

MARIA ELISABETE GUEDES PINTO DA COSTA

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: CONSTRUÇÃO DE
UM PROJETO DE MELHORIA DE ESCOLA**

**Orientadores: Prof. Doutor Juan Carlos Torrego Seijo
Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa
Instituto de Educação**

Lisboa

2016

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia
e do POPH/Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio,
com a referência SFRH_BD_46325_2008.

MARIA ELISABETE GUEDES PINTO DA COSTA

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: CONSTRUÇÃO DE
UM PROJETO DE MELHORIA DE ESCOLA**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 07/07/2016, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral n.º: 236/2016, de 26 de abril, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor António Teodoro (por delegação do Senhor Reitor), Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Vogais:

Doutor João da Silva Amado, Professor Associado com Agregação, aposentado, da Universidade de Coimbra, Arguente.

Doutora Ana Maria Costa e Silva, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Arguente.

Doutor Óscar Conceição de Sousa, Professor Associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Doutora Ana Carita, Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Doutor Juan Carlos Torrego Seijo, Professor Titular da Universidade de Alcalá.

Orientadora: Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, Professora Catedrática da Universidade Lusófona do Porto.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa
Instituto de Educação**

**Lisboa
2016**

AGRADECIMENTOS

Este estudo resultou de um percurso pessoal muito exigente, pelo que sem a presença e apoio de muitas pessoas teria sido impossível a sua concretização e finalização. A todos deixo os meus sinceros agradecimentos:

- aos meus orientadores, Professor Doutor Juan Carlos Torrego Seijo, pela amizade, competência e por confiar que esta investigação era possível, e Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, por acreditar no meu trabalho, pela presença constante para escutar, esclarecer e impor avanços em todas as fases do processo. Tenho a certeza que sem a orientação, apoio e motivação, com que ambos me beneficiaram, nunca teria conseguido cumprir este desafio;
- à escola onde foi levada a cabo a investigação. Guardo boas recordações de cada momento dos cinco anos dedicados ao projeto. Aí fui sempre muito bem-recebida, com total abertura e apoio incondicional. Um agradecimento muito especial ao Professor Jorge Edgar e à Professora Teresa Martins por terem acreditado no projeto, tornando-o seu e da escola. Agradeço à direção, aos professores, aos assistentes operacionais e aos alunos que possibilitaram e participaram na investigação. O que esta escola tem de menos em infraestruturas, sobeja no fator humano. Por isso, é uma escola que faz a diferença;
- a todos quanto partilharam comigo todo este percurso de amadurecimento pessoal e profissional e que fizeram valer o valor da amizade: Cristina Marinho, Renata Teles, Angelina Santos, Manuel Costa, Eduardo Gonçalves e Felicidade Silva;
- ao Professor Doutor João de Almeida Santos que sempre me incentivou para avançar com este trabalho investigativo;
- à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e à Universidade Lusófona do Porto pelo rigor que incutem ao valor da Educação;
- à Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio que conferiu a esta investigação, através do financiamento de uma bolsa (SFRH_BD_46325_2008);
- para terminar, quero deixar uma mensagem de profunda gratidão à minha família, em especial ao meu filho, Alexandre Pinto da Costa, aos meus pais, Orlanda Pinto e Agostinho Pinto, à minha irmã e cunhado, Rosa Pinto e Rui Fazenda, pelo auxílio e compreensão durante este longo processo, que se fez de grandes mudanças pessoais. A eles dedico este trabalho!

RESUMO

O trabalho de investigação que agora se apresenta tem por objetivo estudar (caraterizar, analisar e avaliar) as etapas de um projeto de mediação de conflitos em contexto escolar, de modo a compreender o seu funcionamento e os seus resultados. A investigação centrou-se no nível da meso-abordagem de análise da escola, enquanto objeto de estudo e de intervenção. Para o efeito, levámos a cabo a implementação de um projeto de vocação ampla. Definiram-se três dimensões de análise do projeto que congregam essa amplitude: processual, interpessoal/social e organizacional. Na primeira procurámos descrever e avaliar o processo e o produto da sua implementação, seguindo um modelo padrão extraído da literatura; na segunda, auscultámos sobre as aprendizagens e a aquisição de habilidades de mediação, a criação de novos papéis e o funcionamento de novas estruturas, em prol da melhoria pessoal, interpessoal e social; na terceira, visámos reconhecer o impacto do projeto na escola, tanto na sua estrutura formal, como nos processos de interação social, dotando-a de novos princípios, novos procedimentos e novas práticas, que se pretendem enraizados nos sujeitos e no contexto. Metodologicamente, optámos por um desenho de investigação qualitativa, segundo estudo de caso instrumental e avaliativo. A investigação apresenta-se longitudinal, na medida em que se reporta a cinco anos de intervenção, e diversa, em função da variedade de métodos e técnicas de pesquisa adotados e de sujeitos participantes.

Mais do que aplicar uma técnica ou criar estruturas de gestão de conflitos, o projeto implementado numa Escola Básica de 2/3 ciclos, do centro do país, Território Educativo de Intervenção Prioritária, assumiu-se como uma tecnologia social de melhoria socioeducativa. Este revelou-se necessário, útil, dinâmico, integrado e coletivo, ainda que se imponha uma atenção continuada que garanta a sua sustentabilidade. O empoderamento dos sujeitos através da mediação contribuiu para melhorar o desempenho pessoal, social e profissional na gestão das relações interpessoais e dos conflitos. As estruturas de mediação mostraram-se bastante ativas, realizando diversas atividades para promover a convivência. A mediação de conflitos institucionalizou-se na estrutura formal da escola e foi-se instalando gradualmente nas dinâmicas relacionais e sociais, afirmando-se no âmbito da estratégia global de qualidade educativa da organização como uma estratégia de melhoria. Reconheceu-se que a afirmação da cultura de mediação requer uma maior disseminação na comunidade educativa e almeja-se a sua expansão para a comunidade envolvente.

Palavras-chave: Mediação de conflitos, projeto de intervenção, gestão das relações interpessoais e dos conflitos, cultura de escola, melhoria da escola.

ABSTRACT

The research here presented aimed to study (characterize, analyse and evaluate) the stages of a conflict mediation project in the school context, in order to understand its development and results. Following a meso-approach, the research was focused on the analysis of school as an object of study and intervention. To this end, we carried out the implementation of a wide vocation project. The analysis of the project involved three dimensions, which reflected its range: procedural, interpersonal/social and organizational. First, we tried to describe and evaluate both the implementation process and product, following a standard model from literature review. Secondly, we developed research on the learning and acquisition of mediation skills, creating new roles and defining new structures, for the sake of personal, interpersonal and social improvement. Thirdly, we aimed to recognize the impact of the project at school, both in terms of its formal structure and the social interaction processes, since these follow new principles, procedures and practices, inherent to the subject and the context. As far as the methodology is concerned, we decided to use a qualitative research framework, according to an instrumental and evaluative case study. The research is longitudinal, as it includes five years of intervention, and diverse, due to the variety of methods and research techniques adopted and the subjects involved. The project was implemented in a Basic Education School (2nd/3rd cycles), in the center of the country, in the Educational Territory of Priority Intervention, and more than involving a technique, or the creation of conflict management structures, it was understood as a social technology of social and educational improvement. It was acknowledged as necessary, useful, dynamic, integrated and collective, though requiring further attention so that its sustainability is ensured. The empowerment of individuals through mediation helped to improve the personal, social and professional performance in the management of interpersonal relationships and conflicts. The mediation structures were quite active, carrying out various activities to promote sociability. The conflict mediation was institutionalized in the formal structure of the school and it was gradually incorporated in its cultural, relational and social dynamics, being acknowledged as an improvement strategy in the global strategy of the organization's educational quality. It was also recognized that the mediation culture requires further dissemination in the educational community and there is the hope it can be extended to and fostered in the surrounding community.

Keywords: conflict mediation, intervention project, management of interpersonal relationships and conflicts, school culture, school improvement.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

AIA – Apoio Individual ao Aluno

AMdo – Aluno Mediado

AMdor – Aluno Mediador

ASSA – Apoio à Saída da Sala de Aula

CA – Contrato de Autonomia

CEF – Curso de Educação e Formação

CEM – Coordenadora da Equipa de Mediação

CPTEIP – Coordenador do Projeto TEIP

DT – Diretor de Turma

EGAMdor – Entrevista Grupal do Aluno Mediador

EGF – Entrevista de Grupo Focal

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GM – Gabinete de Mediação

IMULP – Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PM – Plano de Melhoria

IPM – Primeiro Plano de Melhoria

IIPM – Segundo Plano de Melhoria

IIIPM – Terceiro Plano de Melhoria

IVPM – Quarto Plano de Melhoria

DIPM – Documento Intercalar do Plano de Melhoria

PMCE – Projeto de Mediação de Conflitos na Escola

ProfMdor – Professor Mediador

RAI – Relatório de Avaliação Interna

IRAI – Primeiro Relatório de Avaliação Interna

IIRAI – Segundo Relatório de Avaliação Interna

RGM – Relatório do Gabinete de Mediação

IRGM – Primeiro Relatório do Gabinete de Mediação

IIGRM - Segundo Relatório do Gabinete de Mediação

IIIRGM - Terceiro Relatório do Gabinete de Mediação

IRGMAMdor - Primeiro Relatório do Gabinete de Mediação, Aluno Mediador

IRGMEqM - Primeiro Relatório do Gabinete de Mediação, Equipa de Mediação

IIRGMSal – Segundo Relatório do Gabinete de Mediação, Sensibilização, Aluno

RI – Regulamento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO E REFLEXÃO TEÓRICA	21
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO PROMOTORA DE MELHORIA DA CONVIVÊNCIA.....	23
1. O CONFLITO E A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO.....	25
2. O CONFLITO, A CONVIVÊNCIA E A CULTURA ESCOLAR.....	34
3. O CONFLITO, A CONVIVÊNCIA E O CLIMA ESCOLAR.....	45
4. O CONFLITO E A CONVIVÊNCIA COMO ÁREAS DE MELHORIA ESCOLAR	51
CAPÍTULO II - A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	61
1. EMERGÊNCIA DA MEDIAÇÃO	63
2. COMPREENSÃO DO CONCEITO	65
3. DIMENSÕES E FINALIDADES	68
4. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS	71
5. OS RESULTADOS DESEJÁ VEIS	75
6. EVOLUÇÃO DA MEDIAÇÃO EM PORTUGAL	77
CAPÍTULO III - A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	81
1. AS ORIGENS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR	83
2. RAZÕES DO SURGIMENTO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	85
3. CONCEITO, TIPOS E MODALIDADES DE MEDIAÇÃO ESCOLAR	90
4. DIMENSÕES E FINALIDADES DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	100
4.1. Como técnica de intervenção na gestão e resolução dos conflitos.....	100
4.2. Como metodologia de desenvolvimento pessoal e social	104
4.3. Como estratégia integrada de prevenção.....	109
CAPÍTULO IV – DIRETRIZES PARA PROJETOS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR	115
1. DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO	119
1.1. Diagnóstico.....	123
1.2. Informação e compromisso	124
1.3. Constituição da equipa coordenadora.....	126
1.4. Planificação.....	127
1.5. Sensibilização.....	127
1.6. Seleção dos mediadores.....	128
1.7. Formação.....	129
1.8. Criação da equipa e do gabinete de mediação	132
1.9. Institucionalização	135
1.10. Divulgação e disseminação	136
2. UMA INTERVENÇÃO SISTEMÁTICA, COLETIVA E INTEGRADA	137
3. RESULTADOS E EFETIVIDADE DOS PROJETOS	139
4. A VALIAÇÃO DE PROJETOS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	144
PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	153
CAPÍTULO V - METODOLOGIA DE ESTUDO.....	155
1. PROBLEMÁTICA	157
2. QUESTÃO DE PARTIDA	159
3. OBJETIVOS DO ESTUDO E QUESTÕES NORTEADORAS	160
4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	162
4.1. Abordagem qualitativa e métodos mistos.....	162
4.2. Estratégia de investigação pelo estudo de caso.....	164
4.3. Contextualização do estudo.....	167

4.4. População do estudo	169
4.5. Sujeitos participantes	170
4.6. Recolha de informação	172
4.6.1. Questionários	175
4.6.2. Entrevistas	185
4.6.3. Documentos	192
4.6.4. Métodos de análise e interpretação de dados	194
4.6.5. A triangulação e a cientificidade da investigação	197
CAPÍTULO VI – O PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS APRESENTADO À ESCOLA	201
1. ENQUADRAMENTO	203
2. FINALIDADE E OBJETIVOS	208
3. INTERVENIENTES	209
4. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	209
4.1. Informação	209
4.2. Equipa coordenadora	210
4.3. Diagnóstico	210
4.4. Planificação	211
4.5. Operacionalização	212
4.5.1. Sensibilização	212
4.5.2. Formação	213
4.5.3. Institucionalização	213
4.5.4. Atividades de mediação	215
4.5.5. Divulgação e disseminação	215
4.6. Avaliação	216
5. RECURSOS	216
6. CALENDARIZAÇÃO	217
CAPÍTULO VII - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	219
1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS POR QUESTIONÁRIO	221
1.1. O ponto de partida	221
1.2. O apoio como condição essencial à intervenção	230
1.3. Aposta no elemento nuclear do projeto: a formação	237
1.4. Os jovens atores da mediação	242
1.5. Ponto de situação sobre o funcionamento da mediação	247
1.6. As estruturas de mediação: dinâmica e resultados	252
2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS POR ENTREVISTA	260
2.1. Dimensão processual	260
2.1.1. Entre a estratégia escolhida e as expectativas criadas	261
2.1.2. Os fatores de força e de manutenção do projeto	266
2.1.3. O desafio da participação nas atividades do projeto	272
2.1.4. A integração do gabinete de mediação e a superação dos constrangimentos	274
2.1.5. As forças e as fraquezas da equipa de mediação	282
2.1.6. Resultados, efeitos e benefícios funcionais alcançados	295
2.1.7. Melhorias ao projeto: sugestões	299
2.2. Dimensão interpessoal e social	301
2.2.1. Da apropriação de habilidades ao desenvolvimento pessoal	301
2.2.2. O aluno mediador: ser e estar em contexto escolar	305
2.2.3. O professor mediador: entusiasmo e dificuldades técnico-funcionais	315
2.2.4. A promoção do clima relacional e social	318
2.2.5. Emergência de uma cultura de mediação	321
2.3. Dimensão organizacional	328
2.3.1. Inclusão da mediação nos documentos estratégicos	328
2.3.2. Introdução de uma nova forma de gestão de conflitos	331
2.3.3. A mediação como uma variável da avaliação da escola	335
2.3.4. Áreas de suporte à emergência de uma cultura de mediação	336
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DOS DOCUMENTOS	338
3.1. Projeto Educativo	338
3.1.1. A mediação ao serviço da construção de escola	341
3.2. Regulamento Interno	342
3.2.1. A mediação integrada nos serviços técnico-pedagógicos da escola	343

3.2.2. A institucionalização da mediação como método de resolução de conflitos	346
3.3. <i>Contrato de autonomia</i>	347
3.3.1. A mediação entre os pontos positivos da construção de escola	349
3.3.2. A aposta contínua na mediação	350
3.4. <i>Relatórios do gabinete de mediação</i>	352
3.4.1. A evolução da estrutura de mediação	354
3.4.1.1. O reforço na definição, composição e valências do gabinete	354
3.4.1.2. Articulação entre os objetivos específicos da mediação e os objetivos gerais da escola	358
3.4.1.3. Indicadores de avaliação do funcionamento do gabinete	360
3.4.1.3.1. Atividades realizadas	362
3.4.1.3.2. Produtos realizados com as atividades	363
3.4.1.3.3. Participantes envolvidos nas atividades	364
3.4.1.3.4. Atividades de mediação incluídas no PAA	365
3.4.1.3.5. Avaliação das sessões de mediação	367
3.4.1.3.6. Atendimento e acompanhamento de alunos	370
3.4.1.3.7. Sobre a dinâmica do projeto, da mediação e dos mediadores	371
3.4.2. Evidências de resultados e benefícios	373
3.4.3. Constrangimentos, aspetos negativos, aspetos positivos e fatores de sucesso	375
3.4.3.1. Constrangimentos e aspetos negativos	375
3.4.3.2. Aspetos positivos e fatores de sucesso	380
3.4.4. Sugestões de mudança e melhoria	384
3.5. <i>Relatórios de Avaliação Interna</i>	389
3.5.1. A mediação no processo de autoavaliação	390
3.6. <i>Planos de melhoria</i>	395
3.6.1. A mediação como ação estratégica de melhoria	396

CAPÍTULO VIII - SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS TRÊS DIMENSÕES DE ANÁLISE DO PMCE.....407

1. DIMENSÃO PROCESSUAL: IMPLEMENTAÇÃO, CONTINUIDADE E REFORÇO	410
2. DIMENSÃO INTERPESSOAL E SOCIAL: EMPODERAMENTO E CONVIVÊNCIA	424
3. DIMENSÃO ORGANIZACIONAL: ESTRUTURA FORMAL E PROCESSO SOCIAL	429

CONCLUSÕES FINAIS 435

BIBLIOGRAFIA.....445

APÊNDICES II

APÊNDICE I – CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS	IV
APÊNDICE II: ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO SOBRE A CONVIVÊNCIA E O CONFLITO NA ESCOLA	VI
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO - PROFESSORES	X
APÊNDICE IV – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO – PROFESSORES	XVI
APÊNDICE V - QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO - ASSISTENTES OPERACIONAIS	XXIII
APÊNDICE VI – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO – ASSISTENTES OPERACIONAIS	XL
APÊNDICE VII - QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO - ALUNOS	LIV
APÊNDICE VIII – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO – ALUNOS	LX
APÊNDICE IX - QUESTIONÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO - PROFESSORES	LXXIX
APÊNDICE X – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO – PROFESSORES	LXXXI
APÊNDICE XI - QUESTIONÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO - ASSISTENTES OPERACIONAIS	LXXXVII
APÊNDICE XII – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO – ASSISTENTES OPERACIONAIS	LXXXIX
APÊNDICE XIII - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO - PROFESSORES	XCIV
APÊNDICE XIV – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO – PROFESSORES	XCVI
APÊNDICE XV - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO - ASSISTENTES OPERACIONAIS	CIII
APÊNDICE XVI – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO – ASSISTENTES OPERACIONAIS	CV
APÊNDICE XVII – QUESTIONÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO – ALUNOS	CXI
APÊNDICE XVIII – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO – ALUNOS	CXIII

APÊNDICE XIX - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO – PROFESSORES.....	CXXII
APÊNDICE XX - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO – ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	CXXX
APÊNDICE XXI - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS – ALUNOS MEDIADORES.....	CXXXVIII
APÊNDICE XXII – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO – ALUNOS MEDIADORES.....	CXL
APÊNDICE XXIII – QUESTIONÁRIO “SER MEDIADOR” – ALUNOS MEDIADORES.....	CL
APÊNDICE XXIV – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO “SER MEDIADOR” – ALUNOS MEDIADORES.....	CLII
APÊNDICE XXV - QUESTIONÁRIO “A ATUAÇÃO DO MEDIADOR” – ALUNOS MEDIADORES.....	CLXII
APÊNDICE XXVI – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO “ATUAÇÃO DO MEDIADOR” – ALUNOS MEDIADORES.....	CLXIV
APÊNDICE XXVII - QUESTIONÁRIO SOBRE OS ALUNOS MEDIADORES E O PROJETO - DIRETORES DE TURMA.....	CLXXV
APÊNDICE XXVIII – ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE OS ALUNOS MEDIADORES E O PROJETO - DIRETORES DE TURMA.....	CLXXVII
APÊNDICE XXIX - RELATÓRIO DE MEDIAÇÃO FORMAL.....	CLXXXVI
APÊNDICE XXX – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO RELATÓRIO DE MEDIAÇÃO FORMAL.....	CLXXXVIII
APÊNDICE XXXI - RELATÓRIO DE MEDIAÇÃO INFORMAL.....	CCI
APÊNDICE XXXII – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO RELATÓRIO DE MEDIAÇÃO INFORMAL.....	CCII
APÊNDICE XXXIII - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DOS MEDIADOS ACERCA DAS SESSÕES DE MEDIAÇÃO FORMAL – ALUNOS MEDIADOS.....	CCVIII
APÊNDICE XXXIV – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DOS MEDIADOS ACERCA DAS SESSÕES DE MEDIAÇÃO FORMAL – ALUNOS MEDIADOS.....	CCX
APÊNDICE XXXV – PROTOCOLO E GUIÃO DA ENTREVISTA - COORDENADOR DO PROJETO TEIP.....	CCXIX
APÊNDICE XXXVI – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - COORDENADOR DO PROJETO TEIP.....	CCXXV
APÊNDICE XXXVII – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA - COORDENADOR DO PROJETO TEIP.....	CCLI
APÊNDICE XXXVIII – PROTOCOLO E GUIÃO DA ENTREVISTA - COORDENADORA DA EQUIPA DE MEDIAÇÃO.....	CCCLXIII
APÊNDICE XXXIX – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – COORDENADORA DA EQUIPA DE MEDIAÇÃO.....	CCLXIX
APÊNDICE XL – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA – COORDENADORA DA EQUIPA DE MEDIAÇÃO.....	CCXCI
APÊNDICE XLI – COMPROMISSO E GUIÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL – ALUNOS MEDIADORES.....	CCCVI
APÊNDICE XLII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL – ALUNOS MEDIADORES.....	CCCXI
APÊNDICE XLIII – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL – ALUNOS MEDIADORES.....	CCCXL
APÊNDICE XLIV – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PROJETOS EDUCATIVOS.....	CCCLII
APÊNDICE XLV – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO REGULAMENTO INTERNO.....	CCCLXI
APÊNDICE XLVI – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CONTRATO DE AUTONOMIA.....	CCCLXXI
APÊNDICE XLVII – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS DO GABINETE DE MEDIAÇÃO.....	CCCLXXVII
APÊNDICE XLVIII – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO INTERNA.....	CDLXX
APÊNDICE XLIX – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PLANOS DE MELHORIA.....	CDLXXIX
ANEXOS.....	CDLXXXVI
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS - PROFESSORES.....	CDLXXXVII
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS - ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	CDLXXXIX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Relação entre os termos convivência e coexistência	26
Quadro 2: Perfis de conceitos e realidades relacionais	28
Quadro 3: Clima organizacional de escola	47
Quadro 4: Dimensões da mediação	68
Quadro 5: Classificação dos processos de resolução de conflitos	102
Quadro 6: Relação entre as dimensões do saber e as aprendizagens do mediador	106
Quadro 7: As dimensões relacionais da mediação	109
Quadro 8: Níveis de prevenção e mediação de conflitos na escola	113
Quadro 9: Eixos de decisão de um desenho de projeto de mediação de conflitos	120
Quadro 10: Referências dos programas de formação em mediação escolar para alunos	131
Quadro 11: Resultados dos projetos de resolução e mediação de conflitos na escola	142
Quadro 12: Dimensões de avaliação de projetos de mediação de conflitos na escola	147
Quadro 13: Itens para avaliar programas de mediação entre pares	149
Quadro 14: Críticas / insuficiências à avaliação dos projetos de mediação escolar	151
Quadro 15: Composição do Agrupamento de Escolas	167
Quadro 16: Composição da comunidade educativa - escola sede	170
Quadro 17: Sujeitos participantes ao longo do estudo	171
Quadro 18: Técnicas e instrumentos de recolha de dados em cada fase do projeto	174
Quadro 19: Estrutura do questionário sobre a convivência e o conflito na escola	177
Quadro 20: Estrutura do questionário de sensibilização – professores e assistentes operacionais	178
Quadro 21: Estrutura do questionário de sensibilização – alunos	179
Quadro 22: Estrutura do questionário sobre a formação dos alunos	180
Quadro 23: Estrutura do questionário sobre “ser mediador”	181
Quadro 24: Estrutura do questionário sobre a atuação do mediador	182
Quadro 25: Estrutura do questionário do diretor de turma	182
Quadro 26: Estrutura do relatório de mediação formal	183
Quadro 27: Estrutura do relatório de mediação informal	184
Quadro 28: Estrutura do questionário de satisfação dos mediados	185
Quadro 29: Mapa de áreas temáticas e do sistema de categorias da entrevista ao coordenador do Projeto TEIP e à coordenadora da equipa de mediação	187
Quadro 30: Mapa de áreas temáticas e do sistema de categorias da Entrevista de Grupo Focal	191
Quadro 31: Fases e etapas de implementação do projeto	209
Quadro 32: Calendarização da implementação do PMCE	217
Quadro 33: Composição da equipa de professores mediadores	283
Quadro 34: Objetivos do gabinete de mediação	344
Quadro 35: Competências do gabinete de mediação	345
Quadro 36: A mediação de conflitos no plano de ação estratégica da escola	352
Quadro 37: Objetivos gerais do gabinete de mediação	359

INTRODUÇÃO

A mediação em contexto escolar foi-nos apresentada como uma técnica de resolução de conflitos, entretanto tivemos oportunidade de confirmar o potencial educativo e capacitador desta metodologia de intervenção, ou de a reconhecer como área a explorar, para a formação de habilidades sociais basilares para a vida em comunidade, até que nos confrontámos com um universo de potencialidades geradoras (Schnitman, 1999) de mudanças e melhorias proporcionadas por este modelo de regulação social. Trata-se de melhoria dos contextos relacionais - de qualquer contexto, porquanto todo e qualquer sujeito vive e reconhece-se na relação com os demais - e dos contextos organizacionais - quando se pugna pela coerência entre os valores da cultura organizacional e os valores da mediação. Isto é, quando as inovações institucionais, encetadas para dar enquadramento à mediação, se revelam melhorias da estrutura formal da organização, legitimando e reforçando os processos sociais que se desenvolvem nesse contexto, ou quando dessas inovações resultam efeitos de melhorias, tanto para os sujeitos, como para a organização, em termos de *convivência cidadã* (Juste, 2007) e pela construção de uma imagem positiva, seja da *autoestima pessoal* (Nascimento, 2003), seja da *autoestima institucional* (Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

A escola contemporânea tem-se confrontado com inúmeras problemáticas sociais que a obrigaram a refletir sobre si mesma. Entre a tradição à qual a escola se prende, do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), e a pressão de ser uma plataforma de mudança social, exigindo-se-lhe novas funções e novos papéis, que permitam atender à pluralidade de responsabilidades socioeducativas atribuídas, ao que Nóvoa (2005) designa de transbordamento das funções da escola, lança-se-lhe o complexo desafio da busca de novas e eficazes fórmulas de gestão do seu espaço social, relacional e cultural, numa lógica de socialização, de cidadania, de inclusão e de qualidade socioeducativa. A socialização traduz o esforço de transmissão – apropriação de normas e regras de comportamento necessárias à vida em comunidade, sendo que a articulação das normas, valores e saberes adquiridos refletem esse quadro de vida social (Almeida, 2004). Contudo, as dissensões e as ruturas relacionais, que se revelam nos índices de indisciplina, de conflitualidade e de violência, constituem tanto uma fratura à normatividade escolar, como colocam em causa a cultura disciplinar, que se espera que aí exista (Quaresma, 2010). A necessidade de fomentar a convivência, pela gestão

positiva das relações e dos conflitos, e não somente a sua coexistência, na aceção de Giménez (2005), tornou-se uma prioridade da escola. Esta dimensão social assume-se também uma questão educativa, pedagógica e organizacional.

O estudo sobre a abordagem dos conflitos tem conquistado o seu enquadramento na investigação das Ciências da Educação, mais propriamente na sociologia da escola, centrando-se nas suas características organizacionais (Nóvoa, 1995), e estendendo-se do nível de análise micro (sala de aula) para um nível meso (Torres & Palhares, 2010), onde a própria escola é objeto de estudo e de intervenção. Esta constitui, tal como os sujeitos da comunidade educativa, um ator aprendente, uma unidade de mudança e um pilar central da melhoria (Bolívar, 2000; 2003). Confirmada esta premissa, reconhece-se que qualquer intervenção pela mudança e melhoria coloca em causa a clássica gramática organizacional da escola (Canário, 2010) e deve influir ao nível da sua cultura organizacional - nas conexões e relações decorrentes das normas, das práticas, dos valores e das crenças partilhados pelos indivíduos (Barroso, 2005) - que tende a cristalizar-se e, conseqüentemente, a obstaculizar as próprias mudanças que a evolução da sociedade lhe impõe. Aliás, os estudos relativos à melhoria da escola e melhoria educativa, desde os primórdios do Movimento de Escola Eficaz, têm centrado a sua atenção nas dimensões orgânico-culturais da escola (Fullan, 1992; 2007; Bolívar, 2000; 2003). Partilhámos, assim, de uma mesma perspetiva de análise crítica levantada por Torres (2014), sobre o processo de construção da cultura e o seu impacto ao nível da organização e a perspetiva da obtenção de resultados a partir do desenvolvimento da cultura de escola.

Os projetos de mediação de conflitos na escola (PMCE) afiguram-se como dispositivos de intervenção de melhoria (como processo de mudança e não tanto como situação final a alcançar, na aceção de Murrillo (2002)). A primeira geração deste tipo de programas, mediação entre pares (*cadre programs*) advogava resultados positivos ao nível das habilidades relacionais e do clima social de escola. As críticas denunciaram, no entanto, que este tipo de iniciativas carecia de uma dimensão institucional, que alicerçasse a mediação em várias dimensões da organização e lhe conferisse amplitude e sustentabilidade (sistema disciplinar, sistema de convivência, aspetos curriculares, aspetos pedagógicos, comunidade educativa, cultura de escola e dimensão sociocomunitária), como propuseram, por exemplo, Jones e Kmitta (2000); Alzate (2003); Viñas (2004); Torrego (2006); Faget (2010); Carrasco (2012); Pinto da Costa, Torrego e Martins (2015). A estas iniciativas mais amplas apelidamos de projetos de mediação escolar de segunda geração.

Em Portugal, os PMCE, são recentes, remontando ao ano de 2000. A mediação, como metodologia de intervenção social, surge no país nos anos 90 do século XX. São apontados como boas práticas, em função dos resultados confirmados, por estudos estrangeiros que têm marcado a agenda da investigação (Lam, 1989; Johnson & Johnson, 1996; Carruthers; Sweeny, Kmitta & Harris, 1996; Souquet, 1999; Bonafé-Schmitt, 2000; 2004; Smith, Daunic, Millar & Robinson, 2002; Galán; Mas & Torrego (2008); Torrego & Galán, 2008), e em termos nacionais, em estudos de mestrado (Pacheco, 2006; Gaspar, 2007; Grancho, 2007; Alves, 2011; Marques, 2011; Alves, 2012; Gonçalves, 2012; Rodrigues, 2013; Cunha, 2014; Sousa, 2014) e de doutoramento (Ferreira, 2009; Queirós, 2012), a par de alguns artigos que se reportam a este tipo de projetos e programas (Ferreira, 2002; Pinto da Costa, 2009a, 2010a, 2012a; Oliveira, Leite & Pessoa, 2011). Todavia, a quase totalidade destes estudos nacionais têm ainda como principal referência os programas de mediação entre pares. Por sua vez, da revisão da literatura constatámos que são mais os contributos a elencar vantagens e virtudes da mediação escolar e menos aqueles que partilham metodologias de investigação ou de avaliação com rigor científico. À imagem das críticas apontadas por Torremorell (2002), face ao ponto de situação da investigação estrangeira, também em Portugal são precisas investigações que convençam a comunidade científica e a escola da utilidade deste tipo de projetos.

O presente trabalho de investigação centra-se num projeto de mediação de conflitos implementado numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, da zona centro do país, considerada Território Educativo de Intervenção Prioritária, num período longitudinal, efetuado entre os anos de 2009 e 2014.

Na origem deste estudo encontra-se um trabalho de conceção e desenvolvimento de um Projeto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, no Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto, desde 2008, entretanto aplicado noutras escolas do norte e centro do país. Assim, para além do interesse pessoal, associado à experiência profissional, como mediadora, interessou-nos aprofundar o conhecimento, estruturado de forma científica, desta intervenção, através de um estudo de caso. Nesta investigação propôs-se então trabalhar numa lógica de investigação aplicada, porquanto o projeto de intervenção pela mediação visa uma ação transformadora e a investigação sobre o projeto tem por finalidade a apreensão dessa transformação, dispondo-se a conhecê-la e a difundir esse conhecimento. Pretendeu-se, assim, compreender o projeto de intervenção, no que se refere ao processo, às dinâmicas e à inclusão organizacional, para o melhorar na sua aplicação futura. O tipo de projeto adotado,

subsidiário de uma vocação *ampla* (Jones, 2002; Alzate, 2003; Torrego, 2006; Faget, 2010), assenta em quatro principais vertentes da mediação na escola: como técnica de intervenção na gestão e resolução dos conflitos; como metodologia de prevenção; como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social e como estratégia de melhoria. Dadas as exigências inerentes à implementação do PMCE, requerem-se mudanças, tanto a nível interpessoal, como a nível organizacional. Trata-se de uma intervenção em termos de escola, em que indivíduos e organização aprendem novos procedimentos, usufruem de novas estruturas e beneficiam de processos de melhoria. Desta forma, a mediação não se limita à técnica de resolução de conflitos, ou se foca na dimensão educativa, assume-se também como uma cultura colaborativa de gestão das relações interpessoais pautadas por diferenças e diferendos no seio da escola.

Atendendo à (possível) amplitude dos projetos de mediação de conflitos, definimos três dimensões de análise do nosso objeto de estudo:

- a *dimensão processual* referente ao processo de implementação do PMCE e ao cumprimento de cada etapa predefinida, numa ótica de avaliação. Trata-se de compreender a mecânica e a dinâmica próprias dos projetos desta natureza;

- a *dimensão interpessoal/social* que se reporta à aquisição ou ao estímulo de atitudes e comportamentos favoráveis a uma sã convivência. Relaciona-se a aprendizagem dos princípios, valores e habilidades de mediação pelos indivíduos com o crescimento e o desenvolvimento pessoal, assim como com a melhoria do contexto relacional e social escolar;

- a *dimensão organizacional* relativa às condições institucionais necessárias para o bom funcionamento das estruturas e procedimentos de mediação, e sobretudo à integração da mediação na estrutura formal da escola, que a legitima e lhe confere reconhecimento. Nesta dimensão incluem-se processos de ação e de mudança, formal e social, em consequência da adoção de um novo método de intervenção, potenciadores de qualidade socioeducativa e, consequentemente, de melhoria de escola. Ao influir desta maneira na cultura de escola, almeja-se que aí emerja uma *cultura de mediação*. Deste modo, para além do objetivo de perceber como o PMCE se acomoda na cultura de escola, interessa perscrutar como a cultura de escola se vai conformando ao PMCE.

Definido desta forma o objeto de estudo e considerando esta tripla dimensão que lhe está inerente, delineamos a seguinte questão de partida da investigação: quais as mais valias processuais, interpessoais e organizacionais do modelo de mediação de conflitos em contexto escolar por nós construído e por nós posto em marcha, numa ótica de melhoria de escola?

Em concordância com a questão de partida estabeleceu-se um conjunto de objetivos específicos, interrelacionados com as três dimensões de análise do PMCE.

Na dimensão processual visamos:

- identificar as características do projeto de mediação;
- compreender as necessidades, problemas e motivações que justificam o projeto;
- analisar as etapas e as atividades relevantes para a concretização do projeto;
- analisar as perceções dos envolvidos no projeto sobre as atividades, quanto à sensibilização, à formação, às estruturas de mediação e às sessões de mediação;
- analisar os resultados da sensibilização, da formação, das atividades de mediação e das sessões de mediação.

Na dimensão interpessoal/social procuramos:

- perceber o impacto da intervenção naqueles que participam ativamente no projeto;
- indagar os efeitos e benefícios do projeto nas relações interpessoais e na convivência escolar.

Na dimensão organizacional pretendemos:

- perceber em que moldes a mediação se integra na cultura de escola;
- compreender como a comunidade educativa acolhe a mediação de conflitos;
- reconhecer o contributo da mediação no cumprimento da missão da escola;
- avaliar as consequências do projeto na escola, tendo em conta um ponto de partida e um ponto de chegada.

Nos objetivos elencados remarca-se a opção pelo estudo de carácter qualitativo, assente em processos descritivos e compreensivos da realidade em análise e em avaliação – as representações, os significados, as crenças, as práticas e os resultados em torno do PMCE – exigindo-se um estudo aprofundado, pormenorizado e avaliativo.

A estrutura deste trabalho encontra-se organizada em duas partes, cada uma composta por quatro capítulos. Na primeira parte avança-se com uma revisão da literatura que confere enquadramento teórico ao projeto de investigação desenvolvido, sendo a segunda parte reservada para o projeto de investigação empírica.

O primeiro capítulo diz respeito à apresentação e desenvolvimento da problemática do conflito e da convivência na escola como objeto de pesquisa nas Ciências da Educação. Procura-se localizar o estudo num nível meso de compreensão e de intervenção da escola, onde emergiu uma nova vertente da sociologia das organizações escolares. Neste ponto, os conceitos de cultura e de clima de escola constituem referências basilares para enquadrar a

análise dos temas do conflito e da convivência. Com efeito, a adoção de um novo modelo de regulação e promoção da convivência no seio escolar, assentes nos princípios e valores da mediação, exigem antes demais uma escola profundamente reflexiva, podendo constituir uma base essencial para a melhoria da sua estrutura social e do seu papel socializador e educativo. Esta capacidade de adotar novas práticas enforma um processo de mudança e fundamenta-se nos estudos relativos à melhoria da escola. Assim sendo, neste primeiro ponto, importa construir um quadro teórico, enquanto contributo para o mapeamento da análise do tema inserido nos debates da escola contemporânea.

O segundo capítulo refere-se à mediação de conflitos e à sua posição na esfera da mediação, considerada por Burton (1990) uma *a-disciplina*. Aproveita-se para apresentar a mediação como um novo modelo de intervenção social, embora estejamos conscientes de que o debate em torno do conceito de mediação não esteja completo. Dadas as virtudes atribuídas à mediação, enquanto metodologia e processo transformador, interessa destacar as suas características essenciais para aí se enquadrar a mediação de conflitos em contexto escolar.

O terceiro capítulo foca-se na mediação escolar, bem como nos projetos de mediação de conflitos. Trata-se de perceber de que maneira a escola e a mediação de conflitos se cruzam nas suas finalidades; como a mediação de conflitos pode responder a problemáticas e necessidades da escola contemporânea; e, mais especificamente, o que a mediação de conflitos pode oferecer à escola, em termos educativos, interpessoais-sociais e organizacionais.

No quarto capítulo caracterizam-se os projetos de intervenção pela mediação, recorrendo a literatura especializada que permite reconhecer as suas especificidades, desde o desenho, às fases e etapas de implementação, até à avaliação. Estes conhecimentos são indispensáveis para a elaboração, implementação e avaliação do projeto, assim como para a investigação em curso, permitindo identificar e completar os eixos categoriais da pesquisa.

No quinto capítulo apresentamos a justificação do trabalho de pesquisa, no que diz respeito à problemática e à questão de partida, aos objetivos e às questões norteadoras da investigação, e ainda, às opções e estratégias epistemológicas. Este estudo tem por base a opção pela metodologia de estudo de caso, porquanto se pretende captar a complexidade, das dimensões processual, interpessoal/social e organizacional do PMCE, enquanto processo que tem um ponto de partida e um ponto de chegada. Contextualiza-se o estudo, caracterizando a escola onde se implementou o projeto e descreve-se o processo dinâmico e sequencial com que se organizou o conjunto de participantes da pesquisa. Por fim, retratam-se as técnicas, os

instrumentos e o processo de recolha de dados atendendo, quer à especificidade do processo de investigação - intervenção, quer à opção pela abordagem metodológica qualitativa, que congrega dados quantitativos e qualitativos. Terminamos com a proposta de triangulação e relevância da cientificidade da investigação.

No sexto capítulo descreve-se o projeto de mediação apresentado à escola, em 2009, e que serviu de base para este estudo. Este projeto apresenta uma estrutura que cumpre os princípios descritos no terceiro capítulo. Contudo, consideramos importante dar a conhecer o projeto aplicado empiricamente por dois motivos. Primeiro, porque esse conhecimento permitirá efetuar uma comparação entre o proposto e o alcançado. Há sempre alguma dose, quer de desafio, quer de modéstia, nos projetos de intervenção. Foi o que sentimos quando apresentámos um dos primeiros projetos desta natureza em Portugal, sujeito às condições e exigências que a escola nos transmitia. E, segundo, porque a descrição do projeto contribui para um melhor seguimento dos capítulos do estudo e para a discussão dos dados recolhidos nas diversas etapas da sua implementação.

Reservamos o sétimo capítulo para a apresentação da análise dos dados quantitativos, obtidos pelos inquéritos por questionário, e dos dados qualitativos, recebidos pelas entrevistas e análise documental. A diversidade destes dados confere em si mesma uma complexidade: a sua gestão em prol da resposta à nossa questão de partida, que sistematiza a orientação de análise nas três áreas dominantes do PMCE. A análise dos dados quantitativos reporta-se ao primeiro ciclo de intervenção (2009-2012) e foca-se sobretudo nas duas primeiras dimensões de análise do projeto (*processual* e *interpessoal/social*), já a análise dos dados obtidos pelas entrevistas referem-se às três dimensões de análise do estudo (*processual*, *interpessoal/social* e *organizacional*) e, por fim, a análise dos documentos estruturantes e estratégicos da escola remetem-se, preferencialmente, para a terceira dimensão de análise, a *organizacional*. Neste capítulo revelamos o trabalho empírico e construímos um conhecimento real e aprofundado do projeto através das diversas fontes de informação. A necessidade de reconhecer na realidade os ensinamentos da teoria gerou em nós grande expectativa e suportou a nossa persistência ao longo dos cinco anos a que se reporta a investigação.

O oitavo e último capítulo apresenta-se necessário e de grande utilidade. Após a análise dos dados, reunimos as ideias fundamentais tecidas através do conhecimento construído no capítulo anterior, no sentido de responder às questões norteadoras da investigação, que se encontram no capítulo da metodologia. A triangulação da análise dos dados visa reconhecer a importância da concretização do projeto em estudo, tendo em atenção

uma dinâmica cuidada, de empoderamento e de proximidade, em articulação com os desafios que a escola e os indivíduos enfrentam.

A estrutura do trabalho termina com as conclusões gerais da investigação e a bibliografia analisada. Nos anexos registamos os instrumentos elaborados para a recolha de dados e a análise dos dados quantitativos (apresentados em tabelas, seguidos duma leitura descritiva), assim como a análise dos dados qualitativos (organizados em matrizes categoriais, nas quais se arrumaram as unidades de texto codificadas). Nos apêndices incluímos os dois instrumentos cedidos pelo Centro de Formação do Agrupamento de Escolas. O texto interpretativo que revela a investigação efetuada cumpre as normas da American Psychological Association (APA) e o Acordo Ortográfico. Por fim, de referir que as citações de autores estrangeiros foram traduzidas.

Em síntese, visa-se com este estudo encetar uma reflexão orientada pelos caminhos da sociologia da escola, pela teoria da mediação e pelos projetos de mediação de conflitos, através de uma investigação aplicada com impacto real na escola.

PARTE I - ENQUADRAMENTO E REFLEXÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO PROMOTORA DE MELHORIA DA CONVIVÊNCIA

Os temas sobre os quais versa este capítulo contribuem para identificar como o conflito e a convivência escolares são elementos de estudo no campo das Ciências da Educação e ainda em que medida a escola atual pode construir um espaço (social, cultural, legal, organizacional e simbólico) para colocar em prática estratégias de intervenção de melhoria do seu contexto social e educativo, através de projetos de mediação de conflitos.

1. O CONFLITO E A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO

Reconhecemos na revisão da literatura contribuições de natureza diversa sobre a escola, tendo-se afirmado como objeto de estudo em diversos campos de ação, entre os quais, como refere Sanches (2009, p. 5), aquelas que “(...) concetualizam e examinam os princípios, as finalidades e os valores que dizem respeito à escola enquanto espaço social”. Este conceito de *espaço social* reporta-nos para uma comunidade de complexas relações entre indivíduos, interdependentes, e com a organização, depositária e produtora de normas que regulam os espaços e os tempos das diversas interações que ocorrem no seu contexto.

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 (Amado & Freire, 2009).

Nesse sentido, a cultura e o clima de escola, conceitos que se articulam com a temática da convivência e da abordagem aos conflitos, constituem atualmente um dos temas, dilemas ou tendências, em destaque, na análise sociológica das organizações escolares, ou de estudos de natureza sociológica realizados sobre o objecto escola.

A sala de aula deixou de constituir, somente, o espaço, onde tudo se passa e de onde resultam quase todos os estudos de pesquisa. Como refere Nóvoa (1995), depois de uma abordagem que privilegia o nível micro da sala de aula ou o nível macro do sistema educativo, emergiu uma sociologia das organizações escolares que se propõe optar por um nível meso de compreensão e de intervenção.

Ora, circunscrever os problemas que os conflitos acarretam às dinâmicas desenvolvidas dentro da sala de aula, implica excluir todo um universo de relações e de espaços que fazem parte da escola e, onde se pode levar a cabo intervenções socioeducativas promissoras, como é o caso da mediação de conflitos, e que podem apoiar o desenvolvimento de políticas internas de gestão da convivência.

A escola é um espaço social, relacional e cultural, onde coabitam e convivem diversas personalidades, como professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, cada um com as suas experiências, motivações, pontos de vista, desejos e interesses. Como menciona Torrego (2006, p. 19), “a convivência na escola quer-se pacífica e (...) esta deve reconhecer a existência do conflito”. A convivência pacífica existe quando não se reprimem ou ignoram os conflitos, mas antes quando se lida com tais situações recorrendo a habilidades, estratégias e procedimentos adequados, assentes no diálogo, na colaboração e na responsabilização.

Como refere Giménez (2005, pp. 7-8), num ensaio sobre a convivência, “(...) esta palavra tem sempre uma conotação positiva e está carregada de ilusão, de projeto e de busca (...) encontrando de interesse para a análise do termo tanto o elemento relacional (...) como a referência à harmonia”.

A convivência é um conceito geral que se refere a todo e qualquer tipo de relações sociais. Para um melhor entendimento do conceito, o autor citado estabelece ainda uma análise comparativa entre os termos *convivência* e *coexistência* (cf. Quadro 1).

Quadro 1: Relação entre os termos convivência e coexistência

Coexistência / coexistir	Convivência / conviver
Assinala uma mera coincidência no tempo	Supõe interação e, de forma particular, relação harmoniosa
Refere-se a coisas	Refere a seres, e muito particularmente a seres humanos
Quando aplicada a seres humanos é uma forma negativa	É uma expressão carregada de conotações positivas
Está adquirida	Tem de ser construída, e tal implica entre outras coisas, aprendizagem, tolerância, normas comuns e regulação do conflito

Fonte: Giménez (2005, pp. 8-10). Adaptado.

Desse modo, tomando por referência estes entendimentos terminológicos e conceptuais, Giménez (2005) aponta ainda que a convivência, como interação, requer

aprendizagem por parte dos indivíduos. A convivência é uma arte a aprender e compreende, basicamente, quatro dimensões: a normativa, a atitudinal, a identitária e a regulação de conflitos e não encerra uma visão carente de conflito e de mudança. Assim, a oposição básica não será entre convivência e violência, mas entre convivência e não convivência. Daí que se possa questionar se uma escola onde não se verifiquem episódios de violência será um contexto de *sã* convivência.

A convivência e a educação para a paz são termos que têm vindo a aparecer em diversos documentos oficiais da UNESCO¹ e do Conselho da Europa². Geralmente, a convivência é comumente percebida numa aceção negativa, ou seja: perante a existência de conflitos e mau ambiente interacional não há uma convivência harmoniosa. Já numa aceção positiva da convivência, aqui apresentada, de algo a construir e a prosseguir, importa cuidar dos fatores que permitam esperar essa “(...) melhor situação e a ideal a alcançar” (Idem, p. 13). Apesar de haver paz na coexistência, esta “(...) não é tão poderosa ou forte como aquela da convivência – na qual a paz é a regulação pacífica permanente da conflitualidade – sendo antes uma paz de não agressão, de não violência física” (Idem). Giménez, o autor que seguimos como referência, indica-nos três contextos sociais onde a paz pode ou não existir: “(...) na hostilidade não há paz, na coexistência há uma paz negativa, e na convivência há uma paz positiva” (Idem). Ora vejamos, com mais promenor, cada um destes cenários:

¹ Recomendação sobre a educação para a compreensão e a paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, em 1974. A resolução 52/243, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1999, declara a cultura de paz. A resolução 52/15, adotada pela UNESCO, em 2000, declara a década internacional para a cultura de paz e não violência. A resolução 53/15, adotada pela UNESCO, em 2000, declara a década internacional para a cultura de paz e não violência para com as crianças. O Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência, elaborado por personalidades laureadas com o Prémio Nobel da Paz, em conjunto com a ONU e a UNESCO.

² Carta do Conselho da Europa sobre a educação para uma cidadania democrática e a educação para os direitos humanos, de 2010.

Quadro 2: Perfis de conceitos e realidades relacionais

	CONTEXTO DE HOSTILIDADE	CONTEXTO DE COEXISTÊNCIA	CONTEXTO DE CONVIVÊNCIA
Perfis (Propostas imbuídas de generalidade e abstração, que não se ajustarão plenamente a qualquer situação real, estando presentes umas ou outras características mais marcantes)	Ambiente de tensão, de confrontação. Domina a competitividade sobre a cooperação. Nas relações humanas existe uma elevada incidência de desconfiança generalizada, evitação física, afrontamento pessoal ou coletivo, a discussão e a culpabilização do outro. Nos piores momentos, a hostilidade não é somente verbal e não verbal mas também física. O pior é quando existem os problemas e os mesmos não se resolvem, acumulando-se, não se gerando procedimentos que regulem, dirijam essa conflitualidade e mal estar.	As pessoas não se relacionam de forma ativa vivendo bastante separadas. A relação entre os indivíduos é de respeito, mas de um respeito passivo, (“de deixar andar”), com pouco ou nulo interesse pelo outro. Cumprem-se as normas básicas. O que se compartilha é por imperativo quotidiano, porque coincide no tempo e no espaço. Há uma contenção no ambiente e predomina a identificação e sentido de pertença com o próprio grupo, sendo débil para com o grupo mais amplo.	As pessoas relacionam-se ativamente. Esta interação tem elementos de reciprocidade, aprendizagem mútua e cooperação. Não se compartilha apenas o espaço e o tempo, também se respeita e assumem os valores básicos e centrais da comunidade, assim como as normas morais e jurídicas. Neste espaço de convivência haverá respeito pela lei e haverá práticas de arbitragem, mediação e conciliação. Assume-se a pertença a uma unidade sociopolítica, moral ou ideológica maior.
Sobre o conflito	Pode-se estar à beira da escalada do conflito, pois todos sabem que este está latente; ou está instalado um conflito permanente e frequentemente desregulado.	A boa relação baseia-se na inexistência de frequentes e importantes disputas. Toleram-se o outro, mas de uma posição dominante.	Há conflitos, o que é próprio da vida social, mas estes previnem-se e quando se manifestam afrontam-se mediante procedimentos pacíficos já previstos e conhecidos.

Fonte: Giménez (2005, pp. 15-18). Adaptado.

Em suma, o autor advoga que se pode encontrar uma combinação destes elementos conviviais numa determinada realidade social, percepcionada, tanto nas cognições e nas atitudes, como nas condutas e nos comportamentos, tomando-se “(...) a convivência como ideal social, a coexistência como algo muito valioso mas insuficiente e melhorável, e a hostilidade como algo a superar” (Idem, p. 13). Como última ideia deste ensaio ressalta-se que a busca por uma sã convivência não deverá tornar-se numa estratégia de dissuasão ou de conservadorismo, assente num discurso carente de crítica e ausência de ação transformadora.

Por isso, essa dinâmica entre cenários pressuporá, desde logo, uma mudança em relação à noção clássica, também numa aceção negativa, do conflito que ocorre naturalmente entre os indivíduos nos mais diversos contextos sociais, assumindo-o como um fenómeno de inovação e de mudança.

Não obstante, a democracia, a cidadania e a participação expõem mais os conflitos nas interações sociais, no caso particular da escola mantém-se uma visão conservadora, arcaica e obsoleta do conflito. Para um melhor entendimento sobre o conflito em educação considera-se necessário introduzir os três grandes paradigmas apresentados por Jares (1997; 2002): a visão tecnocrática-positivista, a visão hermenêutico-interpretativa e a visão crítica.

Segundo a *perspetiva tecnocrática-positivista*, a presença do conflito é negativa, se não mesmo sinal de algo disfuncional, em que a eficácia de um grupo ou organização, é sinónimo de consenso. A capacidade de promover os consensos pressupõe evitar os conflitos, silenciar as diferenças e exercer um controlo sistemático. Nesse sentido, há que reprimir, ocultar ou evitar os conflitos. De acordo com a *perspetiva hermenêutica-interpretativa*, no conflito relevam-se as singularidades das situações, condicionadas pela interpretação particular de cada indivíduo, membro de um grupo ou organização. Embora o conflito sirva para motivar e estimular a criatividade individual ou grupal, a sua existência deve-se apenas à perceção de cada sujeito. Já nos termos da *perspetiva crítica*, o conflito é assumido como algo natural e inerente às relações sociais e deve ser aproveitado como um mecanismo de mudança e transformação. Desta forma, para esta perspetiva teórica, não só se aceita o conflito, como se favorece a sua gestão através do empoderamento dos indivíduos. Esta nova perspetiva abre a possibilidade de trabalhar estes momentos ou fenómenos, segundo uma abordagem transformativa, cruzando-se com a própria visão crítica de educação. Neste sentido, os membros da comunidade educativa devem reconhecer no conflito um forte potencial educativo (Jares, 2002; Silva, 2010; Barandela & Costa, 2011).

Em consequência, e retomando a análise em curso, os trabalhos sobre o conflito na escola podem e devem ir para além do contexto da sala de aula. Contudo, à semelhança de outras áreas de pesquisa, também no que respeita ao conflito e à convivência, a escola não surgiu desde logo como um contexto de análise, de estudo e de intervenção. Jares (2002, p. 85) propõe que o conflito deva ser “(...) objeto de análise e investigação prioritária, tanto na construção do corpo teórico da organização escolar como para facilitar o desenvolvimento organizacional das escolas”.

A afirmação de novas teorias sobre o conflito, de novos modelos de abordagem ao conflito e, conseqüentemente, de modelos de regulação e promoção da convivência no seio escolar exigem, antes de mais, uma escola profundamente reflexiva como base para a mudança. Como reforça Nóvoa (1995, p. 18):

“(...) trata-se de erigir as escolas como espaços de autonomia (...), o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade”.

A par dos estudos sobre o conflito na sala de aula, tendo em conta diferentes áreas disciplinares, como a psicologia e as ciências da educação (Carita & Fernandes, 2002; Carita, 2005), outros estudos foram surgindo no domínio da administração escolar, em concreto da gestão e da liderança. Importa, por isso, dar espaço a uma nova área de análise, onde as questões do conflito e da convivência se mostram cruciais para a organização escolar e sobre as quais não só se tem inovado muito pouco como a investigação é ainda escassa.

Segundo Nóvoa (1995, p. 23), “(...) os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas: a estrutura física da escola; a estrutura administrativa da escola e a estrutura social da escola”. É nesta última grande área que se pode incluir a temática em questão, do conflito e da convivência escolar, porquanto esta reporta-se, segundo o autor, às seguintes dimensões da estrutura social: interação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima da escola.

Assim, analisar o modo como a escola lida com o conflito e como se organiza para melhor responder aos desafios da conflitualidade, em prol de uma melhor convivência, enaltecendo a sua função educadora e socializadora, significa investigar e intervir na estrutura social da escola.

Contudo, de acordo com Torres e Palhares (2010, p. 135), a sociologia da escola ou das organizações educativas é um “(...) campo que ainda carece de debate interno aos níveis metodológico e epistemológico, para não falar de algum sincretismo identitário ao nível das disciplinas de referência”.

No que diz respeito aos diversos estudos sobre a escola, na abordagem organizacional, podem identificar-se, segundo os autores supra citados, três principais focalizações teóricas: as *macro-abordagens*, as *meso-abordagens* e as *micro-abordagens*.

Para cada uma dessas focalizações teóricas da sociologia da escola, os autores que servem de referência para este ponto de análise, apontam uma identificação e apreciação crítica, que aqui se resume.

As *macro-abordagens* de estudo sobre a escola estão concentradas nas dinâmicas do sistema educativo e nas orientações da política educativa, tanto nacional como internacional. Sustentam os autores em questão que nesta dimensão os estudos procuraram analisar a escola segundo os seguintes determinantes centrais: modelo político, modelo organizativo e funções do sistema educativo, *descartando* dessa forma a investigação de outras realidades escolares (Ibidem).

As *micro-abordagens* focam-se no estudo de fenómenos de interação de indivíduos, grupos ou subgrupos. Neste nível de análise “(...) a escola prefigura-se como um mero patamar intermédio, pretensamente neutro e incapaz de se impor como contexto específico e pertinente de investigação” (Ibidem). Aliás, este “(...) estudo de pequenas parcelas da realidade escolar (...) quase sempre insularizadas do contexto organizacional e político, também não consolidou, per si, um quadro abrangente da organização escolar” (Ibidem).

A distância entre as *micro* e *macro abordagens* remontam aos anos 70 e, segundo os autores, não reconheciam ou assumiam a escola como “variável heurísticamente pertinente” (Ibidem). Foi na sequência do maior interesse pelo estudo das organizações escolares, tomando-a como “(...) uma verdadeira entidade dotada de uma autonomia relativa na produção normativa e cultural” (Idem, p. 136), que se começou a encontrar outros estudos referentes a outros níveis de análise da escola, deslocando-se a investigação para as *meso-abordagens*, que compreendem um olhar para as dinâmicas organizacionais, ou ainda para uma articulação entre os diferentes níveis de análise sobre a escola como organização social: macro, meso e micro. Os autores apresentam como exemplos da abordagem macro-meso: a “(...) compreensão dos efeitos das políticas educativas de âmbito nacional e internacional (nível macro), no processo de regulação da vida quotidiana das escolas (nível meso)”; da abordagem micro-meso: o estudo de “(...) dimensões organizacionais da escola e a sua relação com as funções sociais desta instituição (...)”, sendo que aqui parte-se de um enfoque “(...) sobre um determinado espaço-tempo da escola (plano micro) para explorar os seus reflexos no funcionamento da organização (plano meso) (Idem, p. 141).

Tradicionalmente, os estudos sobre o conflito e as relações interpessoais encaixavam-se, sobretudo, nas *micro-abordagens*. Contudo, mais recentemente, estes têm-se deslocalizado para as *meso-abordagens* ou numa combinação articulada dos planos micro-

meso da escola. Trata-se do estudo de fenómenos de interação de indivíduos, grupos ou subgrupos e respetivo enquadramento das decisões/ações tomadas ao nível da organização escola. Um exemplo da articulação entre o plano micro-meso para estas questões de análise pode ser encontrada em Jares (2006, p. 97), referindo-se:

“(...) ao contexto organizativo e cultural da escola como âmbitos fundamentais para o exercício e desenvolvimento da convivência. Trata-se de criar em cada escola espaços nos quais o conteúdo e o que contém estão ativamente implicados no desenvolvimento de boas práticas de convivência. Igualmente, partimos do facto de que o contexto organizativo em que se dão as práticas educativas é, ao mesmo tempo, meio e objeto de reflexão educativa. Em consequência, criar infraestruturas de convivência significa desenhar aspetos relativos ao âmbito da escola e ao âmbito da aula”.

Uma outra forma de se perceber esta evolução na abordagem organizacional da escola, consiste em concebê-la como um “espaço social e pedagógico” (Quaresma, 2010, p. 159), que se destaca pelo “complexo de interações sociais” (Amado, 2001, p. 277), nem sempre fácil de gerir. Logo, a escola confronta-se com o cruzamento de culturas diversas, numa relação dinâmica de encontros e desencontros constantes. Trata-se de uma realidade que varia de escola para escola. Com efeito, perante o facto “(...) das dinâmicas de interação e os fenómenos disruptores assumirem contornos específicos e graus de intensidade diversos, suscitou-se a procura de novas pistas de compreensão no nível meso” (Quaresma, 2010, p. 159).

A reflexão em torno do conflito e da convivência, dos modelos e métodos de tratamento de conflitos, assim como do papel da escola por uma *educação a partir do conflito* (Vinyamata, 2003), parece inaugurar um novo campo de estudo. Deste modo, a par do tradicional debate em torno do reforço da disciplina, por via normativa, numa abordagem tecnocrática, relacionada com direitos e deveres, surge um outro debate que questiona os modelos e lógicas da escola na gestão dos conflitos, na regulação da convivência e, em sentido mais amplo, sobre o modelo de administração da justiça (Torrego, 2004; 2006).

Em suma, a evolução da investigação em educação abre-nos novos caminhos:

“Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia *entre-deux*, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenómenos educativos. Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implementar-se e desenvolver-se (...) os projetos de escola podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo, levando à prática o conceito de autonomia relativa de estabelecimento de ensino” (Nóvoa, 1995, pp. 40-41).

Mais do que procurar centrar a temática da gestão dos conflitos e da convivência ao nível da interação dos indivíduos, interessa deslocá-la para a própria organização escolar, envolvendo-a diretamente na abordagem destas problemáticas. A escola não pode acolher ou oferecer projetos inovadores, excluindo-se dos processos de mudança. Como refere Canário (2010, p. 12), para as tensões e problemas sociais parece ter-se acreditado ser “(...) possível encontrar remédios sem colocar em causa a clássica *gramática organizacional* que marca a escola da modernidade”.

Nesse sentido, para além daquilo que a escola possa e deva oferecer, do ponto de vista educativo e social, aos seus alunos, ela mesma pode e deve reconhecer-se como uma “organização que aprende” (Bolívar, 2000).

Por isso, mais do que um programa de mediação de conflitos para alunos, comumente designado por programa de mediação entre pares (*cadre program*) advoga-se a implementação de projetos de mediação de conflitos de cariz amplo, que incluam os diversos atores da comunidade educativa. Esta abordagem *ampla* dos projetos (*whole approach*), apresentada por Faget (2010), consiste no envolvimento de toda a comunidade educativa na formação em mediação. Foi este, aliás, o modelo adotado, após 2005, na Finlândia. Trata-se de apostar na emergência de uma cultura de mediação que se enraíze na cultura escolar. Outra perspetiva da abordagem *ampla* dos programas de gestão e mediação de conflitos (*whole programs*) é proferida por Alzate (2003), ao propor incluir as dimensões seguintes: sistema disciplinar; aspectos curriculares; aspectos metodológicos e pedagógicos (caso da aprendizagem cooperativa); cultura escolar e dimensão sociocomunitária. Desta forma, a escola tende a tornar-se numa organização, não só reativa, mas também proativa e preventiva ao nível do tratamento do conflito. Esta perspetiva cruza-se com uma outra abordagem, ainda mais abrangente da mediação escolar, integrando várias áreas de intervenção, consoante as problemáticas e os objetivos a alcançar, apelidada de mediação socioeducativa e sociocultural (que desenvolveremos mais à frente). A mediação no âmbito escolar é, neste sentido, uma ferramenta que visa potenciar uma convivência harmoniosa, democrática, inclusiva e cidadã, reforçando o papel da escola como agente educativo e cultural nas comunidades em que se insere.

Em específico, os projetos de mediação de conflitos estão tradicionalmente direcionados para o interior social da escola. Aí constituem uma *contra-cultura* (Bonafé-Schmitt, 2000; Faget, 2010) no contexto de uma “(...) potencial perversidade institucional da

escola, relacionada com processos que estão instalados no modelo formalmente instituído e que são também, vistos do interior, como racionais e coerentes” (Estêvão, 2008, p. 503).

Ora, é num contexto de dicotomias diversas que o estudo e a intervenção na convivência e no conflito se assumem como um tema central da escola e da educação na atual fase da pós-modernidade, salientando-se:

- a persistência de uma cultura escolar que tende a evitar e a reprimir o conflito;
- uma escola que não tem espaços, nem momentos para lidar com o conflito de forma educativa, esperando-se que a padronização dos comportamentos seja eficaz na gestão da convivabilidade escolar;
- uma escola que tem como missão formar cidadãos responsáveis, solidários e comprometidos com a sociedade, mas onde não se enquadram as aprendizagens experienciais, estritamente relacionadas com as suas vivências e que possibilitam o crescimento e a mudança;
- uma escola onde os discursos, normativos e educativos, fundamentam uma educação integral dos jovens, mas as medidas educativas apostam nos saberes teóricos e nas competências essenciais para a eficácia da economia do mercado.

2. O CONFLITO, A CONVIVÊNCIA E A CULTURA ESCOLAR

Existe uma cultura escolar que resulta de elementos específicos e particulares, sujeitos às influências do meio envolvente, da sua estrutura organizativa, dos seus padrões de atuação e sistema de valores. Portanto, o termo “cultura escolar” aparece sob diversas formas na literatura científica da área. Por exemplo, Barroso aponta três ângulos diferentes sobre a cultura escolar. Numa visão funcionalista, a escola é considerada como uma “instituição educativa vista como simples transmissora de uma cultura que é definida e produzida exteriormente” (Barroso, 2005, p. 42) e que se trespassa nos princípios, finalidades e normas que o poder político define e se vem traduzir no próprio processo educativo. Na visão estruturalista, a cultura escolar apresenta-se sob a forma de educação, espelhada nas formas e estruturas, como “(...) planos de estudos, disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (Ibidem). Por fim, na visão interacionista, a cultura de escola refere-se à cultura organizacional da escola e que será particular de cada uma, refletindo as

conexões e relações decorrentes de um conjunto de práticas, valores e crenças partilhados pela comunidade de indivíduos que interagem nesse contexto.

O conceito de cultura organizacional de escola implica um sistema de integração e de referência que organiza e direciona os membros da comunidade, que se integram num contexto cultural amplo, através de uma cultura interna (Brunet, 1995). Desta forma, a cultura constitui uma estrutura composta por diferentes camadas de elementos que se encontram unidos por um núcleo comum que é o significado (Hofstede, 2003).

Com efeito, a organização educativa configura-se como um espaço singular para o estudo dos aspetos culturais por dois motivos: primeiro, por ser *lócus* em que se realizam trocas simbólicas, criação e difusão de mensagens, codificação e descodificação de gestos e linguagens; segundo, por ser a “(...) instituição destinada pelo Estado e pelos grupos sociais para desempenhar o papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade, dos canais e limites da comunicação no todo social” (Sarmiento, 1994, p. 41).

Esta abordagem cultural, apresenta-se, segundo Teixeira (2000), como um meio de estudo adequado à natureza sociocultural da instituição de ensino. Esta torna-se capaz de contribuir para que se tenha uma perceção mais abrangente da realidade que encerra, oferecendo elementos para orientar o processo do seu próprio aperfeiçoamento. Segundo a autora, no âmbito de cada escola, os vários elementos que condicionam a sua configuração interna e integram aspetos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica, adquirem contornos próprios no decurso das ligações que aí se realizam.

Sobre os principais elementos que podem compor a cultura escolar, Nóvoa (1995), adaptando o esquema fornecido por Hadley Beare, apresenta-os e ordena-os em duas zonas: a zona de invisibilidade e a zona de visibilidade. Para o autor, a zona de invisibilidade forma-se pelas bases conceituais e pressupostos invisíveis, tais como, valores, crenças e ideologias; por sua vez, a zona de visibilidade é composta pelas manifestações verbais e conceituais (fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estruturas), pelas manifestações visuais e simbólicas (arquitetura, equipamentos, artefactos, logótipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior), e pelas manifestações comportamentais (rituais, cerimónias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos operacionais). Trata-se de um todo orgânico que alimenta sinergias constantes e duradouras.

Nesta linha de pensamento, Teixeira (2000) refere que as escolas perpetuam factos marcantes para a sua criação, os quais envolvem as histórias humanas (os seus heróis) que contribuíram de forma decisiva, com as suas qualidades, o seu empenho e a sua dedicação.

Nessas histórias, podem ser identificados igualmente os relatos fantasiosos (os seus mitos) que valorizam qualidades e conquistas de algumas personagens ou grupos, como, por exemplo, a figura de uma antiga diretora, de um benfeitor ou de um patrono, que ocupa esta função ao representar a personificação dos valores cultivados pela escola na sua organização interna e no seu relacionamento com a comunidade local.

Ainda a este propósito, Torres (2014), que realça o desenvolvimento da cultura da escola no tempo, sustenta que as manifestações culturais, aferidas por via dos costumes, dos hábitos, das rotinas, dos rituais, enraizados no contexto, apresentam-se diversas. A autora aponta três tipos de manifestações culturais:

“(a) a integradora, quando o grau de partilha e de identificação com a missão da organização é elevado; (b) a diferenciadora, quando o grau de partilha se confina ao grupo escolar; (c) a fragmentadora, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, em muitos casos circunscrita à esfera individual” (Idem, p. 30).

A cultura da escola como que se cristaliza e tende a reproduzir, dificultando a mudança e a inovação. McLaren (1992) realça o facto de que o funcionamento quotidiano da escola adota a forma de um efetivo ritual pedagógico, que abarca alunos e pessoal docente, a própria organização burocrática, os programas, entre outros.

Como refere Barroso (2005), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspetiva global, no quadro da ligação que estabelece com a sociedade em geral, quer numa perspetiva mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Podemos falar, assim, na existência de uma cultura escolar própria, a qual reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças compartilhados por aqueles que interagem no seu âmbito, conforme refere Guerra (2002, p. 187):

“Os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da atividade; à transmissão cultural; às eficácias da obediência; e ao valor da autoridade”.

Barroso (2005) recorda que o princípio da homogeneidade das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes entre outros, apresenta-se como uma das marcas particulares da cultura escolar. A premissa de “(...) tratar todos como iguais como se fossem um só” (Carvalho, 2006, p. 4) que, inicialmente, foi considerada como vantajosa, acabou por se transformar num paradigma predominante, potenciado pela massificação do ensino e a generalização do acesso à educação. Assim, nas palavras de Carvalho, pelas suas

características, a cultura de homogeneidade “(...) acabou por ser conducente a fenómenos de exclusão e de dificuldades acrescidas” (Idem, p. 5).

Por seu lado, Nóvoa (1995) refere que o crescimento de um corpo sustentado de saberes ligados à sociologia das organizações, o aprofundamento do conceito de cultura organizacional, bem como o aumento no interesse pela escola e pelo nível *meso* de intervenção, ligados às novas orientações no âmbito do sistema educativo, possibilitaram que se passasse, de forma progressiva, de um sistema escolar para um sistema de escolas, com respetiva autonomia das mesmas. Por sua vez, Barroso (2005) acrescenta que essa maior visibilidade social da escola, enquanto organização, encontra-se na origem do aumento da investigação ligada à cultura organizacional, associada sobretudo às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar. No mesmo sentido, Costa (2003) salienta que o Movimento das Escolas Eficazes centrou as pesquisas sobre a cultura organizacional em conceitos de qualidade e excelência.

Embora esta *cultura escolar* defina uma identidade única a cada escola, estes processos são influenciados por fatores externos que depois são alvo de reinterpretação e operacionalização interna, abrindo-se para cada escola uma área de relativa liberdade ativa (Barroso, 2005).

Neste campo, coloca-se então a questão de saber em que medida a escola, enquanto organização, estabelece condições que apoiem uma *cultura interna* de resolução positiva dos conflitos e que, por essa via, contribua para uma convivência favorável à socialização e à cidadania. Isto porque como sabemos a instituição escola detém funções importantes ao nível da socialização e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para tal é necessário que a escola se vá adaptando para melhor responder aos desafios da sociedade. Aliás, em concordância com Menezes (2003, p. 265), “(...) a eficácia de qualquer projeto de intervenção para a promoção de resolução positiva de conflitos, depende da capacidade da própria escola atender às oportunidades que, nos vários espaços, proporciona aos alunos (...)”; ou ainda com Viñas (2004, p. 17), para quem “(...) não há resolução adequada dos conflitos se não se provocam mudanças e adaptações no quadro organizativo da escola”.

Como alerta Pinto (2005), os alunos transportaram para dentro da escola um conjunto de atitudes incompatíveis com a disciplina interna, não funcionando a escola como um projeto de mudança da sociedade. Sem acolher o dramatismo patente na sua análise, o autor incide, porém, num aspeto central, orientando-se por uma ideia de Bernstein, segundo a qual “as escolas só serão verdadeiras comunidades educativas quando passarem da teoria à prática e

forem capazes de afirmar e fazer cumprir uma ordem moral própria, estabelecendo rutura com os antivalores reinantes na sociedade” (Idem, p. 193).

Torres e Palhares (2010, p. 136), advogam que a escola dispõe de uma “autonomia relativa de produção normativa e cultural”, deduzindo-se, então, que a organização escola pode concretizar essa autonomia estabelecendo modelos, métodos, normas, procedimentos, princípios e promovendo valores e crenças que sustentem culturas quotidianas próprias, apoiadas em realizações concretas. Essa autonomia pode afirmar-se como uma possibilidade para que a escola promova a sua cultura de convivência pacífica e socialização positiva, recorrendo a atividades que se adequem à sua realidade.

Vários autores, que estudam e intentam projetos inovadores na área da mediação de conflitos no âmbito escolar (Bonafé-Schmitt, 2000; Jares, 2006; Torrego, 2006; 2008b), advogam que os modelos de gestão de conflitos e de regulação da convivência tradicionais adotados pelas escolas, não têm estado a responder eficazmente às problemáticas resultantes da conflitualidade.

É um facto que a realidade social da escola foi evoluindo na sequência das mudanças sociais e políticas. A democratização do ensino ou massificação da escolaridade introduziram na escola novos problemas sociais e esta passou a enfrentar uma diversidade de conflitos de convivência a que outrora não estava habituada: incivildades, indisciplina, agressividade, violência, vandalismo, absentismo e abandono escolar.

Segundo Bonafé-Schmitt (2000, p. 12), “o desenvolvimento da conflitualidade traduz uma crise do sistema escolar”. A conflitualidade na escola resulta, segundo este autor, de duas explicações principais e interligadas: a crise da instituição escolar, como espaço de socialização, e a crise dos modos de regulação dos conflitos nas escolas. Por isso, embora esta realidade resulte de uma crise (social) mais profunda, é também expressão de disfunção e contradição do sistema escolar atual (Bonafé-Schmitt, 2004).

Esta realidade, não sendo um cenário apocalíptico, não deixa de causar preocupação na medida em que tais fenómenos colocam em causa os valores e comportamentos que devem existir numa turma, na sala de aula ou na escola em geral.

A visibilidade e efeitos que estes fenómenos assumem na escola e na sociedade têm conduzido a críticas cerradas aos tradicionais modelos de gestão de conflitos e regulação da convivência. Assim sendo, importa encontrar novas formas para tratar os conflitos, que permitam alcançar resultados positivos, de mudança, de criatividade e de coesão social (Ibidem).

No sistema escolar, a convivência é geralmente tratada como um elemento de disciplina (Jares, 2002), na medida em que é considerada numa aceção limitada de acatamento das normas de conduta ou regras de funcionamento, sem se colocar em causa as lógicas de poder na hora de administrar a justiça na escola (Torrego, 2006).

Segundo Amado e Freire (2002), disciplina e indisciplina são conceitos de carácter polissémico, associados à necessidade dos sujeitos se regerem por normas e regras que facilitem, tanto a interação de cada pessoa na turma e na organização escolar, em geral, como a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis. Estes conceitos incorporam questões de cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo, que permitam não colocar em causa a liberdade dos demais.

Usualmente, o tratamento da convivência ativa-se (principalmente) quando os incidentes aparecem de forma evidente, ou são violadas as normas, ou ocorrem atos de indisciplina ou de violência verbal ou física. Daí que este tipo de problemas de convivência gerem a ideia da inevitabilidade do recurso às medidas disciplinares. Como refere Torrego (2006), os conflitos graves de convivência levaram as escolas a intervir numa lógica administrativa de solução de conflitos. Quaresma (2010, p. 164) refere mesmo a existência de uma *cultura disciplinar* da organização escolar.

A convivência e a disciplina andam naturalmente associadas, mas as estratégias para lidar com os problemas de convivência não devem ser apenas do foro disciplinar.

A manutenção harmónica da *ordem escolar* é constantemente ameaçada pela pressão dos incidentes na convivência. Contudo, essa mesma *ordem*, pode ser fator de acentuação de dissensões no seio da escola. Os modelos impositivos e autoritários e os modelos colaborativos foram alvo de estudos aprofundados por Amado (2001) e Estrela (2002), no que respeita ao impacto que a(s) indisciplina(s) possam causar ao normal funcionamento da atividade pedagógica.

Com efeito, a rutura “à normatividade escolar”, de que nos fala Quaresma (2010, p. 167) está associada a uma conflitualidade relacional que pode envolver os vários atores e pode ter expressão em diversos contextos, para além do espaço e do tempo da aula. Tratam-se de várias manifestações verbais, físicas e psicológicas dos conflitos entre pares e entre alunos e adultos, não só nos espaços recreativos, mas também nos mais recentes espaços educativos, como salas de estudo, centro de recursos, entre outros. O facto de tais espaços serem alvo de uma “menor supervisão” e tais fenómenos terem menos “importância simbólica”, utilizando

as expressões da autora em questão, proporcionou que estes episódios fossem sendo remetidos para um lugar do desconhecido. Todavia, a exposição mediática de casos de violência grave entre pares, e entre alunos e professores ou ainda entre encarregados de educação e professores colocou esta questão da convivência e gestão de conflitos nas prioridades dos problemas e necessidades da escola atual.

Já a convivência refere-se, segundo Ortega e Del Rey (2004), à ação de viver juntos, podendo ser entendida segundo vários ângulos da ciência social. O contexto jurídico-social marca a nossa cultura e significa a existência de uma esfera pública que permita o respeito pelos direitos de cada um, sem discriminação ou distinção por razões pessoais, e inclui também o esforço comum na criação das condições legais e cívicas, para que cada pessoa possa ser considerada uma cidadã, no pleno exercício dos seus direitos. Em suma, esta noção de convivência está associada às condições fundamentais para o funcionamento da democracia.

Na escola, a convivência pode apresentar duas dimensões essenciais: ser a base da vida democrática que ali se pratica, e ser uma via para tornar o indivíduo num cidadão de pleno direito, capaz de integrar e viver, como adulto, num sistema democrático. A escola apresenta-se, na argumentação das autoras anteriormente citadas, como uma instituição que tem perfilhado a abordagem política e legal da convivência.

De uma forma mais específica, a escola tem na *normatividade escolar* (Quaresma, 2010) um meio para dar cumprimento à missão de fazer funcionar um espaço social harmónico. Trata-se de acionar mecanismos de carácter reativo que se instalaram na cultura escolar e foram impedindo a afirmação de culturas colaborativas e que não permitem tomar o conflito como oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento. É nesse sentido que entendemos a ideia de Guerra (2002), para quem a escola pode ser uma *organização perversa*. Uma cultura de escola imbuída de valores como a competitividade, o autoritarismo, a falta de transparência, a discriminação, a rotina institucional, a discrepância entre discursos e práticas, a rotulagem dos alunos (entre outros elementos), leva o autor a controverter se a escola não poderá também “deseducar-nos”. Sobre este aspeto, Viñas (2004, p. 24) posiciona-se advogando uma “(...) visão proactiva da instituição escolar perante a finalidade educativa da convivência, visão que também comporta um tratamento adequado dos conflitos e verdadeiramente educativo”.

Apostar numa escola como “(...) organização convivencial, onde os conceitos de disciplina, violência, conflito e convivência assumem um sentido mais profundamente democrático (...)” constitui um desafio defendido por Estêvão (2008, p. 503). Para este autor:

“(...) as escolas, embora entendidas como contextos organizacionais complexos, como “lugares de vários mundos” (onde se jogam racionalidades diferentes: cívicas, domésticas, industriais, mercantis, mundiais entre outras), não poderão deixar de investir na aprendizagem e prática da civilidade, da convivência democrática. Para tal, há que capacitar os alunos e os outros actores educativos em áreas que claramente tendam a incrementar a sua experiencição, tais como a interculturalidade, os direitos humanos, a paz, as dimensões cívicas, éticas, a solidariedade” (Idem, p. 511).

Um modelo de gestão da convivência na escola deve considerar:

“(...) um conjunto de processos educativos que guiam as ações concretas e que se adotam numa perspetiva de escola. A sua finalidade é otimizar os processos de ensino e aprendizagem, enfrentar os problemas de disciplina e prevenir e erradicar a violência” (Torrego, 2006, p. 29).

Assim, num estudo inovador e aprofundado sobre os modelos da convivência, Torrego (Ibidem) aponta três modelos possíveis: o modelo punitivo, o modelo relacional e o modelo integrado, os quais se passa a descrever de forma a explicar algumas das implicações que se colocam à organização escolar. Embora estes modelos não se apresentem de “uma forma pura”, podendo combinar-se numa mesma organização, há características que predominam em função da cultura de escola dominante. Entende-se por *cultura dominante* de uma organização a partilha de valores básicos (*ethos*) pela maioria dos seus membros (Bolívar, 1993, p. 69).

O modelo impositivo identifica-se pelos princípios de regular e sancionar. Uma ação que incumpra ou viole uma norma de convivência implica a aplicação, ou a imediata ponderação, de uma sanção. Por isso, há que definir as regras a respeitar e as sanções a aplicar. Com a sanção pretende-se infligir um efeito dissuasor no infrator (prevenção individual), assim como nos demais (prevenção generalizada), para evitar a repetição dessa ação faltosa e incumpridora. Assim, a prevenção é a ideia basilar deste modelo e está associada a um conceito retributivo de justiça, segundo o qual o indivíduo deve reparar o dano pelo castigo. Regra geral, aos adultos cabe o poder de definir as regras de resolução dos problemas de convivência e de estabelecer e aplicar os castigos e sanções. É o modelo em que se promove uma moral heterónoma (Torrego, 2006, p. 30). Para Bonafé-Schmitt (2004) este modelo está obsoleto, na medida em que deixa pouco espaço para institucionalização dos conflitos. Segundo Quaresma (2010, p. 170), a disciplinarização constitui um traço distintivo

da escola e assiste-se neste domínio a um “(...) sentimento de mal-estar provocado pelo processo de imposição de uma cultura escolar prescrita”.

No modelo relacional advoga-se a resolução do conflito pelas partes envolvidas. A elas cabe a (co)responsabilidade de construir uma solução, através do diálogo e da cooperação. Neste modelo, o efeito preventivo é construído individualmente e através de uma dialética de comunicação circular e transformativa que se proporciona às partes. No processo cognitivo e emocional, que supõe um outro processo de reparar-reconciliar-resolver (Galtung, 1998), reside a base da mudança individual e grupal. A tónica principal deste modelo reside na ideia de uma justiça restaurativa, porquanto se propõe ao lesado a reparação do dano causado, numa espécie de restituição material ou moral; ao responsável pelo problema desonerar a sua culpa; e a ambos a coresponsabilização por uma nova realidade do amanhã. É o modelo da moral autónoma (Torrego, 2006).

Não questionando a legitimidade da intervenção das terceiras partes, nem o facto desta forma de terciação na resolução dos conflitos, ser, por vezes, a estratégia possível, propugna-se que a relação direta e comprometida dos indivíduos permitirá alcançar uma autêntica e eficaz reparação e reconciliação entre os envolvidos, permitindo também, em especial, tratar as causas profundas do conflito, resolvendo-as.

Em consonância com esta caracterização, Lorenzo (2007, p. 106), refere que entre os modelos de disciplina que uma escola possa implantar distinguem-se “(...) aqueles que se baseiam em prémios e castigos, que controlam a conduta do aluno e aqueles cujo propósito é ensinar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver construtivamente os conflitos”. Ao primeiro modelo, de controlo externo, a autora chama “sistema disciplinar normativo, individualista e punitivo” e ao segundo modelo, de autocontrolo, chama “sistema disciplinar humanista, compreensivo e educativo”. (Ibidem).

O modelo relacional pode causar de imediato críticas ou receios, como a impunidade, a não proteção ou ainda perda de poder. Em suma, a escola estaria a abdicar de exercer a sua função de regular as relações e de resolver os problemas entre os diversos atores da comunidade educativa. Poucos acreditarão no poder do diálogo, numa perspetiva de reparação-reconciliação-resolução, levado a cabo por dois jovens em fase de aprendizagem acerca de assuntos da vida, mesmo quando acompanhados por outros indivíduos com preparação para a gestão construtiva dos conflitos.

A descentralização do poder da escola ao nível da resolução dos conflitos, ao aceitar atribuir esse poder aos alunos, assim como a aceitação da não exclusividade do efeito de

prevenção generalizada, serão dois fatores que impedirão um maior acolhimento deste modelo. Com efeito, a prática deste modelo exige flexibilidade, ponderação, sentido de respeito pelas capacidades dos alunos e, não menos importante, formação em competências e habilidades adequadas para o tratamento do conflito pelos alunos e mesmo pelos adultos da comunidade educativa.

Dadas as vantagens de ambos os modelos, impositivo e relacional, e a necessidade de ultrapassar as limitações e críticas apresentadas aos dois, Torrego (2006) sugere uma terceira via: um modelo integrado de regulação da convivência. Nesse terceiro modelo, mais do que a articulação dos dois anteriores, apresenta-se uma inovação educativa e organizacional mais profunda.

Neste modelo integrado, segundo o autor, a escola assume um papel ativo no tratamento dos conflitos, propondo-se realizar atividades em três áreas fundamentais:

- na área das normas de convivência e de disciplina, procurando levar a cabo um procedimento democrático de elaboração de normas e de consequências perante o seu incumprimento;

- na área orgânico-funcional, visando estabelecer uma estrutura promotora do diálogo e da colaboração no tratamento do conflito, designada equipa de mediação e tratamento de conflitos;

- na área orgânico-curricular, designada *quadro protetor*, onde se pretende garantir a coerência e continuidade do modelo, mediante a introdução de propostas orientadas para a prevenção dos conflitos, através de mudanças curriculares e organizativas que tenham em conta os interesses e necessidades dos distintos membros da comunidade educativa.

Na verdade, a articulação destes dois modelos de regulação da convivência pode oferecer à comunidade educativa:

“(...) um tratamento personalizado dos conflitos, ao mesmo tempo que se transmite uma mensagem de autoridade educativa, potencia a prevenção generalizada dos conflitos e promove a implicação de todos na melhoria da convivência, integrando os modelos redistributivo e restaurativo de justiça: a importância das normas e da relação interpessoal” (Torrego, 2006, p. 32).

O que ressalta deste modelo integrado em termos de gestão de conflitos é o facto de esta inovação ocorrer sob a direção da escola, melhorando e criando novas práticas às quais a comunidade educativa adere e sinta como sendo suas. Os projetos de mudança propostos e planificados externamente à escola dependem, segundo Bolívar (1993, p. 69) do “(...) que a

própria cultura considera como bom (congruência com o conteúdo normativo da cultura) e verdadeiro (congruência com o que estimam convir ao seu contexto)”.

Reconhece-se que o modelo integrado proposto por Torrego (2006) acarreta grandes implicações organizativas dentro da estrutura escolar e o desenvolvimento de uma cultura escolar própria que promova uma convivência pacífica. Dito de outra forma, trata-se de inscrever as inovações na estrutura da escola tomada como *unidade básica de mudança* (Bolívar, 2003, p. 17).

Esta mudança visa, então, atingir uma dimensão específica que não se basta nas modificações de âmbito burocrático ou formal e atinge imagens, valores e significados da forma de trabalhar e de estar na escola. Bolívar, prosseguindo as ideias de Fullan (2001), refere que mudar as estruturas formais não é o mesmo que alterar normas, hábitos, habilidades e crenças (Bolívar, s/d-a). Torna-se fundamental a reconstrução que a escola faça dos projetos e propostas na sua lógica cultural interna e que se reflita na forma de pensar e fazer escola.

Além do mais, o envolvimento da escola nos projetos que visem a mudança e a melhoria dependerá da maneira como se lida com as resistências para evitar que estes se diluam no tempo. Para isso, torna-se necessário conhecer a possível dissonância entre projetos direcionados para a gestão positiva dos conflitos com a cultura escolar, mas também promover a internalização de novos significados e condições favoráveis à nova cultura de inovação, entendida, neste exemplo, como uma cultura de mediação. Deste modo, interessa apostar em projetos de mediação de conflitos mais amplos (*whole approach; whole programs*) do que em projetos de mediação entre pares (*cadre program*), procurando mudanças que influam efetivamente nas estruturas da escola. Trata-se, assim, de gerar condições que possibilitem equacionar, em proporção, a inovação, por um lado, e as prioridades e a realidade interna da escola, por outro (Bolívar, s/d). No que se refere, em particular, às condições para essa inovação, importa garantir o compromisso, a iniciativa e a implicação dos atores da comunidade educativa na implementação e funcionamento das novas realidades organizacionais escolares. Nesse sentido, Jares (2002, p. 82) advoga:

“(...) por um lado, colocar o conflito como variável fundamental do conteúdo do desenvolvimento educativo das escolas e, por outro lado, em situar o conflito e a forma de o encarar positivamente como estratégia preferencial para facilitar o seu desenvolvimento organizativo, com base e tendo em vista os pressupostos de autonomia, participação e democracia”.

Todavia, se a *cultura escolar* constitui um dos elementos mais significativos para a mudança dos modelos de gestão de conflitos e regulação da convivência ou para a sua eficácia

e sustentabilidade, esta pode apresentar-se também como uma verdadeira força de inibição e conservadorismo à inovação. Este será, desde logo, um dos principais desafios a enfrentar quando se trata de implementar projetos de intervenção que convidam à mudança de princípios, modelos, valores e práticas na forma como se lida com o conflito na escola.

3. O CONFLITO, A CONVIVÊNCIA E O CLIMA ESCOLAR

Abordar o tema das relações sociais na escola ou a sua vida social interna reporta-nos para outro conceito importante na investigação educacional: o *clima de escola*. Também este conceito carece de uma análise que contemple várias abordagens sobre o que é ou como se contribui para um clima positivo ou negativo da escola.

Como refere Matos (2000, p. 3), “(...) durante muito tempo a cultura e o clima não foram concebidos, de forma consciente, como instrumentos para melhorar o funcionamento das instituições”. A existência de uma relação entre o ambiente e a integração, a satisfação e o desenvolvimento dos indivíduos (alunos ou professores) conferiu interesse pelo estudo e conhecimento do clima escolar (Nogueira, 2012, p. 25). Com efeito, o estudo deste tema pode contribuir para um melhor conhecimento da organização escolar, facultando referências, seja para um diagnóstico da situação interna, seja para a tomada de decisões no sentido da melhoria.

O clima de escola aparece na literatura como um conceito amplo, associado às características, comportamentos, aptidões, valores e expectativas dos sujeitos que se inserem no contexto escolar, assim como pela forma como esses sujeitos apreendem e influenciam a realidade da escola. Neste sentido, o conceito congrega, de forma combinada, elementos psicológicos, psicossociais, organizacionais e culturais da escola e dos seus atores (Ceia, 2011, p. 48).

Este clima escolar afigura-se como a personalidade da escola, assumindo-se como algo único e especial, de carácter relativamente permanente e estável no tempo e cuja evolução se realiza lentamente (Rodríguez, 2004).

Este conceito pode ainda assumir uma perspectiva integradora, como realça Tuvilla (2004), através de uma descrição apontada por Díaz e Muñoz, segundo a qual se trata de um conjunto de fatores, características físicas e elementos estruturais (pessoais, funcionais e culturais da instituição) que, integrados num processo dinâmico específico, conferem um

peculiar estilo ou tom à instituição, condicionantes, por sua vez, de distintos produtos educativos.

Trata-se também de um conceito de carácter global, em virtude da natureza diversa dos elementos que o identificam, com carácter dinâmico e interativo, resultante da própria vida interna da escola, e suscetível de modificação, porquanto o clima escolar é também permeável à evolução interna e externa da escola.

A dificuldade que se associa à clarificação deste conceito resulta do facto de assumir uma amplitude congregadora, ainda que multidimensional, de várias realidades internas da escola, espelhada nas várias formas com que o conceito surge nos estudos de pesquisa, seja segundo a designação de clima organizacional, ou de clima social escolar, ou ainda de clima institucional escolar. Nesse mesmo sentido pronunciaram-se Estrela e Ferreira (2002), para quem as variações com que se intitula esta dimensão da escola dependem dos fatores que a operacionalizam.

Por comparação, e numa aceção que será aprofundada a seguir, o clima organizacional relaciona-se com três fatores: características e elementos dos sujeitos em relação à comunidade educativa, os aspetos organizativos e as condições físicas nas quais se desenvolvem as atividades escolares. Contudo, o clima social escolar refere-se, especialmente, à percepção que os alunos constroem do seu contexto ou à percepção que os professores têm do seu ambiente laboral (Milicic & Arón, 2000, p. 119).

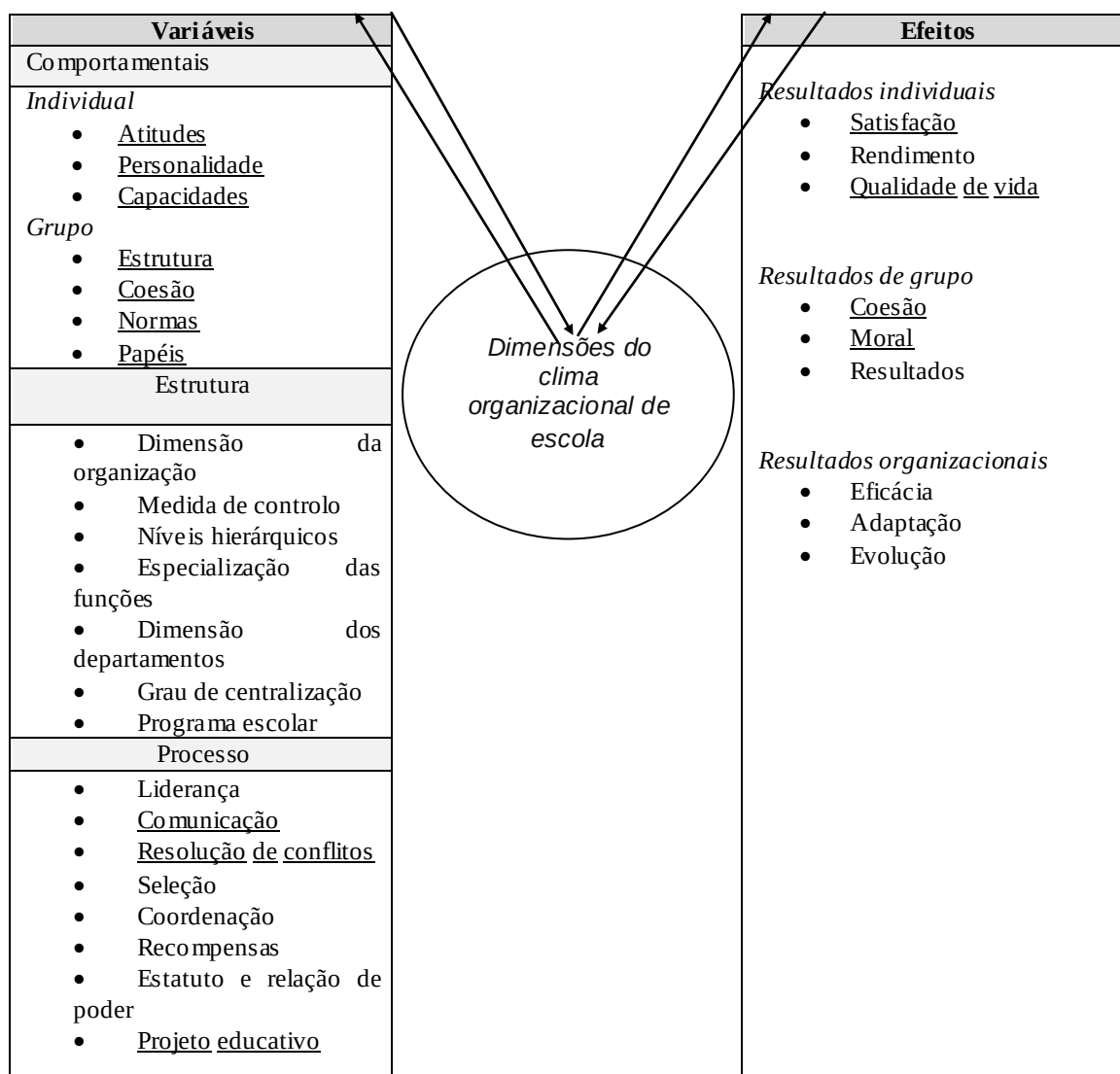
Por sua vez, questiona-se a distinção entre clima de escola e cultura de escola, este último analisado anteriormente. São dois conceitos que se cruzam, relacionam e partilham entre si determinados aspetos, como valores, normas formais e informais e objetivos (Ceia, 2011). Distinguem-se, contudo, porque o conceito de *clima* reporta-se preferencialmente a uma construção sociológica e que resulta da percepção individual e coletiva do ambiente escolar. Para Rodríguez (2004, p. 6), “(...) cultura seria um conjunto de crenças e valores que são assumidos pelos membros de uma comunidade e clima será o estilo ou registo marcado por essa cultura”.

Na verdade, o conceito de *clima escolar* resulta, segundo Brunet (1995), de uma noção que foi sendo construída a partir de instrumentos de medição do mesmo e não tanto de uma abordagem epistemológica. Portanto, esta é uma dimensão incluída em grande parte dos estudos sobre a qualidade e eficácia das escolas ou sobre como os atores educativos se sentem nesse contexto, cuja missão principal consiste em proporcionar a mudança social.

Contudo, em todos os estudos sobre o clima, a escola é assumida como organização com finalidades, objetivos, regras, valores, comportamentos e atitudes que caracterizam a sua territorialidade psicológica, social e cultural (Ceia, 2011).

Entre as inúmeras formas de clarificar este conceito, destaca-se o contributo mais uma vez de Brunet (1995), porquanto permite desenvolver uma noção operacional do mesmo. Para este autor, o clima organizacional é constituído por três variáveis: estrutura, processo organizacional e as variáveis comportamentais, explicadas de forma sistematizada no esquema seguinte.

Quadro 3: Clima organizacional de escola



Fonte: Brunet (1995, p. 127). Sublinhado nosso.

Como se observa do esquema anterior, existem diversas variáveis ou dimensões que integram o clima organizacional e diversos efeitos proporcionados por essas variáveis, numa dinâmica cíclica e de influência mútua, assim como numa lógica de conjugação entre fatores que exercem grande influência nos resultados da organização escolar.

O clima de escola pode afetar os mais diversos contextos (relacional, laboral, pedagógico) e indivíduos (professores, alunos, assistentes operacionais, e encarregados de educação) no seio escolar. Dito de outra forma, um clima escolar positivo pode proporcionar um ambiente enriquecedor para os alunos, em termos de crescimento pessoal e de sucesso académico, apresentando-se, inclusive, como um elemento de proteção se não mesmo de prevenção de comportamentos antissociais, conforme evidencia Ceia (2011) na sua investigação, apoiando-se nos estudos de Johnson e Johnson (1979; 1994; 1996). Também baseando-se nos estudos Haynes (1989) e de Kuperminc et al. (1997), a autora refere que os restantes agentes educativos consideram que o clima se reflete nos comportamentos e sentimentos para com a organização escolar e repercute-se no seu desempenho (Ibidem).

Um clima social positivo é, também, segundo duas autoras chilenas Milicic e Arón (2000), aquele em que as pessoas são sensíveis às situações difíceis que os demais podem estar a passar e são capazes de dar apoio emocional. Um clima positivo associa-se habitualmente à inteligência emocional que possuam os indivíduos do grupo para resolver conflitos de forma não violenta. Com efeito, as autoras enfatizam as condições ambientais em que se promove o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, classificando-os de “climas sociais tóxicos” e “climas sociais nutritivos”.

O clima gerado e partilhado pelos indivíduos nas suas relações quotidianas no meio escolar, tem colhido recentemente grande interesse por parte da investigação e da intervenção. Assiste-se, por um lado, à necessidade de conhecimento sobre tipologias de conflitos ou estratégias de gestão e resolução de conflitos levadas a cabo pelos indivíduos ou pela organização e, por outro lado, à procura de medidas de atuação face às crescentes exigências da complexa vivência social da escola. Por exemplo, pode-se indagar em que medida uma gestão positiva e construtiva dos conflitos permite melhorar o clima social ou relacional da escola, a que pode apelidar-se também de clima de convivência escolar. E, numa outra ótica, interrogar, em que medida a melhoria do clima de convivência escolar permite reduzir ou prevenir comportamentos inadequados. Ou, por fim, questionar em que medida uma melhoria das relações interpessoais exerce influência nos resultados da organização escolar. Nestes termos pode-se revelar interessante observar ou avaliar uma das dimensões do clima de

escola, como é o caso do clima relacional. Por isso, a sua medição pode desvendar os aspetos essenciais da aprendizagem dos alunos, tanto a nível social, emocional e cívico, como cognitivo. O ato de medir o clima é uma forma de reconhecer e validar as perceções de todos os membros da comunidade escolar, dos pontos fortes da escola e das suas necessidades (Cohen, 2010).

O clima social não existe como realidade interna autónoma da escola, porquanto esta é uma dimensão que se entrecruza com diversos outros fatores ou dimensões. Logo, o conceito de clima social cruza-se, relaciona-se e partilha de elementos do conceito de clima de organização escolar. Todavia, o clima social da escola pode também ser assumido como *unidade de análise* autónoma.

O conceito de clima escolar, cuja designação é também de clima institucional escolar ou ambiente psicossocial escolar (Menezes, 2003), procedeu do conceito de clima organizacional escolar. Como referem Estrela e Ferreira (2002), a noção de clima de escola tem de abranger o clima social, o clima académico, assim como outros elementos e fatores que os condicionam. Este conceito refere-se genericamente às situações da vida quotidiana da escola e corresponde à atmosfera desta. Neste caso, este conceito de clima remete para a percepção que os indivíduos têm dos distintos aspetos do ambiente onde se desenvolvem as suas atividades ou à percepção que os indivíduos têm a partir da sua experiência do sistema escolar, em termos de normas e crenças (Milicic & Arón, 2000).

Um dos estudos de Jares (2006), com uma amostra de 1.131 professores e 11.093 alunos, revelou que a maioria dos professores (67,4%) e a metade dos alunos (47,5%) têm uma percepção bastante positiva ou positiva da convivência na escola. Contudo, ao mesmo tempo, a maioria dos professores e dos alunos coincidem na percepção muito negativa da indisciplina e da violência entre alunos. Ainda assim, o grupo dos professores tem uma melhor percepção do clima de convivência do que o grupo dos alunos, que se dividiram entre uma tendência positiva e uma tendência negativa. Estes dados são reveladores do que se pode aprofundar sobre esta área.

A escola é um espaço social assente num tecido relacional complexo. Aí interagem diferentes atores que expressam uma diversidade de interesses contidos nas suas práticas, atitudes, comportamentos e ações. O tipo de ambiente que reina nas relações entre os distintos membros da comunidade educativa marca assim o clima social da escola (mais competitivo ou mais colaborativo).

Por outro lado, nesta dimensão do clima (social) escolar convergem especialmente os fatores psicossociais da organização e dos seus elementos considerados individualmente, em termos de valores, normas, atitudes, objetivos, interesses, etc., numa constante dinâmica de consenso e dissensão.

Ora, caso as relações humanas não se desenvolvam sob certos parâmetros de convivialidade, em termos de níveis de bem-estar psicológico, ético e emocional, será também muito difícil levar a cabo a missão da escola vertida no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as relações interpessoais ou, de forma mais abrangente, a convivência entre os vários atores do sistema escolar, tornaram-se um indicador de qualidade da vida interna das escolas e uma dimensão basilar nos processos de melhoria destas. O clima social é também uma variável considerada no rendimento escolar ou na qualidade dos contextos de trabalho. Como defende Viñas (2004, p. 23), “a convivência é uma condição para um trabalho de qualidade e também é um resultado do mesmo”.

A análise afluída anteriormente não podia deixar de incluir uma ressalva para o facto de que as situações que marcam a vida escolar ou o bem-estar dos seus atores deverem ser analisadas na sua globalidade, tendo em conta uma maior complexidade de fatores endógenos e exógenos à escola, ou ainda dimensões individuais, situacionais e contextuais, como apresentam Vale e Costa (1999). Porém, as autoras corroboram a ideia que a “(...) escola também pode ser considerada na sua influência” (p. 34), advogando, na senda de estudos de Langefeldt (1992) e de Tattum (1989), que:

“É das perceções individuais e da abordagem que uma escola ou um professor adotam ao lidar com o comportamento disruptivo, [muitas vezes confundido com manifestações exacerbadas dos conflitos], que depende o modo como lidam com o aluno e o grau em que situam as causas do comportamento, seja fora da esfera de atuação da escola (influências inatas, familiares ou sociais) ou vêm a escola e o seu próprio comportamento como sendo fatores determinantes” (Ibidem).

As autoras chamam ainda a atenção para uma possível relação entre a causalidade assumida, determinante do grau de responsabilização, e a crença na possibilidade de mudança nas escolas. Dito de outra forma, considera-se que aqueles professores que equacionam existir fatores que podem controlar a gestão da violência escolar, serão os mais eficazes na forma como lidam com os fenómenos. As escolas onde se acredita que as perturbações à vida social escolar têm origem em fatores fora do seu controlo estarão mais condicionadas na adoção de estratégias proactivas. Posto isto, as perceções e atitudes são elementos determinantes para

optar por perspectivas e estratégias preventivas ou por estratégias remediativas de concentração nos indivíduos e nos comportamentos assistidos.

Com efeito, os problemas de convivência na escola carecem de uma abordagem global, segundo uma teoria sistémica, e considerando uma conceção holística do indivíduo. Não obstante, quando se trata de delinear propostas de intervenção de resolução de conflitos, fenómenos bem distintos da violência, tomando a escola como centro de ação construtiva, é necessário considerar os vários espaços, contextos e sujeitos. Como refere Menezes (2003, p. 262), importa “(...) intervir para a resolução de conflitos para além do espaço da sala de aula e da sua relação individualizada e direta com os alunos, considerando o clima, a estrutura e a organização da escola como alvos de mudança”.

A associação das três variáveis - resolução de conflitos – clima – cultura, decorre assim de duas grandes necessidades: por um lado, potenciar e criar oportunidades para o exercício de capacidades associadas à resolução de conflitos, com vista à construção de um clima de bem-estar social na escola em prol do processo educativo de ensino-aprendizagem; por outro lado, promover a construção de uma escola favorável à abordagem e gestão criativa de conflitos, suporte de um modelo relacional com pressupostos efetivamente democráticos e humanistas, ao invés do tradicional modelo competitivo e prescrito que perpassa as escolas.

Assim, tendo por base os campos educativos até aqui abordados, emergem dois condicionalismos, a saber: a influência das pessoas de uma organização na configuração do clima da mesma e o modo como a própria organização arquiteta constructos promotores de uma cultura de gestão positiva de conflitos e de uma melhor convivência escolar.

4. O CONFLITO E A CONVIVÊNCIA COMO ÁREAS DE MELHORIA ESCOLAR

Ao abrigo da evolução das abordagens teóricas de melhoria educativa após os anos sessenta, a escola constituiu-se como um “pilar central da melhoria” (Bolívar, 2003, p. 17).

Os estudos relativos à melhoria da escola e mudança educativa estão a receber, nos últimos tempos, a atenção de distintos grupos relacionados com a educação, interessados em alcançar a maior qualidade para as escolas, e, em específico, para os alunos, centrando a sua atenção nas dimensões orgânico-culturais da escola (Fullan, 1992; 2007).

Comparativamente aos conceitos de inovação e de eficácia, o conceito de melhoria da escola, tem assumido importância dentro da investigação e da prática educativa, adquirindo progressivamente um significado próprio e distinto.

O Movimento de Melhoria da Escola advoga a definição e implementação de processos para otimizar o desempenho e resultado dos recursos (humanos, materiais e educativos) em resultados positivos dos alunos (Marsh, 1990, citado por Universidades Lusíadas, s/d). Criar ambientes de aprendizagem seguros e positivos compreende um dos principais objetivos previstos nas estratégias de melhoria educativa. A investigação demonstra que este é um dos elementos centrais para a melhoria e eficácia da escola (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004, citado por Universidades Lusíadas, s/d). Neste contexto, podem integrar-se particularmente os programas de melhoria da convivência escolar que têm na gestão e mediação de conflitos a sua metodologia basilar.

Tendo por base o contributo do Projeto Internacional para a Melhoria da Escola, reconhece-se que o entendimento de melhoria parte de uma abordagem mais ampla do desenvolvimento educacional, apontando um esforço dirigido a mudar as condições da escola, preferencialmente as suas condições internas (Bolívar, 2012, p. 17).

Segundo Murillo, (2002, p. 7) esta melhoria “(...) não é tanto uma situação final, mas um processo de mudança”. Corroborando as ideias de Van Velzen et al (1985), Hopkins (1987); Hopkins & Lagwerweij (1997), o autor acima mencionado refere que as metas educativas da melhoria da escola representam um amplo conjunto de objetivos referidos em relação aos alunos, aos docentes e à organização da escola. E, ainda em consonância com Stoll e Fink (1999), o autor considera que tal melhoria deve constituir o incremento no progresso de todos os alunos, tanto em rendimento escolar como em desenvolvimento social, afetivo e moral.

Já o Movimento das Escolas Eficazes encontrou nas pesquisas sobre a cultura “(...) organizacional um dos seus mais fortes aliados e nos conceitos de qualidade e excelência algumas das suas mais utilizadas *bandeiras*” (Costa, 2007, p. 128).

“As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo com que as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado, cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura” (Deal & Kennedy, 1998, p. 209).

Numa tentativa de distinguir o Movimento de Eficácia da Escola e da Melhoria da Escola, Murillo (2004, p. 321) refere, num outro ensaio, que o primeiro visa conhecer aquilo “(...) que faz uma escola eficaz, entendendo-a como aquela instituição que consegue o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos mais do que seria esperado, tendo em conta a situação socioeconómica das famílias e os seus rendimentos prévios”; e o segundo avoca uma abordagem diferente, assumindo “uma orientação claramente prática” e cujo “(...) interesse consiste, fundamentalmente, em transformar a realidade da escola”.

O paradigma da eficácia educativa, enquanto princípio de justiça, encontra-se no centro do debate público. Os seus defensores apresentam justificações relacionadas com um mundo escolar regido por esta ordem de grandeza. Em oposição, os seus críticos sublinham as fragilidades deste paradigma (Dionísio, 2010). Neste contexto a uniformização dos instrumentos de medida dos indicadores educativos é hoje uma realidade nacional, com monitorização e avaliação das performances dos alunos e das escolas, traduzidas em *rankings* divulgados pelos media, que visam avaliar a gestão e eficácia educativa das escolas (Normand, 2006).

Assim, em jeito de síntese, *Eficácia* reporta-se a desempenho e resultados, enquanto *Melhoria* refere-se a um processo de mudança orientado para melhores resultados (Universidades Lusíadas, s/d, p. 4).

A investigação tradicional sobre a Eficácia escolar tem-se concentrado na teoria e na explicação, enquanto o Movimento de Melhoria Escolar tem-se focalizado na mudança de processos e resolução de problemas pelos próprios atores da escola, ainda que com os apoios adequados (Bolívar, 2012).

Não obstante, ambos os movimentos convergiram, em finais dos anos 80, para o denominado Movimento da Melhoria da Eficácia Escolar, sendo que estas duas dimensões (eficácia e mudança) aparecem sempre salientadas (Lima, 2008; Bolívar, 2012; Torres, 2014). Aliás, para além do que estes movimentos advogam como orientação para a escola na procura de estratégias de solução dos problemas que enfrenta na sociedade atual, importa perceber que elementos carecem de atenção quando se trata de uma melhoria eficaz. O elenco dos elementos apresentado pelo Observatório de Melhoria Escolar, síntese de contributos dos estudos de Burmaster (2006) e Black (2008), compreende: visão/estratégia; liderança; elevados padrões académicos; competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, Família e Comunidade, desenvolvimento profissional de professores, e constante monitorização (Universidades Lusíadas, s/d, pp. 5-6). Em concreto, a análise deste organismo

universitário realça que entre a variedade de fatores que influem nas trajetórias académicas dos alunos também se encontram as questões relacionadas com as relações interpessoais.

“(…) as trajetórias académicas dependem de uma grande variedade de fatores (incluindo factores do indivíduo, da família, da escola, da comunidade). Alguns factores são de intervenção difícil (inteligência, nível socio-económico das famílias, etc) ao passo que outros factores são passíveis de serem alterados / melhorados (estratégias de ensino, relação entre alunos e professores e entre alunos, etc). (...) O consenso acerca de que é possível intervir-se no sistema educativo, no sentido de otimizar as trajetórias académicas dos alunos, tem vindo a aumentar, ao ponto de a Eficácia em Educação ser um domínio que tem vindo a merecer uma atenção crescente da comunidade em geral e da comunidade educativa em particular. (...) A preocupação com o direito das crianças à educação inclui inevitavelmente a preocupação com o grau em que as crianças estão a beneficiar dos processos e das características dos processos necessários para que possa concretizar o máximo possível o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento” (Universidades Lusíadas, s/d, p. 4).

Uma intervenção pela melhoria e pela qualidade implica, como atrás referido, uma lógica intrinsecamente sistémica. Como Bolívar (2012) defende, os projetos isolados não causam por si só as mudanças ou as melhorias almejadas na variável resultados da escola, em termos pedagógicos, socioeducativos ou organizacionais.

“(…) aprendemos que se trata de um processo complexo, não só dependente de vontades individuais, nem de alterações estruturais, nem mesmo do sucesso pontual, mas que resulta de um processo vasto em que todos os intervenientes se envolvem em dinâmicas de trabalho que permitem a autorrenovação da escola e, quando se institucionalizarem, chegam a fazer parte – então – de forma sustentável, da cultura organizativa” (Bolívar, 2012, p. 15).

Contudo, de todas as características para a melhoria eficaz da escola, apontadas na literatura e aqui sumariamente referidas, interessa destacar as competências sociais e emocionais, que sustentam as interações entre os diversos atores (professores, alunos e pessoal não docente) e as atitudes e comportamentos entre si assumidos.

“As competências sociais e emocionais têm sido identificadas como fatores de proteção para diversas condições, incluindo problemas de comportamento que, por sua vez, são um fator de risco para rendimento académico diminuído. A promoção de competências sociais e emocionais nos alunos é uma estratégia que (devendo ser continuada no tempo e com uma ênfase desenvolvimental) se constitui como um facto de proteção para múltiplas condições desadaptativas” (Universidades Lusíadas, s/d, pp. 5-6).

Aliás, como advoga Dias (2005, p. 21), “(...) existe um número razoável de fatores, a nível interno da escola, que exerce influência sobre os resultados académicos”. Segundo a autora (baseando-se em Clímaco, 1995), o desenvolvimento educativo dos jovens não se devia medir exclusivamente pelos resultados académicos, associados ao Movimento da Escola

Eficaz. Mas também pelos resultados não académicos, tais como a autoestima, as expectativas positivas, a sociabilidade e o espírito de iniciativa.

Outra abordagem é dada por Blaya (2008), no que diz respeito à teoria do *efeito estabelecimento* para lutar contra o determinismo social. Defende a autora que a visão pessimista do *efeito de estabelecimento*, quanto à possível influência da escola sobre o desempenho académico dos alunos de origem desfavorecida, suplantou-se por uma visão mais positiva e construtiva, segundo a qual escolas com contextos geográficos, sociais económicos semelhantes, apresentam desempenhos diferentes e dão respostas distintas aos problemas. A autora reforça o contributo de outros estudos (Rutter et al, 1979; Gray et al, 1983) segundo os quais *as escolas fazem a diferença*, ou (Debardieux et al, 1997) que em situações iguais, e até mais difíceis, alguns estabelecimentos conseguem sair-se melhor do que outros. Esta investigadora conclui que o contexto pode efetivamente ter influência sobre o clima de escola, mas o clima organizacional e a cultura de escola são fatores consideráveis na origem, na manutenção do *status quo*, e na resolução de problemas relacionados com indisciplina, violência, absentismo e abandono escolar.

Não há escolas iguais, na medida que cada uma tem a sua cultura e climas próprios. Hoje reconhece-se que a escola no seu conjunto proporciona um *valor acrescentado* à educação dos alunos (Bolívar, 2003). Trata-se de contrariar a teoria desenvolvida segundo as ideias de Bernstein, pela qual a escola não pode compensar as diferenças procedentes da família e da classe social, porquanto os seus efeitos são mínimos comparados com o grupo social de origem. E, mais do que investir na educação, são necessárias políticas públicas destinadas a compensar as condições de vida (Bolívar, s/d-b). Nesse sentido, torna-se, por isso, fundamental criar práticas que marquem a diferença, chamadas de boas práticas ou práticas inovadoras. Numa base de pragmatismo, a inovação representa necessariamente melhoria se, nos termos da OCDE, incorporar valor aos processos existentes na instituição, tanto no campo pedagógico, como no campo organizacional e ainda - acrescente-se - no campo socioeducativo.

Ambas as teorias da *melhoria* e da *eficácia escolar* cruzam-se com a teoria da *qualidade da escola*. Conforme aponta Dias (2005, p. 12), pode-se falar de qualidade social escolar, como aquela “(...) que se baseia no humanismo como qualidade essencial da construção coletiva de representações, valores e atitudes no processo de socialização e formação integral do educando”. Partindo de uma posição crítica sobre a escola atual o autor

afirma que a sua “(...) massificação, não parece viável à implementação da qualidade social. A alternativa ao alcance seria adotar a qualidade possível” (Ibidem).

“Para a escola ser considerada de qualidade torna-se necessário que assuma a consciência do seu papel como agente de mudança, preocupando-se não só com os resultados académicos, mas principalmente com os processos conducentes a desenvolver nos alunos competências que os preparem para os desafios que, no futuro, irão enfrentar. (...). É necessário que se abra às iniciativas internas e externas propiciadoras da sua mudança, para que possa viver uma cultura de melhoria e completar o seu ciclo de aprendizagem organizacional” (Dias, 2005, pp. 23-24).

As opções, estratégias e projetos que a escola possa abraçar no sentido de se enquadrar nas pistas apontadas por esta linha de investigação, dependem também de três outros aspetos:

- a forma como é capaz de ultrapassar os seus próprios obstáculos;
- o recurso à autonomia possível;
- a envolvência dos vários intervenientes na perspetiva de mudança.

Os obstáculos e as resistências à inovação, também documentadas por Fullan (2007), podem residir particularmente na cultura da escola. Ademais, a escola ainda se apresenta como uma organização tradicionalmente conservadora, apontando como traços peculiares da sua cultura o individualismo, o conservadorismo, o corporativismo e a competição. Importa, como referem Hargreaves, Earl e Ryan (2001, p. 208):

“*Reculturar* a escola para criar culturas colaborativas entre os professores (...). Desta forma, as culturas colaborativas podem transformar os paradoxos da era pós-moderna em algo psicologicamente significativo e politicamente manejável para os professores”.

O recurso à autonomia da escola é também um meio para a inovação. Os constrangimentos que as transformações das políticas públicas acarretam a essa autonomia são analisados por Barroso (2009, p. 994):

“As mudanças introduzidas adoptaram sempre um registo *top down*. Este registo é tanto mais paradoxal quanto algumas das matérias que eram objecto de alteração apelavam directamente à livre iniciativa dos destinatários dessas políticas, como é o caso da “participação” e da “autonomia (...) o reforço da autonomia das escolas foi apresentado como solução”.

Já nos finais da década de noventa, Barroso (1996) referia que além da “autonomia decretada” (por via legal, reconhecendo de uma forma geral a gestão do estabelecimento e as competências para os seus órgãos), as escolas dispõem de uma “autonomia construída” para desenvolverem as melhores formas de tomada de decisão, em diferentes domínios.

Nesse contexto de autonomia, a escola poderá encontrar um meio para complementar o que as reformas negligenciam, tal como denunciado por Hargreaves et al (2001, p. 77):

“Como é sabido, as necessidades pessoais dos adolescentes são essenciais para o seu bem-estar, para a definição das suas possibilidades de sucesso académico, responsabilidade social e realização pessoal no futuro. A retórica sobre a reforma do sistema de ensino parece, no entanto, no mínimo omissa, quando não claramente hostil a essas necessidades, mostrando uma nítida antipatia por tudo que não seja fortemente disciplinado, estritamente académico e exclusivamente focado na aprendizagem”.

De certo modo, a escola conta com uma autonomia “possível e concretizável” através da elaboração e aplicação de instrumentos estratégicos para o cumprimento da sua função educativa. Como se extrai do artigo 9º da republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em anexo ao Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho:

“O projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

Todavia, o processo de transformação das políticas públicas de autonomia e de gestão escolar tem estado sujeito a constrangimentos vários e dos quais se destaca a seguinte característica:

“Evolução do processo de legitimação das políticas de reforço da autonomia das escolas, que inicialmente decorria da elaboração de um projecto educativo específico pela escola e que, actualmente, ficou dependente da realização prévia de um processo de avaliação externa”. (Barroso, 2009, p. 995)

Ora, o exercício da autonomia da escola constitui um desafio. Nesse contexto, pode-se indagar em que medida esta pode inovar ao nível da regulação da vida social. Isto é, qual a importância conferida à dimensão social na especificidade e na articulação dos principais instrumentos estruturantes da vida escolar, como o projeto educativo e o regulamento interno. Porém, importa cuidar da abordagem adotada na intervenção nessa dimensão. Hargreaves et al. (2001), sustentam que a maioria dos grandes projetos incluem a dimensão social, através de um ambiente escolar disciplinado onde se pretende que funcione um ambiente seguro, livre de perigo e não um que contribua positivamente para o bem-estar e desenvolvimento dos alunos.

Por último, a inovação e a mudança deverão ser acolhidas por todos os atores da comunidade educativa, particularmente aos professores, a quem tudo se pede, num eterno questionamento sobre o seu estatuto profissional, e aos alunos que, regra geral, “(...) não estão envolvidos na mudança, ou não lhes foi explicada a mesma, (...) tornando-se os protetores do passado mais poderosos da escola” (Hargreaves et al, 2001, p.198). Sobre estes

dois intervenientes importa que se desenvolva a “capacidade para mudar”, associada a uma “responsabilidade coletiva” (Bolívar, 2012). Sintetizando este autor, a gestão da mudança pressupõe a existência de uma abordagem clara na capacitação das escolas e no empoderamento dos professores. Aos atores anteriores, advogamos que se deva acrescentar os alunos.

Nestes três aspetos deverão alicerçar-se os projetos de intervenção em mediação de conflitos de forma que possam ser reinterpretados pela comunidade educativa, como integrantes da sua cultura, ao invés de serem tomados como meras propostas interessantes, úteis, mas externas.

Para além de projetos inovadores, Sanches (2009) foca uma questão de fundo, mudar a escola pressupõe uma refundação social e axiológica. Logo, as questões que se tornam prioritárias e fundacionais do viver escolar não são de ordem técnica, mas sim questões de direitos humanos e da não-violência. Na mesma linha de argumentação, segundo a qual existem duas dimensões para inovar na qualidade social da escola: uma de cariz operativo e outra de cariz político, posiciona-se Cortesão (2009, pp. 11-12):

“No contexto de um sistema educativo fortemente estruturado e claramente dependente de macroestruturas económicas e políticas que o transcendem, as tentativas que se vão fazendo de contribuição para o desenvolvimento da cidadania, pode admitir-se que, por serem, contra-hegemónicas exigirão e dependerão também de tentativas de exercício do que se designa de autonomia funcional. A sua realização dependerá de fatores vários, como, por exemplo, da capacidade de negociação com as normas existentes, de imaginação, de muito empenhamento. Dependerá, também (e sobretudo), da posição que se tem face à educação, da consciência da sua natureza política, da maior ou menor capacidade de uma leitura descodificada de significados, mais ou menos explícitos, que sempre enformam a complexidade e a variabilidade dos processos educativos. Essa leitura poderá contribuir para uma maior possibilidade de movimentos, propostas, projetos, tentativas de intervenção em contextos fortemente estruturados, como é o contexto educativo formal, para os quais a cidadania não constitui uma verdadeira e real prioridade”.

Qualquer projeto que vise a promoção de competências associadas à resolução de conflitos e à promoção da convivência enfrentará incoerências nas práticas das interações pessoais, sociais e organizacionais. Assim, suplantar a visão tecnocrática-positivista do conflito por uma visão crítica do mesmo (abordagens anteriormente explanadas), pode e deve constituir uma das principais mudanças estruturais do sistema escolar. Jares (2002, p. 85) advoga esta ideia ao afirmar que:

“Encarar positivamente os conflitos pode estimular e favorecer o desenvolvimento organizativo das escolas, no sentido de possibilitar uma maior autonomia, um

aprofundamento da democracia, um melhor desenvolvimento profissional e uma maior sensibilidade à problemática social da escola e do seu meio envolvente”.

Nesse sentido, a eficácia da mudança de um clima e cultura de escola, que promova a qualidade educativa e a resolução dos conflitos, através de um trabalho colaborativo incidindo nas relações interpessoais, só será possível com a concretização de projetos integrados assentes na diferenciação educativa.

CAPÍTULO II - A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Não obstante a afirmação da mediação, a proliferação de atividades, de figuras e de dispositivos com esta denominação origina uma enorme dificuldade na sua definição. Por isso, antes da análise da mediação de conflitos em contexto escolar, interessa conhecer esta nova área de ação social.

1. EMERGÊNCIA DA MEDIAÇÃO

Aponta-se para o pluralismo existente na nossa sociedade como uma das principais razões da afirmação da mediação. Se este pluralismo é, por um lado, promotor de relações sociais mais complexas, por outro lado, exige meios dialógicos de intercompreensão de uma forma ampla (Dias, 2010). Para Schnitman (2000, p. 17):

“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”.

As alterações profundas na sociedade, em termos da sua organização, das suas condições e dos seus valores (Silva, 2010) fazem aumentar a solicitação por novas formas de intervenção e interação entre os cidadãos. Segundo Dias (2010, p. 47) “(...) o alcance de uma ordem social mais justa ultrapassa o âmbito da racionalidade legal e burocrática, necessitando-se de maior flexibilidade, comunicação, negociação, compreensão mútua e cooperação na sociedade”.

Six (2001a) também perfilha que a mediação surge como resposta ao desaparecimento de certas estruturas sociais intermediárias e socializadoras da sociedade moderna e, mais amplamente, aos desafios colocados pelo modelo neoliberal. Isto é, a mediação vem preencher as atribuições e funções esvaziadas pela transformação da família, pela laicização da sociedade, pelo primado do individualismo, do consumismo e do imediatismo instalados na sociedade atual (Six, 2001a; 2001b; Six & Mussaud, 2002).

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. Como referem Correia e Caramelo (2010), a existência da mediação tem vindo a justificar-se e a legitimar-se através do seu papel na profilaxia do conflito.

Historicamente, a mediação foi utilizada em comunidades ou tribos indígenas, por pajés, conselheiros ou anciãos, e como maneira de solução de problemas e controvérsias dos mais variados tipos (Dias, 2010). O modo de regulação associado à mediação vem, de facto, de longa data e era exercido muitas vezes por “notáveis” das sociedades tradicionais, numa lógica de poder interno, com a missão de pacificação (Guillaume-Hofnung, 2007).

No século XX, a mediação afirmou-se no domínio dos Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, conhecidos pela sigla MARC, onde se verificou maior desenvolvimento ao nível da legislação e da profissionalização.

Guillaume-Hofnung (2007) defende que estamos perante uma “mediação contemporânea”, completamente renovada. Dotada de autonomia conceptual, a autora afirma, porém, que a mediação ainda carece de precisão na sua definição, nos seus campos teórico e prático. Descreve-a como uma metodologia que se afirma na sociedade, da qual ela é reflexo e que a pode modificar. Bonafé-Schmitt (2009) refere a necessidade de se desenvolver uma “sociologia da mediação” que permita definir o seu campo teórico e ultrapassar a tentação redutora de a confinar a certas abordagens do saber, como o direito, a psicologia, a sociologia, ou ainda a um determinado domínio de intervenção (familiar, penal, social, educativo, etc.).

As figuras e os dispositivos de mediação expandiram-se de forma ampla pelas várias dimensões da vida social: da família, à escola, à comunidade e à *res publica*, passando pelo meio laboral, ambiental e penal. Por sua vez, o processo de mediação tem sido objeto de análise, gerando assim modelos, teorias e simulações, a partir de experiências nos mais diversos setores sociais (Bezerra, 2008). A mediação assume hoje uma importância social inegável e apresenta-se sob práticas dispersas e diversas (Silva, 2009).

A mediação é, segundo Burton (1990), de tal forma interdisciplinar que pode afigurar-se uma *a-disciplina*. Tal exige, por um lado, uma análise ampla da mediação, e, por outro lado, uma precisão face aos diversos campos em que se afirma.

2. COMPREENSÃO DO CONCEITO

A definição mais comum de mediação encontrada na literatura refere que se trata de um método e um processo dialógico, não adversarial, de resolução de conflitos, através do qual os sujeitos podem chegar a um acordo de ganho mútuo, sendo, para o efeito, indispensável identificar os verdadeiros interesses e as reais possibilidades, de forma que os sujeitos se compreendam reciprocamente.

Como refere Dias (2010), uma das características mais importantes da mediação reside no facto de esta propor “a reconstrução crítica do conflito” ou de valorizar a “muldimensionalidade do conflito”. Potencia-se uma reconstrução com aspetos da maior relevância, pois:

“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 conflituosidade 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” (Dias, 2010, p. 16).

Da notoriedade da mediação realça-se, como aludem Correia e Caramelo (2010, p. 20), “(...) a tendência para reduzir a conflitualidade social aos défices de comunicação entre os indivíduos ou entre estes e as instituições”. Contudo, para a compreensão da mediação importa considerá-la não apenas como forma alternativa de resolução de conflitos. Embora a compreensão da mediação “(...) exige não perder de vista o fator que está na sua origem: o conflito” (Neves, 2010, p. 39). O conflito não é, neste contexto, entendido como algo negativo e, portanto, a reprimir e a controlar. Essa conceção tradicional do conflito deu lugar a uma outra, a conceção crítica, segundo a qual o conflito é uma oportunidade de mudança, de crescimento e desenvolvimento (cf. Capítulo I, 1). Por sua vez, o papel do mediador também não se circunscreve à resolução de conflitos. O mediador auxilia as pessoas envolvidas no conflito, manifesto ou latente. Por isso, a mediação congrega estas duas dimensões: o conflito e a relação entre pessoas (Six, 2001b). A resolução de um conflito tende a contribuir para a melhoria das relações e nelas pode-se “provenir” o conflito. “Provenir”, segundo Burton (1990), implica, por um lado, contrariar a ideia de conter ou controlar o conflito e, por outro lado, apostar na criação de condições para a emergência pacífica e positiva do mesmo, agindo-se de forma construtiva. Trata-se, assim, de um original processo gerador de lógicas

relacionais, enquadrado, nas palavras de Schnitman (1999), na emergência de novos paradigmas das ciências sociais.

“Desenvolvimentos pós-modernos – incluindo as perspectivas construtivistas (centradas em processos construtivos) e construcionistas (centradas em processos relacionais) – das ciências sociais postulam, que as narrativas científicas atuam, criando, sustentando ou alterando mundos de relações sociais” (Idem, p. 23).

O conceito de mediação não é de fácil definição, como se percebe da bibliografia estudada e da aplicação do termo em diversos domínios (Bonafé-Schmitt; Dahan; Salzer & Vouche, 1999; Schnitman & Littlejohn, 1999; Six, 2001a; 2003; Milburn, 2002; Morineau 2007; Guillaume-Hofnung, 2007; Prairat, 2007; Torremorell, 2008; Fiutak, 2009; Bonafé-Schmitt, 2009). A mediação constitui um meio de criação, recriação ou renovação de laços interpessoais, que se exerce através da prática formal ou informal de gestão, resolução e, especialmente, de transformação dos conflitos pelos indivíduos, consistindo num processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal, promovido por um terceiro elemento, o mediador, que lhes permite resgatar a autonomia e a autodeterminação (Six, 2003; Guillaume-Hofnung, 2007; Dias, 2010).

Na busca de uma revisão do conceito de mediação, Torremorell (2008, p. 18) aponta diversas referências identitárias numa tentativa de “explorar o verdadeiro sentido da mediação”. Assim, partindo desses elementos identificadores, a mediação assume as seguintes particularidades que nos propomos sistematizar da seguinte forma:

- ser uma alternativa aos métodos adversariais, punitivos e litigantes de resolução de conflitos;
- requerer a presença de um terceiro;
- consistir numa atividade neutra que estimule o empoderamento dos sujeitos e não o controlo, a moralização, a manipulação, ou a decisão pelo terceiro;
- em que a intervenção do terceiro é sempre ausente de poder;
- aplicar-se num processo tanto formal como informal;
- pressupor uma negociação assistida;
- cujo trabalho visa a construção de um acordo ou de entendimentos e compromissos mútuos;
- pressupor uma intervenção pacífica ou pacificadora em contextos de tensão e rutura;

- combinar uma dupla vocação de arte e de técnica, porquanto a mudança não se processa por decreto ou por um conjunto de princípios orientadores e antes pela aplicação de técnicas e estratégias de ação consideradas nas habilidades e nas competências;

- prever o livre consentimento daqueles que serão intervencionados;

- respeitar a autonomia e a autodeterminação das partes, pelo que o poder de decisão cabe a estes e não ao terceiro;

- reconhecer-se como instância de prevenção e de resolução de conflitos, na medida em que o objetivo principal consiste na melhoria das relações;

- assumir-se como um processo de transformação, em prol do crescimento moral, fortalecimento das pessoas que, dotadas de habilidades de mediação ou participantes de um processo de mediação, partem de visões individuais, logo ilusórias, evoluindo para uma visão integral, de inclusão dos diversos pontos de vista e interesses, culminando numa visão responsável em relação ao futuro e à sua melhoria;

- focar-se num processo de comunicação;

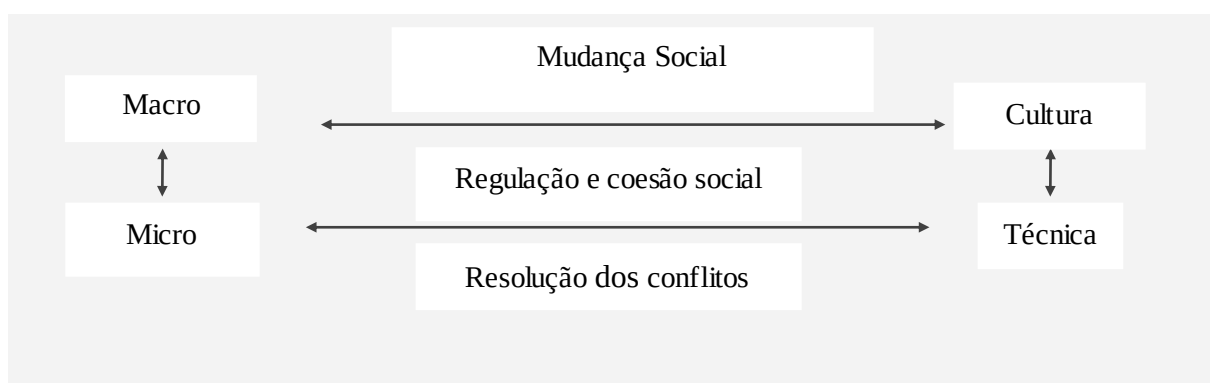
- resumir-se a uma narração de histórias de vida e sobre como os indivíduos as reconhecem e as integram numa nova realidade de entendimento.

Neste sentido, a mediação incorpora uma conceção mais ampla que a mera solução pontual de disputas e de conflitos. Ao apostar na “valorização do conflito” e na sua “reapropriação pelos indivíduos” (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009), numa lógica de “socialização dos conflitos”, termo utilizado por Correia e Caramelo (2010, p. 20), a mediação proporciona, ao nível interpessoal, oportunidade de aprendizagem, crescimento e transformação e, ao nível social, um sentido para o “viver em conjunto”. Mesmo no caso da mediação de conflitos, esta modalidade ou área da mediação deixou de se encaixar apenas nos referenciais teóricos mais instrumentais e tecnicistas para assumir objetivos mais amplos em termos sociais.

3. DIMENSÕES E FINALIDADES

A mediação tende a situar-se próxima de abordagens que a entendem como um método ou uma técnica disponível para resolver conflitos (Wilde & Gaibrois, 2003) entre dois ou mais indivíduos, ou próxima de abordagens que encontram nela potencialidades de intervenção no contexto social (Torremorell, 2008). Partindo da premissa que os contextos resultam da ação dos seus intervenientes ou que a transformação dos sujeitos pode influir nos contextos³, assume-se um efeito centrífugo entre um nível micro e um nível macro proporcionando efeitos socialmente mais amplos. Tendo por base as ideias de Guillaume-Hofnung (2007), Torremorell (2008) e Bonafé-Schmitt (2009), também sistematizadas no quadro seguinte, através das técnicas de intervenção da mediação em situações específicas, focadas na transformação dos conflitos, localizadas no nível micro, perspetiva-se um impacto de nível macro. Deste modo gera-se uma nova cultura (cultura de mediação, segundo Munné & Mac-Cragh, 2006), sendo esta fruto de uma mudança assente nos princípios da mediação, como a não-violência, a participação, a inclusão e a coesão. A emergência e afirmação deste modelo colaborativo constituirá um quadro protetor para uma nova forma de estar, de viver e de fazer sociedade. Mais do que uma perspectiva utópica, é um movimento emergente no contexto dos novos paradigmas que Schnitman (2000) nos apresenta, inserindo a mediação num campo social generativo para a construção de possibilidades que integra resolução de conflitos, comunicação e aprendizagem.

Quadro 4: Dimensões da mediação



³ Como referem Morin e Baudrillard (2007, pp. 74-75) “as transformações locais podem ter uma influência sobre o mundial e reciprocamente (...). O local desempenha um papel importante na estimulação de alguma coisa que vai para além do local, ainda é necessário que esta via local exista”.

O amplo alcance da mediação, enquanto metodologia de ação social, parece reunir consenso entre vários autores, como apontamos de seguida:

- Bush & Folger (1996) apresentam a mediação como uma metodologia de transformação cultural, através do empoderamento dos sujeitos;
- Almeida (2004) alude uma metodologia de alternativa de intervenção social na recomposição dos laços sociais (de baixo para cima);
- Torrego (2006) aborda-a como uma metodologia nuclear duma intervenção integrada que visa promover a melhoria dos sujeitos e contextos;
- Torremorell (2008) estipula-a como um modelo e procedimento que suporta uma nova cultura social;
- Bonafé-Schmitt (2009) refere-se a uma metodologia de transformação social através de um novo modo de regulação social.

O alcance da mediação resulta também da sucessão de modelos. “A história da mediação 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” (Diego & Guillén, 2006. p. 56). Entre os mais citados constam três modelos de mediação:

- o *modelo tradicional-linear*, ou *modelo de Harvard*, desenvolvido, nos anos oitenta, por Roger Fisher, William Ury, Scott Brown Jeanne Brett, Stephen Golderg, procedente do campo do direito e da economia, sustenta como principal propósito conduzir as partes a um acordo de ganho recíproco (um trabalho de método e de técnicas);
- o *modelo circular-narrativo*, concebido, nos anos noventa, por Sara Cobb, Marinés Suares, J. Rifkin, Christian Chambert, com referência no campo da psicologia, teoria geral de sistemas e cibernética, busca o reconhecimento do conflito mediante o intercâmbio de informação que proporcione a reflexão do sistema de onde derivou (com ênfase nos indivíduos como parte integrante deste);
- o *modelo transformativo*, contemporâneo do anterior, promovido por Robert Baruch Bush, Joseph Folger, John Paul Lederach, Louise Diamond, Sergi Farré, proveniente da sociologia, foca-se na transformação do conflito, das relações e dos indivíduos para potenciar mudanças sociais (a capacitação/revalorização e o reconhecimento são critérios essenciais para o restabelecimento e reconstrução das relações).

A amplitude da mediação é um dos seus aspetos mais ricos e explica a sua proliferação no domínio social, mas é também um dos seus principais problemas. Como salienta Correia (2009), à mediação estão associadas um conjunto de práticas diversificadas

em torno de diferentes lógicas que causam uma tendência para a dispersão e, portanto, para a sua descaraterização. Para o autor, do campo da mediação devem relevar-se:

“As suas dinâmicas instituintes responsáveis pela produção e reprodução das relações sociais e as potencialidades da problemática da mediação enquanto postura cognitiva e praxeológica capaz de configurar novos modos de pensar e de interferir em *velhas problemáticas sociais*” (Correia, 2009, p. 4).

Tomando por referência a esfera da mediação proposta por Six (2001a), identifica-se uma quadratura de finalidades e funções que ilustram de outra forma as suas dimensões:

- *criadora*, que visa o estabelecimento de laços entre indivíduos;
- *renovadora*, pela reativação de laços que se foram fragilizando;
- *preventiva* para evitar a eclosão do conflito;
- *curativa* quando se auxilia os indivíduos em conflito a construir uma solução.

Já segundo Guillaume-Hofnung (2007) pode-se seleccionar duas principais formas de mediação:

- a *mediação das diferenças*, praticada para além de qualquer conflito e no campo da construção social, no combate aos défices e às indiferenças;

- e a *mediação dos diferendos*, ocorre quando se intervém em situação de conflito e se deseja resolvê-lo pela satisfação recíproca dos interesses e das necessidades dos indivíduos, de forma mais rápida, menos traumatizante e mais apta a gerar uma solução participada, de ganhos mútuos e durável.

Uma melhor precisão desta classificação da mediação é-nos dada por Silva e Moreira (2009, p. 7):

“No primeiro caso, a Mediação procura (r)estabelecer laços e interações interpessoais e sociais, até aí inexistentes ou perdidos, entre indivíduos, grupos e comunidades. As práticas de mediação procuram a reabilitação de relações e de interações no sentido de (re)construir o tecido social ou preencher os seus défices. É, neste caso, fundamentalmente preventiva e antecipadora. No caso da mediação de diferendos, esta procura prevenir e intervir na resolução de conflitos já presentes entre indivíduos ou grupos. Pode neste sentido, ser tanto preventiva como curativa”.

Segundo esta linha de análise da amplitude da mediação, Munné e Mac-Cragh (2006), Torremorell (2008) e Ibarrola-García e Iriarte (2012) referem-nos como finalidade última a emergência de uma *cultura de mediação*.

Munné & Mac-Cragh, (2006, p. 83) mencionam que:

“A partir da constatação das potencialidades da mediação pode-se falar de uma cultura de mediação, já que esta possui elementos suficientes para poder ser a raiz de uma forma diferente de entender as relações humanas, podendo assim transformar o conhecimento e

os costumes que temos em relação às mesmas. Este processo concreto, a mediação, origina um movimento, a cultura de mediação, para a convivência; um movimento que, de diversas formas e distintos ritmos, se está a estender pelo Ocidente. A cultura de mediação não nasce na nossa sociedade do nada, pelo contrário, vem precedida da cultura de paz, que expressa um sentimento de coesão de todos os indivíduos pela paz e da qual se faz eco em muitos autores de diferentes perspetivas (...). A mediação suporta este pensamento filosófico e dá ferramentas para provocar a transformação (...).”

Conforme Torremorell (2008, p. 85) elucida, essa cultura “configura espaços comunicacionais ternários nos quais, com a contribuição da pessoa mediadora, sujeitos agentes geram horizontes simbólicos partilhados”.

Por fim, Ibarrola-García e Iriarte (2012, p. 166), associam este termo “(...) ao impacto positivo que a mediação promove um clima de convivência da escola e, como tal, no modo como se relacionam os membros da comunidade educativa”.

Em função do exposto, confere-se à mediação um carácter verdadeiramente polivalente, de dimensões e finalidades, bem como de efeitos multiplicadores.

4. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS

A esfera da mediação é ampla. Podemos, no entanto, circunscrevê-la a um conjunto de características fundamentais (Six, 2001a; 2001b; Torremorell, 2008), sem as quais não se pode afirmar que se esteja perante uma prática de mediação:

- a presença de uma relação ternária;
- o exercício de um *não-poder*;
- uma dinâmica catalisadora;
- uma plataforma de comunicação;
- um processo de empoderamento;
- a vocação transformadora.

A mediação pressupõe a presença de um terceiro elemento ou de uma relação ternária. Embora seja comumente referida a ação de uma terceira pessoa, a dimensão triangular pode ser assumida pelas características e finalidades de um grupo, uma instituição ou um serviço. Nesse sentido, pode-se falar do mediador institucional e do mediador cidadão (Six, 2001a) ou de atividades e de instâncias de mediação (Bonafé-Schmitt, 2004). Ser mediador é estar no meio (da etimologia latina *medius*) e promover dinâmicas de ligação, de

entendimento e de coesão. A ação de um terceiro permite então, o estabelecimento de novos espaços, organizados por uma triangulação comunicacional, capaz de transcender a simplicidade e os constrangimentos inerentes à relação binária. Embora deva ser neutro (entenda-se isento e imparcial, numa lógica de “multiparcialidade” (Torremorell, 2008), de modo a não substituir as partes, a manter o equilíbrio e a possibilitar a autodeterminação), esse terceiro exerce uma função com objetivos “políticos” muito claros de construir a sua convivência interindividual e societal. Aliás, ao dirigir um processo fortemente reflexivo, colaborativo, multivocal e gerador, atuando de forma empática, a ação do terceiro não é passiva, de indiferença ou de mero observador.

Ao mediador está reservado um *não-poder* (Six, 2001b). Com efeito, o poder que assiste ao mediador é bem diferente daquele que se encontra noutros profissionais de quem se espera a solução para um determinado assunto (médico, jurídico, de engenharia, etc.). Ao mediador não cabe o poder de influenciar, de orientar e de decidir. Na medida em que a sua atuação reside na liberdade de autonomia e de autodeterminação dos sujeitos, porquanto estes reservam o domínio sobre as suas decisões e o seu destino, o poder do mediador assenta numa *relação de confiança* (Torremorell, 2008), tornando-se numa espécie de *autoridade moral* (Six, 2001b). O mediador organiza a análise inteligível dos problemas, regula a comunicação, quer no sentido do reconhecimento e revalorização entre as partes, quer na identificação dos interesses e das necessidades, de maneira a que os sujeitos possam escolher livremente a solução que mais os satisfaz. Essa confiança conquistada ao longo do processo depende, sobretudo, da imparcialidade, da isenção do mediador e também da intencionalidade (trabalho colaborativo) e dos efeitos das suas estratégias (soluções ganha-ganha e resgate de relações). Six (2001b) acautela para a tentação do mediador usar de influência, mas é categórico quanto ao facto deste se dever abster dessa força. Em suma, ao advogar-se que os compromissos e soluções devem ser construídos conjuntamente e na base da identificação daquilo que melhor satisfaça os sujeitos, cabe ao mediador apoiá-los nesse caminho. Trata-se de um auxílio focado em quem está a ser auxiliado e não centrado na terceira parte que está a auxiliar.

“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).

Logo, impõe-se ao mediador preparar, ou melhor capacitar, as partes para lidarem e resolverem os seus problemas. É nesse contexto que se pode sublinhar que o poder do

mediador é um poder educativo. “Os modos tradicionais de resolução de conflitos, além de não capacitarem para resolvê-los, também não conduzem a aprender como fazê-lo” (Schnitman, 1999, p. 18).

Na mediação existe um efeito por catálise, fermento da mudança. A mediação é acionada num contexto de dissensão, incompatibilidade, rutura comunicacional, exclusão relacional e no final, como refere Six (2001b, p. 180) “(...) algo aconteceu, uma transformação, uma história”. Embora o mediador seja um agente catalisador, este não é, porém, o único elemento potenciador da mudança e ao promovê-la não se confunde com o resultado. A catálise depende principalmente do processo de mediação, formal ou informal, através do qual o mediador estabelece uma relação com os sujeitos com vista a desocultar os reais interesses e a conjugá-los numa solução satisfatória. Focando-se nas pessoas, a mediação consiste numa ação de “passerelles” de intercompreensão das realidades, das representações e dos significados; através de dois grandes pressupostos (Bush & Folger, 1996):

- do reconhecimento, ao evocar nos indivíduos a aceitação e a empatia relativamente à situação e aos problemas;
- da revalorização ao devolver aos indivíduos certo sentido do seu próprio valor, da sua força e da sua capacidade para enfrentar os problemas da vida.

Ora, o efeito de catálise não resulta do facto do mediador ser uma pessoa carismática, do qual se esperam grandes decisões, mas de uma nova dinâmica tecida entre os sujeitos, que se sentem beneficiar de novas condições que lhes permitirão participar ativamente nos seus contextos. É a lógica do empoderamento dos sujeitos resultado da ação mediadora (Bush & Folger, 1996). Na ótica de Schnitman (2000, p. 27), estes “(...) novos paradigmas podem guiar-nos na construção de futuros possíveis”.

Ao mediador cabe insistir numa nova dinâmica centrada no (re)estabelecimento da comunicação. A comunicação não é só uma das causas dos conflitos, mas também é uma ferramenta para os resolver. A ausência de comunicação ou a comunicação deficiente criam, muitas vezes, obstáculos responsáveis por inúmeras disfuncionalidades. Nessas circunstâncias os indivíduos constroem as suas trincheiras de proteção, manifestadas regularmente através de posições extremadas e assumindo o outro como o inimigo ou como impedimento para alcançar os seus objetivos e satisfazer os seus interesses. O processo de mediação é, essencialmente, um meio comunicacional. Através de um conjunto de técnicas, como por exemplo, o questionamento, a escuta ativa, o parafraseio e a reformulação. O mediador incentiva uma troca real de informação indispensável para a resolução do conflito. Trata-se de

identificar e analisar os significados e operar para que sejam reorganizados: contextualizar, ressignificar, reformular (Torremorell, 2008). É uma ação reflexiva integradora, sobre os outros, mas sobretudo sobre si próprios (que não existe apenas uma verdade e que o outro possui uma outra parte dela). Nesta ordem de ideias, Six (2001b), afirma que um dos principais benefícios da mediação consiste em criar a consciência de que os isolamentos, as barreiras, os individualismos serão mais nefastos do que a abertura em relação ao outro. Aí nesse novo “espaço comunicacional” (Torremorell, 2008), não o de um ou de outro, mas um terceiro lugar, reconhece-se a possibilidade de se criarem novas realidades.

Esta comunicação triangular da mediação é, simultaneamente, simples e complexa. Simples porque recorre a técnicas elementares da comunicação. Complexa porque visa ser, por exemplo, epistémica, dialógica, geradora e transformadora, nos termos da proposta de classificação das perspetivas e práticas conversacionais emergentes, úteis para a resolução de conflitos, desenhada por Schnitman (2000), aqui sistematizadas da seguinte forma:

- para a perspetiva epistémica, a comunicação e a resolução de conflitos são maneiras de conhecer e de fazer algo;

- a perspetiva dialógica alude à criação de significados por meio de e entre interlocutores. A comunicação é um processo formativo de mundos sociais que se apoiam na linguagem, mas que os transcendem;

- na perspetiva geradora, mediante ações comunicativas pessoais e grupais, cabe perceber e construir futuros possíveis, prefigurar situações, desenvolvimentos e passos que poderiam conduzir a eles e - neste processo - atualizar a sua realização;

- na perspetiva transformadora, mediante atos comunicativos, os sujeitos sociais reconhecem-se a si mesmos e reconhecem os outros como produtores de conhecimento e de ações, recuperando-se do seu próprio poder como dimensão transformadora.

Nestas múltiplas vertentes ancoram-se também as finalidades da mediação, assumindo-se como resolutiva, formativa, geradora e transformadora.

Com efeito, a comunicação assume especial destaque nos meandros dos paradoxos da contemporaneidade. Isto é, assiste-se à proliferação das redes de comunicação, onde se estimula mais a ação de comunicar e menos o que se comunica. Atualmente, a comunicação gere-se preferencialmente por meios tecnológicos e virtuais e menos presencialmente. Como evidencia Habermas (1981), verificam-se verdadeiras *patologias comunicacionais* na nossa sociedade. Neste contexto a mediação pode ser promotora de uma *verdadeira comunicação* (Six, 2001b), uma *comunicação autêntica* (Guillaume-Hofnung, 2007) ou uma *maneira*

efetiva de comunicar (Torremorell, 2007). Tudo isso implica saber aproveitar as forças da comunicação verbal e não-verbal e as vantagens dos tempos e dos ritmos próprios da comunicação presencial, com vista a construir a “(...) transição de um caminho entre existente e o possível” (Schnitman, 1999, p. 26). Sendo que nesse caminho, cabe ao mediador garantir a *ética da comunicação* e a *ética da discussão* (Habermas, 1981).

Em síntese, o conjunto das características explanadas anteriormente sustentam vocação transformadora da mediação, na medida em que propõe essencialmente uma mudança de um *status quo* para um outro mais seguro e humanista.

5. OS RESULTADOS DESEJÁVEIS

A que deve afinal conduzir a mediação? Existe um objetivo? É uma questão que Six (2001b) coloca na sua reflexão.

Concretizando os efeitos atribuídos às suas dinâmicas, refere-se que a mediação pretende ser reflexiva e, concomitantemente, educativa. Esta estimula a compreensão mútua e assume, como refere Silva (2011, p. 249), como objetivo essencial “(...) proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (nomeadamente entre pessoas em conflito, explícito ou implícito), superando o estrito comportamento reativo ou impulsivo”. Para o efeito, o mediador promove nos sujeitos uma atitude de reflexão constante (auto e hétero reflexão). A aprendizagem sobre como lidar com as dissensões, as ruturas e os conflitos incentivam ao reconhecimento das identidades, à perceção dos valores, à validação dos interesses e das necessidades e ao acolhimento dos sentimentos.

A mediação é uma oportunidade para os indivíduos exercitarem a compreensão, a autonomia e a autocomposição. A construção de soluções criativas e a consciencialização de que tais soluções foram alcançadas pelos próprios, conferindo-lhes a perceção de que efetivamente conseguem lidar com os próprios problemas, assume um forte pendor educativo. O processo de mediação tem como um dos seus propósitos principais o empoderamento dos sujeitos. Assim, na essência da mediação estão as habilidades que cada um pode adquirir para intervir na arte de mediar (Vinyamata, 2005). É nesse sentido que Six (2001a) entende a mediação como uma *arte* e uma *técnica*.

A mediação visa a participação e a colaboração. Ao aceitar o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo e ao dar oportunidade de cada um participar na tomada de

decisão sobre os seus próprios interesses, admite-se, como refere (Schnitman, 2000, p. 18) “(...) a possibilidade de ganhar conjuntamente, de construir o comum e assentar as bases de soluções efetivas que legitimem a participação de todos (...) e a construção de *lugares* sociais legítimos para os participantes”. Nesta lógica, contraria-se, sobretudo, o modelo ganha-perde, assente na lógica determinista binária, na qual a disjunção e a simplificação limitam e empobrecem as opções possíveis, dificultam as relações interpessoais, assim como geram custos económicos, afetivos e relacionais.

A mediação incentiva a autonomia e a cidadania. Dias (2010, pp. 15-16) defende que se estimula a capacidade de criticidade e de interação dialógica, num processo em que, por um lado, “(...) todos deverão ter o poder de apreender, de ordenar e de julgar concetualmente o seu contexto social, a sua pessoa e as suas interações”, e, por outro lado, “(...) deverão ser capazes de, a partir de formas discursivas, justificar as suas escolhas e decisão(ões) perante o(s) outro(s)”. Complementarmente atendemos às palavras de Six (2001b, p. 184), para quem na mediação, as “(...) partes não devem e nem podem abdicar da faculdade de agir”. Acima de tudo, 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.

Perante estes objetivos desejáveis a alcançar pela mediação, Neves (2010, p. 39) refere-se a um *modelo romântico* que “(...) tende a orientar-se para fins notáveis, como a emancipação dos sujeitos, a justiça social ou o desenvolvimento local”. Por contraponto, apresenta um *modelo profissional* que se revê nos objetivos notáveis inscritos no modelo romântico, mas orienta a sua ação essencialmente para a resolução de problemas mais ou menos circunscritos. Estes modelos cruzam-se com a noção do *mediador cidadão* e do *mediador institucional* propostos por Six (2001a). Voltando à ideia de Neves (2010), a distinção dos modelos tem na sua base três principais referências: os saberes, os procedimentos e os objetivos. Enquanto o *modelo profissional* é mais centrado nos saberes e nos procedimentos, o *modelo romântico* foca-se nos objetivos e nos procedimentos. Na verdade, ambos os modelos até se podem combinar desde que tal seja coerente. Por exemplo, um projeto de mediação deve ser *romântico* quanto aos saberes e *profissional* quanto aos procedimentos, sob pena de se ficar pelos princípios e pelas intenções.

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.

6. EVOLUÇÃO DA MEDIAÇÃO EM PORTUGAL

Enquanto no estrangeiro, particularmente nos Estados Unidos da América e Canadá, a mediação surgiu nos anos setenta, nos primeiros países europeus, como França e Espanha, as primeiras referências datam dos anos oitenta, e em Portugal a mediação surgiu apenas nos anos noventa quando foram publicados os primeiros diplomas que reconhecem a mediação e a figura do mediador. Veja-se, no contexto educativo, o 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. Já no final da década, a mediação familiar é instaurada pelo Despacho nº 12 368/97, de 9 de dezembro, que permite a criação de um gabinete em Lisboa, destinado a assegurar a prestação de um serviço público de mediação em situações de divórcio e separação. Os diplomas foram-se sucedendo depois do virar do século e institucionalizaram a mediação em diversas áreas. O Despacho conjunto nº 1165/2000, de 18 de dezembro, aponta para a necessidade de colocação de mediadores socioculturais nas escolas. A Lei nº 105/2001 define juridicamente a figura do mediador sociocultural. Entretanto, paralelamente ao desenvolvimento do enquadramento formal da mediação socioeducativa, a mediação surge no contexto da administração da justiça como meio alternativo de resolução de litígios. A Lei nº 78/2001, de 13 de julho, institucionaliza a mediação de conflitos nos Julgados de Paz e nesse ano a figura da mediação é consagrada na Lei Tutelar Educativa (tendo por base a Lei nº 166/99, de 14 de setembro). Segue-se, em 2006, o lançamento da mediação laboral, através de Protocolo, de 5 de maio, entre o Ministério da Justiça e várias entidades da área laboral, e através da Lei nº 21/2007, de 12 de junho, a mediação penal é introduzida no ordenamento jurídico português. A Portaria nº

817/2007, de 27 de julho, regula as funções do mediador pessoal e social no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.

De acordo com uma análise de carácter político-legal, realizada por Correia e Caramelo (2010), a implementação da mediação em Portugal conheceu já três períodos de evolução. Assim, num primeiro período, até meados da década de noventa, assistiu-se à *emergência* da produção legal da mediação não como técnica, processo ou intervenção do mediador mas enquanto metodologia de certos serviços públicos, numa lógica de mediação *vertical*, expressão proposta por Milburn (2002), a funcionar nas relações entre cidadão e Estado, nos contextos da justiça, do domínio laboral e do consumo; no segundo período, de meados dos anos noventa (1995) a 2000, assiste-se à *expansão* da mediação para um “campo socialmente mais abrangente”, como modalidade alternativa de resolução de conflitos e à definição da figura do mediador no âmbito específico dos Julgados de Paz. Trata-se de uma evolução para uma mediação potencialmente *horizontal* (Milburn, 2002), com enfoque no processo colaborativo da resolução de conflitos; no terceiro período, de 2000 até 2010, a expansão continua e tende a ser um momento de *consolidação*, a que os autores apelidam especificamente de “movimento de consolidação legal da mediação” (Correia & Caramelo, 2010), nas mais diversas áreas do domínio social e onde se definem estruturas, profissionais e destinatários da mediação, numa lógica de inclusão e coesão social a par da lógica de transformação dos mecanismos de regulação social afirmada no período anterior. Assistiu-se, por isso, a uma evolução político-legal da mediação em Portugal, ou mais claramente de *redefinição* da mediação, mas como advertem os autores, tal não revela por si só a evolução do realizado. Estes alertam que a constituição autónoma desta área em Portugal se vem fazendo através de uma tendência para a progressiva regulamentação dos domínios, das entidades, dos atores e das práticas.

Em novembro de 2013, assistiu-se a um novo desenvolvimento legal da mediação. Este quarto período, adicionado à evolução histórica apresentada anteriormente, assume a clara intenção de contribuir para a identificação da mediação e para a sua expansão como prática pública e privada. Através da Lei nº 29/2013, de 19 de abril, ficam definidos os princípios gerais aplicáveis a toda a mediação de conflitos realizada em Portugal e o estatuto do mediador de conflitos. Embora no texto legal se refira aos conflitos tornados litígios, reconhece-se a intenção de definir traços identitários (ético-deontológicos) do mediador de conflitos nos vários domínios em que atue.

A mediação em Portugal tem o seu percurso trilhado, assistindo-se à sua consolidação nas políticas públicas, na sequência dos compromissos assumidos no âmbito da União Europeia. Por sua vez, as Universidades nacionais vêm oferecendo unidades curriculares, pós-graduações e mestrados⁴. Contudo, a mediação é ainda um processo em construção, para o qual as instituições devem contribuir ao promover uma melhor compreensão entre as suas especializações e um melhor e maior conhecimento pelos indivíduos. Recuperando uma crítica de Correia e Caramelo (2010), o cidadão, sem perceber muito bem o que é a mediação, vai assistindo à sua disseminação. Com efeito, o desenvolvimento da mediação em termos legislativos, profissionais e de ensino e formação não encontra paralelo no conhecimento e adesão dos cidadãos, que parece ainda estar arredado desta nova forma de ativismo social.

Finalmente, é de sublinhar a emergência de uma mediação enquanto metodologia de ação social, assente na comunicação, e visando a compreensão, a autonomia e a autocomposição, acompanhando a contemporaneidade da transformação da sociedade e respetivos valores. Desta forma, a mediação surge como um meio de resolução de conflitos e de regulação e coesão social.

⁴ Para um conhecimento da oferta formativa das Universidades, projetos de investigação e teses, veja-se A. Silva (2014b). *Etat des lieux des recherches et de pratiques de la MIS (Médiation pour l'Inclusion Sociales) au Portugal*. ArleKin – Formation à la médiation pour l'inclusion sociale par la mobilité européenne. Reference: 539947-LLP-1-2013-FR-GRUNDTVIG-GMP. Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. Universidade do Minho, pp. 18-27.

CAPÍTULO III - A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Tendo por referência a discussão em torno do enquadramento conceptual e praxeológico da mediação, interessa reconhecer a mediação de conflitos no contexto escolar, o nosso campo de pesquisa.

1. AS ORIGENS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

As primeiras iniciativas de mediação de conflitos em contexto escolar localizaram-se nos Estados Unidos da América e remontam aos anos setenta⁵, com a criação de um programa de aprendizagem de técnicas de gestão não violenta de conflitos entre os jovens de New York, pelo movimento religioso e pacifista denominado por *Quakers*. Em 1981 destacou-se o programa de intervenção promovido pela Universidade de Hawai e nessa década proliferaram os programas de mediação escolar entre pares, dinamizados por associações comunitárias e de mediadores (Community Board de San Francisco; The School Mediators' Alternative Resolution Team of New York; National Association of Mediation for Education). Os resultados destas experiências foram otimistas: a maioria das questões trabalhadas com a colaboração dos mediadores havia sido resolvida, diminuíram as tensões no tratamento das controvérsias e reduziram o número de conflitos e de suspensões (Souquet, 1999). Nesse período, projetos similares, dedicados à promoção de uma educação para a paz, foram identificados no Canadá, em Saskatchewan. No espaço latino-americano, a mediação foi adotada por escolas da Costa Rica (1998), como procedimento obrigatório, e na Argentina tornou-se mais recentemente num sistema nacional. A mediação escolar afirmou-se também na Austrália e na Nova Zelândia.

A primeira experiência de mediação escolar na Europa data de 1976 e surgiu nos Cantons de Vaud et du Valais, na Suíça, com a criação da figura do professor mediador, cuja função consistia em promover as relações interpessoais. Nos anos noventa, foram divulgados os primeiros projetos em escolas básicas e secundárias em França e em Inglaterra. Na Bélgica, em 1993, nomearam-se os primeiros mediadores escolares para dar resposta a incidentes raciais graves. Em Espanha, a primeira experiência apareceu em Guernica, no País Basco, no âmbito da qual a mediação é implementada como uma alternativa ao sistema disciplinar

⁵ O movimento de expansão da mediação escolar é contemporâneo da disseminação de outras especializações da mediação no contexto internacional. Para uma análise da trajetória socio-histórica da mediação veja-se A. Silva, 2015, pp. 73-75.

aplicado nas escolas e, no final desta década, foi promovido um projeto de mediação, congregando várias comunidades educativas e que viria a ser estendido a três comunidades regionais (Madrid, Castilla la Mancha e Navarra). Este 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.

Em Portugal, a mediação no contexto educativo surgiu em meados da década de noventa. Primeiramente, os projetos visavam dar resposta a problemáticas associadas ao abandono e insucesso escolar e ainda às questões da multiculturalidade. Essas iniciativas estavam vocacionadas para a inserção socioprofissional de grupos desfavorecidos. Destacaram-se os projetos desenvolvidos pela Associação Cultural Moinho da Juventude, Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos e a Santa Casa da Misericórdia. Estas entidades foram responsáveis pela criação de cursos de formação profissional de mediadores socioculturais, destinados a jovens em risco de exclusão, visando dotá-los de competências escolares e profissionais, facilitadoras da inserção profissional (Vieira, 2011). Assistimos também no domínio educativo ao desenvolvimento de uma mediação social entre a escola, a Família e a Comunidade, e que hoje se desenvolve, por exemplo, através dos GAAF's (Gabinetes de Apoio ao Alunos e à Família) ou por técnicos de trabalho social, disponíveis preferencialmente nos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), numa abordagem de mediação socioeducativa ou sociocultural (Freire, 2010).

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). Este projeto teve por referência outras experiências estrangeiras que apontavam resultados positivos decorrentes da aprendizagem de habilidades de gestão e mediação de conflitos (Johnson & Johnson, 1996; 1999; Souquet, 1999, Bonafé-Schmitt, 2000). A partir daí, outros projetos foram surgindo, sendo que, pela investigação por nós realizada, existirão, aproximadamente, 20 projetos de mediação de conflitos em escolas nacionais.

A diversidade de dispositivos de mediação escolar (de conflitos, socioeducativa e sociocultural explanadas no ponto 3 deste capítulo) requer uma investigação mais aprofundada. Tal como constatou Souquet (1999), numa análise de projetos norte-americanos e francófonos, ou Bonafé-Schmitt (2014), numa análise de variados dispositivos de mediação, estes multiplicaram-se sem que isso tenha correspondido a um movimento homogéneo. Esta realidade leva-nos a questionar sobre as lógicas que estão na base da expansão da mediação escolar.

2. RAZÕES DO SURGIMENTO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

A complexidade da sociedade, competitiva e sujeita a grandes transformações sociais e tecnológicas, repercute-se naturalmente na escola - microcosmos da sociedade. Esta enfrenta problemas sociais do mundo atual - desestruturação da família, emprego precário, desemprego, exclusão social, etc. - aos quais não consegue e nem deve, ou pretende, estar imune, mas que se revelam na conflitualidade, na indisciplina, na violência e influem no quotidiano em termos relacionais, pedagógicos e institucionais. Como alertam Carvalho e Baptista (2004, p. 14) “A escola tornou-se prioritariamente um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social”. Em consequência e no sentido de estruturar a melhor resposta socioeducativa, nesse *espaço* coabitam diversos profissionais da área social: psicólogos, psicopedagogos, animadores socioculturais, educadores sociais, assistentes sociais e mediadores.

Não podemos ignorar que situações de agressividade entre pares sempre tiveram lugar, sendo algumas consideradas, tradicionalmente, como experiências de aprendizagem necessárias da passagem à maturidade. Nos últimos anos, os episódios e fenómenos de incivilidade, maus tratos e violência física ocorrem de forma mais visível, mais generalizada e com maior intensidade. Como refere Bonafé-Schmitt (2000), estaremos perante *instabilidades convivenciais* que chegam a assumir contornos de violência.

Estes fenómenos vêm, todavia, questionar a eficácia das instituições escolares e do sistema educativo. Torrego e Moreno (2003), investigadores da realidade educativa espanhola, afirmam que o fenómeno de violência a que se assiste constitui uma situação sem precedentes na história da escola, uma situação de *caráter excecional* e que se tem vindo a traduzir na perceção pública de insegurança nos estabelecimentos de ensino. À questão sobre

se estaremos a permitir que as nossas escolas se convertam em espaços de violência, os autores defendem que tal poderá constituir uma possibilidade se não se assumir a responsabilidade social pela situação, de maneira a impedir que “(...) a instituição que tem mais potencial para conseguir uma maior coesão social, se converta no principal fator de desestabilização da sociedade civil até tornar impossível a convivência” (Idem, p. 16). Jares (2002) concluiu, a partir de uma pesquisa de campo de cerca de dez anos sobre a percepção da convivência nas escolas do seu país, que os professores recorrem ao conceito de violência ou conflito para classificarem os problemas nas interações sociais nas escolas. Bonafé-Schmitt (2000), por seu lado, também referiu que é de insegurança a percepção que a sociedade francesa tem do que se passa nas instituições de ensino.

Apesar de não comungarmos do alarmismo que os meios de comunicação são muitas vezes responsáveis, é importante não desvalorizar o facto que qualquer tipo de ameaça ou violação à configuração de uma cultura democrática, pacífica e solidária deve ser objeto de reflexão e de intervenção. A escola, como organização social, deve a sua existência a um conjunto de normas de conduta e de funcionamento que possibilitam a integração dos diferentes membros na comunidade. São estas regras que normalizam os comportamentos e os tornam previsíveis no quadro da instituição. Todavia, além destas expectativas de conduta, espera-se da escola, enquanto agente educador e socializador, a formação de pessoas socialmente competentes.

Segundo a Lei de Bases, o Sistema Educativo português deve “(...) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)” (art.º 3, alínea b, da Lei de 1986, revista pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto). Pretende-se que os jovens adquiram e solidifiquem valores, assim como desenvolvam capacidades de autonomia, responsabilidade e comunicação, que lhes permitam construir relações abertas e saudáveis, baseadas na compreensão e na aceitação de diferentes perspetivas do real e relações onde o respeito pela diferença e o reconhecimento do outro constituam uma realidade.

O diploma anterior conforma-se com o disposto na Lei Fundamental da Nação (1976), corroborando a missão da escola de massas pela educação e formação dos jovens capazes de se integrarem e contribuírem para uma sociedade inclusiva, tolerante, solidária, dialogante e de progresso. Nos termos do nº 2 do artigo 73:

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação realizada através da escola e de outros meios formativos contribua para (...) o desenvolvimento da personalidade, do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”.

Aliás, o Estado proporciona condições para que o público jovem em exclusão social tenha igualdade de oportunidades, tomando a escola como um ator central na prossecução desse objetivo. Nos territórios económica e socialmente desfavorecidos, associados a elevados índices de pobreza e de exclusão social, nos quais a indisciplina, a violência, o abandono e insucesso escolar se manifestam de forma relevante, têm sido adotados programas específicos de intervenção. Em virtude do contexto, os objetivos principais dos Programas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996 e já na sua terceira geração, consistem na prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Reconhece-se nesta medida de política pública educativa uma forte sensibilidade, em termos de discriminação positiva, para enfrentar os problemas sociais e educativos destes territórios, que, noutra escala, são também de toda e qualquer escola.

À escola é atribuído um papel preponderante na promoção de uma *convivência cidadã* (Juste, 2007). Por isso, as situações de conflitualidade, indisciplina ou de violência assumem aí particular expressividade. Se os alunos não interiorizam regras de convivência pacífica e resolvem as suas diferenças e os seus diferendos de uma forma incivilizada ou violenta, é a própria sociedade, na sua dimensão humana, que está a ser posta em causa. Como refere Vieira (2012, p. 11), “(...) a escola tem, ela própria, de se assumir, reflexivamente, como um espaço problemático de relações sociais”.

Vivemos numa sociedade em que duas *forças* de valores coabitam numa pressão constante. Reconhece-se, simultaneamente, a indiferença, a violência, a intolerância e a corrupção, bem como o respeito pela diferença, a negociação, a solidariedade e a justiça. Há a expectativa que estes últimos sejam reproduzidos nos sistemas de ensino. Como refere Vieira (2011), a vida escolar é feita nas mediações dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais, aí onde a dinâmica social se desenvolve e onde se deve intervir.

Esta questão ressalta do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1996) que apresenta a aprendizagem da convivência como um dos

maiores desafios da Educação do mundo contemporâneo. Assim, “aprender a viver juntos”, nomeadamente, a debater, a discordar, a colocar-se no lugar do outro, a criar consensos, a definir e prosseguir objetivos comuns, numa lógica de respeito mútuo, tolerância e de cooperação, passa então a ser assumido como uma das principais preocupações da Educação, e, conseqüentemente, da escola. Para “aprender a viver juntos” requer-se a aprendizagem e o exercício de competências interpessoais e cívicas (Pinto da Costa & Teles, 2015). Como insistem Ovejero e Rodriguez (2005), o fim último da Educação consiste em possibilitar a formação de seres humanos socialmente competentes, que se sintam valorizados como pessoas e, simultaneamente, possam contribuir para o desenvolvimento e a humanização de outros seres humanos.

Contudo, a percepção dentro e fora dos estabelecimentos de ensino, em Portugal e além-fronteiras, é de que os problemas de disciplina se tornaram um “tipo de epidemia transnacional” (Torrego & Moreno, 2003), da qual vem resultando, lentamente, uma alteração significativa, quer dos sistemas de ensino e das escolas, quer da profissão docente, colocando-se-lhes cada vez mais exigências do ponto de vista social.

A democratização das escolas trouxe consigo a modificação da sua paisagem humana, em específico em termos comportamentais. Trata-se de cumprir o democrático direito de acesso de todos à educação, comungando por uma maior justiça social. Desse modo, a escola passou a necessitar de medidas ou estratégias que permitam lidar com a massificação e a heterogeneidade do seu universo humano, sob pena de perder a sua legitimidade e credibilidade.

A escola confronta-se assim com a diversidade de capacidades, de interesses e de motivações dos educandos e dos educadores (Torrego, 2008a). Esta situação exige a consciencialização de que uma convivência positiva e a aprendizagem dos conteúdos são indissociáveis. Ora, a missão da escola enquanto espaço de socialização e de regulação social torna-se uma responsabilidade tão valiosa socialmente, quanto exigente educativamente.

Há que pensar como esta organização está preparada para trabalhar a convivência, nomeadamente as situações de conflito, presentes ou iminentes, que colocam em questão os modelos e procedimentos tradicionais adotados. Jares (2002) alerta para o facto do sistema educativo, da organização escolar e da comunidade educativa ainda não reconhecerem o conflito como uma oportunidade de crescimento e de inovação. O conflito ainda é interpretado como uma disfunção ou um desvio à normalidade e nessa medida é negado, ocultado e reprimido pelos elementos da comunidade educativa. Muitos dos conflitos

interpessoais existentes nos estabelecimentos de ensino, fruto da democratização do ensino e, conseqüente, valorização de uma cidadania participativa, não se enquadram nos obsoletos modelos disciplinares da maior parte das nossas escolas. A percepção vigente é de que o incumprimento das regras e as incivildades, senão mesmo a violência, são minimizados e até evitados, preferencialmente, através da fiscalização, do policiamento e do recurso a medidas punitivas, sem que se faça a mesma aposta na prevenção. Propõe-se uma alteração de perspectiva de entendimento da realidade social e de adequação de atuação organizacional e educativa.

A convivência exige das escolas, como das demais organizações sociais, o respeito pelos princípios, enunciados por Torremorell (2008), de compreensividade, pluralidade e participação democrática. Nesse sentido, a autora explicita que aproveitar a riqueza de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom entendimento. A condição basilar para a existência de sociedades democráticas consiste no respeito pela diversidade, uma vez que desta resulta a criatividade e a evolução. Só a compreensão e a aceitação da diversidade servem de baluarte contra os totalitarismos. Contudo, a pluralidade gera o conflito, o que nos leva a concluir que conflito, democracia e convivência exigem-se mutuamente.

Tradicionalmente, o conflito tem sido entendido como algo a ser erradicado da sociedade, a favor da paz. Galtung (1998), protagonista do movimento *Peace Research* dos anos setenta, apresenta-nos dois conceitos de paz: a *paz negativa*, entendida como ausência de guerra e de violência física e a *paz positiva* como uma comunidade integrada e harmônica. Tomou-se consciência de que a paz sem conflito só pode existir como imposição, em organizações e sociedades verticais, totalitárias, nas quais não há abertura a possibilidades de participação democrática e cidadã. Erradicar o conflito implica eliminar as diferenças, conduzindo ao empobrecimento cultural e facilitando a emergência de fundamentalismos.

O conflito assume ainda, no contexto escolar e educativo, uma conotação negativa, seja a nível individual, intergrupar ou organizacional, concorrendo para isso, em grande medida, as características socioculturais da sociedade e da escola. São vários os autores (Nascimento, 2003; Jares, 2002; Carita, 2005) que nos seus estudos demonstram o predomínio de uma percepção negativa do conflito nos estabelecimentos de ensino, não somente entre alunos, mas também entre os diferentes agentes educativos.

Com efeito, a diferença ou incompatibilidade de opiniões, ponto de vista, ideias (nível objetivo), de interesses e necessidades (nível subjetivo) e de percepções, valores e princípios (nível cultural), tornam o conflito como um fenómeno inerente à natureza humana

e social. Alerta-se para a necessidade de se entender o conflito como elemento fundamental das relações interpessoais

Não há como confundir conflito e violência. Não se deve confundir o conflito com uma possível resposta através da agressividade e do dano físico, psicológico e moral. Galtung (1998) distingue conflito de violência, apresentando-a como uma possível conduta dos atores envolvidos no conflito ou a manifestação de que a tentativa de transformar o conflito em oportunidade de entendimento pacífico fracassou. Por isso, muitos dos conflitos vivenciados podem acarretar perturbação e sofrimento, dando lugar a atitudes e comportamentos socialmente desajustados e pessoalmente destruturantes (Silva, 2011). Conquanto, isso não significa que o conflito seja estruturalmente negativo. Muitos conflitos são superados de forma pacífica e enriquecedora para os envolvidos. Nestes termos, Galtung (2003) defende que se o conflito transporta consigo uma energia positiva, a questão reside em canalizá-la construtivamente. Cada conflito encerra uma possibilidade de paz. Como advoga Torrego (2006, p. 73), o conflito constitui “(...) uma oportunidade para o encontro, para o diálogo, para tornar relações mais saudáveis e melhores, para a transformação pessoal e a mudança social”.

Apresenta-se, então, como uma mais valia a existência de estruturas e procedimentos colaborativos na gestão das relações interpessoais, dotando inclusive os sujeitos de concepções e ferramentas apropriadas, que permitam fazer do conflito uma oportunidade de mudança e de melhoria pela ação, afigurando-se a mediação como uma estratégia de intervenção possível e adequada à dinâmica entre os processos de reprodução e os processos de transformação que se desenvolvem no contexto escolar.

3. CONCEITO, TIPOS E MODALIDADES DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

Iniciamos esta reflexão com uma ideia de Freire (2010, p. 59), para quem “(...) a complexidade que hoje caracteriza os sistemas educativos e os desafios que aquela coloca têm levado à criação de estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente pessoas”. Neste contexto, para a autora, a mediação surge como *perspetiva de intervenção* e um *conceito fulcral* nos assuntos socioeducativos da escola.

A necessidade de facilitação na pluralidade de interações, apontada na citação anterior, explica-nos a diversidade de tipos de mediação identificados no contexto escolar.

Não obstante o termo mediação escolar reportar-se genericamente à mediação de conflitos na escola (Torrego, 2003, 2006, 2008a; Silva & Aguiar, 2009; Bonafé-Schmitt, 2014), reconhecem-se aí outros tipos de mediação: sociopedagógica, socioeducativa, sociocultural e intercultural, que visam dar resposta às tensões e dissensões sociais sentidas na e pela instituição.

A(s) mediação(ões) na escola envolve(m) os habituais agentes da comunidade escolar (professores, alunos e famílias) e outros agentes socioeducativos, como educadores sociais, assistentes sociais, animadores e mediadores. Esta variedade de atores e papéis conduz-nos a diversos tipos de mediação escolar, uns associados a projetos de mediação e outros referentes a atividades de mediação desempenhadas por diversos trabalhadores sociais (Bonafé-Schmitt, 2009; 2012; 2014). Confirmamos esta diversidade na literatura estudada. Por exemplo, Ricardo Vieira (2011) designa as atividades de mediação como mediação sociopedagógica. Bonafé-Schmitt (2009), Petitclerc (2002) e Freire (2010) enquadram-nas na mediação social. Ana Vieira (2013) utiliza os termos sociopedagógico, escolar e sociocultural para se referir a processos de mediação semelhantes. A autora considera que toda a “(...) mediação sociopedagógica é, também, sociocultural, mas em contexto educativo, seja escolar ou não escolar” (p. 117). Num dos seus textos, Silva (2014a, p. 8) faz corresponder os termos mediação social e mediação sociocultural. Esta polissemia de termos dificulta o consenso sobre a mediação escolar⁶.

Freire (2010, p. 60) procura esclarecer que “(...) pela falta de uma terminologia consensual, designamos de mediação social ou socioeducativa aquela que ocorre na fronteira entre a escola, a comunidade e a família, prosseguindo a finalidade de contribuir para o sucesso educativo dos alunos em situação de dificuldades escolares”.

Almeida (2010, pp. 74-76) designa por mediação sociocultural aquela que ocorre na “interação e integração culturais” de públicos desfavorecidos ou em situação de risco. Esta mediação visa atuar “(...) nas relações entre o aluno, seus ambientes familiar e comunitário, bem como entre estes e os seus professores e ainda entre as culturas presentes e a cultura dominante”. Tem como finalidade última “(...) promover a inclusão e a coesão social, em todas as áreas onde seja necessário reforçá-las (...), por via da facilitação dos processos de

⁶ A mediação escolar (ou os tipos de mediação que se podem levar a cabo na Escola) é um conceito e uma metodologia utilizada em diversas áreas de interesse e em várias problemáticas. Assume-se como uma área e um conjunto de competências transversais a diversos profissionais e contextualiza-se em diversos domínios científicos, desde a sociologia (Neves, 2010), a antropologia (Vieira, 2011), a psicologia (Nascimento, 2003), as ciências da educação (Silva, 2011) e o serviço social (Almeida, 2004; Silva, 2015), o que dificulta a clarificação da sua identidade científica.

comunicação inter/cultural na escola”, com recurso a “(...) estratégias de ação em problemáticas de inclusão com reconhecimento da sua dimensão formativa”.

A mediação de conflitos ocorre nas relações interpessoais, em situações de conflito manifesto ou na sua presunção, com vista ao restabelecimento de laços sociais e à melhoria da convivência. Assenta num método de atuação através de estratégias formais ou informais de mediação e estratégias de pendor educativo e capacitador, cujo objetivo consiste em incrementar ou dotar os indivíduos de competências pessoais e sociais que potenciem contextos de cidadania ativa. Esta mediação não ocorre simplesmente para responder a conflitos existentes na escola, muitas vezes associados à indisciplina, à agressividade ou à violência, assume-se como um processo de (re)construção social, um processo educativo e uma forma de construir uma *convivência cidadã*. Deste modo, ao promover a qualidade de vida social através da mediação visa-se proporcionar melhores condições para o bem-estar na escola (requisito essencial para o processo de ensino-aprendizagem), bem como para a melhoria da imagem da escola.

Estes tipos de mediação escolar configuram perspectivas alargadas de ação para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, com a colaboração dos vários atores educativos, criando-se espaços para “a aprendizagem de novas formas de socialidade”, recorrendo à expressão de Bonafé-Schmitt (2000, p. 194). Ao intervir deste modo nos indivíduos e nos seus contextos pessoais, interpessoais e sociais, possibilitar-se-á à escola influir na sociedade. Para Briant e Palau (2005, p. 48), a mediação é uma forma de “fazer sociedade”. Nesse sentido, a mediação escolar permite que a instituição se cumpra nas suas funções educativa e social e, sobretudo, na sua missão socializadora e emancipadora, nos termos de Paulo Freire.

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

- *lógica da educação*: patente nas atividades associadas aos projetos de mediação. A lógica educativa é o elemento comum à diversidade dos projetos. Estes focalizam-se na aprendizagem dos alunos pelas técnicas de comunicação e resolução de conflitos e neles considera-se a escola como um espaço privilegiado para difundir uma cultura de mediação ou de paz;

- *lógica da comunicação*: inicialmente, estas práticas não se enquadravam na mediação no sentido estrito do termo. Trata-se de dispositivos que não eram específicos da

escola e visam potenciar a comunicação entre instituições (como a escola) e famílias de origem estrangeira. Inclui-se neste domínio os mediadores socioculturais;

- *lógica de gestão de conflitos*: a grande maioria das atividades de mediação na escola é orientada nesta lógica. Vários profissionais da educação assumem funções de gestão de conflitos. Trata-se de desenvolver procedimentos desta ordem nos mais diversos contextos e entre os vários atores que aí coabitam;

- *lógica de segurança ou controlo*: estas práticas são as mais distantes dos fundamentos da mediação e nas quais a mediação representa uma ínfima parte das atividades dos profissionais que desempenham um papel de prevenção ou de segurança na escola ou em redor da mesma.

Estas lógicas inerentes às atividades de mediação escolar, levam o autor a questionar se “(...) o conceito de mediação não deverá ser empregue apenas para qualificar as atividades ligadas à gestão de conflitos ou se será útil estendê-la a outras, associadas a atividades de comunicação” (Idem, p. 48). Em resposta à sua questão, autor sustenta que deve existir uma profunda interpenetração entre duas lógicas tradicionais e predominantes da mediação, isto é: as *lógicas instrumentais* (que direcionam a mediação para a pacificação social) e as *lógicas comunicacionais* (que utilizam a mediação como meio de empoderamento dos indivíduos).

Assim, numa sistematização dos contributos atrás elencados, consideramos que na base dos tipos de mediação escolar está a criação de novos espaços de socialização e modelos de (re)configuração de laços sociais, embora as mediações sociopedagógica, socioeducativa, sociocultural se destinem, preferencialmente, as situações/temáticas de abandono/sucesso escolares, de exclusão social e de recomposição do tecido sociocultural, e a mediação de conflitos se assuma como um modelo alternativo de gestão das relações sociais e dos conflitos escolares, tenham estas raízes culturais, sociocomunitárias, familiares ou educativas, etc. Podemos ainda referir que os primeiros tipos de mediação incidem nos diversos contextos sociais dos alunos e a mediação de conflitos foca-se no contexto relacional escolar.

As interligações entre mediações são apontadas por diversos autores (Almeida 2009; Freire, 2010; Vieira, 2011; Bonafé-Schmitt, 2012; 2014; Vieira, 2013). Por exemplo, A. Vieira (2013, p. 24) estabelece uma interligação entre a mediação sociopedagógica e mediação sociocultural nos seguintes termos:

“(...) importa dar visibilidade às experiências em que a escola é efetivamente para todos – uma escola centrada no ensino/aprendizagem em que a mediação sociopedagógica está conectada com a mediação sociocultural – que atende à diversidade da pessoa do aluno e desenvolve práticas de justiça curricular e social, de solidariedade e respeito pelas

competências pessoais e profissionais de cada um, numa lógica de cidadania escolar e social sempre inclusiva, numa permanente abertura à realidade sociocomunitária”.

A autora aponta também uma interligação, numa ótica de delimitação dos fenómenos e de lógicas de intervenção, entre a mediação sociopedagógica e a mediação de conflitos:

“(...) mediação sociopedagógica que não se reduz, apenas, à resolução de conflitos (...) a montante, a mediação sociopedagógica procura pôr em diálogo os interlocutores e construir terceiros lugares entre as margens por onde passam os sujeitos, sejam estes alunos, professores e outros atores sociais da comunidade educativa, como forma de negociação e de hermenêutica multitópica para a negociação de posicionamentos e para a construção de entendimento e respeito mútuos” (Vieira, 2013, p. 34).

Já segundo R. Vieira (2011), a mediação sociocultural traduz-se, por exemplo, no acompanhamento dos alunos numa lógica de intervenção formativa. Trata-se de uma mediação “(...) entre o aluno, a ação educativa e o exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno” (Idem, p. 181) e onde a “escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso e sucesso escolar daqueles alunos, pela facilitação dos processos de inclusão no seu interior, mas também pela necessidade de buscar a inclusão social” (Idem, p. 182). De referir que, segundo este autor, estas práticas de mediação podem ser desenvolvidas por diversos profissionais da área social ou elementos da comunidade escolar. Encontramo-nos, por isso, neste domínio da mediação sociocultural e socioeducativa, onde as *atividades de mediação* (Bonafé-Schmitt, 2009; 2012; 2014), desempenhadas por diversos profissionais que, entre outras funções e práticas, também desenvolvem com especial ênfase a mediação. É nesse sentido que Vieira (2011, p. 183) indica que aos profissionais sociais “(...) se pede um novo papel, ou melhor, a reformulação de um papel antigo, que assume agora um novo termo: o de mediador sociopedagógico”.

A mediação escolar também pode estar enquadrada nos princípios e objetivos de certos projetos e estruturas escolares, que Bonafé-Schmitt (2009; 2012; 2014) denomina de *instâncias de mediação*, como é o caso dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e dos GAAF (Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família). Desenvolve-se aí uma mediação sociopedagógica que visa “(...) responder às tensões e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar” (Vieira, 2011, p. 184). Por sua vez, se se trata de gerir a diversidade cultural na escola, uma *escola para todos*, estamos no campo da mediação sociocultural. Neste contexto, a “(...) mediação não é apenas uma tarefa de relação entre indivíduos, mas antes entre pessoas, portadoras de valores, socializadas

em contextos de multicultural e multiculturais, elas próprias, em termos de identidade pessoal” (Idem, p. 186).

Com efeito, as tensões sociais exigem à escola e aos seus agentes educativos um complexo trabalho de natureza sociopedagógica, que se pode enquadrar numa das diversas lógicas da mediação escolar: lógica de educação; lógica de comunicação e lógica de gestão de conflitos, descritas anteriormente. Nesta ótica compreendemos a expressão utilizada por A. Vieira (2013, p. 30), segundo a qual “(...) o futuro das escolas passará, provavelmente, pela mediação sociopedagógica (...)”.

Por outro lado, não se pode deixar de associar os tipos de mediação escolar à tipologia apresentada por Guillaume-Hofnung (2007) que define a *mediação das diferenças* e a *mediação dos diferendos*. Mesmo não sendo uma proposta de classificação rígida, na medida em que as duas áreas aparecem estritamente relacionadas. As diferenças podem gerar, diferendos, dando lugar a conflitos manifestos ou conflitos latentes. Assim, para uma melhor perceção dos tipos de mediação escolar, consideramos que se possa enquadrar a mediação socioeducativa, sociopedagógica, sociocultural e intercultural na dimensão da *mediação das diferenças* e a mediação de conflitos na dimensão da *mediação dos diferendos*. Trata-se, assim, de identificar o enfoque de cada tipo de mediação, que se amplia quando se trata dos objetivos, das atividades e dos processos a desenvolver. 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. Assim, um melhor entendimento da classificação anteriormente proposta implica admitir que os seus limites são flutuantes. Por um lado, a mediação em sentido estrito, entendida como mediação de conflitos, assente numa base interindividual, pode ser uma metodologia das restantes mediações, assentes numa lógica social ou de articulação do indivíduo com a sociedade. Por outro lado, as finalidades dessas mediações acabam por estar presentes na mediação de conflitos. Talvez, por isso, vários autores incluem a mediação de conflitos nos restantes tipos de mediação (Bonafé-Schmitt, 2009; 2012; 2014; Petitclerc, 2002; Silva, 2014b). Os conflitos são naturais e inerentes a qualquer contexto social, como aludem Correia e Silva (2010). Enquanto, para outros autores, como, por exemplo, Vieira (2013), cada tipo de mediação é específico e autónomo, especialmente porque na base de cada um está a intervenção prévia ou

posterior à instalação do conflito (isto é, pela antecipação e prevenção do conflito ou pela gestão e resolução da sua manifestação).

Deste modo, continuamos a sustentar que a diversidade terminológica da mediação escolar esconde uma verdadeira dificuldade na sua clarificação metodológica. Encontramos em Correia e Silva (2010, p. 9), uma tipologia de diversas modalidades de mediação escolar e educativa, a qual sistematizamos da seguinte forma:

- *modalidades alternativas de resolução de conflitos*: orientadas para a intervenção em conflitos familiares, laborais, escolares, sociocomunitários, interculturais, entre outros;

- *modalidades de formação*: orientadas para a autonomia, desenvolvimento, participação e transformação pessoal e profissional;

- *modalidades de prevenção de conflitos*: orientadas para a promoção de interações interindividuais e sociais;

- *modalidades de educação*: orientadas para a mudança social e cultural e para o exercício da cidadania, a estratégias e /ou dispositivos específicos de aprendizagem.

Realça-se da análise desta proposta de classificação que a escola é um espaço privilegiado para a implementação de vários tipos de mediação. Como destaca Almeida (2009, p. 125):

“Emerge como central a dimensão sociopedagógica da mediação, na sua vertente formativa e de estabelecimento de compromissos pessoais e sócio-institucionais, ancorada no acompanhamento de projetos com objetivos preventivos e adequados à população envolvida; mas a mediação escolar incide igualmente sobre a resolução de problemas ou diferendos, numa perspetiva mais inter-individual, curativa e reparadora”.

Advogamos que a mediação de conflitos na escola apresenta uma conceção e um alcance mais amplo do que a mera gestão ou resolução de conflitos, numa combinação de modalidades referenciadas anteriormente. Nesse sentido, podemos apontar-lhe cinco especificidades explanadas da seguinte forma:

- a mediação assume mais destaque enquanto método colaborativo de resolução de conflitos entre dois ou mais indivíduos, através da intervenção de uma terceira parte, o mediador, neutro e imparcial, que os auxilia quer na comunicação, com vista à identificação dos seus reais interesses, quer na negociação de soluções que os satisfaçam reciprocamente. Esta *modalidade de resolução alternativa de conflitos* surgiu como a *primeira geração* dos projetos de mediação de conflitos em contexto escolar.

- a mediação pode ser acionada perante a existência do conflito ou da presunção do mesmo. Como afirmado por Jares (2002, p. 53), o conflito não é “(...) um momento mais ou menos forte, ou um ponto estático em que ocorre determinado desencontro”. O conflito é um processo aberto e dinâmico no âmbito do qual se podem trabalhar diversas vertentes: as representações individuais, as experiências pessoais, as emoções e os sentimentos e ainda as abordagens. Daí que os episódios de conflito vão muito além da manifestação do mesmo e todas as vertentes do processo do conflito podem ser aproveitados de forma educativa. As aprendizagens para lidar com os conflitos, seja através de programas educativos ou de programas de capacitação, seja nos encontros de mediação formal e informal, enquadram-se na *modalidade de formação* da mediação.

- a mediação pressupõe a ação de uma terceira parte, o mediador, uma pessoa física (que desenvolve processos de mediação formal e informal), e instâncias de mediação (como gabinetes e equipas de mediação), que se encarregam de garantir (através de princípios, estratégias e técnicas), o surgimento de uma cultura de mediação na escola. Nesta lógica, a mediação sustenta-se em modelos construtivistas, uma vez que se centra no empoderamento dos indivíduos, nas melhorias das situações e dos contextos, a favor de uma mudança social a partir da escola. Nesta vertente a mediação de conflitos comunga da orientação subjacente à *modalidade de educação*.

- a mediação de conflitos na escola requer uma reflexão por parte da comunidade educativa sobre os modelos e métodos de regulação das relações interpessoais. A convivência não deve ser um dado adquirido. Nessa medida, importa sensibilizar os diversos atores para a qualidade da vida social na escola, construindo atividades que lhe permitam reconhecer as exigências e dilemas da *convivência cidadã*. Esta sensibilização em torno da gestão das relações interpessoais e dos conflitos integram-se na *modalidade de prevenção dos conflitos*.

- esta metodologia permite à escola dotar-se de princípios, meios e procedimentos para uma melhor gestão da sociabilidade no espaço escolar. Para o efeito, a escola deve aceitar preparar-se a nível educativo, social e organizacional, para encarar e resolver os conflitos de forma pacífica e democrática. Consideramos que se trata da *modalidade cultural* deste tipo de mediação. Estamos então perante uma *segunda geração* da mediação de conflitos em contexto escolar.

A mediação de conflitos na escola tem vindo a ampliar o seu campo de ação e os seus objetivos. Hoje podemos identificar neste tipo de mediação escolar três principais tendências: educativo/formativa, interpessoal/social e organizacional/cultural.

- *educativo/formativa*: por proporcionar novos referenciais para a ação, assentes na aquisição de habilidades que fomentem atitudes e comportamentos adequados à missão e aos valores da escola inclusiva e cidadã.

- *social/interpessoal*: por promover a compreensividade entre os diversos atores, defender a diversidade de perspetivas do real e fomentar a capacidade de agir reflexivamente na livre tomada de decisão, bem como por contribuir para a construção de significados socioculturais compartilhados promotores de mudança e coesão.

- *organizacional/cultural*: por requerer uma intervenção na cultura de escola, tornando-a uma organização de tratamento pacífico e construtivo dos conflitos, que fomente uma cultura de diálogo e colaboração.

Dando continuidade aos argumentos sobre a amplitude da mediação de conflitos em contexto escolar, advogamos que seu objetivo vai muito além da redução da violência e da indisciplina na escola, que esteve na origem do surgimento dos projetos escolares. Faget (2010, p. 243) também identifica neste tipo de mediação escolar um efeito de mudança da própria instituição escola.

“(...) a mediação escolar deve ser colocada num quadro mais geral de apelo à cidadania (embora não desprovida de contradições) face a uma realidade institucional que constitui obstáculo ao exercício dos direitos escolares e à criação de verdadeiras instâncias democráticas de negociação e de regulação. Este contexto suscita dúvidas sobre se a mediação pode ser um recurso que transforme as lógicas institucionais, constituindo apenas um meio de diversificar a oferta pedagógica numa instituição relutante à mudança”.

O autor garante ainda que o alcance da mediação de conflitos em contexto escolar depende dos modelos utilizados. Apresentamos uma sistematização dos cinco tipos de modelos propostos (Faget, 2010, pp. 244-254):

- *mediação entre pares*: atribui-se aos alunos um papel e responsabilidades que a lógica institucional não permite que não encontremos se não em programas pedagógicos experimentais. Como ideia central deste modelo advoga-se que a missão da escola não se deve limitar a ensinar saberes teóricos. Esta organização educativa deve também tratar da aprendizagem de um saber-viver com os outros. Para o autor, este tipo de socialização, que permite a aprendizagem da convivialidade e a formação no debate democrático, é geralmente negligenciada pela instituição. A mediação favorece a aquisição de uma inteligência emocional e social. É, por isso, um processo pedagógico. Este modelo de mediação escolar foi objeto de críticas, entendendo-se não ser adequado confiar tamanho poder a jovens pouco

maduros na regulação dos seus conflitos e para as exigências do exercício das regras da mediação, principalmente da confidencialidade e da imparcialidade. A perspectiva deste modelo, mais do que os outros tipos avançados pelo autor, constitui uma *contracultura*.

- *mediação pelos adultos*: atribui-se o papel de mediador aos professores ou a um elemento exterior, uma vez que se entende que esta responsabilidade deve permanecer apanágio dos adultos e dos órgãos da escola. Os conflitos mediáveis envolvem os vários atores da comunidade educativa. Este modelo apresenta um campo de aplicação mais amplo que o anterior e é melhor aceite pela comunidade educativa (especialmente porque não reverte a assimetria tradicional entre professores e alunos e não afasta os adultos destes assuntos). É comum encontrar-se modelos mistos, com a participação de alunos e professores mediadores.

- *mediação escola/família*: a diferença e incompreensão entre dois mundos – escola e família – nos referenciais culturais e normativos gera, muitas vezes, a inadaptação dos alunos. Vários programas de mediação têm como objetivos: encetar a interação escola - família; promover a participação da família na vida escolar e potenciar o exercício do papel de educador das famílias. O trabalho do mediador incide, essencialmente, nas questões ou problemas individuais que requerem uma parceria estreita com a família. Estes mediadores podem também ser solicitados para auxiliar na resolução de conflitos entre encarregados de educação e professores, embora a sua intervenção seja de natureza sistémica.

- *mediações restaurativas*: sob os auspícios do movimento restaurativo, a mediação consiste numa prática da pirâmide reguladora, primeiramente proposta por John Braithwaite. No primeiro nível, de dimensão universal, pretende-se reafirmar as relações interpessoais através do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. No segundo nível, de dimensão circunscrita, visa-se reparar as relações interpessoais pela facilitação do diálogo. No terceiro nível, de pendor intensivo, almeja-se a reconstrução das relações interpessoais. Através destes três níveis propõe-se uma *responsive regulation*, segundo uma ação que se vai adaptando às situações, aos indivíduos e aos objetivos, envolvendo, também a comunidade educativa e a família que participam ativamente da mudança dos(s) indivíduo(s) encetada ao longo dos vários níveis.

Esta pluralidade de modelos está também visível na diversidade de programas e projetos de mediação de conflitos em contexto escolar que comungam de duas abordagens principais: *restrita* ou *ampla*. Na primeira identificam-se os projetos de mediação entre pares - *cadre programs* - para os alunos, e na segunda localizam-se os projetos de escola – *whole approach*, *whole programs* e *modelo integrado* - que integram a comunidade educativa, a

organização e a comunidade, e compreendem várias dimensões da escola (disciplinar, currículo, pedagógica, cultura escolar e comunidade envolvente) (cf. Capítulo I, 1 e Capítulo IV).

Em síntese, em virtude das tensões e problemáticas que a *Escola para todos* enfrenta, existem no seu *ethos* várias oportunidades de mediação, que atendendo à(s) lógica(s), à(s) modalidade(s) ou à(s) tendência(s) adotada(s), permitem à escola potenciar os seus recursos numa ótica de melhoria e de qualidade socioeducativa.

4. DIMENSÕES E FINALIDADES DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Da revisão da literatura pode-se sintetizar três principais vertentes da mediação de conflitos em contexto escolar, a saber: como técnica de intervenção na gestão e resolução dos conflitos; como metodologia de desenvolvimento pessoal e social; como estratégia de prevenção. E, nestas vertentes reconhecem-se as dimensões e as finalidades identitárias da mediação de conflitos na escola.

4.1. Como técnica de intervenção na gestão e resolução dos conflitos

Nesta vertente, a mediação é tida como útil para acudir e facilitar os processos de resolução de conflitos que surgem no quotidiano escolar. Com a desculpa de que se deve relevar os conflitos entre crianças e jovens, muitos episódios ficam por resolver. Ou, vários conflitos são resolvidos pela agressão (verbal ou física), causando em qualquer dos casos danos emocionais nos envolvidos. Quando tais episódios são percebidos pelos adultos e provocam algum dano, geralmente recorre-se às medidas de carácter repressor, punitivo ou sancionatório. Neste sentido, o processo de mediação assume como objetivo atender os conflitos, de maneira a reduzir a sua frequência, prevenir comportamentos desadequados e diminuir o número de processos disciplinares. Aqui, o mediador, profissional ou *profissionalizado* (que adquiriu os saberes e as técnicas da mediação), dirige um processo que ajuda os envolvidos a refletir, a interiorizar e a compreender as suas ações e quais as suas consequências, tanto a nível pessoal como a nível social. Através da construção de um acordo estipula-se uma solução para os problemas. Quando for necessário, os atores da comunidade

escolar podem recorrer ao mediador para facilitar a comunicação e para auxiliar a construir soluções reciprocamente satisfatórias.

As críticas em relação a esta variante da mediação estão presentes na literatura. Para uns, existem outras finalidades sociais e educativas que esta metodologia pode almejar (Freire, 2010; Silva, 2011). Para outros, não será expectável uma mudança contínua de uma intervenção pontual, como a que se verifica num processo de mediação que dura alguns minutos e pode ocorrer só uma vez (Ortega & Del Rey, 2003).

Vários aspetos positivos podem ser atribuídos a este tipo de mediação que constitui a base instrumental de qualquer outro modelo *romântico* de mediação (Neves, 2010) (cf. Capítulo II, 5):

- primeiro, a escola aceita a existência do conflito e encara-o como uma oportunidade de mudança e de crescimento e, conseqüentemente, como um desafio socioeducativo. Desta forma, escola reconhece, por um lado, a importância das relações interpessoais e da convivência; e, por outro lado, a necessidade de inovar o tradicional modelo de gestão de conflitos, comumente designado por modelo impositivo e punitivo, assegurando o potencial educativo e transformador do conflito. Não se trata de flexibilizar os modelos tradicionais, mas de os complementar com abordagens colaborativas e capacitadoras. A escola deve dotar-se de condições propícias para tratar estes fenómenos com *profissionalidade* (Ortega & Del Rey, 2003), porquanto lidar com o conflito é uma arte que requer técnica.

- o recurso às estratégias repressivas, punitivas e sancionatórias nem sempre permite a resolução do conflito. Isto é, geralmente atua-se sobre os comportamentos e sobre as suas conseqüências, sem que isso possibilite averiguar, analisar e agir sobre as causas do conflito. Importa ir além da manifestação do conflito e perscrutar a sua dimensão latente. Por exemplo, propõe-se apurar e trabalhar as causas associadas a interesses e a necessidades que quando ameaçados tendem a manifestar-se através de comportamentos desajustados e pela rutura da normalidade. A análise dessa dimensão latente do conflito permite a reanálise de toda a situação e abre a possibilidade de solucionar os problemas de uma forma integral, construtiva e educativa. Porém, esta proposta, não pressupõe tornar o processo de mediação obrigatório ou como forma de negociar punições e sanções. Como refere Torremorell (2005), as normas devem ser conhecidas e aplicadas, quando tal seja prescrito. Com efeito, a mediação torna-se uma prática que complementa o sistema disciplinar da escola e possibilita lidar com o conflito de uma forma diferente. A aplicação de uma sanção, mesmo que totalmente necessária, não permite confirmar que o jovem compreende o alcance da sua ação e que a mesma se converta

numa responsabilidade passiva do dano causado. Em contrapartida, o processo de mediação, em exclusivo ou em paralelo (em simultâneo ou depois) à aplicação da sanção, permite desenvolver uma responsabilidade proactiva, sustentada numa reflexão - ação que visa a resolução do conflito, a reparação do dano e a reconciliação entre as partes envolvidas.

Aliás, na escola existem diversos processos de resolução de conflitos, todos necessários e oportunos, sendo a mediação um entre os demais. Importa conjugar tais processos para melhor se adaptarem às especificidades, condições e necessidades da escola.

Quadro 5: Classificação dos processos de resolução de conflitos

PROCESSOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS	
SANÇÃO ESCOLAR	É a pena que o Regulamento da escola estabelece para aqueles que o incumprem. Sem possibilidade de diálogo. O poder recai na pessoa que tem a autoridade e faz respeitar as normas preestabelecidas.
ARBITRAGEM ESCOLAR	É um processo de diálogo que se realiza entre os indivíduos envolvidos com a presença de um terceiro que decide a resolução de um conflito baseando-se nos interesses das pessoas, na sua autoridade e conhecimento. O poder recai nessa terceira pessoa, com autoridade e competência atribuída para o efeito, cuja decisão deve ser respeitada pelas partes.
CONCILIAÇÃO ESCOLAR	É um processo de diálogo que se realiza entre as partes envolvidas, com a presença de um terceiro elemento, que as ajuda a decidir com base dos seus interesses e necessidades. Este terceiro elemento pode opinar, orientar e realizar propostas de solução que as partes podem ou não aceitar. O poder está centrado nas partes, ainda que a solução seja construída e apresentada por um terceiro.
MEDIAÇÃO ESCOLAR	É um processo de diálogo que se realiza entre as partes envolvidas com a presença de um terceiro elemento, isento e imparcial, que não deve influir na resolução do conflito, mas que facilita o entendimento entre as partes. O poder centra-se nas partes e no diálogo que se desenvolve entre elas.
NEGOCIAÇÃO ESCOLAR	É um processo de diálogo sem a presença de um terceiro elemento e que visa o entendimento direto entre as partes envolvidas no conflito. A resolução do conflito baseia-se na vontade de todos os envolvidos. O poder é das partes e concentra-se no diálogo direto entre as mesmas.

Fonte: Munné e Mac-Cragh (2006).

Na mediação destaca-se a particularidade de a solução imbricar num processo de capacitação, sujeito a normas educativas de convivibilidade, que delimitam o conteúdo dos compromissos celebrados, e vão ao encontro dos interesses e necessidades das partes, criando as bases sólidas para a resolução integral do conflito. A mediação apresenta, assim, fortes potencialidades de prevenção de fenómenos que podem afetar a sua convivência na escola. Refere-se que a mediação não se aplica, por exemplo, no tratamento da violência, que requer uma intervenção sistémica, mas pode efetivamente contribuir para a sua prevenção ao intervir

na contenção da escalada dos conflitos, aplicando-se-lhes abordagens dialogantes e colaborativas.

- enquanto técnica de intervenção na gestão e resolução dos conflitos, a mediação pode assumir-se com uma ação formal ou informal. A *mediação formal* refere-se à aplicação de técnicas específicas associadas a um processo específico, desenrolando-se segundo um procedimento flexível, num espaço e momento próprios. Neste processo, um mediador, convocado para a sessão e aceite pelas partes, promove a comunicação, o reconhecimento e o empoderamento dos mediados para que alcancem uma solução mutuamente satisfatória. A *mediação informal* pode ser desenvolvida em qualquer outro contexto, no qual o mediador visa alcançar as mesmas intenções, criar pontes de comunicação, formas de colaboração e de entendimento, através do exercício das mesmas técnicas, de forma mais fluida. Muda a modalidade e, não obstante as adaptações, mantêm-se as finalidades da mediação e do mediador: regular a dinâmica dos conflitos, pacificar as relações interpessoais e melhorar a convivência.

Como prática formal e informal, a mediação funciona como um *quadro protetor* (Ibarrola-García & Iriarte, 2012) perante a emergência e a escalada dos conflitos. Aí encaixam-se as estruturas de mediação, o processo de mediação, a formação para a aprendizagem das habilidades de mediação e os princípios da mediação, como a tolerância, a empatia, a justiça e a colaboração, cuja aplicação deve verificar-se nos mais diversos contextos e espaços. Por isso, da junção destes aspetos, é expectável a emergência de uma *cultura de mediação*, conforme advoga Torremorell (2008).

- a resolução dos conflitos possibilita benefícios mútuos que exigem uma mudança de atitude entre os indivíduos. Como refere Torrego (2003), ao considerar-se esta via não adversarial, desconstrói-se a postura antagónica do ganhador - perdedor. É, com efeito, o método adequado para a resolução de conflitos em que as partes em confronto devem ou pretendem manter a relação interpessoal. Por outro lado, a participação no processo de mediação exige predisposição para comunicar e respeitar-se mutuamente, ser capaz de estabelecer empatia e respeitar os acordos celebrados. Este é um dos pontos fortes do processo de mediação, porquanto na base do acordo que se alcança, com quem se enfrenta um desacordo ou uma desavença, está a satisfação de encontrar a solução dos problemas, mas também que essa solução represente a satisfação dos interesses de cada um dos envolvidos.

- os acordos construídos colaborativamente traduzem-se num grau de cumprimento maior do que as decisões impostas por uma autoridade externa, como refere Torremorell (2002).

Para que o processo de mediação seja eficiente, torna-se essencial consciencializar os sujeitos de que possuem uma parte do poder de resolução dos problemas, assim como a corresponsabilidade pela harmonia social do contexto em que inserem. Para isso, é de considerar a necessidade de dotar os diversos atores da comunidade educativa das competências necessárias para uma intervenção eficaz nos conflitos, seja porque estes parecem agudizar-se, através da manifestação de comportamentos desadequados, seja porque os indivíduos podem adquirir ou melhorar competências de gestão e resolução dos conflitos. Com efeito, os programas de mediação escolar apontam resultados positivos, principalmente na diminuição dos conflitos, da indisciplina e dos processos disciplinares (Johnson & Johnson, 1996; 1999; Jares, 2002; Nascimento, 2003; Torrego, 2006; Lorenzo, 2007; Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

4.2. Como metodologia de desenvolvimento pessoal e social

A escola tem um papel importantíssimo na promoção de indivíduos conscientes, críticos e criativos, participantes e comprometidos no processo do seu próprio desenvolvimento. É comumente aceite que a escola, para além de instruir, deve formar o aluno numa dimensão integral. Como mencionamos anteriormente, as competências sociais e relacionais assumem um papel nuclear na educação e na formação dos jovens.

Com as mudanças ocorridas na reorganização curricular do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho), valorizando um novo modelo de ensino e aprendizagem, assumiu-se como finalidades transversais à Educação Básica o desenvolvimento integral dos jovens e a sua formação para a cidadania, através do desenvolvimento de capacidades e competências gerais, que se sustentam num conjunto de valores e de princípios, dos quais se destacam: “(...) a construção e a tomada de consciência pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e criativa; o respeito e valorização da diversidade dos indivíduos (...)” (Idem). À luz destes princípios equacionam-se as competências “(...) concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social (...)” (Idem).

Segundo o diploma citado, prevê-se o “reforço do caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória” (art.º 3) (Idem). Reconhece-se, por isso, que a escola deve procurar “desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica e educação para a saúde (...)” (art.º 15) (Idem). E, contempla-se ainda o desenvolvimento de “ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco” (art.º 21) (Idem). É neste contexto que se entende que uma “escola curricularmente inteligente” terá de considerar as constantes mudanças ocorridas na sociedade, bem como os ajustamentos necessários, face a uma população heterogénea (Leite, 2003; Martins & Leite, 2011).

O quadro programático acima descrito serve de referência para fundamentar a articulação entre escola - educação - competências sociais e relacionais - mediação.

Em conformidade com outros autores (Alzate, 2003; Bonafé-Schmitt, 2004), advoga-se que a mediação de conflitos constitui uma ferramenta pedagógica que ajuda ao desenvolvimento das competências sociais e relacionais. A mediação de conflitos, permite aos jovens adquirir conhecimentos, treinar habilidades e fomentar atitudes construtivas (García, Pérez & Pérez, 2007; Pérez, Del Pozo, 2007) ao nível da gestão das relações interpessoais, potenciando climas sociais e culturas de convivência positivos.

Tamanho pendor educativo e formativo (Silva, 2011) da mediação revela-se junto dos mediadores, através da formação e da preparação para agilizar o processo de mediação, e nos mediados, pela participação voluntária nesses processos de mediação. Proporciona-se-lhes uma aprendizagem experimental estreitamente relacionada com as suas vivências, que possibilita aproveitamento de situações negativas ou destrutivas em oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e social (Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

Ao nível dos alunos mediadores, de acordo com Crawford e Bodine (1996) identificam-se cinco *Foundation Abilities for Resolution Conflicts* a desenvolver: habilidades de tomada de perspetiva; habilidades de comunicação; habilidades emocionais; habilidades de pensamento criativo e habilidades de pensamento crítico. Mais especificamente, realça-se que nas competências de mediação de conflitos confluem e articulam diversas habilidades sociais, como por exemplo: conhecimento de si mesmo, manuseio adequado das emoções, capacidade de empatia, exercício de assertividade e de uma comunicação eficaz, capacidade para tomar decisões, habilidade para estabelecer e manter relações interpessoais. Estas habilidades,

integradas nas competências relacionais, contribuem para enfrentar de forma construtiva as diversas situações que implicam divergências com os outros, percebidas como incompatíveis, recorrendo a conhecimentos (dimensão cognitiva), atitudes (dimensão sócio emocional) e comportamentos (dimensão comportamental), considerados adequados e eficazes.

Os programas de mediação de conflitos vão, por isso, ao encontro do estipulado no diploma em análise, nomeadamente no que se refere à adoção de “estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”; a “cooperar com outros em tarefas e projetos comuns” e a “relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal, promotora de qualidade (...) de vida” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Aliás, os recursos do mediador, como ferramentas conceptuais, comunicacionais e procedimentais e ainda atitudinais, sistematizados por Brandoni (2007), imbricam nas grandes dimensões do saber e fundamentam as competências sociais e relacionais. Assim, a mediação contribui para a tríade do saber: o conhecimento (saber saber), as habilidades (saber fazer) e as atitudes (saber ser e estar) (Pinto da Costa; Almeida & Melo, 2009), conforme se expõe e desenvolve no quadro seguinte:

Quadro 6: Relação entre as dimensões do saber e as aprendizagens do mediador

<i>“Saber saber” – ferramentas conceptuais</i>
Identificar o conflito como algo natural às relações interpessoais
Identificar os conflitos e os diferentes comportamentos e reações face ao conflito
Reconhecer as melhores formas de atuar
Conhecer técnicas de resolução positiva de conflitos
Mudar de posição face a novas situações
Reconhecer o <i>eu</i> e o <i>outro</i>
Aceitar e ser empático em relação à situação e aos problemas dos outros
Promover a aquisição de certo sentido do seu próprio valor, da sua força e da sua própria capacidade para enfrentar os problemas
<i>“Saber fazer” – ferramentas comunicacionais e procedimentais</i>
Comunicar e escutar ativamente
Ser assertivo
Realizar atividades de forma cooperativa
Saber gerir os conflitos
Ser isento e evitar juízos de valor
Ser empático
Atender os outros nos interesses, necessidades e sentimentos
Construir soluções conjuntas
Ser imparcial
Aplicar as etapas do processo de solução de problemas e ser criativo

<i>“Saber ser e estar” – ferramentas atitudinais</i>
Valorizar as qualidades próprias
Respeitar os outros e as diferenças
Cultivar a abertura e a tolerância face aos demais e suas particularidades
Apreciar o valor da cooperação
Valorizar as potencialidades do conflito
Confiar na sua determinação e autonomia
Praticar a solidariedade e a colaboração
Negociar as melhores opções de solução
Participar na comunidade como membro ativo
Estar recetivo à mudança
Criar laços de ajuda e de amizade

Fonte: Pinto da Costa, Almeida & Melo (2009).

O objetivo principal da mediação escolar consiste em formar mediadores para prosseguir a intervenção mediativa, e que dessa forma incluam estas habilidades no seu reportório pessoal. Como refere Torremorell (2005, p. 42), “(...) não se trata de preparar pessoas apaziguadas, dóceis, passivas e obedientes, mas antes pacíficas, autodisciplinadas com espírito crítico, participativas e dispostas a lutar pela erradicação de qualquer tipo de violência”.

De acordo com Nascimento (2003), na senda dos estudos de Johnson, Johnson, Bruce e Douglas (1995), os alunos que assimilem competências de mediação adquirem um maior desenvolvimento do que os que não têm a mesma oportunidade. Esses mesmos jovens 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. A aquisição dessas habilidades será tão útil para auxiliar os outros, quando envolvidos em conflito, como para auxiliar a si próprios. Corroborando esta ideia, Oliveira e Galego (2005, p. 23) apontam a mediação como “(...) um meio de ajuda, proporcionando a cada indivíduo a possibilidade deste se responsabilizar cada vez mais por si, ajudando-o também a descobrir as suas capacidades individuais”.

Quanto aos mediados, reconhece-se que a mediação de conflitos incute novas formas de diálogo, favorece a interiorização de um conjunto de valores, permite trabalhar emoções e sentimentos e muda a perceção negativa do conflito numa visão positiva do mesmo. Em específico, através do processo de mediação, o indivíduo tem a possibilidade de contrastar os seus pensamentos, ideias e perceções com a realidade imediata, reforçando-os, adaptando-os e/ou corrigindo-os através de um processo de reflexão - assimilação – acomodação. Neste sentido, o conhecimento constrói-se pela experiência ativa de aprendizagem e a ação reflexiva,

permitindo ao jovem colocar à prova as suas atitudes e comportamentos, (Garcia, Pérez & Pérez, 2007; Pérez & Del Pozo, 2007; Torrego, 2008a, Ibarrola-García & Iriarte, 2012), mobilizando e aprimorando os recursos de cada um dos sujeitos implicados (Bush & Folger, 1996).

O processo de mediação proporciona uma aprendizagem aplicada, experimentada e realizável (Vinyamata, 2005). Sem a oportunidade de aplicar as habilidades aprendidas, estas poderão não ser devidamente incorporadas. Por isso, é útil que estes se impliquem na gestão de conflitos reais para se obter o resultado desejado.

Conscientes das limitações do efeito educativo e transformador do processo de mediação de conflitos, Villaoslada e Palmeiro (2006), defendem que a formação não deve ser algo pontual, isolada e com data de caducidade. A aprendizagem deve ser contínua. Inicia-se a aprendizagem em contexto formativo, recorrendo preferencialmente à técnica do *role-play*, amplia-se e consolida-se durante a aprendizagem experiencial. Para Cowie & Wallace (2000), importa reforçar a ação reflexiva durante e após o processo de mediação, de maneira a tornar a aprendizagem ainda mais efetiva.

Da aprendizagem, da confiança e da satisfação que mediadores e mediados obtêm com o processo de mediação resultará uma mudança em relação à abordagem dos conflitos, à crença de que o diálogo será a via preferível para resolvê-los, permitindo uma melhor compreensão de si próprio e dos outros, em prol de boas relações de convivência. Os conflitos constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. Podem ser ocasiões (necessárias e úteis) para evoluir como seres sociais. A mediação pode ser utilizada como metodologia pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, fortalecendo a escola no cumprimento das suas funções de educação e de socialização. Tanto para os mediadores como para os mediados, parte-se do pressuposto, segundo Nascimento (2003, p. 228), “(...) que quanto mais os alunos assumirem a responsabilidade pela regulação do seu comportamento e dos seus pares, mais autónomos e socialmente competentes eles se tornam”. Concomitantemente, tende-se a construir uma responsabilidade individual e social, fundamentais para o pleno exercício da cidadania (Oliveira & Galego, 2005). Segundo Torremorell (2002), a mediação promove uma série de valores educativos presentes em diferentes níveis de análise e correspondentes a diversas dimensões relacionais da pessoa: individual, interpessoal, intragrupal, intergrupar e com a sociedade, como se sintetiza no quadro seguinte:

Quadro 7: As dimensões relacionais da mediação

DIMENSÃO RELACIONAL	NÍVEL DE ANÁLISE	CARATERIZAÇÃO
Intrapessoal	Mediação como estratégia de formação integral	Espaço de reflexão e de diálogo, fomentando a capacidade de comunicação das pessoas, modelando atitudes que ajudam os indivíduos ao seu crescimento emocional e cognitivo.
Interpessoal	Mediação como processo veiculador de convivência	Processo formativo e preventivo em que a aceitação do outro e de si mesmo constituem uma parte central da mediação. Visa a visão do problema em toda a complexidade e funciona como ponte de união entre os indivíduos ao proporcionar um espaço de abertura no qual as partes implicadas podem atuar e decidir por si mesmas até onde desejam levar a sua relação.
Intragrupal	Mediação como coeficiente de coesão	A coesão é essencial em qualquer grupo, formal e informal, e supõe que o seu crescimento e evolução se mantém graças à cooperação entre os seus membros. A mediação estimula o debate e a comunicação entre os membros de um grupo que, apesar dos obstáculos, preferem um diálogo aberto e direto, separando pessoas do problema.
Intergrupar	Mediação como modelo de intercomunicação	A mediação estimula o intercâmbio e a tomada de decisões democrática. Dependerá da perceção que se constrói entre os distintos grupos da situação de conflito, podendo considerá-la em termos de impedimento e obstáculo ou podendo percebê-la como possibilidade de intercâmbio e participação na qual se pode conviver sem sofrimento.
Social	Mediação como cultura	A mediação proporciona atitudes abertas face a outras maneiras de entender a vida, potencia a empatia e a compreensão naquilo que nos distingue dos demais e com outras culturas.

Fonte: Torremorell (2002). Adaptado.

Em síntese, independentemente da dimensão relacional em que o indivíduo esteja inserido (à luz do quadro anterior), a mediação visa um efeito educativo, capacitador e de melhoria dos sujeitos e, concomitantemente, dos demais com quem estes interatuam.

4.3. Como estratégia integrada de prevenção

Quando se refere à prevenção como objetivo da mediação, não se pode pensar, como anteriormente referido, na repressão ou no evitamento do conflito ou que a mediação facilitaria a erradicação do mesmo. Nesses casos, manter-se-ia uma conotação negativa do conflito. A prevenção não pode ser entendida de uma forma reducionista. A ideia de prevenção reporta-se às atitudes, aos comportamentos e às condutas negativas e desajustadas.

Segundo Torremorell (2005), tende-se a confundir a fonte e as consequências dos conflitos com os sujeitos. A mediação convida a uma análise dos conflitos no seu contexto. Logo, remete para uma investigação e identificação dos elementos interpessoais, intragrupais e organizacionais que estejam na base da dinâmica do conflito, assim como desafia à criação de condições em termos interpessoais, intragrupais e organizacionais que fomentem contextos geradores positivos e proactivos, com forte efeito preventivo.

Podemos identificar três níveis de prevenção: primária, secundária e terciária. Tomando por referência a proposta da Organização Mundial da Saúde, em relação à prevenção da violência (Krug et al, 2002), assim como os estudos de Amado e Freire (2009), sobre a prevenção da indisciplina, pode-se enquadrar a mediação em cada um destes níveis de prevenção socioeducativa (Silva, 2011).

No primeiro nível de prevenção (primária) propõe-se uma intervenção *a priori*, antes das situações ocorrerem, modificando as circunstâncias causadoras dos problemas ou que não contribuem para melhor lidar com o seu surgimento, ou ainda como referem Amado e Freire (2009), visa-se um conjunto de ações que atuam por antecipação face a um determinado fenómeno. Aqui coloca-se o desafio da *provenção* de Burton (1990) (cf. Capítulo II, 2). Trata-se de criar um conjunto de condições mais ou menos coordenadas e favoráveis para antecipar e melhor acomodar o surgimento dos problemas. No segundo nível prevenção (secundária), também denominado por *intervenção precoce*, incide-se na aplicação de medidas perante a ocorrência das situações dilemáticas, de forma a suster a sua progressão. Procura-se identificar e atuar, o mais cedo possível, perante qualquer desvio à normalidade. No terceiro nível de prevenção (terciário), atua-se quando os fenómenos já afetam em escala e a intervenção refere-se especialmente aos casos persistentes. Ainda segundo Amado e Freire (2009, p. 133), estes três níveis “(...) simultaneamente concorrem para a formação do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e da qualidade de vida e do bem-estar social das escolas em geral”.

A mediação de conflitos pode ser dinamizada de diversas formas, por exemplo, através de sessões de sensibilização, de programas educativos e programas de capacitação, de estruturas e equipas de mediação. Segundo Silva (2011), um projeto de mediação deve ter como condição essencial esta intervenção ampla e integrada da prevenção (primária, secundária e terciária). Assim, ao nível da intervenção primária, sugere-se a aplicação de programas educativos de mediação de conflitos direcionados para os seguintes conteúdos: a educação para a cidadania e a convivência; gestão das emoções; comunicação não violenta;

técnicas de resolução e mediação de conflitos, assim como as habilidades sociais que facilitem o aparecimento de relações interpessoais positivas, bem-estar e de uma cultura de paz. Estes conteúdos dão-se a conhecer de uma forma teórica, ainda que complementados com estratégias de uma aprendizagem significativa, focadas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Portanto, nestes programas educativos pode-se recorrer à explicação, à análise de textos, ao debate, à modelagem, às dinâmicas de grupo e aos jogos que em muitos casos permitem ensaiar as aprendizagens em situações simuladas.

Outra dimensão importante neste nível de prevenção (primária) está relacionada com a intervenção no contexto, onde se propõe a criação de condições favoráveis à mediação de conflitos. Para o efeito, recomenda-se a integração da mediação de conflitos no projeto educativo e no regulamento interno. Se o primeiro marca a missão de cada escola, o segundo serve de quadro referencial e normativo para a gestão da vida escolar quotidiana. Introduzir a mediação de conflitos nestes dois documentos significa que a mediação faz parte integrante da cultura da escola, visível nas normas e os valores compartilhados bem como nas atitudes que influem nas condutas perante os conflitos.

A mediação de conflitos constituirá também um contributo valioso para apoiar uma terceira área da prevenção primária: a participação coletiva, ativa e cooperante na vida escolar. Nesse sentido, propõe-se a realização de ações de sensibilização sobre a mediação, nas quais participem todos os atores da comunidade educativa, que potenciem uma nova predisposição para a abordagem ao conflito de forma a cultivar uma cultura de colaboração face à cultura adversarial que tende a dominar os contextos sociais escolares.

Ao nível da prevenção secundária propõe-se a aplicação de programas de formação em mediação de conflitos focados na capacitação de mediadores habilitados a intervir formal ou informalmente, sejam eles alunos, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação ou técnicos. Amado e Freire (2009) incluem os programas de mediação entre pares neste nível de prevenção. Os programas de formação distinguem-se dos programas educativos por se circunscreverem à mediação como estratégia de intervenção terciária no tratamento dos conflitos e às habilidades para mediar conflitos. Para além de se utilizar as mesmas técnicas de qualquer outro programa educativo (como as explicações, os debates, os exercícios...), assume grande relevo a técnica do *role-play* e da modelagem. Importa preparar os atores para intervir em situação real quando detetarem um conflito no espaço escolar (aula, recreio, etc.) ou quando forem solicitados para realizar sessões de mediação no gabinete criado para o efeito.

A aprendizagem de conhecimentos, atitudes e comportamentos associados aos princípios e às práticas de mediação de conflitos (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009) resulta em *aprendizagem adquirida* pelos próprios e *aprendizagem disponibilizada* a terceiros. Esta aprendizagem é potenciadora de formas de intervenção, imediatas ou mediatas, nas situações que causem desvios à normalidade ou à harmonia social escolar. Pode-se atuar quando se pressente a existência do conflito; quando ele existe e os envolvidos tendem a evitá-lo; ou, ainda, quando este se manifesta de forma desadequada e entra em escalada. Tanto melhor se esta intervenção é levada a cabo por jovens e adultos, como é o caso dos professores e dos assistentes operacionais, favorecendo e potenciando uma constante interação colaborativa entre os diversos agentes. Não obstante os condicionalismos ou as exigências que se possam colocar, a escola pode e deve intervir na alteração dos processos de reprodução da violência. Como advoga Pigeon (2007, pp. 14-16), “(...) se não for para acabar com eles pelo menos para atenuá-los (...) ao restaurar a comunicação onde ela não passa mais e, ao reconstruir o laço social, estaremos a desmontar as estruturas violentas”.

Por sua vez, para a aprendizagem experiencial se tornar mais efetiva, os alunos, juntamente com os adultos, devem dar-lhe continuidade. Como refere Torremorell (2002), não basta *ensinar*, aos alunos deve-se propiciar oportunidade de levar à prática as aprendizagens e obter o retorno das suas ações. Assim, ao nível da prevenção secundária incluir-se-ia os programas formativos em mediação de conflitos e a prática da mediação informal por todos os atores da comunidade escolar, acrescido da prática de mediação formal pelos alunos.

Ao nível da prevenção terciária, propõe-se a participação de técnicos ou professores, com formação específica ou especializada em mediação de conflitos, em equipas e gabinetes de mediação, que trabalhem os conflitos com *profissionalidade*. Os mediadores dinamizam processos de mediação de pendor restaurativo e transformativo. É uma intervenção nos sujeitos, numa ótica de resolução – reparação - reconciliação (Galtung, 1998). Como referem Munné e Mac-Cragh (2006), a transformação está associada à forma como se potencia: a) a corresponsabilidade das situações e o empoderamento dos sujeitos, pressupondo o aumento da autoridade e do poder sobre os seus recursos pessoais e as decisões que afetam a sua vida; b) o auto-fortalecimento, o controlo, a autoconfiança e a capacidade para lutar pelos seus direitos e por tomar decisões próprias. Nesse sentido, reconhece-se que a mediação trabalha com os sujeitos e não para eles. Trata-se de “(...) acreditar que cada pessoa pode controlar a sua vida se lhe for permitido tomar consciência disso e desenvolver o seu potencial” (Torremorell,

2008, p. 40). Esta perspetiva transformadora da mediação está então mais direcionada para o empoderamento dos sujeitos do que para a celebração de um acordo que termine como o conflito. Sem avocar estratégias milagrosas, concorda-se com a autora, para quem “(...) em nenhum caso deveríamos renunciar à oportunidade de legar uma semente de esperança nas capacidades de todas as pessoas que participam num processo de mediação” (Ibidem). A mediação permite assim a renovação do modelo de gestão e resolução dos conflitos da escola. Como referem Amado e Freire (2009), os resultados da investigação, no caso específico da indisciplina, apontam para a fraca eficácia dos processos corretivos. Propõe-se, por isso, a instituição de um modelo integrado de resolução de conflitos, assente na articulação do modelo relacional e do modelo impositivo (Torrego, 2006), no qual a mediação é aceite como método preferencial no tratamento dos conflitos e método complementar do modelo disciplinar.

Sintetizamos no quadro seguinte as diversas atividades de mediação correspondentes aos objetivos de cada nível de intervenção.

Quadro 8: Níveis de prevenção e mediação de conflitos na escola

PREVENÇÃO PRIMÁRIA	PREVENÇÃO SECUNDÁRIA	PREVENÇÃO TERCIÁRIA
Atividades de sensibilização sobre o conflito e a mediação. Planos de aula sobre o conflito e a mediação. Programas educativos sobre a gestão e mediação de conflitos. Mudanças estruturais e organizacionais ao nível da gestão de conflitos (projeto educativo, projeto curricular da escola e regulamento interno).	Programas de formação específica em mediação e para ser mediador de conflitos, para alunos, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação. Participação dos alunos, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação na equipa de mediação (como mediadores formais ou preferencialmente como mediadores informais).	Gabinete de mediação de conflitos: Participação de professores e dos técnicos com formação específica e/ou especializada em mediação de conflitos.

Fonte: Amado e Freire (2009); Pinto da Costa, Almeida e Melo (2009); Silva (2011). Adaptado.

Em suma, pode-se então sustentar a ideia de que a implementação da mediação de conflitos na escola pode e deve abarcar os vários níveis de prevenção: primária, secundária, terciária, necessitando para isso que a mediação seja acolhida como um projeto de escola e

não apenas como uma técnica à disposição de um grupo de alunos supervisionados por um adulto, preferencialmente um professor. Como defende Alzate (1999), a metodologia de intervenção, circunscrita à técnica de mediação de conflitos entre pares, pode ser um início, devendo-se almejar resultados mais ambiciosos em termos de escola. Numa análise realista, o autor refere que:

“Não somos tão ingénuos para crer que os currículos de resolução de conflitos e os programas de mediação entre iguais resolvam por si mesmos toda a problemática relacionada com a violência, a agressividade e a conduta competitiva, mas sim, cremos firmemente que qualquer intento sério de afrontar esta problemática tem que contar com os mesmos como parte integrante fundamental” (Alzate, 1999, p. 35).

Nesta lógica, a mediação valoriza modelos construtivistas, focalizando o empoderamento dos indivíduos, através de regras de conduta que normalizem os comportamentos na organização escolar. Esta mediação centra-se na capacitação dos indivíduos, na melhoria dos contextos, na parceria escola/família, tendo por finalidade a mudança social e a construção da cidadania.

Os processos de prevenção (primária, secundária e terciária) da mediação de conflitos convergem numa aprendizagem que trabalha com os sujeitos e as suas vivências, propondo-se uma melhoria individual, relacional e social. Porém, a efetivação da prevenção e da mudança implica não apenas mais consciencialização dos indivíduos *per si*, requerendo necessariamente responsabilização da própria comunidade educativa e da escola, enquanto organização, com uma participação ativa, e também aprendente, nos procedimentos desta estratégia integrada de prevenção.

CAPÍTULO IV – DIRETRIZES PARA PROJETOS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Os projetos de mediação assumem-se como um dispositivo de intervenção socioeducativa nas escolas. A par dos projetos existem os programas de mediação. Se os primeiros compreendem um conjunto de ações e visam prosseguir uma mudança ou transformação no contexto dos indivíduos e onde estes participam, já os segundos focalizam-se no indivíduo e na sua aprendizagem. Todavia, na literatura estudada percebe-se que nem sempre se verifica tal distinção, o que resultará do facto de muitos projetos de mediação assentarem em programas educativos e formativos de mediação. Reconhece-se, porém, ao projeto um alcance mais lato e objetivos de intervenção sistémicos, em termos de escola, e ao programa um alcance mais restrito, direcionado para os indivíduos.

Existe uma grande variedade de projetos de mediação de conflitos aplicados nas escolas. Aliás, a diversidade é uma característica comum neste domínio dos projetos e da mediação escolar. Ao nível mais amplo da resolução de conflitos, Jones (2002) fala em *permutações* de projetos em virtude da variedade de objetivos que se propõem prosseguir. Essa realidade é também verificada na tipologia existente. A autora distingue os *cadre programs* e os *whole programs*. Os primeiros, “projetos de alcance restrito”, surgem como o mais comum a nível internacional ou o primeiro tipo a ser aplicado na história da mediação de conflitos no âmbito escolar. Neste tipo de projetos treina-se um pequeno grupo de mediadores alunos (cerca de vinte ou trinta), e o seu sucesso dependerá da predisposição dos restantes membros da comunidade educativa (professores, pessoal não docente e encarregados de educação) em encaminhar os conflitos para os mediadores. Nos segundos, “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. Contudo, nem todos os projetos aqui incluídos serão assim tão abrangentes. Por exemplo, a autora aponta quatro tipos de programas mais ou menos abrangentes nas seguintes modalidades:

- *formação adicional de alunos*: neste caso procura-se estender a formação a outros grupos de alunos (como associação de alunos e alunos com processos disciplinares), envolvendo mais jovens no projeto. É a versão menos abrangente do *whole program*;
- *formação adicional dos restantes membros da comunidade educativa*: partindo da estratégia da modelagem, visa-se formar professores, pessoal não docente e até encarregados de educação para lidarem melhor com os conflitos;

- *inclusão curricular*: numa combinação do *cadre program*, pode-se incluir as matérias sobre o conflito, resolução e mediação de conflitos em programas curriculares tradicionais. Os alunos terão condições para uma melhor e mais sustentada compreensão dos temas e da sua importância;

- *Escola toda*: este projeto mais abrangente envolve todas as dimensões anteriores. A formação dos alunos é uma parte de um longo processo e abrangente esforço para desenvolver uma educação relacionada com a resolução de conflitos e a aquisição competências específicas por todos os membros da comunidade educativa (como, por exemplo, iniciativas de aprendizagem cooperativa), que serão desenvolvidas 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.

Terminamos a análise da tipologia de projetos de mediação de conflitos em âmbito escolar proposta por Jones (2002) com a seguinte ideia basilar:

“Modelos que envolvem mais alunos, professores e membros da comunidade e que integram a educação da resolução de conflitos no currículo existente, são mais propensos a alcançar metas dirigidas à mudança da escola, mudança do clima e às preocupações com a justiça social” (Jones, 2002, p. 5).

A proposta de uma *abordagem de espectro amplo* para a resolução e mediação de conflitos é sustentada por vários autores (Alzate, 2003; Viñas 2004; Torrego, 2006; Faget 2010). Destacamos a proposição de Alzate (2003, p. 48), para quem a *abordagem global de transformação dos conflitos* reúne cinco áreas de intervenção e sustenta-se não só na *dimensão do ensino e aprendizagem* das temáticas, das quais depende a mudança de atitudes e comportamentos, mas também (e sobretudo) na *dimensão sistema* que permitirá resultados duradouros:

- *no sistema disciplinar*: perante a ocorrência de conflitos que são difíceis de tratar construtivamente, a aplicação da mediação formal entre pares tem-se revelado de grande efetividade;

- *no currículo*: trata-se de incorporar progressivamente os conceitos e habilidades de resolução de conflitos no programa curricular de uma disciplina autónoma ou incluir estes temas em programas de disciplinas já existentes;

- *na pedagogia*: a aprendizagem das habilidades de resolução e de mediação de conflitos podem ser feitas segund os diferentes propostas pedagógicas, como é o caso da

aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1993) e a controvérsia académica (Johnson & Johnson, 1996);

- *na cultura escolar*: a institucionalização das habilidades de resolução de conflitos só se alcança com a aquisição das mesmas pelos professores, professores com cargos diretivos, pessoal não docente e encarregados de educação;

- *na comunidade*: a aprendizagem e manuseio das habilidades de resolução de conflitos não se deve restringir ao espaço escolar, especialmente porque vários conflitos dos alunos provêm do seu exterior. Por isso, seria vantajoso que diversos elementos da comunidade local pudessem integrar os projetos. Em suma, o autor defende que os projetos “(...) estendam a sua orientação básica centrada no jovem, para abarcar as dimensões administrativas, professorais e parentais do conflito” (Alzate, 2003, p. 49).

Os projetos de mediação entre pares são mais utilizados em virtude das exigências relativamente reduzidas e da comprovada efetividade. Contudo, existe a possibilidade de se adotarem projetos mais amplos, embora as condições para a sua aplicação sejam mais complexas. O conhecimento das opções em termos de tipologias de projetos e da realidade socioeducativa e organizacional escolar será a principal referência a considerar na escolha do projeto a implementar.

1. DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO

Apontar um desenho específico de um projeto de mediação é uma tarefa desafiante dada a sua diversidade. Como evidencia Schvarstein (1999), este desenho deve resolver uma série de tensões, que dependerão dos objetivos e do alcance que se fixe, e deve também adequar-se ao contexto da escola. O autor sistematizou os eixos de decisão, orientados segundo duas principais variáveis: *O quê?* e *como?*. A leitura do quadro seguinte permite-nos ilustrar as alternativas possíveis num desenho de um projeto de mediação escolar. Não são, na maioria dos casos, opções de decisão que se excluem. Pelo contrário, contribuem para perceber os limites da intervenção e como se podem conjugar, por vezes, numa lógica de desenvolvimento do projeto (iniciando-se por uma opção e posteriormente incluir outra).

Quadro 9: Eixos de decisão de um desenho de projeto de mediação de conflitos

VARIÁVEIS		OPÇÕES	
1	CARÁTER DA MEDIAÇÃO	OBRIGATÓRIO	VOLUNTÁRIO
		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	ÊNFASE DA MEDIAÇÃO	PRODUTO	PROCESSO
		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, em que dimensões 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	ARTICULAÇÃO COM REGRAS DISCIPLINARES	SEM RELAÇÃO	COM RELAÇÃO
		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.

Quadro nº 9: Eixos de decisão de um desenho de projeto de mediação de conflitos
Continuação

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 com formação em mediação.	A formação dos alunos mediadores , professores, funcionários, encarregados de 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 ENVOLVIDAS	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.

Quadro nº 9: Eixos de decisão de um desenho de projeto de mediação de conflitos*Continuação*

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 mediação devem ser participadas pelos diferentes elementos da escola.	A escola pode recorrer à colaboração especializada do exterior para implementar e avaliar o projeto.

Fonte: Schvarstein (1999, pp. 198-200); Lorenzo (2007, pp. 121-125); Chrispino e Chrispino (2011, pp. 80-90). Adaptado.

As experiências seguem mais ou menos um mesmo processo de implementação de projetos. Tendo por referência a teoria de elaboração de projetos sociais, reconhece-se as mesmas referências nos projetos de mediação, a saber: diagnóstico, planificação, execução e avaliação. Segundo Serrano (2008, p. 23), “A formulação precisa e concreta de um projeto exige a conjugação harmónica de todos os passos que nos levam à prossecução do mesmo”. Isso não significa adotar e seguir um processo linear e rígido, mas uma conjugação de etapas que se sucedem numa ótica de adaptação e melhoria constante.

Diversos autores (Bonafé-Schmitt, 2000; Jones, 2002; Torrego, 2003; 2006; Torremorell, 2002; 2007; Lorenzo, 2007; Caballero, 2009; Faget, 2010; Ibarrola-García & Iriarte, 2012) são coincidentes na apresentação das principais etapas de implementação da mediação de conflitos na escola, podendo referir-se à existência de um *modelo dominante* na sua estrutura básica. Identificámos onze etapas, que enunciamos de seguida:

- diagnóstico;
- informação e compromisso;
- constituição da equipa coordenadora;
- planificação da implementação do projeto;
- sensibilização;
- seleção dos mediadores;

- formação dos mediadores;
- criação da equipa e do gabinete de mediação;
- institucionalização;
- divulgação e promoção;
- avaliação.

Identificámos também linhas de orientação e de ação com vista ao sucesso de cada uma destas etapas, no sentido de garantir a eficiência, a eficácia e a sustentabilidade do projeto. Avançamos com a descrição das etapas, optando por dedicar especial atenção à avaliação, que surge autonomamente no ponto 4.

1.1. Diagnóstico

A implementação de um projeto de mediação deve partir de uma avaliação de necessidades e do conhecimento da realidade a intervir. Segundo Lorenzo (2007), esta avaliação inicial pressupõe identificar quais os conflitos geradores de maior ou menor tensão dentro e fora da sala de aula; quais os métodos ou normas através das quais se tratam e resolvem os conflitos; quais são os canais de comunicação habituais entre os diversos membros da comunidade educativa; como e quem toma as decisões. A par desta avaliação diagnóstica deve ser levada a cabo uma dupla reflexão coletiva: por um lado, analisar como se organiza a convivência e, por outro lado, considerar os valores prevalecentes na comunidade educativa, não só em torno da gestão dos conflitos, mas também das práticas educativas. Em suma, realça-se que a avaliação proposta deve incidir tanto no clima social como na cultura organizacional da escola.

Jones (2002) inclui nesta etapa a definição *a priori* de objetivos gerais e específicos em relação à mediação. Percebe-se que a formulação de tais objetivos contribui para a melhor definição e planificação do projeto, nomeadamente quanto aos recursos, às possíveis dificuldades e benefícios, assim como à previsão do grau inicial de interesse e de motivação que o projeto poderá almejar.

Sobre os objetivos do projeto de mediação escolar, Ibarrola-García & Iriarte (2012) destacam a importância que objetivos a curto e a longo prazo assumem nalguns estudos. Esta temporalização decorre de duas necessidades: primeira, permitir que os mesmos se façam

sentir; e, segunda, possibilitar a acomodação das expectativas que se depositam na mediação. De salientar que as autoras alertam para o facto de serem necessários dois a cinco anos até se obterem resultados significativos da intervenção efetuada.

Importa cuidar da extensão e profundidade do diagnóstico (*o que avaliar*). Essa decisão dependerá do alcance do projeto a adotar. Em relação aos métodos utilizados (*como avaliar*), recorre-se preferencialmente aos seguintes métodos de pesquisa: entrevistas (dentro e fora da escola), questionários (a todos os membros da comunidade escolar) e observação (na aula, fora da aula, em atividades) (Lorenzo, 2007).

Em síntese, este diagnóstico permite recolher informação que explique e justifique a necessidade do projeto, bem como serve para uma avaliação entre *o ponto de partida* e *o ponto de chegada* da intervenção. De referir que é pouco habitual encontrar nas escolas um diagnóstico sobre o conflito, uma vez que os dados disponíveis se reportam, sobretudo, à indisciplina e violência, espelhando situações de saída da sala de aula e dos processos disciplinares. Trata-se então de realizar um diagnóstico que contribua para a melhor implementação do projeto de mediação.

1.2. Informação e compromisso

Esta etapa pressupõe a apresentação do projeto àqueles que devem ter uma palavra a dizer sobre a sua implementação. Com esta iniciativa visam-se dois objetivos cruciais:

- obter apoio inicial para a intervenção, implicando desde logo a direção;
- avaliar se a escola tem recursos disponíveis para levar a cabo o projeto.

Segundo Cohen (2005), o *apoio social*, condição essencial para a viabilidade do projeto, deverá ser conquistado não somente no seu início. Nesse sentido, a implicação do órgão diretivo é crucial, porquanto muitas decisões (no que respeita a recursos materiais, humanos, financeiros e organizacionais) serão tomadas ao longo da sua execução. Ao pragmatismo dever-se-á juntar o realismo. É necessário desmitificar qualquer ideia romântica em torno da mediação de conflitos, reconhecendo que esta não é uma *panaceia* ou uma *varinha mágica* para todos os problemas de convivência na escola. A mediação também não deve ser adotada para ter um mero *efeito placebo* (expressão utilizada por Faget, 2010), requerendo-se uma postura sincera de abertura pessoal e organizacional para o processo de mudança cultural.

Já segundo Lorenzo (2007), importa conseguir o apoio de pelo menos metade da comunidade educativa. Torrego (2003) refere a necessidade de aprovação de, pelo menos, metade do conjunto dos professores. E, de acordo com San Martín (2003), o número de professores que não aceita a mediação deve ser reduzido. É crucial que a generalidade dos atores educativos perceba as vantagens da mediação de conflitos em duas condições fundamentais:

- a articulação da mediação de conflitos com o sistema já instituído, numa lógica de alternativa/complementaridade e não de substituição das regras de disciplina;
- a mediação de conflitos não causa perigo aos valores basilares da escola e da educação, visando um reforço dos mesmos.

Assumindo-se como uma proposta de mudança, é natural que se prevejam alguns receios, resistências ou dúvidas por parte de professores, de funcionários, de encarregados de educação ou de alunos (Jares, 2002; Torremorell, 2007; Caballero, 2009), como, por exemplo:

- recurso a uma via disciplinar mais suave;
- perda do controlo da situação;
- perda de autoridade;
- perda de privacidade;
- eventuais represálias;
- perda de tempo;
- não ter formação para saber como atuar;
- ser um trabalho para técnicos;
- que acarrete sobrecarga de trabalho;
- exigir recursos que a escola não dispõe;
- denunciar uma imagem negativa da escola, estigmatizando-a;
- a expectativa que o mediador resolva todos os problemas e de forma imediata.

Com efeito, o ceticismo sobre a eficácia do projeto ou a confiança excessiva nos seus resultados podem conduzir ao desapontamento e, ao conseqüente, esmorecimento, se não mesmo ao abandono do projeto. Por tudo isto, o esclarecimento sobre em que consiste a mediação de conflitos contribui para uma melhor e mais realista adesão e possibilita a recolha de informação relevante para a tomada de decisão sobre as seguintes questões centrais: que conflitos serão mediáveis? qual a articulação com o processo disciplinar? qual a integração da mediação na estrutura organizacional da escola? quem poderá recorrer à mediação? quem terá formação e como será organizada essa formação? como se selecionarão os mediadores? quem

será o coordenador da equipa de mediação e como funcionará essa equipa? onde funcionará o gabinete de mediação? As respostas a estas questões podem ser obtidas nesta etapa ou na etapa seguinte nas sessões de sensibilização realizadas a toda a comunidade educativa.

Em síntese, esta etapa serve para preparar a base de elaboração e execução do projeto. Trata-se de reconhecer as condições existentes e contratualizar as condições a existir.

1.3. Constituição da equipa coordenadora

Depois de obtido o compromisso para levar o projeto avante, torna-se necessário constituir uma equipa de coordenação ou identificar um coordenador responsável pelo projeto. Caso se opte por uma equipa, esta deve eleger um coordenador que será o interlocutor junto dos demais elementos e órgãos da escola.

À equipa ou ao coordenador cabe um conjunto de tarefas associadas ao desenho, (elaboração do projeto e do plano de implementação), à execução (organização e realização da sensibilização e da formação, criação do gabinete, integração da mediação nos documentos estruturantes da escola e promoção do projeto na comunidade) e à avaliação (monitorização do projeto, recolha dados e apresentação dos mesmos à direção ou à comunidade educativa) (Lorenzo, 2007; Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

Na generalidade, a equipa de mediação deve velar pela organização, funcionamento e constante melhoria do projeto. Assim, para além dos cuidados com a operacionalização da mediação, que exige uma logística própria e desafiante para a escola, existem duas áreas às quais a equipa deve dar especial atenção:

- a avaliação do projeto, devendo informar a direção e a comunidade educativa dos resultados alcançados;
- a promoção projeto, devendo apresentar propostas de disseminação e de inovação que contribuam para a sua afirmação e sustentabilidade.

Como refere Torremorell (2007), à equipa coordenadora cabe manter o entusiasmo e a adesão ao projeto de mediação.

1.4. Planificação

Na sequência dos trabalhos prévios confirma-se o que se vai realizar? quais os objetivos de cada atividade? quem é responsável? quem será implicado? em que período? com que meios? as metodologias? como se monitoriza e avalia? A planificação é um instrumento que serve de guião para as ações a executar e resulta de um consenso entre todos os envolvidos. A sua ausência pode levar ao imprevisto, a ações descoordenadas ou pouco integradas (Arribas & Torrego, 2006). Trata-se de um plano de ação a ser monitorizado pela equipa coordenadora do projeto e que se pode ir ajustando à realidade. Nesta etapa deve-se especificar a colaboração de especialistas externos, clarificando o seu papel. A partir desta etapa passa-se então para a fase de execução do projeto.

1.5. Sensibilização

Jones (2002) enuncia duas principais finalidades da sensibilização: a informação e o apoio.

Identificamos um conjunto de objetivos específicos como sendo essenciais para o êxito desta etapa e, consequentemente, de todo o projeto:

- proporcionar informação detalhada sobre a mediação a todos os elementos da comunidade educativa, incluindo os resultados da avaliação das necessidades identificadas;
- despertar interesse sobre a utilidade do projeto;
- proporcionar a reflexão sobre como esta inovação se deve 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.

A sensibilização deve iniciar com os professores, uma vez que serão os mais ativos na implementação do projeto e deles poderão surgir os principais bloqueios e resistências. Os professores tendem a encarar a mediação com desconfiança, seja porque preveem uma desapropriação das suas prerrogativas, seja porque a entendem como uma ameaça à sua identidade profissional (Jares, 2002; Faget, 2010). Depois de confirmar a aceitação e apoio

por parte dos professores, alarga-se a sensibilização aos restantes públicos (funcionários, alunos e encarregados de educação). Segundo Faget (2010, p. 246):

“(...) a experiência demonstra que um programa que não seja apoiado pelo conjunto das pessoas do estabelecimento (...) corre o risco de fracassar (...), pelo que uma perspetiva sistémica é desde logo necessária para identificar potenciais obstáculos e os prevenir segundo um trabalho de persuasão adaptado”.

A sensibilização deve operacionalizar-se numa ou várias sessões, nas quais se segue um programa composto pelos seguintes temas: o conflito na escola, métodos de resolução de conflitos, a mediação de conflitos, o projeto. Mais importante que seguir um programa pré-estabelecido, importa criar um momento de reflexão e de debate que permita cruzar a temática com a realidade vivida na escola. A duração da sessão de sensibilização pode variar entre duas horas ou três horas para os adultos e uma hora para os alunos. O número de sessões varia em função da necessidade de abarcar toda a comunidade educativa, podendo decorrer ao longo de todo o ano letivo (Souquet, 1999).

A dinamização da sensibilização dos professores pode ser da responsabilidade da equipa coordenadora ou de mediadores profissionais, e a sensibilização dos alunos, técnicos, pessoal não docente e encarregados de educação poderá ser levada a cabo pela equipa de mediação (professores ou alunos).

Dadas as características e finalidades da sensibilização, Lorenzo (2007, p. 129) entende-a como uma *formação introdutória*.

1.6. Seleção dos mediadores

A motivação e o interesse são duas referências importantes para a seleção dos mediadores (Caballero, 2009). Contudo, no perfil dos candidatos a mediadores, diversos autores (Souquet, 1999; Lorenzo, 2007; Caballero, 2009; Ibarrola-García & Iriarte, 2012) referem que é fundamental a diversidade. Na composição do grupo de alunos mediadores deve constar jovens com diferentes desempenhos escolares, que representem variedade cultural, social e de género, granjeadores de boas relações com os pares e que apresentem habilidades de comunicação. Faget (2010) insiste neste último aspeto como requisito para desempenhar o papel. Assim, o autor menciona que, para além do interesse na formação, os jovens devem apresentar qualidades de escuta e de respeito pelos pares. Todavia, em alguns programas educativos de mediação apela-se à inclusão de alunos com problemas de

comportamento, esperando que a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais proporcione a melhor integração destes jovens no contexto social (Smith; Millar & Robinson, 2002; Beaumont, 2003). Como aponta Nascimento (2003, p. 232), “(...) os alunos com comportamentos disruptivos, em vez de serem penalizados segundo as formas tradicionais (falta disciplinar, suspensão, etc.) são envolvidos na aprendizagem da mediação”. Por isso, importa atender aos motivos que levam um jovem a querer ser mediador, independentemente de este conseguir resolver os conflitos umas vezes e outras não, como menciona Torremorell (2005).

Definidas as características do perfil do aluno mediador, a seleção dos mesmos poderá ser feita segundo vários processos (Torremorell, 2007), que aqui sistematizamos:

- voluntariamente, por proposta pessoal;
- por escolha ou eleição pelos professores e pares;
- ou pela combinação dos processos anteriores.

Cada um destes processos é alvo de críticas. O primeiro pode afastar qualquer tipo de controlo na seleção dos alunos que aparecem na formação para mediadores, implicando perda de recursos. O segundo pode condicionar a escolha dos alunos, uma vez que alguns deles poderão não sentir à vontade para se sujeitarem ao processo de voto.

Em síntese, perante as opções apresentadas, a cada escola caberá a definição do processo de seleção dos alunos e professores mediadores, de modo que estes venham a ser aceites e reconhecidos pela comunidade educativa.

1.7. Formação

A formação é um dos aspetos centrais dos programas de mediação. Jones e Bodtker (1999, p. 144) mencionam que “(...) a maioria dos educadores interessados na mediação de pares utilizam-na para capacitar os alunos a assumir mais controlo sobre as suas vidas e habilidades, certamente em relação aos seus conflitos”. Ou, como aludem Villaoslada e Palmeiro (2006), a formação das equipas de mediação permite fomentar o tratamento adequado dos conflitos, a capacidade para tomar decisões e o desenvolvimento de estratégias promotoras da cultura de mediação.

Em primeiro lugar, formam-se os adultos (professores funcionários, técnicos, encarregados de educação), principalmente aqueles que serão os responsáveis pelo projeto ou

que integram a equipa de mediação. Nesse sentido, interessa capacitá-los para as habilidades de mediador, dotá-los de conhecimentos para o desenvolvimento e manutenção do projeto e ainda prepará-los para que possam formar os alunos. Regra geral, a formação dos adultos fica a cargo de um mediador especialista.

Em segundo lugar, formam-se os alunos. Desenvolve-se a reflexividade e autoconhecimento, a regulação e controlo das emoções, a capacidade de empatia, o exercício de assertividade, a comunicação e negociação eficaz, a tomada de decisão e o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais. Visa-se uma educação centrada nas vertentes do saber: saber saber (cognitiva), saber fazer (procedimental), saber ser (atitudinal), (Pinto da Costa; Almeida & Melo, 2009), incluindo o saber estar (autorregulação) e a dimensão emocional (autocontrolo).

Embora os programas de formação para alunos possam ser similares (Souquet, 1999), observa-se uma diversidade de conteúdos, de duração e de qualidade (Ibarrola-García & Iriarte, 2012). Os programas podem ser mais direcionados para a perspetiva “*problem solving*”, centrados nas técnicas de base necessárias para mediar ou podem apresentar uma perspetiva mais alargada, visando trabalhar temas como: o conhecimento de si, a expressão dos sentimentos, das emoções e das necessidades, assim como os princípios da comunicação não violenta (Faget, 2010). Embora a literatura não permita recolher diretrizes sobre os programas de formação para adultos, percebe-se que estes apresentam uma carga horária superior, são ministrados por um formador especialista em mediação, nas instalações da escola ou no exterior, como em entidades formadoras ou Universidades, e, não obstante estarem concentrados na formação técnica, devem também proporcionar a construção de uma cultura em torno da mediação e a consolidação dessa “nova identidade” em construção (Mbanzoulou, 2007). Como afirma Alzate (2003, p. 54) “(...) os professores devem servir como verdadeiros modelos das qualidades e habilidades que estão a ajudar a desenvolver nos seus alunos”. A formação em mediação reside nos temas-chave dos quais não se pode descuidar (San Martín, 2003). No quadro seguinte apresentam-se algumas referências comuns aos programas de formação para alunos mediadores.

Quadro 10: Referências dos programas de formação em mediação escolar para alunos

Duração	1º ciclo (6-9 anos): 8h a 12h 2º e 3º ciclo (10-14 anos): 12h a 18h Ensino secundário (15-17 anos): 15h a 20h
Temas	Conflito Comunicação Emoções e sentimentos Mediador Técnicas de mediação Processo de mediação Projeto de mediação da escola
Metodologias	Adaptada à faixa etária, metodologia teórico-prática, ativa e participativa, com recurso a exposição, reflexão, debate, dinâmicas de grupos, <i>role-play</i> . Com ênfase na parte prática na qual se deve testar e praticar o conjunto de conhecimentos e ferramentas adquiridas.
Contexto	No contexto de aula (disciplina não curricular) ou fora do trabalho das aulas em momento de paragem letiva.

Fonte: Souquet (1999); Nascimento (2003); Villaoslada e Palmeiro (2006); Lorenzo (2007); Association Conflito Resolution (2007). Adaptado.

A formação é realizada para pequenos grupos de adultos e de alunos (*cadre model*) mas o ideal será proporcioná-la ao maior número de indivíduos (*whole model*), especialmente aos alunos sobre os quais se deseja incrementar os níveis de autorresponsabilização e de autorregulação. Nesse contexto, segundo Ibarrola-García & Iriarte, (2012), os programas podem ter uma finalidade educativa ou de capacitação. Isto é, o programa tem por finalidade capacitar os mediadores ou pode também proporcionar uma base formativa a todos os alunos ou membros da comunidade educativa, incluindo os membros da associação de encarregados de educação. As duas dimensões podem coexistir num mesmo projeto (Smith et al, 2002; Torremorell, 2002; 2007; Torrego, 2006, Faget, 2010), promovendo dessa forma uma cultura de mediação na escola.

No caso específico de um programa de formação para alunos (como se de um programa educativo ou de um currículo se tratasse), a sua integração poderia ser efetuada segundo uma das seguintes opções, propostas por Bjerstedt (1993):

- *mono-curricular*: na qual o conteúdo da formação em mediação assume-se como uma área independente a encaixar numa disciplina existente ou numa nova disciplina a integrar no leque das disciplinas oferecidas;
- *extra-curricular*: realizando-se a formação em mediação fora do trabalho escolar regular;

- *cross-curricular*: introduzindo a formação em mediação como um eixo transversal comum às mais diversas áreas disciplinares;

- *trans-curricular*: utilizando toda e qualquer atividade escolar para promover a formação em mediação.

No que diz respeito ao programa para alunos mediadores, a formação é uma base que deve ser completada através da prática, da análise e da reflexão dessa prática. Nascimento (2003) alude à necessidade desta formação requerer o suporte e acompanhamento e Villaoslada e Palmeiro (2006) defendem que a formação deve ser organizada de forma contínua e permanente.

1.8. Criação da equipa e do gabinete de mediação

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” (Jares, 2006, p. 97) e atua como um serviço que visa auxiliar na resolução pacífica dos conflitos que possam perturbar o relacionamento interpessoal e o ambiente escolar. Desde a manutenção (*peacekeeping*), à prática (*peacemaking*), passando pela ação construtiva (*peacebuilding*) (Torremorell, 2008), a equipa de mediação assume-se como uma estrutura de pacificação em contextos de complexas dinâmicas interpessoais.

É comum que a equipa de mediação pratique a modalidade de mediação de conflitos formal. Contudo, nalguns projetos tem-se vindo a verificar a inclusão da mediação de conflitos informal. Se a primeira modalidade pressupõe um procedimento flexível, na segunda segue-se os mesmos princípios e recorre-se às mesmas técnicas, ainda que de uma forma mais diluída, podendo a mediação ser praticada nos diversos espaços escolares: recreio, sala de aula, etc. Desta forma, com estas duas modalidades, a equipa procura promover a *cultura de mediação* na escola.

Nos projetos de mediação entre pares, a equipa é constituída por um número reduzido de professores (um ou dois), a quem cabe o desenvolvimento do projeto, dedicando-se à formação dos alunos mediadores, acompanhamento e supervisão das suas atividades (Ferreira, 2002). Nos projetos mais amplos, a equipa deve ser composta por professores e alunos ou nela devem estar representados os grupos ou áreas que se vejam afetados pela implementação do projeto (Lorenzo, 2007). Embora a presença de membros da direção da

escola ou de encarregados de educação na equipa deva ser uma decisão de cada escola, a participação dos professores e dos alunos é fundamental, mesmo que a inclusão dos segundos possa ser mais tardia. Mbanzoulou (2007) defende ser esta a composição mais apropriada da equipa. Aos alunos dificilmente se atribui a função institucional de regulação de conflitos na escola. Por sua vez, os adultos não devem ser afastados da sua missão estatutária de proteção e de regulação dos conflitos e de contribuírem para o desenvolvimento de uma resposta educativa inovadora. Enquanto instrumento de regulação de conflitos, a mediação deve ser (também, e sobretudo) praticada pelos adultos.

Localizamos várias referências na literatura às equipas e aos gabinetes de mediação (Ferreira, 2002; Gaspar, 2007; Torrego, 2008; Caetano, 2009; Silva & Machado, 2009; Silva & Moreira, 2009; Pinto da Costa, 2012b; Ibarrola-García & Iriarte, 2012). Os Gabinetes de Apoio aos Alunos e à Família (GAAF's) são apresentados como estruturas de mediação. Estes 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" (Vieira & Vieira, 2010, p. 5). Neste contexto, a gestão de conflitos aparece também entre as funções a exercer pelos elementos que os integram. As experiências são diversas e demonstram que estas equipas podem assumir diferentes características de escola para escola.

No que respeita à equipa de mediação de conflitos (Jares, 2002; Ferreira, 2002; Nascimento, 2003; Gaspar, 2007; Torrego & Galán, 2008; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016), a sua composição pode variar em função do perfil dos mediados. 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 mesmo 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). Todos os elementos devem receber formação para adquirir as competências necessárias ao desempenho da função. A diversidade e rotatividade na composição da equipa devem dar oportunidade ao maior número de sujeitos de experienciar esse papel, proporcionando a disseminação das competências de mediação de conflitos (Menezes, 2003). Os mediadores atuam normalmente em co-mediação.

A criação do gabinete de mediação pressupõe a nomeação de um coordenador, a definição de uma equipa e a organização do próprio serviço (horários, procedimentos, agenda de atividades, reuniões, relatórios, etc.) (San Martín, 2003). Com estas estruturas, a mediação

de conflitos passa a estar disponível para a comunidade educativa, procedendo-se à organização das mediações formais solicitadas ou incentivando-se a atuação dos mediadores nos contextos informais. Assim, os casos podem ser encaminhados para o gabinete de mediação, onde se leva a cabo um processo de mediação, com garantia de privacidade e de confidencialidade. A intervenção nas situações de conflito pode ser informal e direta, com os mediadores a atuarem imediatamente, de *modo espontâneo* (Torrego, 2008a) ou *naturalmente* (Six, 2001a). Em ambas as modalidades de mediação de conflitos (formal e informal), os mediadores atuam mediante a anuência das partes em conflito.

No processo de mediação formal, que compreende um procedimento flexível, os mediadores auxiliam os mediados a expressarem os pontos de vista, a compreenderem os interesses e as necessidades de cada um, a fim de alcançarem uma solução conjunta que implique a reparação do dano, um compromisso para o futuro e promova a convivialidade. Este processo divide-se em 5 fases principais: apresentação e regras do jogo; ora conta lá; clarificar o problema; busca de soluções; chegar a um acordo (Torrego, 2008a). Em cada uma dessas fases, os mediadores agilizam técnicas de comunicação e estratégias de negociação integrativa que possibilitem a construção de uma solução mutuamente satisfatória. Trata-se de uma oportunidade de *role-taking* que, a par da possibilidade de resolverem os conflitos pelo diálogo e pela colaboração, permite aos mediados e aos mediadores, beneficiarem, em proporções diferentes, da aprendizagem das técnicas da mediação.

A equipa de mediação de conflitos é uma estrutura central dos projetos de mediação escolar. As suas funções são, essencialmente, informar e sensibilizar a comunidade educativa, selecionar e formar os mediadores e mediar os conflitos. A melhor organização do serviço de mediação permitirá fazer face aos receios e reticências que possam surgir na comunidade educativa em relação à prática da mediação.

Em virtude da necessidade de afirmar a mediação e de responder às necessidades educativas inerentes à socialização dos alunos, estas equipas têm ampliado as suas atividades. Segundo diversas experiências estudadas por Torrego e Galán (2008), foram-se incluindo outras atividades de promoção da convivência: criação de redes de alunos ajudantes, dinamização de círculos de convivência e de comissões de delegados, instituição de escolas de pais, definição e promoção de ação tutorial, entre outras.

Um dos aspetos relevantes apontados por Torrego (2006) consiste na incorporação das estruturas de mediação na arquitetura orgânica da escola.

“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 organograma da escola”. (Idem, p. 38).

A equipa e o gabinete de mediação, reconhecidos como *estruturas de pacificação* (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016), não devem ser uma iniciativa de um professor ou de um conjunto de professores. Estas devem constituir um dos serviços socioeducativos da escola e fazer parte de uma estratégia de resposta integrada às tensões e problemas sociais que esta enfrenta.

As vantagens do trabalho da equipa de mediação surgem evidenciadas na literatura da especialidade. Por exemplo, Menezes (2003, p. 277) enaltece “(...) a eficácia desta estratégia na emergência de estratégias construtivas de resolução de conflitos e na diminuição de estratégias violentas, intimidatórias ou coercivas”; Gaspar (2007, p. 193) destaca “(...) que os casos geridos através desta metodologia obtiveram resultados positivos. (...) pois a maior parte destes [alunos] restabeleceu o relacionamento entre si, para além de terem resolvido o conflito que os levou ao gabinete” e, nos inúmeros projetos acompanhados, Torrego (2008b) constata que esta estrutura se tornou num *motor de paz*.

O sucesso atribuído à mediação resulta da sua própria empiria. Contudo, a chave para alcançar esse sucesso depende efetivamente da forma como se passa da teoria para a prática. Isto é, como a mediação é praticada entre os sujeitos e nos contextos. Importa, por isso, entre outros aspetos, criar estruturas que desenvolvam com sustentabilidade processos de mediação, tornando-a não só um *modus operandi*, mas um *modus vivendi* dos indivíduos e das organizações.

1.9. Institucionalização

Com mediadores capacitados e estruturas preparadas, importa conferir enquadramento organizacional à mediação. Como refere Torrego (2008, p. 20), é necessário que na escola esta se “naturalize no contexto do seu funcionamento organizativo”. Para o efeito, a mediação pode ser integrada nos seguintes âmbitos:

- ao nível dos documentos estruturantes da escola, como projeto educativo e regulamento interno, reconhecendo a mediação como uma estratégia ao serviço da concretização da missão da escola e da gestão da vida social quotidiana;

- nos procedimentos, definindo os critérios do atendimento e da ação da equipa de mediação, na gestão das relações interpessoais e mediação dos conflitos, nomeadamente na articulação entre os serviços socioeducativos da escola e entre o processo da mediação e o procedimento disciplinar;

- nos currículos, através da aplicação de programas educativos de mediação de conflitos, programas de educação para a cidadania, programas de educação para a não violência, programas para a educação para a paz, ou a inclusão dos temas do conflito, da comunicação e da mediação em planos de aulas de currículos existentes;

- no plano de atividades da escola, definindo um espaço simbólico de desenvolvimento do projeto.

Estes aspetos nem sempre vêm referidos nos manuais dos projetos de mediação, uma vez que se tende a apresentar um *modelo dominante* associado ao *cadre program*. Este tipo de projeto não costuma acarretar grandes implicações para a organização, porquanto, como refere Faget (2010), a mediação surge desconectada das atividades da escola.

Esta dimensão organizacional do projeto de mediação proporciona condições de afirmação, reconhecimento (formal e social) e sustentabilidade do projeto de mediação. Com efeito, nesta etapa atribui-se mais relevância à estrutura formal do que à (re)construção de processos sociais de convivência e gestão dos conflitos. A concretização das diversas etapas da implementação do projeto tem em vista a conjugação da intervenção nestes dois campos e desse modo a criação de condições que permitam à mediação influir a médio e longo prazo na cultura de escola.

1.10.Divulgação e disseminação

Após o cumprimento dos requisitos anteriores, importa lançar a maior divulgação do projeto e das valências que se oferece à comunidade educativa. Partindo do pressuposto que a mediação é uma *contracultura* (Bonafé-Schmitt, 2000; Faget, 2010), é necessário estimular a receptividade e a adesão aos princípios e à prática da mediação (formal e informal). Os estudos sobre a dinâmica dos gabinetes de mediação (Ferreira, 2002; Gaspar, 2007; Torrego & Galán,

2008; Pinto da Costa; Torrego & Martins, 2016) revelam índices anuais pouco significativos de sessões de mediação. Por isso, a divulgação e disseminação da mediação deve ser realizada 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. Entende-se ainda que tais atividades servem também o propósito da sensibilização da comunidade educativa.

Para a melhor concretização desta etapa, a equipa de mediação organiza campanhas de informação sobre o serviço de mediação (características, composição, horário, procedimentos, utilidade, vantagens, limites e articulação com outros sistemas e estruturas da escola), utilizando os mais diversos meios (tradicionais e digitais) e instrumentos (cartazes, flyers, slogans, logótipos, faixas) de divulgação. Desta forma, exige-se uma equipa de mediação dinâmica e criativa. De todas as etapas anteriormente explanadas, esta é aquela 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.

2. UMA INTERVENÇÃO SISTEMÁTICA, COLETIVA E INTEGRADA

Na senda da análise anterior, podemos afirmar que as dez etapas do processo de implementação dos projetos de mediação são apresentadas como essenciais para o seu êxito. Este processo descreve-se essencialmente por consistir numa intervenção faseada e sistemática, facilitando a melhor adaptação e acomodação das inovações propostas.

“(...) na etapa do desenho é preciso ter em conta o benefício da implementação por etapas (gradual) acompanhada por uma planificação cuidadosa e avaliações realistas que permitam reconduzir o programa em caso de desvios ou antes situações não esperadas. Assim, permite-se que a comunidade educativa se vá adaptando às alterações e as apoie”. (Lorenzo, 2007, p. 126):

A intervenção em mediação requer-se metódica, inclusive no domínio da formação:

“A implementação de projetos neste domínio parece-nos dever ter em consideração duas condições essenciais: em primeiro lugar, a opção por uma formação intensiva e continua dos mediadores, dado que a construção de competências de mediação dificilmente se compadece com treinos de curta duração ou episódicos; em segundo lugar, o planeamento e implementação de processos contínuos de supervisão da experiência de mediação (...)”. (Menezes, 2003, p. 277).

Não obstante estas referencias basilares, que sustentam a eficiência e a eficácia de um projeto de mediação, há ainda três aspetos a considerar na sua implementação:

- primeiro, não há qualquer obrigatoriedade na linearidade das etapas apontadas neste *modelo dominante*. Em cada projeto deve-se atender às especificidades da escola, analisar *qual* o tipo de projeto de mediação que se pretende adotar 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.” (Chispino & Chispino, 2011, p. 80).

Segundo Alzate (2003), a estratégia de implementação do projeto de mediação pode-se iniciar com algumas atividades pontuais e, posteriormente, avançar para um projeto de *enfoque global*⁷.

- segundo, a intervenção deve envolver toda a comunidade educativa: professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação. A apropriação da mediação deve estender-se aos vários quadrantes da comunidade educativa, dando oportunidade à criação de novas representações sobre as relações interpessoais e o conflito. Esses atores são envolvidos nas diversas etapas e em diferentes atividades. Primeiramente, envolve-se a comunidade educativa nas atividades de sensibilização. De seguida, organizam-se grupos de professores, pessoal não docente e alunos para realizarem a formação. Criadas as estruturas de mediação, que contam com um grupo restrito de professores, alunos e, eventualmente, técnicos, sensibiliza-se os pais e encarregados de educação e representantes de entidades parceiras. Doravante, o gabinete de mediação afirma-se como um serviço para toda a comunidade educativa. A campanha de divulgação e de disseminação da mediação deve abranger toda a comunidade educativa. Em todo este processo é fundamental o apoio do órgão diretivo da escola. Deste modo, um projeto de mediação, de *vocação ampla*, deve ser coletivo, envolvendo o maior número de indivíduos na construção de uma *cultura de mediação*.

- terceiro, atender à complexidade organizativa que o projeto implica para a escola. Reiteramos que a integração da mediação na escola implica uma mudança da organização ao nível da regulação e gestão da convivência, que nem todas as escolas estão disponíveis, culturalmente ou institucionalmente, para aceitar.

⁷ Segundo o autor, antes de iniciar esta intervenção deve-se procurar responder a uma série de questões orientadoras: Porque iniciamos este programa? Quais são os nossos objetivos? Quais são os obstáculos para começar com este tipo de programas? Quais são os mal entendidos que podem surgir na escola sobre os objetivos do programa? Em que níveis de escolaridade vamos aplicar o programa? Como financiamos e damos sustentabilidade ao programa? Quais os recursos – tempo, dinheiro, pessoal – com que podemos contribuir para começar um programa? (Alzate, 2003, p. 53).

“Para se poder aplicar um programa de mediação não basta treinar. Para que a mediação se converta, efetivamente, numa alternativa real quando se trata de enfrentar um conflito, ela deve fazer parte da cultura da escola (...)” (Torrego, 2003, p. 119).

Embora havendo interesse por parte da escola neste tipo de intervenção, a verdade é que as exigências impostas pelo projeto podem constituir uma dificuldade para a sua adoção ou continuidade:

“(...) embora muitos professores, administradores e outro pessoal escolar sejam muito conscientes da necessidade de uma total integração da aprendizagem social emocional e da resolução de conflitos, sentem-se incapazes de implementar os programas no seu sentido mais prático” (Alzate, 2003, p. 58).

A par dos condicionalismos internos à escola, não se podem descurar os constrangimentos ao nível da política educativa:

“(...) não esqueçamos que este processo deve incluir-se numa estrutura escolar que possui planos e normas instituídas por uma instância superior a si mesma, como o Ministério da Educação. Ainda que isso não seja motivo de desalento, é motivo de atenção” (Lorenzo, 2007, p. 126).

Em síntese, incorporar a mediação na vida da escola e na vida dos sujeitos que aí interagem obriga a um trabalho, organizado, estratégico e participado, que permita ampliar as possibilidades da intervenção em questão.

3. RESULTADOS E EFETIVIDADE DOS PROJETOS

A literatura (Crawford & Bodine, 1996; Johnson & Johnson, 1996; Bonafé-Schmitt, 2000; Jonas e Kmitta, 2000; Schiller, 2001; Jones, 2002; Smith; Daunic; Millar & Robinson, 2002; Beaumont, 2003; Nascimento, 2003; Cohen, 2005; Association for Conflict Resolution, 2007; Lanz; Wahlis; Kirchhoff & Siegfried 2008; Caballero, 2009; Faget, 2010; Chrispino & Chrispino, 2011; Carrasco, 2012; Ibarrola-García & Redín, 2013), refere-se particularmente à eficácia dos projetos e programas de mediação de conflitos, através dos efeitos da formação e treino em mediação, procurando dar conta das mudanças e melhorias dos indivíduos participantes em termos psicossociais e educativos, bem como dos efeitos na redução da violência e na melhoria do clima escolar⁸.

⁸ Na revisão da literatura encontramos, sobretudo, referências gerais aos resultados obtidos com os projetos e programas de mediação e menos estudos científicos de evidência empírica. Souquet (1999) refere não haver uma descrição cuidada dos projetos adotados, tomando-se difícil perceber o processo gerador dos resultados

As primeiras investigações avaliativas anglo-saxónicas da década de noventa do século XX permitiram aceder a resultados otimistas e deram alento para a proliferação dos projetos noutros territórios.

Num estudo de Johnson e Johnson (1996) sobre um programa mais extensivo que a mediação, incluindo formação em negociação e pedagogia da cooperação, verificou-se que os alunos se mostraram capazes de negociar e tratar dos seus conflitos, conseguindo transferir essas competências para o exterior da escola. Em específico, o número de problemas disciplinares reduziu em 60% e o diminuíram em 95% os casos participados ao diretor da escola. O ensino da gestão de conflitos permitiu de uma maneira geral alcançar melhores resultados escolares (Souquet, 1999).

Bonafé-Schmitt (2004) constatou na fase de avaliação (da sensibilização, da formação de alunos, dos modos de gerir conflitos e dos processos de mediação) dificuldades dos alunos em apropriar-se deste novo ritual de gestão de conflitos, referindo a necessidade de implementar dispositivos de mediação desde o ensino básico ao ensino secundário. Foi nas escolas de ensino básico, por comparação às escolas secundárias, que os alunos se apropriaram melhor deste novo ritual. Verificaram-se problemas de legitimidade da intervenção dos mediadores, sendo estes mais evidentes no ensino secundário. O desenvolvimento das capacidades pessoais, a melhoria da autoestima e de comportamentos tidos como “problemáticos” foi mais evidente nos alunos do ensino básico. A participação no projeto permitiu aos alunos reforçar o sentimento de responsabilidade e contribuiu para a emergência de líderes “positivos”, assim como melhorou as relações interpessoais escolares. O autor advoga que a mediação pode constituir um processo educativo que se pode integrar nas aprendizagens da cidadania e nos currículos escolares e ainda destaca a capacidade das direções das escolas e equipas pedagógicas para mobilizar recursos necessários à manutenção destas experiências no tempo. Os resultados mais significativos surgiram nas escolas onde o compromisso com o projeto foi elevado. Por último, o autor refere ainda que a continuidade no tempo deste tipo de projetos necessita de uma verdadeira revolução cultural no seio das escolas.

Torremorell (2002), evidencia que estes projetos proporcionam o aumento das competências sociais e emocionais dos estudantes, a melhoria do comportamento em

evidenciados. Em geral, os resultados reportam-se à promoção de competências sociais e emocionais dos alunos; ao fomento das habilidades de gestão eficaz dos conflitos, à redução de sanções disciplinares, à melhoria do clima de escola e dos resultados escolares.

situações de conflito, a melhoria dos resultados académicos e a criação de um contexto de aprendizagem construtivo. A este tipo de programas atribui-se também a redução significativa da violência e vandalismo na escola, a diminuição de comportamentos disruptivos entre os alunos, apresentando-se ainda como indicador de avaliação a diminuição de intervenções do diretor da escola e a redução de procedimentos disciplinares.

Menezes (2003), recuperando estudos de Johnson e Johnson de 2001, enfatiza que estas experiências revelam-se eficazes na diminuição de estratégias violentas na resolução de conflitos. Munné e Mac-Cragh (2006) enunciam os seguintes resultados: diminuição do número de conflitos e do tempo dedicado à sua resolução; menor intervenção do adulto, que é substituído pelos alunos mediadores ou pelas próprias partes em conflito; incremento das atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos e da capacidade de resolvê-los pacificamente; melhoria das habilidades comunicativas e redução do número de expulsões da escola.

Faget (2010) partilha que muitas avaliações atestam a função positiva destes projetos, confirmando a satisfação tanto da direção da escola, como dos professores, dos alunos e dos pais. Uma boa parte dos estudos indicam que estes dispositivos contribuíram para a melhoria do ambiente escolar, para a redução significativa da agressividade, tendo-se verificado nos alunos a vontade de querer resolver os seus conflitos sem recurso à violência. Afirma o autor que a mediação beneficia sobretudo os alunos mediadores, uma vez que permite conquistar maturidade, ganhar mais confiança e facilidade nas relações interpessoais. A mediação desenvolve as competências sociais dos alunos e em certos casos os seus resultados escolares. Já para os adultos (professores, pessoal não docente e técnicos) a formação em mediação é considerada útil, facilitando as relações interpessoais com os alunos e entre adultos. Todavia, aqueles, em maioria, que têm uma conceção instrumental da mediação, valorizam o critério de pacificação das relações interpessoais. Aqueles, em menos número, que a consideram um novo modo de regulação pedagógica e social, destacam os seus efeitos endógenos no clima escolar e os seus efeitos exógenos nas famílias e na comunidade. Mais refere o autor que qualquer avaliação sobre os resultados de um projeto de mediação sobre o clima de escola requer uma correlação com o projeto pedagógico da organização, aludindo que a sintonia entre os dois favorece a plena eficácia do processo de mediação. Por sua vez, numa revisão sistemática dos projetos de mediação entre pares, o autor concluiu que estes, mesmo quando inseridos em boas condições institucionais, não apresentam resultados

espetaculares na transformação da atitude dos alunos com comportamentos mais graves ou na transformação o clima normativo da instituição.

São várias as áreas nas quais se podem fazer sentir os efeitos destes projetos de intervenção. Jones e Kmitta (2000) e Alzate (2003) identificam cinco principais áreas nas quais é possível avaliar resultados destas intervenções. Em cada uma dessas áreas os autores apresentam uma perspetiva crítica, que sistematizamos no quadro seguinte:

Quadro 11: Resultados dos projetos de resolução e mediação de conflitos na escola

SOBRE OS ALUNOS	- Verificam-se efeitos positivos para os alunos, principalmente quando o programa envolve alunos, professores, encarregados de educação. - Muitos dos esforços destes projetos malogram porque os projetos destinam-se apenas aos alunos. - Há pouca investigação sobre o impacto destes programas nos alunos que tiveram dois ou três anos de formação.
SOBRE OS PROFESSORES	- Área onde há menos investigação. - As conclusões genéricas referem-se sobretudo à redução do número de conflitos ou problemas disciplinares enfrentados pelos professores nas aulas. - Advoga-se a ideia que ao aprender para ensinar a resolução de conflitos aos alunos, os professores estarão também a desenvolver habilidades para resolver os seus próprios conflitos e dessa forma a modelar as condutas dos seus alunos. Contudo, existe poucas evidências deste efeito cíclico.
NO CLIMA	- Os estudos referem um impacto de moderado a forte no clima da aula. - Apontam-se várias críticas a estes estudos, particularmente sobre o que se entende por “clima escolar” e pela ausência de mais dados e de estudos longitudinais.
NOS GRUPOS MINORITÁRIOS	- Apontam-se resultados positivos na integração dos grupos minoritários ou marginalizados por questões étnicas e culturais. - Esse êxito não está baseado em critérios relativos às necessidades desses grupos.
A NÍVEL INSTITUCIONAL	- A investigação revela a existência de fatores inibidores ou incrementadores da institucionalização da mediação nos sistemas escolares. - Há a presunção que os programas e projetos devem ser contemplados como uma parte integrante do processo educativo e têm de ser compreensivamente institucionalizados nos sistemas escolares. Para tal, esta integração requer compromisso, recursos e planificação para motivar suficientemente os professores e a direção a levar avante a sua plena implementação.

Por sua vez, Torremorell (2002) e Menezes (2003) apontam a falta de envolvimento ativo da comunidade educativa e a ausência de articulação destes programas com a cultura de escola como principais insuficiências para a sustentabilidade dos programas. Não se trata de

conferir condições institucionais para o bom funcionamento dos projetos, mas impregnar a mediação na cultura organizacional escolar.

Para Schvarstein (1999), a efetividade da mediação depende, sobretudo, da capacidade de mudança da escola. “A escola condiciona a aplicação da mediação escolar, e esta muda a escola. A análise cuidada desta relação de reciprocidade resulta essencial para o êxito de qualquer iniciativa que pretenda introduzir a mediação na escola” (Idem, p. 192). Quanto maior for a coerência dos valores da mediação e da escola, melhor será articulação entre ambas. Para o autor, a mediação é *uma tecnologia social* que possui um altíssimo potencial educativo e transformador. De acordo com o alcance da mediação na escola pode-se almejar três tipos de mudança, que sistematizamos da seguinte forma:

- *mudança conservadora*: o objetivo do programa de mediação consiste em ensinar os alunos a lidar com o conflito e incluir a mediação num plano curricular. O conhecimento resultante da mediação é mais um na aprendizagem dos alunos, embora com a novidade das metodologias: dinâmicas de grupo e *role-play*. Um programa de mediação deste género não terá impacto na estrutura básica da escola, pelo que, habitualmente, a sua implementação não requer uma análise organizacional profunda. Os alunos desenvolvem novos conhecimentos e habilidades como parte integrante da sua formação educativa no contexto das alternativas e estruturas existentes, melhorando-as, mas sem as alterar substancialmente.

- *mudança inovadora*: a mediação funciona como mecanismo alternativo aos métodos disciplinares tradicionais. Para além de incorporar conhecimentos e desenvolver habilidades em contexto formativo, interessa promover a mudança de condutas e a melhoria das relações. Este tipo de projetos de mediação visa a instituição de um novo modelo de abordagem aos conflitos na escola, e que, como reforça o autor, pode expandir-se *semanticamente* na escola. Para que este projeto funcione, os diversos elementos da escola – alunos, docentes e não docentes – devem ter formação em mediação de conflitos. A mediação aplica-se a conflitos entre alunos e entre estes e os adultos. Nesse sentido, o foco é o aluno e a sua aprendizagem e crescimento. Trata-se de modificar as estruturas e alternativas existentes, gerando novas (através, por exemplo, de novos recursos e novas interações);

- *mudança destrutiva*: a mediação aplica-se a todas as disputas existentes entre os diversos atores da comunidade educativa. Neste caso, a mediação deve incluir-se num projeto mais amplo que visa a modificação integral do sistema de relações entre todos os membros da escola. Trata-se da preparação dos sujeitos para funcionarem num novo modelo relacional, influenciando na identidade da organização e das pessoas que aí se integram. Propõe-se assim uma

mudança corretiva das estruturas e das alternativas existentes. Como refere o autor, quem avançar com este tipo de projeto enfrentará os obstáculos inerentes à incoerência entre contextos: escolar e social.

O autor relaciona a mediação aos tipos de mudança e aos processos de aprendizagem dos indivíduos e da organização escolar para estabelecer uma espécie de níveis de mudanças possíveis e desejáveis, patrocinando a *mudança inovadora*, uma vez que a *mudança conservadora* é redutora e a *mudança destrutiva* é uma ilusão. Assim,

“A escola presta-se à mediação. (...) Qualquer programa de mediação escolar deverá resolver a tensão que existe entre limitar-se ao ensino de uma técnica social ou ser parte, num outro extremo, de um programa de mudança organizacional mais vasto (...) um programa de mediação estará sujeito a uma tensão entre atuar sobre os outros sistemas da escola, influenciando-os com os postulados axiológicos e princípios metodológicos da mediação ou em abster-se de seguir em frente, com a desculpa de que o remédio pode ser pior que a cura (...). Para que a sua aplicação tenha sentido, a escola terá que ser um contexto de significação congruente com a mediação” (Schvarstein, 1999, pp. 205-206).

Em síntese, para o sucesso de um projeto de mediação com impacto de mudança requer-se, ao longo da sua implementação, a construção de uma *coerência expressiva* entre a organização, a vida escolar e a mediação.

4. AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Os projetos e programas de mediação difundiram-se rapidamente nos diversos países, o que revela um elevado interesse por parte das escolas. Contudo, a sua disseminação não foi acompanhada por uma investigação sistemática e muitas das avaliações realizadas não seguiram critérios científicos ou mostraram sérias carências de rigor metodológico (Torremorell, 2002, Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

O início da investigação da avaliação de programas de resolução de conflitos na escola remonta aos anos 80, nos EUA (Jones, 2002). Estes estudos serviram de orientação a experiências levadas a cabo em outros lugares, caso dos primeiros projetos franceses (Souquet, 1999; Bonafé-Schmitt, 2000).

Numa primeira fase, a avaliação centrou-se sobretudo nos processos de resolução de conflitos e no treino da mediação entre pares. Pretendia-se avaliar o cumprimento, a utilidade e a aplicação desse treino em áreas específicas. Um dos estudos ilustrativos desta fase da avaliação foi apresentado por Carruthers; Sweeney; Kmitta e Harris, publicado no número 44,

da Revista *School Counselor*, em 1996, com o título “Conflict resolution: an examination of the research literature and a model for program evaluation”.

Ao longo da década de 80, as avaliações começaram a focar-se no tipo de conflitos que se produziam nas escolas e na sua resolução pela mediação. O conhecimento dos resultados desses estudos levou ao redirecionar das decisões quanto à avaliação, passando a investigação a concentrar-se na eficácia dos projetos. Kmitta (1999) aponta três estudos que marcaram essa viragem. Um da autoria de Levy, publicado no número 7 da revista *Mediator Quartely*, em 1989, intitulado “Conflict resolution in elementary and secondary education”. Outro realizado por Crary e publicado no número 9 dessa revista, em 1992, designado por “Community benefits from mediation: a test of the “Peace Virus” hypothesis”. E, por último, um dos estudos mais conhecidos de Johnson e Johnson, publicado em 1996, no número 66 da *Review of Education Research*, denominado “Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research”.

Nos primeiros estudos avaliativos destes projetos predominou a avaliação qualitativa. Segundo Kmitta (1999, p. 274), esta foi “uma maneira correta” de lhe dar começo. Contudo, cedo surgiram críticas a esta opção metodológica, apontando que tais estudos não seriam cientificamente rigorosos, não permitiam controlos científicos adequados ou não possibilitavam extrair conclusões genéricas. Contudo, também a adoção de metodologias quantitativas foi sujeita a críticas, apontando que estas não satisfaziam os principais requisitos do desenho e análise quantitativa (Lorenzo, 2007, p. 137). Souquet (1999) também denunciou a inexistência de um sistema de avaliação pela maior parte dos programas norte-americanos e franceses existentes. Schvarstein (1999), alertou para o facto desta prática social estar impregnada de um forte *voluntarismo militante* (p. 197), omitindo-se a necessária e indispensável reflexão sobre o que se pretende, como se vai fazer e como se avalia esse processo.

Quando os estudos de avaliação dos projetos de mediação começaram a surgir assistiu-se então à diversidade e divergência dos quadros metodológicos utilizados. Como realça Kmitta (1999, p. 277), que nos fornece esta breve história dos primórdios da avaliação dos projetos de mediação, “(...) a diversidade é desejável e até necessária em todo o novo campo de estudo”.

Assistiu-se também a uma evolução em termos de conceção de avaliação. Primeiramente, a avaliação surgiu como uma das fases do projeto, focada nos resultados alcançados. Posteriormente, a avaliação veio afirmar-se como um processo que acompanha a

implementação dos projetos, considerando-se que a avaliação é indispensável para a sua constante melhoria. Nesta abordagem a avaliação cria oportunidade para efetuar ajustes necessários aos projetos, permitindo-lhes construir coerência interna e externa, bem como estabelecer a articulação entre as intenções que se declaram, as ações que se realizam e os resultados que obtêm (por referência também aos resultados esperados) (Vecchi & Greco, 2011).

Avaliar um projeto de mediação, segundo Arribas e Torrego (2006), possibilita, por exemplo, valorar o cumprimento dos objetivos, conhecer os resultados visíveis e os processos seguidos. Para isso, importa rever o cumprimento das tarefas planificadas, a idoneidade da metodologia empregue, a suficiência dos recursos, o cumprimento da sequência planeada e a implicação dos responsáveis. Para estes autores, importa então reconhecer o tipo e finalidade da avaliação a realizar. Pode tratar-se de uma *avaliação sumativa*, direcionada para os resultados, e/ou uma *avaliação formativa*, que permita obter informação útil para a tomada de decisões e possibilite ajustar o plano no sentido da sua melhoria continua.

A literatura presenteia-nos com várias propostas de avaliação dos programas (Kmitta, 1999; Jones, 2002; Cohen, 2005; Gauley, 2006; Association for Conflict Resolution, 2007; Lorenzo, 2007; Lanz; Wahlisch; Kirchhoff & Siegfried, 2008; Ibarrola-García & Iriarte, 2012). Regra geral, essas propostas orientam-se segundo dois eixos importantes: o *processo* e o *resultado*. Este modelo de avaliação foi apresentado pela primeira vez, em 1996, por Carruthers, Sweeney, Kmitta e Harris (Kmitta, 1999) e aparece na literatura mais recente como base de referência a outros modelos entretanto propostos. De referir que a opção por um desses eixos permite definir a natureza da avaliação (*formativa* ou *sumativa*) e decidir o que se deseja valorar ou medir, conforme se pode observar do quadro seguinte.

Quadro 12: Dimensões de avaliação de projetos de mediação de conflitos na escola

		PROCESSO	RESULTADO
O QUE AVALIAR?	Em que consiste?	Considera-se a forma de aplicar o projeto, quanto à sua planificação, implementação e manutenção. Permite saber porque o projeto tem êxito o fracassa.	Considera-se a eficácia geral do projeto. Permite medir e interpretar os resultados, por comparação às metas e aos objetivos definidos inicialmente. Foca-se na mudança de uma condição prévia à implementação do projeto e à aquela que aparece no final.
	Questões a avaliar? (sugestões)	- Que interesse têm os professores e a direção pelo projeto? - Quantos membros da escola foram formados? - Que tipo de apoio dão as lideranças da escola? - Como se aplicam os programas de mediação aos alunos? - Qual a opinião dos alunos acerca do projeto?	- Os alunos aprenderam o vocabulário da mediação de conflitos? - Os alunos apreenderam o que se lhes ensinou? - Diminuíram os problemas disciplinares ou de violência? - Os professores e a direção da escola reconheceram melhoria no clima escolar? - Reduziu o tempo empregue a disciplinar os alunos?
COMO AVALIAR?	Fontes de dados	Registo dos projetos, questionários, entrevistas e observações. Instrumentos de recolha de dados que proporcionem dados de natureza qualitativa.	Questionários, provas, taxas de assistência e desistência, índice problemas disciplinares, formulários de mediação, testes de comparação com grupos de controlo, etc. Instrumentos que fornecem dados quantitativos.
VANTAGENS E DESVANTAGENS		É mais económico e menos permissivo a situações adversas como mudança de professores ou de direção.	Requer mais recursos e necessita de maior rigidez dos métodos.

Fonte: Kmitta (1999, pp. 295-296); Lorenzo (2007, pp. 138-139). Adaptado.

Também Jones (2002) corrobora que a avaliação dos projetos de mediação deve orientar-se em duas dimensões: o *processo* e os *benefícios*. Para cada uma das dimensões, a autora definiu objetivos e identificou critérios e itens a avaliar, que sistematizamos da seguinte forma:

Na dimensão do *Processo*, a finalidade da avaliação consiste em identificar os aspetos que melhoram e dificultam a implementação do projeto. A autora sugere oito indicadores de avaliação e para cada um elencar um conjunto de itens a considerar, numa espécie de *checklist*:

- *processo de avaliação das necessidades*: identificaram-se e articularam-se as necessidades aos interesses da escola. Para o efeito, escutaram-se diferentes opiniões;

- *processo de planificação da avaliação*: definiram-se metas para o projeto? asseguraram-se os recursos? desenvolveu-se uma estratégia de implementação? nomeou-se uma coordenação? o ensino da mediação foi integrado no currículo?;

- *processo de orientação*: deu-se a conhecer o conteúdo e os objetivos do projeto? a quem? como? onde? que procedimentos foram usados para avaliar a aceitação ou a resistência inicial? proporcionou-se o feedback adequado? foram feitas sugestões?;

- *processo de seleção*: a participação foi voluntária? que procedimento se utilizou para seleccionar os mediadores?;

- *processo de capacitação*: a formação diferiu consoante o tipo de destinatário (aluno, professor ou pessoal não docente)? porquê? que materiais se utilizaram e qual a sua qualidade? qual o enfoque pedagógico utilizado?;

- *implementação do programa*: como chegaram os casos à mediação? como se publicitou o projeto e que efeito se obteve? estabeleceu-se articulação entre a mediação e sistema disciplinar? como se integraram as atividades no programa? como reagiram os professores e alunos aos processos de mediação? como se coordenou o serviço de mediação? como foi a relação com os encarregados de educação? em que medida todos os envolvidos facilitaram o projeto?;

- *manutenção do programa*: que procedimentos foram utilizados para proceder à manutenção do projeto? como decorreu a seleção, o início e a orientação de novos membros nas estruturas de mediação?;

- *fatores contextuais*: refletiu-se sobre aspetos sociais da escola, incluindo do bairro ou da comunidade?;

Na dimensão dos *benefícios* visa-se avaliar se as metas estabelecidas no projeto foram alcançadas. Seguindo a mesma linha, sistematizamos os cinco indicadores de avaliação e os itens apontados pela autora:

- *capacidades e habilidades apreendidas*: registou-se melhorias na escuta ativa, na tomada de perspetiva, na resposta empática, na criação de respostas alternativas aos conflitos? etc.;

- *mudança de atitudes*: registou-se melhoria do clima escolar e a adoção de atitudes pró-sociais?;

- *mudança de comportamentos*: registaram-se alterações nos registos de indisciplina, suspensões e comportamentos disruptivos?;

- *utilidade do projeto*: identificou-se a frequência com que se utiliza a mediação? quem? quais os benefícios?;

- *recursos utilizados*: identificaram-se os recursos tangíveis? ponderou-se financiamento? que recursos instrucionais / didáticos se utilizaram? a que materiais se recorreu? que infraestruturas foram criadas?;

Em suma, através desta proposta extensa de itens, a autora permite-nos identificar um leque de elementos a cuidar na conceção e na execução de um projeto de mediação de conflitos, além de reafirmar a opção conjunta da avaliação *formativa* e *sumativa*.

No campo do trabalho empírico reconheceu-se também a necessidade de proceder a uma avaliação séria do trabalho em mediação escolar. A Association for Conflict Resolution foi a primeira a publicar, em 2007, um documento intitulado “Recommended Standards for School-based Peer Mediation Programs”. Este organismo de renome mundial propõe itens para a avaliação de programas de mediação entre pares, que sistematizamos no quadro seguinte:

Quadro 13: Itens para avaliar programas de mediação entre pares

ITENS
Quantos casos foram encaminhados para mediação?
O padrão dos pedidos mudou após o 1º ano? E ao longo do ano?
Quem faz o pedido de mediação?
Quantos pedidos foram solicitados pelos próprios envolvidos nos conflitos?
Quantos casos foram mediados?
Qual foi a razão dos casos não mediados?
Quantas mediações resultaram em acordo?
Existe algum padrão nos temas tratados na mediação?
Quais os dados demográficos dos mediadores e dos mediados?
Qual a percentagem dos alunos que participa no programa?
Qual a percentagem de elementos da comunidade educativa envolvidos no programa?
Quantas mediações cada mediador realizou?
Qual a frequência da participação dos mediadores no desenvolvimento do programa, incluindo na formação?
Quanto custou o programa?
Quantas horas implicou para os elementos envolvidos?
Quantos elementos da comunidade escolar, incluindo encarregados de educação, foram envolvidos?
Qual a satisfação dos mediados?
Quantos acordos foram alcançados?
Qual a satisfação da comunidade educativa (mediadores, mediados, outros alunos, direção, professores, não professores)?

Qual a satisfação dos grupos atendendo ao género, raça, idade, etnia, religião, orientação sexual, turma, etc., com o programa? Em que medida os encarregados de educação e elementos da comunidade foram envolvidos? Qual o grau de satisfação desses elementos com o resultado do programa? Em que medida o programa de mediação contribuiu para diminuir as injustiças, tensões entre grupos e outras questões de justiça social na escola? O programa cumpriu os seus objetivos?

Fonte: Association for Conflict Resolution (2007).

A avaliação dos projetos de mediação tem-se então desenvolvido de forma a incluir a versão bidimensional: *processo* e *resultado*. Todavia, como alertou Kmita (1999), embora seja possível combinar as duas vertentes, importa sobretudo definir um desenho cientificamente válido. Ambas as combinações (*processo/ produto* e *qualitativa/ quantitativa*) contribuem para a coerência dos projetos de mediação, o que, segundo Vecchi e Greco (2011, p. 235) “equivale a qualidade”⁹.

Contudo, Torremorell (2002, p. 48) alerta que “(...) as investigações levadas a cabo até ao momento não convencem a todos”. Vários autores, preocupados com a melhoria dos projetos de mediação, têm apresentado críticas às avaliações dos projetos. Sumariamos alguns desses contributos no quadro seguinte.

⁹ Tendo como referência os princípios do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* qualquer bom desenho de investigação avaliativa deve corresponder a um conjunto de quatro condições básicas:

- que seja útil, correspondendo às necessidades dos sujeitos implicados e facilitando informações acerca das forças e das debilidades do projeto, assim como de soluções adoptar para a sua melhoria;
- que seja factível, podendo realizar-se empiricamente, dentro das possibilidades do projeto e das circunstâncias que a conjuntura do momento possa colocar, e que permita utilizar os procedimentos avaliativos sem grandes problemas;
- que seja ética, promovendo e respeitando a cooperação e proteção dos direitos dos sujeitos implicados, bem como a honradez dos resultados;
- que seja exata, requerendo a maior preparação do processo, para que a avaliação seja precisa, livre de influências que possam fazer condicionar de algum modo os resultados ou conclusões (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Quadro 14: Críticas / insuficiências à avaliação dos projetos de mediação escolar

Ausência de conceitos claros e de terminologia comum que permita definir variáveis com precisão, como carência de ferramentas standardizadas para analisar os dados.	Torremorell, 2002
Não se respeita suficientemente as diferenças na construção das amostras. A avaliação de programas de mediação de pares realiza-se quase sempre vinculada ao sistema disciplinar.	
Faltam estudos longitudinais sob pena de não se conseguirem dados suficientes que permitam avaliar o seu êxito.	
As experiências apresentam amostras muito pequenas ou amostras pouco representativas. Essas experiências são muitas vezes transcritas em relatos, que não são sequer publicados ou então não cuidam da teoria ou como se enquadram na organização escolar.	Cohen, 2005
O caráter imediato com que, por vezes, se pretende solucionar certos problemas acarreta a definição de objetivos dos projetos alheados da realidade e a gerar expectativas que ignoram conflitos estruturais.	
Não se prevê um seguimento sobre como se manifesta ou integra o projeto na organização escolar. Isto provoca um desinteresse pela novidade e acaba por levar ao abandono fácil do projeto.	Casella, 2000 Cohen, 2005
A quantidade de interferências, às vezes, incontroladas, que se produzem nas escolas dificulta que tanto estas, como grupos ou membros de um mesmo grupo sejam comparáveis entre si.	Schellenberg, 2007
As avaliações quantitativas não satisfazem os principais requisitos do desenho e análise quantitativa.	Lorenzo, 2007

Fonte: Torremorell (2002, p. 48); Lorenzo (2007, p. 137); Ibarrola-García & Iriarte (2012, p. 188).

Na base destas críticas podemos apresentar três principais razões recolhidas da revisão da literatura:

- ainda se assiste a uma forte dose de voluntarismo nos projetos (situação já denunciada por Kmita (1999);
- os projetos não conquistam antiguidade (Bonafé-Schmitt, 2000);
- a avaliação é um esforço ainda recente (Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

Para alterar essa situação deficitária dos projetos, Torremorell (2002) refere ser necessário que os estudos de avaliação incorporem, principalmente, uma triangulação metodológica, se organizem em estudos longitudinais, que informem sobre as mudanças (duradouras) nos alunos, nos professores, na escola, e, reforça Carrasco (2012), atendam à perspetiva institucional da introdução da mediação na organização¹⁰.

¹⁰ Intentamos delinear um processo de avaliação, segundo o modelo de CIPP - Contexto, Inputs, Processo e Produto - de Stufflebeam e Shinkfield (1987). De forma sumária, os autores propõem para cada uma das fases de um projeto de intervenção diferentes tipos de avaliação, que subsidiam as decisões a tomar em cada uma delas. A partir de uma abordagem sistémica, a avaliação assenta em quatro âmbitos:

Assim, as diretrizes para projetos de mediação de conflitos, em contexto escolar, assumem um cariz formador, com implicação de alunos, professores e demais profissionais. A constituição de um gabinete, com uma equipa de mediação, visando promover a *cultura de mediação*, implica a incorporação dessa estrutura na arquitetura orgânica da escola e a definição de finalidades, objetivos e estratégias ao nível dos documentos estruturantes, particularmente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Atividades da escola.

Em síntese, importa que os desenhos de investigação e de avaliação dos projetos de mediação de conflitos na escola sejam cientificamente rigorosos (por forma a contribuir para a construção de conhecimento sobre estes dispositivos) e práticos (para que os projetos sejam eficientes e eficazes na promoção da melhoria e qualidade socioeducativa).

- na avaliação do contexto (C): propõe-se uma análise da população alvo da intervenção, em termos de valoração das suas necessidades e de potenciais problemas, na busca de projetos de intervenção similares ou alternativos, que contribuam para a análise e determinação dos objetivos e das metas.

- na avaliação dos *inputs* (I), aponta-se uma análise descritiva da intervenção, mais concretamente das principais características das atividades que a planificação compreende.

- na avaliação do processo (P): foca-se na análise da implementação do projeto, da concretização da planificação e das atividades realizadas. Visa-se revelar informações regulares acerca dos procedimentos realizados, de modo a verificar o cumprimento ou não do preestabelecido, perceber se algo não foi cumprido e porquê, permitindo tomar decisões de melhoria futura. Este tipo de informação serve de análise sobre a execução do projeto.

- na avaliação do produto (P): reporta-se à análise dos resultados, relacionando-os, também, com os objetivos e com outros dados de outras avaliações.

Pelas suas características, este é um dos modelos teóricos que mais se tem destacado na avaliação de projetos. Por isso mesmo este será um dos dispositivos a desenvolver futuramente, tanto mais que o consideramos um contributo válido para melhorar a avaliação dos projetos de mediação escolar.

PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO V - METODOLOGIA DE ESTUDO

Neste capítulo apresentamos a problemática e o objeto de estudo, esclarecemos os objetivos visados com a investigação, as opções metodológicas efetuadas, assim como os procedimentos desenvolvidos. Neste último ponto, expõe-se e analisa-se a estratégia de investigação adotada, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados aplicados ao longo da pesquisa e as técnicas de análise dos dados recolhidos. Terminamos com os critérios de cientificidade e as condições de rigor científico seguidos durante o percurso investigativo.

1. PROBLEMÁTICA

Esta investigação resultou de um trabalho levado a cabo no Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto (IMULP), entre 2009 e 2012, numa escola do centro do país, na qual se aplicou um Projeto de Mediação de Conflitos¹¹. A nossa participação nesse projeto continuou até 2014, período durante o qual acompanhámos a equipa de mediação da escola. A conceção e a coordenação do projeto foram da nossa responsabilidade e a sua implementação contou com a colaboração de elementos do Instituto e da escola. No segundo período, foi-nos dada a possibilidade de colaborar nos trabalhos realizados, permitindo, desse modo, dar continuidade à nossa pesquisa.

A preparação e a implementação deste projeto de intervenção implicaram uma grande exigência científica e operacional. Procurámos saber do tema e preparámos todo o trabalho empírico. A par do processo de intervenção desenhámos o nosso projeto de investigação. Tornou-se nosso intuito aprofundar o conhecimento, estruturado de forma científica, sobre todo o processo inerente ao PMCE. Estabelecemos então uma relação direta entre o projeto de investigação e o projeto intervenção nos termos referenciados por Callejo e Viedma (2009, p. 83):

“Pode considerar-se uma relação de inclusão ou de níveis (...) o projeto de intervenção pode incluir o projeto de investigação ou, vice-versa, o projeto de investigação normalmente está integrado num projeto de intervenção mais ou menos geral: investiga-se a realidade social para atuar sobre ela (...)”.

¹¹ Quando se colocou a possibilidade de realizar esta investigação, o projeto do IMULP estava a ser implementado em duas escolas. Optou-se por escolher uma terceira, que veio entretanto a integrar o grupo. A intervenção foi solicitada pela direção e beneficiou do apoio financeiro do orçamento do Programa do Território Educativo de Intervenção Prioritária. Embora a estrutura do PMCE proposto pelo IMULP apresentasse uma base comum para as três escolas, cada projeto respondeu à realidade de cada uma, tornando-se particular.

Partindo do entendimento desses autores, a intervenção visa modificar a realidade social e a investigação prende-se com apreensão da transformação dessa realidade. A investigação propõe-se conhecer e difundir o conhecimento construído, podendo ser traduzido em compreensão e em ação. Enquanto o cumprimento do objetivo do projeto de intervenção só pode ser compreendido como ação transformadora, podendo, eventualmente, reverter no incremento do conhecimento. Reconhecemos que integramos o campo da investigação aplicada que, segundo Schein, (1987, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 264), tem por finalidade produzir “(...) resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação”.

Em todo o caso, a razão principal que sustentou a nossa opção de pesquisa, como à generalidade dos investigadores que se dedicam a estudar um caso específico, residiu, como referem Amado e Freire (2013, p. 124), em ir “(...) para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar”. Assumimos assim não só a importância de contribuir para um melhor conhecimento deste projeto, mas também a melhoria de projetos similares.

Após revisão bibliográfica e tendo em conta que procurámos implementar um projeto de carácter *amplo*, por referência ao *whole program* (Jones, 2002, Alzate, 2003), ao *modelo integrado* (Torrego, 2006) ou ao *whole approach* (Faget, 2010), o PMCE assumiu-se como objeto de estudo, tendo em conta três dimensões de análise:

- *dimensão processual*: esta dimensão resulta do cuidado que reconhecemos na literatura à implementação do PMCE. O cumprimento de cada etapa é essencial para o seu êxito. A preparação de condições de aceitação do projeto, a realização das atividades e o funcionamento das estruturas de mediação constituem condições para alcançar os resultados desejáveis com a intervenção. Existe uma mecânica e dinâmica próprias dos projetos desta natureza;

- *dimensão interpessoal/social*: a promoção de habilidades para lidar com o conflito constitui uma das principais finalidades do PMCE. Importa promover a aquisição ou melhoria de atitudes e comportamentos favoráveis a uma convivência saudável, pretendendo um crescimento e desenvolvimento pessoal, com desejável impacto no contexto social, apoiado pelas estruturas de mediação;

- *dimensão organizacional*: da revisão da literatura constatámos que esta vertente surge como indispensável para a concretização e continuidade do projeto. Não se trata apenas de criar condições institucionais (ou administrativas) para o bom funcionamento das

estruturas e procedimentos de mediação. Requer-se que a mediação integre tanto a estrutura formal, que a legitime e lhe confira reconhecimento, como os processos sociais, que (re)produzam os seus princípios e valores, em atitudes e comportamentos, nas interações sociais e gestão dos conflitos. Nesta dimensão incluem-se assim processos de ação e de mudança, formal e social, em consequência da adoção de um novo método de intervenção, que podem potenciar qualidade socioeducativa e, conseqüentemente, melhoria de escola. Ao influir desta maneira na cultura de escola, interessa suscitar e consolidar uma *cultura de mediação*.

Esta última vertente afirmou-se uma novidade da nossa pesquisa, porquanto a revisão da literatura apontava sobretudo para pesquisas associadas a projetos de mediação entre pares (*cadre programs*). A escola, tal como os indivíduos, assume-se como um agente de aprendizagem. Nesse sentido, definimos dois focos de intervenção do PMCE: os sujeitos e a escola. Avocámos uma necessária coerência nesta articulação ternária: escola - mediação - indivíduos. Por isso, acabámos por nos afirmar numa abordagem de análise mista: meso-micro-meso, na medida em que através do PMCE trata-se de:

- conferir condições organizativas que potenciem a melhoria das relações interpessoais na escola;
- promover recursos técnicos de educação e formação dos indivíduos que lhes permitam ser corresponsáveis pelo clima social e relacional da escola;
- explorar os efeitos da mediação na inovação e nos resultados das estratégias e dos processos de realização das finalidades da escola.

Em síntese, dada a amplitude do PMCE propusemo-nos investigar um projeto de intervenção que se quis assumir como um projeto de escola, no sentido que o seu alcance foi a escola, entendida nas suas diversas fórmulas: comunidade educativa, espaço social e socializador e organização social.

2. QUESTÃO DE PARTIDA

Face ao modelo de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar por nós construído (com base na revisão bibliográfica e na intervenção direta e vigilante no terreno e em várias situações) e por nós posto em marcha, num determinado contexto escolar, a nossa questão de partida assenta na tentativa de identificarmos, recorrendo à estratégia de um estudo de caso,

quais as mais valias processuais, interpessoais e organizacionais do modelo em causa, numa ótica de melhoria de escola.

Colocada desta forma a questão de partida, que orientou desde o início a nossa investigação e sistematiza um percurso de intervenção, numa perspetiva de qualidade educativa, posicionámo-nos ao nível da meso-abordagem de análise da escola, uma vez que se lhe reconhece autonomia relativa na produção normativa e cultural (Torres & Palhares, 2010).

3. OBJETIVOS DO ESTUDO E QUESTÕES NORTEADORAS

Por se tratar de um modelo de intervenção proposto e aplicado, o objetivo geral da presente investigação consistiu em estudar (caraterizar, analisar e avaliar) as etapas do projeto, quanto ao diagnóstico, à sensibilização, à formação, à institucionalização e à dinâmica das estruturas de mediação, de modo a compreender o seu funcionamento e os resultados alcançados no contexto da questão de partida acima identificada.

Com vista à construção de um esquema de análise interpretativa, que valorize o conhecimento investigativo, tanto do processo como das dinâmicas associadas ao projeto, definiram-se os seguintes objetivos específicos, interrelacionados com as três dimensões de análise do PMCE.

Na dimensão processual visamos:

- 1- Identificar as caraterísticas do projeto de mediação;
- 2- Compreender as necessidades, problemas e motivações que justificam o projeto;
- 3- Analisar as etapas e as atividades relevantes para a concretização do projeto;
- 4- Analisar as perceções dos envolvidos no projeto sobre as atividades, quanto à sensibilização, à formação, às estruturas e às sessões de mediação;
- 5- Avaliar as atividades de sensibilização, de formação, atividades de mediação e as sessões de mediação;

Na dimensão interpessoal/social procuramos:

- 6- Perceber o impacto naqueles que participam ativamente no projeto;
- 7- Indagar os efeitos e benefícios do projeto nas relações interpessoais e na convivência escolar;

Na dimensão organizacional pretendemos:

- 8- Perceber em que moldes a mediação se integra na cultura de escola;
- 9- Compreender como a comunidade educativa acolhe a mediação de conflitos;
- 10- Reconhecer o contributo da mediação no cumprimento da missão da escola;
- 11- Avaliar as consequências do projeto na escola, tendo em conta um ponto de partida e um ponto de chegada.

Associados a esses objetivos definimos as seguintes questões norteadoras que serviram de referência para a nossa pesquisa:

A nível da dimensão processual:

- a) Quais os fatores fomentadores da engrenagem do PMCE?
- b) Como são avaliadas as atividades levadas a cabo ao longo da implementação do projeto?
- c) Qual o grau de implicação da comunidade escolar no projeto?
- d) Como se afirmam as estruturas de mediação na escola?
- e) Quais os resultados das estruturas de mediação?
- f) Quais os fatores facilitadores e condicionantes do projeto?

A nível da dimensão interpessoal/social:

- g) Em que medida o projeto permite a promoção de habilidades na gestão dos conflitos e das relações interpessoais?
- h) Qual a perceção da figura do mediador em termos pessoais e sociais?
- i) Qual o impacto do projeto na melhoria relacional e social da escola?

A nível organizacional:

- j) Qual a integração do projeto na cultura de escola?
- k) De que forma a mediação contribui para inovar o modelo de gestão de conflitos da escola?
- l) Em que medida o projeto contribui para alavancar uma cultura de mediação na escola?

Para o efeito, acompanhámos a intervenção de 2009 a 2014. Desde a preparação da implementação, passando pela realização de todas as etapas do projeto, até ao momento da consolidação e continuidade. Seguimos um desenho de investigação, ansiando obter respostas para a questão de partida e, conseqüentemente, prosseguir os objetivos elencados.

4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A investigação científica não pode dissociar-se de uma abordagem metodológica própria. Logo, a decisão pelo percurso da investigação requer uma opção por um paradigma de construção do conhecimento científico.

4.1. Abordagem qualitativa e métodos mistos

A partir dos objetivos e das questões de investigação a prosseguir (cf. Capítulo V, 3) optamos pela utilização de métodos mistos. Dentro desta opção complexa de cruzamento de métodos, optamos por uma metodologia de investigação predominantemente qualitativa. Consideramos abordagem qualitativa adequada ao propósito do conhecimento e compreensão da construção, da implementação e dos efeitos do PMCE em estudo, através dos processos de (inter)ação que envolvem os sujeitos e o projeto em si mesmo. Como apontam Coimbra e Martins (2013), o paradigma qualitativo prende-se à multidimensionalidade dos fenómenos sociais, implicando a intersecção de perceções, comportamentos e atitudes, numa inter-relação sujeito-objeto.

Trata-se de compreender a realidade na especificidade, querendo saber o *porquê* e o *como*, para apreender os significados dos fenómenos, dos acontecimentos e das interações (Bogdan & Biklen, 1994), integrando assim as dimensões internas dos sujeitos, dos grupos ou das organizações (Almeida & Freire, 1997).

Nessa medida, tomando os contributos do pensamento alemão desembocado na Escola de Frankfurt e do contributo da Escola de Chicago, convocamos, respetivamente, para a investigação a fenomenologia, que auxilia a compreender o sentido dos acontecimentos e dos fenómenos e como estes se manifestam; assim como o interacionismo simbólico, segundo o qual o significado dos objetos, das situações e dos acontecimentos é atribuído pelos

indivíduos e é produto da interação social, podendo ser produzido e modificado através de um processo interpretativo constante da realidade. Estas referências sustentaram a abordagem hermenêutica (porque interpretativa) do nosso objeto de investigação.

Desta feita, no desenho qualitativo reconhece-se a admissibilidade da realidade ser apreendida subjetivamente ou sujeita a inúmeras interpretações, numa busca clara pela compreensão dos mecanismos, com vista ao entendimento sobre como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções (Sousa, 2005). Aqui, como referem Almeida e Freire (1997, p. 30) “(...) o investigador em face da necessidade de mais informação sobre um dado problema ou de uma teoria compreensiva sobre o mesmo, parte dum conjunto parcial de dados para a elaboração de um resumo descritivo dos fenómenos observados (...)”. Assim, nas estratégias indutivas, como advoga (Flick, 2005, p. 2):

“Em vez de partir das teorias para o teste empírico, o que se exige são “conceitos sensibilizadores” para abordar os contextos sociais que se quer estudar (...) influenciados pelo conhecimento teórico existente. Mas neste caso as teorias resultam dos estudos empíricos”.

Consideramos pertinente a utilização de métodos mistos, pela integração de técnicas e dados quantitativos e qualitativos. Tem-se assistido no âmbito da investigação em Educação a um crescente recurso a métodos mistos. Como defendem Dal-Farra e Lopes (2003, p. 67), “(...) a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação”. Tal não implica uma “algaravia metodológica”, porquanto prevalece o princípio da escolha de um “(...) método adequado para a pergunta que está sendo estudada. (...) perguntas de pesquisa frequentemente (...) multifacetadas, comportam mais de um método” (Gunther, 2006, p. 207). Flick (2005) refere que a combinação de utilização de métodos e de dados qualitativos e quantitativos é possível a vários níveis, nomeadamente, nos planos de pesquisa e nas técnicas de pesquisa. Com efeito, foi em função dos objetivos de pesquisa e das nossas questões norteadoras (cf. Capítulo V, 3) que optamos por incluir no nosso desenho de pesquisa técnicas de recolha e de análise de dados quantitativas e qualitativas. Esta opção tem como foco a perspetiva da complexidade dos fenómenos. Amado (2013, p. 69), afirma que essa combinação e complementaridade de métodos e, sobretudo, de paradigmas, “sustenta-se sobre a nova visão (ontológica, antropológica e epistemológica) que o paradigma da complexidade trouxe à luz do dia”. Assim, na primeira fase da investigação adotamos, sobretudo, um método e uma técnica

quantitativos, com recurso à aplicação de questionários, apoio da estatística. Já na segunda fase recorremos a um método e técnica qualitativos, através de entrevistas e de documentos, analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. Isto é, interessou-nos, por um lado, ter acesso a um retrato amplo de algumas das dimensões do objeto de estudo, por exemplo, em termos de diagnóstico e de (re)conhecimento das estruturas de mediação (pelos professores, assistentes operacionais, alunos e diretores de turma) e, por outro lado, aceder aos significados que os sujeitos atribuem ao PMCE (como da coordenadora da equipa de mediação, do coordenador do TEIP e do grupo de alunos mediadores).

Em síntese, nesta investigação e na perspetiva ontológica, procurou-se esmiuçar a dimensão subjetiva dos sujeitos implicados no projeto de mediação de conflitos e compreender como os indivíduos participaram e beneficiaram (direta e indiretamente) do projeto de intervenção em questão. Trata-se da compreensão de um fenómeno, logo de uma parcela do social e do real.

Do ponto de vista epistemológico, intentou-se observar e descrever a realidade e, para isso, o investigador recolhe informação diversificada, sendo que à medida que a obtém vai elaborando uma análise compreensiva dos fenómenos, dos sujeitos e das estruturas, que se transformam em constructo teórico que formam teoria.

A nível metodológico, esta investigação baseou-se em métodos mistos, com prevalência da metodologia de investigação qualitativa, uma vez que se pretendeu analisar e compreender, de uma forma sistemática no contexto e na sua singularidade o desenvolvimento do PMCE, à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas e os sujeitos foram sendo implicados, numa ótica de melhoria da escola.

4.2. Estratégia de investigação pelo estudo de caso

Na nossa investigação optamos ainda pela metodologia do estudo de caso por se tratar de uma estratégia preferencialmente empregue quando se pretende conhecer o “*como*” e o “*porquê*” (Yin, 1994) ou quando o investigador detém escasso conhecimento e controlo dos acontecimentos e o campo de investigação se concentra nos fenómenos inseridos no contexto da vida real.

Acresce que esta metodologia é utilizada quando se pretende desenvolver uma investigação que “(...) procura captar a complexidade de um sistema, institucional ou pessoal, na sua atividade” (Stake, 1998, p. 11) e se visa “(...) a compreensão integral, descritiva e

interpretativa, estruturante e polissêmica, do objeto de estudo, numa perspetiva de desocultação e de descoberta” (Coimbra & Martins, 2013, p. 32).

Este carácter interpretativo da realidade revela a essência do estudo de caso. Na senda do interacionismo simbólico, como indicam Bogdan e Biklen (1994), tece-se uma mediação da experiência humana pela interpretação, na medida em que são as pessoas que atribuem significados a objetivos, a situações e a acontecimentos e, nesse processo interpretativo dinâmico, engloba-se o contexto, as emoções e as interações sociais.

Segundo Stake (2009, p. 12) “(...) existem muitas, muitas formas de realizar estudos de caso”. De entre a diversidade analisada pelos diversos autores (Yin, 1994, 2005; Stake, 2009, Duarte, 2008; Amado & Freire, 2013), a nossa opção metodológica aponta para o tipo de estudo de caso instrumental e avaliativo. Deste modo, a sua dupla vertente decorre tanto da necessidade de compreensão global de um fenómeno social, estimando que conseguimos obter um conhecimento profundo se analisarmos um caso específico, como da intenção de facultar informação útil que possibilite ajuizar o valor, julgar os resultados e a efetividade de um projeto de intervenção inovador. Segundo Stake (2009), pelo estudo de caso instrumental, o investigador pretende aprofundar e compreender melhor um tema que é objeto de pesquisa. Para Yin (2005), o estudo de caso é avaliativo quando produz uma descrição densa, esclarece significados e produz juízos, uma vez que estes últimos são parte importante da avaliação. O estudo de caso avaliativo surge entre as classificações de Stenhouse (1994) e Merriam (2002), e pode, segundo Godoy (2006), ainda ser entendido como uma pesquisa aplicada, que informa de determinados tipos de ação, fornece indicadores para o processo de tomada de decisão e aplica o conhecimento na resolução de problemas humanos e sociais.

Intentámos na nossa pesquisa uma abordagem compreensiva do Projeto de Mediação de Conflitos, promotor da convivência escolar, numa ótica de melhoria de escola, assumindo este tema como um desafio que se coloca a toda e qualquer escola. Com efeito, o conhecimento mais profundo do caso, como indica Alves-Mazzotti (2006, pp. 641-642) “(...) poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto” e “(...) levam o estudioso a indicar de que maneira as preocupações de pesquisadores e teóricos relacionados ao tema focalizado se apresentam no caso estudado” (Idem, p. 647). Reforçando esta opção pelo estudo de caso instrumental e avaliativo, Amado (2013, p. 127) referencia que, por um lado, “o que está em causa é um dado problema que o estudo de um determinado caso (...) nos ajuda a compreender (...); haverá aspetos que se prendem às idiossincrasias do caso (...); mas espera-se encontrar características e dimensões

que o aproximam de outros (...)", e, por outro lado, "pode visar a prescrição de terapêuticas ou promover mudanças" (Idem, p. 131).

O mais importante na seleção dos casos é reunir o(s) caso(s) que contribua(m) para obter respostas ao problema em estudo, mesmo que não reúna(m) as características do universo em questão e não permitam testar a representatividade (Stake, 2009). Aliás, vários autores (Yin, 1994; Bell, 2004; Sousa, 2005; Stake, 2009) mencionam que pelo facto da generalização não ser possível, questiona-se a utilidade científica dos estudos de caso. O termo *generalização* refere-se normalmente à possibilidade de os resultados do estudo particular poderem ser aplicáveis a locais, sujeitos e situações diferentes ou similares. Não é sobre esta generalização convencional que se trata, porquanto a profundidade do estudo pode permitir "(...) aprender muita coisa que é geral nos casos únicos (...)" ou "(...) ilustrar circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações (...)" (Duarte, 2008, p. 114). A singularidade dos casos não muda a generalização, mas pode incrementar a confiança nela. Ou, como expõem Campo; Fernández e Grisaleña (2005, p. 130):

"A técnica de estudo de casos não tem como objetivo estabelecer generalizações, se não atomizar situações e analisar particularidades; na verdade, evidenciar questões concretas. Algumas evidências podem extrapolar-se e podem ser transportadas a outras situações similares".

O estudo de caso pode ainda oferecer um *outro* tipo de generalização, proposto por Yin (1994), a generalização analítica. Este tipo não convencional de generalização procede das problemáticas implicadas no estudo de caso e das inferências lógicas que vão consolidar ou reformular as perspetivas teóricas (Duarte, 2008). Nesse sentido, os investigadores têm reforçado as vantagens dos métodos qualitativos para o estudo das relações sociais. Nessa linha, Bogdan e Biklen (1994, p. 94) sugerem que "(...) é provável que se tornem polémicos ao tomar estas decisões e, conseqüentemente, não as tomem ou deixem que os leitores tirem as suas próprias conclusões". Ora, para se evitar confusão ou associação errónea com a *generalização*, característica dos estudos quantitativos, surge o termo de *transferibilidade*, como possibilidade de aplicação dos resultados alcançados num determinado contexto em outros contextos (Coutinho, 2008). Neste caso, a responsabilidade do investigador é central, tornando-se então necessário fornecer dados descritivos em grau satisfatório que permitam elaborar uma descrição *densa* e *compacta*, no sentido de "(...) permitir representar a diversidade de perspetivas dos participantes e a forma como estas conduziram a uma

interpretação que teve em conta tanto as variações como as redundâncias em diferentes contextos / condições” (Ibidem).

De mencionar então que a opção pelo estudo de caso foi sustentada pela “(...) intencionalidade de investigar uma realidade, situada no aqui e no agora das interações sociais (...)” (Coimbra & Martins, 2013, p. 32) e pela procura de compreender, de forma interpretativa, o projeto aplicado numa escola do centro do país e a partir daí promover a elaboração de asserções proposicionais que permitam maximizar o conhecimento. Isto é, um conhecimento útil para situações e contextos similares, que possibilite fortalecer a teoria que se tem vindo a desenvolver em torno deste tipo de projetos de intervenção socioeducativa.

4.3. Contextualização do estudo

O Agrupamento de Escolas (AE) onde se desenvolveu o estudo localiza-se numa Freguesia do centro do país, considerada uma localidade semiurbana. Existe desde o ano letivo 1995/1996, quando a “Escola Preparatória” foi criada. Nessa freguesia, o ensino do 1º ciclo já funciona desde 1855. Em 1999 foi criado o Agrupamento Vertical de Escolas e o número de escolas de 1º ciclo e Jardins de Infância aumentou para 15. Em 2009, data de início do estudo, o AE apresentava uma composição mais alargada, como se pode observar do quadro seguinte:

Quadro 15: Composição do Agrupamento de Escolas

TIPO DE ESTABELECIMENTO	Nº DE ALUNOS
11 Jardins de Infância	514
13 Escolas de 1º ciclo	1149
1 Escola de 2º e 3º ciclo	514
TOTAL	2177

Fonte: Projeto TEIP2 “Reconstruir olhares”, 2009.

Em 1996, o AE torna-se Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP1, entretanto substituído pelo TEIP2, em funcionamento para o período de 2009-2011, que veio dar lugar ao TEIP3, a vigorar desde 2012.

Os TEIPs foram criados em Portugal, em 1996, pelo Despacho 1467-B/ME/96, e regulam-se atualmente pelo Despacho nº 20/2012, de 3 de outubro, que define o programa de

terceira geração (TEIP3) e cria condições de promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária. Reconhecemos no programa TEIP um conjunto de fatores favoráveis à adoção do PMCE, seja pela articulação dos objetivos de ambos, seja pelos recursos e pela autonomia que o programa TEIP confere à escola para selecionar projetos inovadores, cuja implementação visa responder às problemáticas detetadas e aos objetivos definidos em termos de qualidade e melhoria. De referir que os objetivos gerais do TEIP3, centrados na melhoria da qualidade da aprendizagem, traduzida no sucesso educativo dos alunos e no combate ao abandono escolar, convergem para objetivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo, numa ótica de igualdade de oportunidades. A aposta na formação integral dos jovens está, por isso, integrada na lógica deste programa, bem como a melhoria do clima e cultura de escola estão aí subjacentes. Nesse medida, o programa TEIP apresenta-se propício à implementação do PMCE e este último constitui um dispositivo útil para o cumprimento dos seus objetivos.

Segundo o documento do TEIP2 da escola em estudo (2009), identificavam-se vários problemas sociais:

“Os conflitos existentes no seio das famílias, decorrentes de problemas de alcoolismo, de toxicodependência e desemprego, refletem-se necessariamente nos membros dos diferentes agregados, com especial incidência nos filhos menores. Por isso, enquanto núcleo formador e formativo, o Agrupamento (...), através dos diferentes estabelecimentos de ensino, pode e deve ter um papel fundamental, intervindo no apoio à resolução dos problemas diagnosticados” (TEIP2, 2009, p. 6).

De acordo com os dados da escola reconheciam-se as seguintes situações problema:

“1. Insucesso escolar e qualidade do sucesso educativo; 2. Indisciplina e violência; 3. Número significativo de alunos com PLNM; 4. Meio socioeconómico e cultural desfavorecido; 5. Degradação do equipamento social; 6. Projeção da imagem das escolas na comunidade; 7. Comportamentos de riscos; 8. Dimensão do Agrupamento e distância entre algumas escolas e a escola-sede” (TEIP2, 2009, p. 12).

Para a temática em estudo, a escola dava conta de problemas ao nível da conflitualidade:

“O quotidiano da escola regista actos de indisciplina e violência que se traduzem em confrontos verbais e físicos, quer entre pares, quer entre alunos/professores e alunos/funcionários. Têm-se registado o envolvimento de encarregados de educação, familiares e conhecidos de alunos em casos de violência na escola e no espaço contíguo. Os conflitos que têm origem em contexto fora da escola e que se expressam dentro do espaço escolar, têm origem diversa, nomeadamente são originados por: questões de natureza parental (...); famílias multiproblemáticas; crianças institucionalizadas;

rivalidade / conflito entre pessoas de origem diferente ou de bairros rivais” (TEIP2, 2009, p. 16).

No diagnóstico vertido no documento elencavam-se ainda as necessidades prioritárias de intervenção na área visada:

“Regista-se neste domínio concreto da indisciplina / violência uma insuficiência de formação dos recursos humanos (...); a inexistência de atividades ocupacionais (...) compromete a concretização de estratégias efetivas de prevenção e intervenção junto dos alunos no sentido de reforçar as suas competências sociais e, consequentemente, diminuir situações de indisciplina e violência (...) estando a resolução de problemas excessivamente centralizadas na figura do Diretor de Turma (TEIP2, 2009, p. 17).

Cientes da sua realidade e da sua missão, no documento enaltece-se o papel da escola pública na educação e na formação dos alunos. Em conformidade como o Despacho normativo nº 55/2008, destaca-se que:

“Sendo a escola o local privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais e aprendizagens, é na relação com os outros que as crianças / os alunos vão aprender a valorizar atitudes e comportamentos e construir referências para o modo de interagir em sociedade. Desta forma, deverá a escola proporcionar atividades educativas diversificadas e espaços com qualidade que favoreçam a formação de cidadãos responsáveis, críticos e ativos. (TEIP2, 2009, p. 3).

Em síntese, da análise do documento, através dos excertos apresentados, a escola atestava plena consciência tanto dos problemas sociais dos alunos (advindos do contexto exterior), como da assunção do seu papel no percurso de educação e formação dos alunos. Aliás, no último excerto reconhece-se a importância da gestão das relações interpessoais, domínio onde a escola visa fazer a diferença. A proposta de implementação de um PMCE constava entre os projetos que a escola propunha no âmbito de uma estratégia global de intervenção de mudança e melhoria das atitudes e dos comportamentos, bem como de redução dos problemas identificados ao nível da indisciplina e da violência.

4.4. População do estudo

A população do estudo constituiu-se por professores, pessoal não docente e alunos da escola sede do AE e onde foi efetuada a intervenção através do PMCE. A comunidade educativa apresentava a seguinte composição ao longo do período da intervenção:

Quadro 16: Composição da comunidade educativa - escola sede

	Alunos	Professores	Assistentes Operacionais
2009 – 2010	514 (319 do 2º ciclo e 195 do 3º ciclo)	85	20
2010 – 2011	564 (347 do 2º ciclo e 217 do 3º ciclo)	82	20
2011 – 2012	522 (327 do 2º ciclo e 195 do 3º ciclo)	70	20
2012 – 2013	497 (280 do 2º ciclo e 217 do 3º ciclo)	71	18
2013 – 2014	476 (267 do 2º ciclo e 209 do 3º ciclo)	62	15
2014 – 2015	475 (285 do 2º ciclo e 190 do 3º ciclo)	65	11

Fonte: dados fornecidos pela escola.

4.5. Sujeitos participantes

Na medida em que a participação nas etapas de implementação do PMCE é voluntária, os grupos de sujeitos desta pesquisa foram sendo definidos por auto-seleção (Guimarães & Sarsfield Cabral, 2010). Exceção verificada na etapa da sensibilização, na qual professores e assistentes operacionais receberam convocatória para estarem presentes na sessão.

Segundo a teoria dos projetos de mediação de conflitos, tivemos por base muito poucas referências para a organização de cada grupo de participantes (professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação). Valorizámos sobretudo a participação voluntária. Encontramos esta ideia em Flick (2005, p. 66), segundo o qual “(...) os indivíduos, grupos, etc., são antes selecionados de acordo com o seu nível (esperado) de gerarem novas ideias para elaboração da teoria, face ao seu grau de elaboração presente (...) e têm de ser escolhidos por critério teóricos”.

Entre as estratégias de amostragem de *amplitude* ou de *profundidade*, apresentadas pelo autor citado, optámos pela segunda. Através desta visa-se realizar as análises mais profundas que se puder e até onde for possível. Este tipo de grupo de participantes, adequado ao estudo de caso, apresenta, segundo esse autor, “(...) uma subjetividade desenvolvida em resultado da aquisição de determinados volumes de conhecimento e da evolução de modos específicos de ação e de perceção” (Idem, p. 73). Ora, neste estudo interessou-nos compreender como se constrói, como se desenvolve e quais os efeitos de um PMCE, numa lógica de processo, através das ações, perceções e vivências daqueles que na escola participaram na sua implementação. Não interessou então a generalização nos moldes tradicionais (leia-se, segundo a abordagem metodológica quantitativa), mas a relevância que este caso possa ter para enriquecer a teoria em torno do PMCE. Por isso, optámos pelos

participantes estratégicos que, por terem estado diretamente envolvidos no PMCE, constituíam uma fonte privilegiada de informação. Apresentamos no quadro seguinte a descrição dos grupos de participantes em cada uma das etapas do PMCE:

Quadro 17: Sujeitos participantes ao longo do estudo

DIAGNÓSTICO (2009 / 2010)	59 Professores (Apêndice IV) 20 Assistentes operacionais (Apêndice VI) 184 Alunos (102 do 2º ciclo e 82 do 3º ciclo) (Apêndice VIII)
SENSIBILIZAÇÃO (2009 / 2012)	53 Professores (2009/2010) (Apêndice X) 20 Assistentes operacionais (2009/2010) (Apêndice XII) 23 Alunos (2011 /2012) (Apêndice XVIII)
FORMAÇÃO (2009 / 2011)	20 Professores (2009 / 2010) (Apêndice XIX) 18 Assistentes Operacionais (2009 / 2010) (Apêndice XX) 20 Alunos (2010 / 2011) (Apêndice XXII)
INSTITUCIONALIZAÇÃO ESTRUTURAS DE MEDIAÇÃO (2010 / 2012)	SERVIÇO DE MEDIAÇÃO MEDIAÇÃO FORMAL 10 Alunos mediados 1 um professor mediado (2010 / 2011) (Apêndice XXX) 36 Mediados alunos na mediação formal (2011 / 2012) (Apêndice XXX)
	MEDIAÇÃO INFORMAL 18 alunos mediadores (2010 / 2011) (Apêndice XXXII)
	SER MEDIADOR 20 Alunos mediadores (2011 / 2012) (Apêndice XXIV) ATUAÇÃO DO ALUNO MEDIADOR 39 Alunos mediadores (2011 / 2012) (Apêndice XXVI) OS MEDIADORES E O PROJETO 21 Diretores de Turma (2011 / 2012) (Apêndice XXVIII)
	SATISFAÇÃO QUANTO AOS ENCONTROS DE MEDIAÇÃO 24 Alunos mediados (2011 / 2012) (Apêndice XXXIV)
AVALIAÇÃO ¹² (2009-2014)	Coordenador do Projeto TEIP (2014) (Apêndice XXXVII) Coordenador da equipa de mediação (2014) (Apêndice XL) 10 Alunos mediadores (2014) (Apêndice XLIII)

Assim, na sequência do exposto e tendo em conta os objetivos do estudo e o processo de pesquisa, o processo de constituição dos participantes foi definido *paulatinamente* (Flick, 2005). Em consequência, este processo assumiu-se dinâmico e sequencial, podendo ser ajustado à medida que o estudo foi evoluindo para completar ou contrastar os dados recolhidos e em função da natureza do projeto de investigação - intervenção. Foi nesse sentido, por exemplo, que optámos por organizar o conjunto das três entrevistas na fase mais

¹² A avaliação contínua e formativa esteve presente nos vários momentos da intervenção, como se expõe na análise e discussão dos dados vertidas no capítulo VII. Consideramos, todavia, as entrevistas aos coordenadores e alunos mediadores momentos privilegiados de avaliação do projeto, uma vez que foram realizadas numa fase adiantada da intervenção.

adiantada do projeto ou a selecionar mais documentos da escola para analisar. Como menciona Aires (2011), o aprofundamento ou acumulação de informação podem conduzir ao surgimento de novas diretrizes de trabalho que justifiquem a redefinição e/ou o reajustamento do conjunto de participantes a novas unidades de análise consideradas relevantes.

O número de participantes no estudo (alunos, pessoal docente e pessoal não docente) esteve também dependente das oportunidades e constrangimentos decorrentes de cada etapa de intervenção, associadas, sobretudo, à voluntariedade da participação. Por exemplo, verificou-se um elevado interesse dos alunos em relação à formação, mas perante o calendário proposto vários foram aqueles que não conseguiram conjugar esta com outras atividades escolares e pessoais, desistindo da sua frequência.

Por sua vez, verificou-se ainda a continuidade da participação de alguns dos sujeitos ao longo do estudo, uma vez que alunos, professores e assistentes operacionais foram-se envolvendo nas diferentes etapas do PMCE: do diagnóstico, para a sensibilização, para a formação e como mediadores. Desta forma, os sujeitos não só permitiram revelar o ponto de situação de cada momento da intervenção, como constituíram informantes da evolução do projeto.

No geral interessou-nos aceder às representações dos grupos, enquanto tal, sobre o PMCE (Professores, assistentes operacionais, alunos, mediadores ou mediados e diretores de turma). Assim, não foram equacionadas variáveis como género e idade, pelo que esses dados não estão presentes nas análises apresentadas no capítulo VII. O PMCE constituiu efetivamente o centro da pesquisa e daí refletiram diversos olhares, entretanto, apreendidos no decorrer do processo de intervenção-investigação.

4.6. Recolha de informação

As técnicas e os instrumentos de recolha de informação ajudam a desvendar fenómenos ou factos e permitem captar a realidade em todo o seu dinamismo. Concordámos com Oliveira (2010, p. 78), para quem “(...) não existe um padrão determinado para quantidade e questões ou itens a serem pesquisados, devendo o pesquisador(a) formular seus instrumentais de acordo com os seus objetivos”.

Condicionados ao processo de intervenção do PMCE e atendendo aos objetivos da pesquisa, tratámos de identificar as informações a recolher sobre a construção, o

desenvolvimento e os resultados do projeto e a partir daí utilizar dispositivos de recolha de dados cientificamente adequados. Segundo Dias (2005), em qualquer pesquisa deve-se decidir por técnicas e instrumentos que garantam:

- obter respostas precisas, suficientes e significativas;
- facilidade, rapidez e economia de tempo na aplicação;
- menor risco de distorção pela não influência do investigador;
- confidencialidade e respeito pela privacidade;
- maior liberdade nas respostas;
- e, ainda propiciem coerência.

Para aceder à informação aplicaram-se três técnicas de investigação. Uma mais próxima da investigação quantitativa, a técnica de inquérito por questionário, ainda que através dos questionários tenhamos recolhido dados qualitativos. As outras duas técnicas são típicas da abordagem qualitativa, a entrevista e a análise documental. Com esta diversidade procurámos, por um lado, obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado, com possibilidade de contraste, do que o proporcionado por um único método e, por outro lado, atender aos objetivos da pesquisa e às condições que se ofereceram para a sua aplicação. Estas técnicas constituíram então elementos chave para obter informação sobre o PMCE, tendo por referência três elementos:

- as etapas marcadas na literatura: diagnóstico, sensibilização, formação, institucionalização e avaliação (Jones, 2002);
- os diversos grupos de participantes e o seu contributo em cada uma dessas etapas;
- e tendo em conta o *contexto* em que o estudo se realiza (Morgado, 2012).

Ao delinear desta forma a nossa investigação empírica conferimos-lhe um “carácter aberto e interativo” (Aires, 2011, p. 24).

Para uma melhor compreensão do roteiro da aplicação dos instrumentos de recolha de dados apresentamos o quadro seguinte:

Quadro 18: Técnicas e instrumentos de recolha de dados em cada fase do projeto

ETAPAS DO PROJETO	RECOLHA DE DADOS	OBJETOS E SITUAÇÕES ESTUDADAS	PERÍODO
Diagnóstico	Questionário para professores, assistentes operacionais e alunos. (Apêndices III, V, VII)	Perceção sobre o conflito e a convivência na escola.	2009/2010
Sensibilização	Questionário para professores e assistentes operacionais. (Apêndices IX, XI)	Interesse no projeto e motivação para participar nas atividades do projeto.	2009/2010
	Questionário para professores e assistentes operacionais. (Apêndices XIII, XV)	Organização e dinamização da sessão.	2009/2010
	Questionário para novos alunos. (Apêndice XVII)	Sobre o conhecimento, interesse e adesão ao projeto.	2011/2012
Formação	Questionário para professores e assistentes operacionais. (Anexos 1, 2)	Organização e funcionamento da formação.	2009/2010
	Questionário para alunos. (Apêndice XXI)	Organização e funcionamento da formação.	2010/2011 2011/2012
	Questionário “Ser mediador” para alunos. (Apêndice XXIII)	Aquisição e aplicação das aprendizagens adquiridas e adesão ao projeto.	2010/2011
Institucionalização da mediação	Questionário “A atuação do mediador”. (Apêndice XXV)	Atuação do mediador, aceitação, adesão e reconhecimento do mediador. Sugestões.	2011/2012
	Questionário para diretores de turma. (Apêndice XXVII)	Existência, reconhecimento e intervenção dos alunos mediadores; resultados das mediações; recurso às estruturas de mediação. Sugestões.	2011/2012
	Relatório de mediação formal. (Apêndice XXIX)	Informação do serviço de mediação quanto aos processos de mediação formal e informal.	2010/2011 2011/2012
	Relatório de mediação informal. (Apêndice XXXI)		
	Questionário de satisfação dos mediados. (Apêndices XXXIII)	Satisfação dos mediados quanto às sessões de mediação.	2010/2011 2011/2012
	Projeto Educativo do Agrupamento. (Apêndice XIIIV)	Integração da mediação nos documentos estruturantes e estratégicos da escola.	2009/2014
	Regulamento Interno do Agrupamento. (Apêndice XLV)		
	Contrato de autonomia. (Apêndice XLVI)		
	Plano de melhoria. (Apêndice XLIX)		

Avaliação do projeto	Entrevista ao coordenador do TEIP. (Apêndice XLVI)	Justificação da escolha do projeto. Avaliação da sua implementação. Resultados.	2014
	Entrevista à coordenadora da equipa de mediação. (Apêndice XXXVIII)		
	Entrevista de grupo focal com os alunos mediadores. (Apêndice XLI)		
	Relatório(s) do gabinete de mediação. (Apêndice XLVII)		2011-2014
	Relatórios de avaliação interna. (Apêndice XLVIII)		

4.6.1. Questionários

A utilização do questionário num projeto de investigação justifica-se sempre que há necessidade de obter informações de alcance geral sobre comportamentos e/ou fenómenos que se produzem num dado momento ou num determinado contexto social com toda a sua complexidade (Coutinho, s/d).

Embora este instrumento integre tradicionalmente os métodos quantitativos e experimentais de investigação, na medida em que visa a obtenção de informações que sejam generalizáveis, como refere Morgado (2012), nada impede que existam estudos de caso que o adote. A utilização do questionário depende do objeto de estudo, dos objetivos a prosseguir e o contexto em que decorre a investigação. Além do mais, como destaca o autor, pode haver necessidade de proceder à inventariação e descrição de um conjunto de fenómenos, assim como de promover o seu conhecimento para um conjunto específico, mas alargado, de indivíduos. O questionário apresenta então características específicas quando associado a uma perspetiva interpretativa. Como sustenta o autor, trata-se de observar e descrever um determinado fenómeno sem necessidade de recorrer à manipulação de qualquer variável.

Para a recolha de dados no decorrer do PMCE utilizámos os seguintes instrumentos:

- questionário de diagnóstico sobre o conflito e a convivência na escola;
- questionário de sensibilização sobre o interesse no projeto;
- questionário de avaliação da sessão de sensibilização;
- questionário de avaliação da formação;
- questionário sobre “Ser mediador”;
- questionário sobre a atuação do mediador;

- questionário para o diretor de turma sobre “o projeto e os alunos mediadores”;
- relatório de mediação formal;
- relatório de mediação informal;
- questionário para os mediados sobre a satisfação das sessões de mediação.

Destacámos três principais características dos questionários aplicados:

- os questionários da etapa do diagnóstico apresentaram-se estruturados, já os seguintes, da fase da institucionalização, afiguraram-se menos estruturados;
- alguns dos nossos questionários continham uma componente de respostas abertas, através das quais se propunha uma pronúncia livre sobre determinada situação relativa ao PMCE;
- através dos questionários recolheram-se dados quantitativos e dados qualitativos.

Este tipo de instrumento resultou também como o meio mais adequado para responder a constrangimentos de acessibilidade e de tempo. O horário disponibilizado para as atividades de mediação era sempre insuficiente para dar resposta às exigências da intervenção e da investigação.

Para a etapa do diagnóstico utilizámos um questionário, para professores, assistentes operacionais e alunos (cf. apêndices III, V, VII). Assim, acedemos a um grande grupo de indivíduos com um menor esforço de tempo, o que nos permitiu conhecer problemas e necessidades da população em que o projeto seria aplicado (Alvira, 2002, p. 37). Inquirimos n=59 professores (de n=85), n=20 assistentes operacionais (de n=20) e n=184 alunos (de n=514).

Para a sua elaboração servimo-nos de instrumentos utilizados por Jares (2002) e Romero (2005) em projetos de intervenção e investigação em mediação de conflitos em contexto escolar. Adotou-se uma estrutura similar para os três questionários (cf. Apêndice II), de maneira a permitir o cruzamento de dados e assim aferir uma perceção geral sobre o conflito e a convivência escolar. Como refere Ventosa (2002), é um modo mais ágil de manusear os dados (classificá-los, compará-los e relacioná-los). Este questionário foi o mais estruturado de todos os utilizados na pesquisa. Na sua conceção respeitou-se um conjunto de categorias, expostas no quadro seguinte, e das quais havia uma ideia prévia, em função da revisão da literatura, das necessidades do projeto, do conhecimento de outros instrumentos e tendo por referência os objetivos definidos para a pesquisa.

Quadro 19: Estrutura do questionário sobre a convivência e o conflito na escola

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE DIAGNÓSTICO	Convivência na escola	Clima de convivência na escola
	Sobre o conflito	Perceção
		Conceito
		Frequência
		Tipologia
		Abordagens de resolução de conflitos
		Eficácia na resolução dos conflitos
		Modelos de gestão de conflitos da escola
		Formação em gestão e resolução de conflitos
	Envolvimento na convivência na escola	Colaboração dos vários atores da comunidade educativa na convivência escolar
	Estratégias de melhoria	Propostas de intervenção na convivência escolar

Houve cuidado na forma como as questões foram redigidas para garantir credibilidade e pertinência dos dados recolhidos (Bell, 2004; Morgado, 2012). As perguntas do questionário apresentam-se na sua maioria do tipo fechadas, optando-se por elaborar as opções de resposta de acordo com as seguintes escalas: dicotómica, escolha múltipla e tipo likert. Foram ainda incluídas questões de resposta aberta para que se recolhesse mais informação sobre os temas abordados. Dada a necessária adaptabilidade de linguagem a cada grupo, verificaram-se diferenças entre os questionários dos adultos e dos alunos. A aplicação dos questionários noutras escolas permitiu confirmar se a linguagem utilizada era entendida por cada um dos grupos de respondentes. O procedimento adotado consistiu na aplicação do questionário aos professores e aos assistentes operacionais convocados para as sessões de sensibilização. O seu preenchimento foi efetuado no início das sessões, cumprindo o critério do anonimato. Já a aplicação do questionário aos alunos ocorreu na aula de Formação Cívica e contou com a colaboração de professores, a quem se forneceu informações que garantissem a uniformidade no procedimento, no entendimento e nas explicações aos respondentes.

Em suma, na etapa do diagnóstico visamos recolher dados para a primeira dimensão de análise do PMCE – a *dimensão processual*, no que se refere às necessidades ou ao ponto de partida do projeto.

Na etapa da sensibilização aplicou-se outro questionário aos professores (n=53) e aos assistentes operacionais (n=20) com o objetivo de indagar como estes valoravam o PMCE (cf. Apêndices IX, XI e XVII). Este questionário foi também uma adaptação de um instrumento utilizado por Romero (2005). Da estrutura deste instrumento destaca-se o caráter informal e

pouco estruturado. A finalidade do questionário consistiu em fazer emergir as crenças e posições de interesse dos respondentes em relação a uma proposta de mudança consubstanciada no PMCE. Essa informação permitiria também recolher o apoio para a implementação do projeto, sem o qual pode não se reúnem as condições básicas para a sua continuidade. Através destas questões procurou-se também aferir a perceção dos respondentes quanto aos fatores que poderiam obstaculizar ou favorecer a implementação do projeto. O questionário apresentava então a seguinte estrutura:

Quadro 20: Estrutura do questionário de sensibilização – professores e assistentes operacionais

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE SENSIBILIZAÇÃO	Importância do projeto para a escola	Necessário
		Interessante
		Não é prioritário
		Não é necessário
	Interesse em participar em atividades do projeto	Formação da turma / alunos
		Formação pessoal
		Integrar equipa de mediação
		Outras
	Razões para que a mediação possa ou não funcionar na escola	Razões para que não funcione
		Razões para que funcione
	Sugestões	Observações

As questões utilizadas eram de diversos tipos: fechadas, de escolha múltipla, condicionadas a um limite de opções de resposta, e questões abertas. O questionário foi aplicado no final das sessões de sensibilização, pelo que os respondentes já dispunham de informação suficiente para uma apreciação crítica do projeto. De referir que não foi possível aplicar este tipo de questionário aos alunos. Entretanto, aproveitámos a realização da campanha de sensibilização aos alunos do 5º ano, no terceiro ano do PMCE, e elaborámos um outro instrumento, que teve de ser ajustado à evolução do projeto (cf. Apêndice XVII).

Quadro 21: Estrutura do questionário de sensibilização – alunos

Dimensão	Categorias
PMCE SENSIBILIZAÇÃO	Necessidade do gabinete de mediação
	Perfil dos elementos da equipa de mediação
	Conhecimento dos alunos mediadores
	Ser abordado por um aluno mediador
	Pedir colaboração a um aluno mediador
	Avaliação da atuação dos alunos mediadores
	Interesse na formação
	Interesse em ser membro da equipa de mediação

Neste caso, para além de procurarmos apurar como os respondentes (n=20) consideravam a importância do gabinete de mediação na escola e se estavam interessados em participar nas atividades do PMCE, indagámos se tinham interagido com os alunos mediadores e como consideravam a sua atuação. Esta informação interessava para a *dimensão interpessoal/social* de análise do PMCE.

Na sessão de sensibilização aplicou-se um outro questionário (cf. Apêndice XIII), para avaliar a organização e a dinamização da atividade realizada. As questões que compõem o questionário reportavam-se ao contexto da formação; ao desempenho do formador; à própria formação e solicitava-se uma apreciação global. Estas estavam organizadas segundo a escala de likert, pedindo ao respondente que apontasse numa escala de 1 a 5 o valor mais adequado para a avaliação de cada item, tendo em conta que 1 era o mais baixo e 5 o mais alto. O instrumento foi aplicado no final das sessões de sensibilização aos professores (n=53) e assistentes operacionais (n=20). O questionário respeitava o princípio do anonimato, permitindo que os respondentes avaliassem livremente a realização da atividade. Tratou-se de avaliar o realizado e reconhecer as melhorias a encetar na atividade através da qual se conquista a adesão inicial ao projeto. Encontrávamo-nos ainda na recolha de informação para a primeira dimensão de análise do PMCE – a *dimensão processual*, no que se refere às atividades de mediação.

Na etapa da formação aplicámos, entretanto, dois questionários: um mais dirigido à *dimensão processual*, uma vez que tratava de avaliar a organização e dinamização da atividade formativa, e outro focado na recolha de informação para a *dimensão social/interpessoal* de análise do PMCE. O questionário de avaliação da formação aplicado aos professores e assistentes operacionais foi fornecido pelo centro de formação da escola (cf.

Anexo I e II). Este foi preenchido no final da ação de formação e foi entregue ao Centro de Formação, que nos facultou os dados em bruto. Já o questionário aplicado aos alunos foi elaborado para efeitos de pesquisa (cf. Apêndice XXI). Este questionário compreendia um conjunto de questões fechadas, com opção de resposta organizada segundo a escala de likert, sobre a organização, a dinâmica e os resultados da formação, e incluía ainda um grupo de questões abertas acerca da formação, como por exemplo: “o que gostaste mais ou menos da formação”; “o que estavas à espera que acontecesse e não aconteceu?”; “gostarias de continuar a formação, porquê?”. Esta opção pelos dois tipos de questões prendeu-se com o interesse em recolher dados objetivos para determinadas situações ou em obter um registo livre de perceções e opiniões. O procedimento adotado consistiu na aplicação do questionário na última sessão de formação, preenchido anonimamente pelos alunos.

Quadro 22: Estrutura do questionário sobre a formação dos alunos

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE FORMAÇÃO ALUNO MEDIADOR	Dinâmica da formação	O mais apreciado na formação
		O menos apreciado na formação
		Expectativas não cumpridas
	Organização da formação	Organização da formação
		Temas
		Manual
		Duração
		Oportunidade para debate
		Relação com as formadoras
		Articulação com a realidade da escola
	Resultados	Preparação para atuar
		Aceitação da atuação do mediador pelos pares
		Aplicação das técnicas aprendidas
		Melhoria da convivência com os pares
	Avaliação	Valoração do empenho pessoal na formação
		Valoração da formação
		Valoração em continuar a formação

Ainda na etapa da formação aplicou-se um questionário aos alunos sobre ser mediador (cf. Apêndice XXIII). Tendo como finalidade aceder às representações dos alunos mediadores, optou-se por elaborar um *questionário aberto*, apresentando simplicidade na formulação das questões e itens pouco estruturados (Amado, 2009). Como a formação durou seis meses, foi-nos possível recolher informação útil sobre o posicionamento dos alunos

mediadores na escola. Expõem-se no quadro seguinte os *itens orientadores* (expressão também usada por Amado, 2009) subjacentes às questões elaboradas:

Quadro 23: Estrutura do questionário sobre “ser mediador”

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE FORMAÇÃO SER MEDIADOR	Autoestima	Gostar de ser mediador
		Continuar a ser mediador
	Desempenho	O mais fácil
		O mais difícil
	Atuação	Realização de mediações
		Frequência de realização de mediações
	Conhecimento	Pelos colegas
	Valoração	Pelos colegas
	Funcionamento do projeto	Melhorias no gabinete
		Melhorias na equipa

A informação recolhida através deste questionário contribuiu sobretudo para aumentar o conhecimento da segunda dimensão de análise do PMCE – *dimensão interpessoal/social*. Contudo, atendendo que decorria o segundo ano da intervenção, aproveitámos a oportunidade para recolher dados sobre o funcionamento do projeto e acumular informação para a primeira dimensão de análise do PMCE – *dimensão processual*.

A etapa da institucionalização do PMCE surge como o corolário da intervenção. Aqui reportámo-nos a dois principais aspetos: a criação e funcionamento da equipa e do gabinete de mediação e a inclusão da mediação nos documentos estruturante e estratégicos da escola (esta última remetida para o ponto seguinte). Para melhor conhecimento da criação e dinâmica das estruturas de mediação utilizámos cinco instrumentos, através dos quais recolhemos informação para as dimensões *processual* e *interpessoal/social* de análise do PMCE.

- um questionário sobre a atuação do mediador (cf. Apêndice XXIX). Descreve-se como um questionário pouco estruturado, aplicado numa reunião de mediadores, realizada no final do segundo período de aulas, no segundo ano de intervenção, e cujo objetivo consistiu em recolher informação sobre a atuação e a perceção dos alunos mediadores em relação a este papel, bem como em relação ao funcionamento do projeto. Para simplificar o preenchimento, utilizámos sobretudo, questões fechadas, com opção de resposta em escala de níveis de tipo likert e que tiveram na base os *itens orientadores* explanados no quadro seguinte:

Quadro 24: Estrutura do questionário sobre a atuação do mediador

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE INSTITUCIO- NALIZAÇÃO ATUAÇÃO DO MEDIADOR	Atuação	Realização de mediações
		Tipo de mediações
	Reconhecimento	Recurso ao mediador pelos pares
		Conhecimento pelos pares, DT e professores
		Recetividade pelos pares
		Desempenho
		Trabalho em equipa entre mediadores e com professores
		Apreciação dos demais
		Auto-realização
	Funcionamento do projeto	Melhorias no gabinete
		Melhorias nos mediadores
		Avaliação da atividade

- questionário aos diretores de turma (cf. Apêndice XXVII). Em virtude das funções que desempenha na dinâmica da turma (sobretudo, como gestor e regulador dos conflitos), e porque íamos no terceiro ano de funcionamento do PMCE, fez todo sentido recolher a opinião deste grupo de atores. O questionário era pouco exaustivo e visava saber a perceção e posição dos respondentes quanto ao reconhecimento e desempenho dos alunos mediadores, ao recurso do gabinete de mediação e ao funcionamento do projeto. Estes objetivos serviram de referência aos *itens orientadores* de elaboração das questões, explanados no quadro nº 25. O questionário foi, entretanto, aplicado pela coordenadora da equipa de mediação e recebemos respostas da quase totalidade dos diretores de turma.

Quadro 25: Estrutura do questionário do diretor de turma

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores
PMCE INSTITUCIO- NALIZAÇÃO OPINIÃO DO DIRETOR DE TURMA	Reconhecimento do aluno mediador	Existência	
		Aceitação	Pelos alunos Pelos professores
	Atuação do aluno mediador	Intervenção	Noutras turmas
		Solicitação	Pelo Diretor de turma
	Estruturas de mediação	Recurso	Na direção de turma
			Em outras turmas
	Resultados	Sessões de mediação	Na Turma
	Funcionamento do projeto	Melhorias	Na escola

- relatórios de medição formal e relatórios de mediação informal. Para acedermos à informação sobre a dinâmica e os resultados do gabinete de mediação, utilizámos os instrumentos entretanto criados para proceder ao registo da intervenção dos mediadores. Ambos relatórios (cf. Apêndices XXIX, XXXI) foram organizados de forma estruturada e compunham-se por questões fechadas, através das quais se solicitou resposta a determinadas afirmações e situações (por exemplo: questões fechadas de resposta informativa e questões fechadas de resposta optativa). As questões foram organizadas em função de categorias previamente definidas e reportavam-se a aspetos que nos interessava pesquisar. Essa categorização foi similar aos dois questionários, conforme se observa dos quadros seguintes:

Quadro 26: Estrutura do relatório de mediação formal

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE INSTITUCIO- NALIZAÇÃO MEDIAÇÃO FORMAL	Processo de mediação	Nº de processos de mediações
		Nº de sessões no total de processos
	Conflito	Tipos
		Estatuto de quem solicita ou encaminha
	Pedido	Nº de pedidos/encaminhamentos
		Nº de mediados
	Características dos mediados	Perfil por ano de escolaridade
		Perfil por género
		Nº total de mediados por ciclo de ensino
		Nº total de mediados
	Características dos mediadores	Nº de intervenções por mediador
		Perfil por estatuto
		Perfil por género
	Conclusão do processo	Nº de processos
		Nº de acordos
		Nº de não acordos
		Nº de cumprimentos
		Nº de não cumprimentos

Quadro 27: Estrutura do relatório de mediação informal

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE INSTITUCIO- NALIZAÇÃO MEDIÇÃO INFORMAL	Intervenção de mediação informal	Nº de intervenções por mediador
	Caraterísticas dos mediadores	Perfil por ano de escolaridade
		Perfil por género
	Caraterísticas dos mediados	Número de mediados
		Perfil por ano de escolaridade
		Perfil por idade
		Perfil por género
	Conflito	Tipo de ocorrência
		Local da ocorrência
	Conclusão da intervenção	Resolução
		Encaminhamento

- relatório da mediação formal foi preenchido pelo mediador, no gabinete, que podia preenchê-lo ao longo ou no final do processo de mediação. Já o relatório de mediação informal era preenchido pelos alunos mediadores quando havia reuniões ou quando a coordenadora da equipa de mediação os contactava para o efeito. Pelo facto deste segundo procedimento de aplicação do questionário ser menos sistemático, não conseguimos recolher tantos dados desta modalidade de mediação como da anterior. A recolha de dados reportou-se a dois anos de atividade (correspondendo ao primeiro e segundo anos de funcionamento das estruturas de mediação) e permitiu-nos obter um conhecimento aprofundado sobre os resultados de ambas as modalidades de mediação.

- questionário de satisfação dos mediados que participaram nas sessões de mediação formal (XXXIII). Este questionário foi organizado por categorias referentes a elementos essenciais de uma mediação e dos quais depende a sua eficácia. Desses elementos, expressos no quadro seguinte, resulta o bom desempenho das habilidades do mediador e a satisfação do mediado, que desta forma recupera o poder de resolver os seus conflitos e de restaurar as suas relações interpessoais.

Quadro 28: Estrutura do questionário de satisfação dos mediados

Dimensão	Categorias	Subcategorias
PMCE INSTITUCIO- NALIZAÇÃO SATISFAÇÃO DOS MEDIADOS	Mediação	Conhecimento Acolhimento Duração
	Atuação do mediador	Habilidades de escuta Habilidades sobre análise do conflito Imparcialidade Cumprimento das regras da mediação
	Processo de comunicação	Comunicação Diálogo Entendimento Empatia
	Resultados	Acordo Satisfação com o acordo Satisfação com a mediação

Para a elaboração deste questionário, optámos pelas questões de resposta dicotómica, tornando o seu preenchimento mais célere. A sua aplicação ocorreu na sessão de avaliação do cumprimento dos compromissos celebrados ou quando a coordenadora do gabinete de mediação tinha oportunidade de o fazer. Os dados recolhidos reportaram-se também a dois anos de mediações, referentes ao primeiro e segundo anos de funcionamento do gabinete.

4.6.2. Entrevistas

A entrevista foi outra opção metodológica adotada para obter informação para a pesquisa. “Trata-se de uma técnica utilizada para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012, p. 72).

Como indica Stake (2009, p. 83), as entrevistas são “(...) usadas para descobrir o que aconteceu (...)” e permitem “(...) contar com o que os outros viram (...)”. Estando profundamente envolvidos na organização de todo o projeto de intervenção, tivemos através das entrevistas uma outra forma de *observação indireta* (termo usado por Quivy e Campenhoudt, 2008). Como advoga Stake (Idem, p. 84) “(...) os informadores podem fornecer observações, muitas já observações em segunda mão, que os investigadores não conseguem ver por si sós”. Partindo destes pressupostos decidimos realizar três entrevistas a sujeitos que apreciámos como estratégicos para revelarem mais informações sobre o PMCE,

considerando que o primeiro ciclo de implementação já tinha sido cumprido e observava-se uma nova dinâmica de funcionamento da mediação na escola. Com efeito, uma das vantagens da entrevista, como salienta Sousa (2005, p. 248), consiste em oferecer “(...) a possibilidade de se recolherem dados com consistência qualitativa, às vezes bastante relevantes e significativos, que não estariam acessíveis de outro modo”.

Primeiramente optámos por entrevistar dois professores mediadores, membros da equipa de mediação, sendo um coordenador do TEIP e outro coordenador da equipa de mediação. Através das entrevistas pretendeu-se obter uma perceção avaliativa do projeto, quanto à implantação, aos resultados e ao impacto no clima e cultura de escolar, centrando-se, por isso, as entrevistas nas *dimensões processual, interpessoal/social e organizacional* de análise do PMCE. Ambos os entrevistados acompanharam o PMCE desde o início. O primeiro esteve na celebração da parceria entre a escola e o IMULP e foi responsável pela inclusão da mediação no projeto TEIP2. O segundo tomou contacto com o projeto aquando da etapa da sensibilização. Assim, ambos apresentavam um envolvimento com a mediação de cerca de cinco anos. A cada um dos entrevistados solicitou-se a partilha de pontos de vista pessoal (como professores e mediadores) e institucional (tendo por referência o TEIP e o gabinete de mediação).

Para a pesquisa optámos pela entrevista semiestruturada¹³, uma vez que nos forneceria elementos de reflexão profícuos e matizados da autoria dos respondentes. Neste tipo, a entrevista não é inteiramente aberta, nem muito direcionada por perguntas precisas (Morgado, 2012). A abertura e a flexibilidade explicam a razão pela qual é frequentemente utilizada. “É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistado” (Bell, 2004, pp. 140-141). Na essência da entrevista semiestruturada ou semidirigida reside a possibilidade de dar “(...) ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas, mas não para sair do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes” (Sousa, 2005, p. 249). Por isso, Aires (2011, p. 32) refere que este tipo de opção de entrevista “(...) constrói-se como um discurso principalmente enunciado pelo entrevistado, mas que integra também as ações do entrevistador, tendo cada um deles um sentido e um projeto determinados”. Nesse sentido, tornou-se adequado ter como referência “(...) um conjunto de critérios operativos

¹³ Existem vários tipos de entrevistas: as estruturadas, as não estruturadas e as semiestruturadas, que se distinguem, basicamente, em função do processo de recolha de dados ser totalmente ou muito pouco pré-determinado. Como refere Bell (2004, p. 139) “num extremo encontra-se a entrevista completamente formalizada (...) no outro extremo está a entrevista completamente informal”.

fundamentais que justificam a sua validade como instrumento de captação e de transmissão de significado” (Idem, p. 29). Ora, foi nesse sentido que registámos que a entrevista deve permitir ao entrevistador averiguar vários elementos, como por exemplo: a) factos – saber o que na realidade sucede, dentro do assunto em estudo; b) opiniões – conhecer qual é a opinião pessoal do entrevistado, sobre determinados factos; c) atitudes – conhecer qual a atitude do entrevistado em relação aos factos; d) decisões – saber o que o entrevistado decide fazer, perante os factos; e) motivações – conhecer os fatores que influenciaram o entrevistado a tomar aquelas atitudes e decisões e porquê (Selltiz, 1965, citado por Sousa, 2005).

A preparação das entrevistas constituiu um momento muito importante da pesquisa. Flick (2005) explica que podemos definir previamente hipóteses explícitas, sobre as quais o entrevistado pode expressar-se espontaneamente ao responder a perguntas abertas e hipóteses implícitas que as complementam. Nesse processo deve haver um auxílio metodológico por parte do entrevistador e que se concretiza, em primeiro lugar, na definição das dimensões que se procura medir, devendo, por isso, as perguntas focarem essas dimensões e, em segundo lugar, na decisão das perguntas que se faz, quando e em que ordem. Atendendo a estas premissas elaborámos um guião para a entrevista ao coordenador do TEIP (cf. Apêndice XXV) e para a coordenadora da equipa de mediação (cf. Apêndice XXVIII), assim como um mapa das áreas temáticas e do sistema de categorias, prévias e emergentes, (nos modos referidos por Amado, Costa & Crusoé, 2013), construído ao longo do procedimento da análise dos dados, que se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 29: Mapa de áreas temáticas e do sistema de categorias da entrevista ao coordenador do Projeto TEIP e à coordenadora da equipa de mediação

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores
PMCE	Dimensão Processual	Adesão	Necessidade
			Motivações
			Expetativas
		Fases/etapas	Atividades
			Envolvimento nas atividades
		Estruturas	Gabinete de mediação
			Equipa de mediação
		Resultados	Atuação do serviço de mediação e dos medaidores
			Efeitos
			Benefícios
		Melhorias	Sugestões

	Dimensão interpessoal/social	Habilidades	Professores
			Assistentes operacionais
			Alunos
		Reconhecimento	Autoestima
			Desempenho
			Conhecimento
	Dimensão Organizacional	Ambiente social/relacional	Aceitação
			Comunidade educativa
		Inclusão nos documentos estratégicos	Documentos estratégicos da escola
		Referências na avaliação	Avaliação interna
			Avaliação externa
		Modelo de gestão de conflitos da escola	Métodos de gestão dos conflitos
		Cultura de mediação	Valores, crenças e práticas

Respeitando a tipologia da entrevista adotada, o guião compreendeu três tipos de perguntas (Flick, 2005): perguntas abertas, perguntas impulsionadas pela teoria e/ou orientadas pelas dimensões e subdimensões e perguntas confrontativas. Se as primeiras foram respondidas com os conhecimentos que o entrevistado tinha à mão, as segundas, visaram tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado. Com as terceiras pretendeu-se criar um espaço de reexame entre as teorias e as relações expressas pelo entrevistado, à luz de explicações alternativas. Desta forma, as respostas às perguntas colocadas permitiram aceder a uma melhor e criteriosa perceção do PMCE por parte de quem acompanhou a intervenção e a avaliou desde a perspetiva da escola. Considerámos, por isso, em sintonia com Stake (2009, p. 82) que “(...) utilizar as palavras exatas do entrevistado não é normalmente muito importante, é o que eles querem dizer é que importante”.

Em seguida, realizámos uma Entrevista de Grupo Focal (EGF)¹⁴, aos alunos mediadores (cf. Apêndice XLI), com o intuito de perceber o papel que estes foram assumindo ao longo do projeto, assim como a perceção sobre o seu funcionamento e os resultados alcançados.

¹⁴ A entrevista de grupo focal ou *focus group* foi inicialmente utilizada por Robert Merton, nos anos quarenta, em estudos relacionados com os media e posteriormente foi utilizada na pesquisa sobre o marketing e meios de informação (Flick, 2005). Este tipo de entrevista tem vindo a ganhar maior acolhimento como técnica de pesquisa pelos investigadores das ciências sociais, com propósitos cada vez mais diversos, tornando-o numa técnica flexível de recolha de dados em pesquisas de natureza qualitativa (Galego & Gomes, 2005), comprometida com a abordagem compreensivista (Gondin, 2003).

Neste tipo de entrevista, o investigador observa a espontaneidade em relação ao tópico discutido e envolve-se na determinação e na manutenção desse tópico em discussão. Na verdade, desejámos levar a cabo uma entrevista interativa que permitisse estimular uma reflexão crítica em relação ao projeto. Segundo Patton (1990), uma EGF é uma entrevista realizada a um grupo de participantes com um objetivo específico e temas específicos, que, de acordo com Galego e Gomes (2005, p. 174) permite “(...) aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro de um grupo”. A EGF está associada à riqueza de informação que essa interação dos elementos do grupo pode proporcionar por comparação à entrevista individual. Nesse sentido, como indicam Vieira e Vieira (2007, p. 39), enquanto a entrevista individual fica “(...) contrastada apenas entre inquiridor e inquirido (...) o grupo surge como uma via amplificadora”, permitindo, segundo Gondim (2003), “(...) ter maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico”.

Os propósitos da EGF, apontados, por exemplo, por Galego e Gomes (2005), foram de grande relevância para este encontro com os alunos mediadores. Assim, através desta técnica tivemos a possibilidade de: compreender a relação entre causa e efeito, uma vez que os participantes são questionados nesse sentido; clarificar resultados, mesmo quando invulgares; confirmar informações ou tendências, permitindo verificar conjeturas; cruzar ou triangular informações, utilizando as informações partilhadas como interpretação alternativa, exploratória ou de profundidade.

Alguns da literatura sobre a EGF (Morgan & Spanish, 1987; Gondim, 2003; Galego & Gomes, 2005; Flick, 2005; Vieira & Vieira, 2007; Amado & Freire, 2013) realça o cuidado com a preparação e realização da mesma, dada a subjetividade e a desejabilidade social que pode implicar. Para preparar a EGF cuidou-se da sua organização de modo a que os participantes se envolvessem numa partilha franca de informação e troca de impressões planificada e guiada pelo moderador, mas de maneira não diretiva, possibilitando perscrutar discursos e formas de argumentação diferentes (ou não) daqueles já recolhidos por outras técnicas.

O grupo que participou na EGF reuniu 10 sujeitos (n=10), respeitando os indicadores de 4 ou 6 a 12 ou 15 referido pela literatura (Patton, 1990; Hernández & Pozo, 2004; Galego & Gomes, 2005; Amado & Ferreira, 2013), 6 do género feminino e 4 do género masculino, selecionados de acordo com os seguintes critérios: 1) ligação ao projeto como mediadores; 2) disponibilidade pessoal; 3) diferença de anos de participação no projeto; 4) consenso entre a

coordenadora da equipa de mediação e a investigadora. Nessa seleção atendeu-se então aos critérios de uniformidade (perfil) e de diversidade (idade, género e anos de participação no projeto) do grupo, numa relação de equilíbrio (Galego & Gomes, 2005). Um critério prevalecente na constituição do grupo foi a uniformidade, porque “(...) permite uma maior profundidade na recolha de dados, na medida em que os participantes se identificam mais facilmente com a experiência coletiva (...) e se inibem menos do que com a presença de indivíduos com características muito diferentes” (Amado & Ferreira, 2013, p. 229). De modo algum essa uniformidade pode ser uma forma de garantir consensos, porquanto a EFG deve assumir uma natureza dinâmica reveladora de pontos de vistas comuns ou divergentes em relação às questões colocadas. A idade dos entrevistados compreendia os 12 e os 15 anos, distribuídos da seguinte forma: 1 com 11 anos, 4 com 13 anos, 4 com 14 anos e 1 com 15 anos. A composição por ciclo de ensino era a seguinte: 1 do segundo ciclo e 9 do terceiro ciclo, distribuídos da seguinte forma por anos de escolaridade: 1 do 6º ano, 6 do 8º ano, 2 do 9º ano e 1 do curso vocacional. Diferem de alguma forma no número de anos como mediadores: 4 com 3 anos, 5 com 4 anos, 1 com 1 semana. A investigadora conhecia oito dos alunos mediadores, a quem havia dado formação no ano letivo de 2012/2013. A par da seleção do grupo, a escolha e a preparação do local onde decorreu a entrevista foram importantes. Para o efeito, a entrevista realizou-se no gabinete de mediação, espaço extremamente confortável e acolhedor.

A elaboração do guião da EFG exigiu um trabalho cuidadoso. Como apontam Vieira e Vieira (2007, p. 44), deste “(...) consta, normalmente, de uma listagem de temas e questões qualitativas abrangentes que servem para facilitar a condução do trabalho grupal ao moderador (...)”, ou, como salienta Amado e Ferreira (2013, p. 226), através desse conjunto de questões abertas de auscultação visa-se “(...) dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa”. Nesse sentido, elaborou-se um guião que seguiu o modelo de uma entrevista semiestruturada, já que a EGF apresenta “aspetos comuns em grande parte à entrevista de investigação semidiretiva (...)” (Amado & Ferreira, 2013, p. 228). Deste modo, foi definido um roteiro orientado, mas flexível, com questões que proporcionassem a recolha e troca de opiniões, “(...) potencialmente menos monolíticas e mais reflexivas” (Vieira & Vieira, 2007, p. 44). (Apêndice XLI). Foi também elaborado, longo do procedimento da análise dos dados, um mapa das áreas temáticas e do sistema de categorias, prévias e emergentes, (nos modos referidos por Amado, Costa & Crusoé, 2013), apresentado no quadro seguinte.

Quadro 30: Mapa de áreas temáticas e do sistema de categorias da Entrevista de Grupo Focal

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores
PMCE	Dimensão Processual	Adesão	Necessidades
			Motivação
			Expetativas
		Fases/etapas	Atividades
			Envovimento nas atividades
		Estruturas	Gabinete de mediação
			Equipa de mediação
		Resultados	Atuações do serviços de mediação e dos mediadores
			Benefícios
		Melhorias	Sugestões
	Dimensão Interpessoal	Habilidades	Alunos
		Imagem/Reconhecimento	Ser mediador
			Autoestima
			Desempenho
			Conhecimento
			Aceitação
		Ambiente Social/relacional	Entre pares
	Dimensão organizacional	Inclusão nos documentos estratégicos	Regulamento Interno
		Modelo de gestão de conflitos	Métodos de gestão de conflitos
		Cultura de mediação	Valores, crenças e práticas

As três entrevistas tiveram uma duração de duas horas, aproximadamente, e no cumprimento dos requisitos teóricos, foram explicadas as questões da confidencialidade, do anonimato, da informalidade e espontaneidade. Na EGF referiu-se também a necessidade de não haver sobreposição das intervenções. Para a recolha de dados das entrevistas recorreu-se à gravação áudio, mediante autorização dos professores e dos encarregados de educação no caso dos alunos.

Em síntese, o recurso às três entrevistas proporcionou-nos uma multiplicidade de informação qualitativa sobre o PMCE, para complementar e comparar com os dados obtidos por outras técnicas. Reiteramos, em consonância com Hernández e Pozo (2004), que a entrevista resulta especialmente útil para a recolha de informação detalhada sobre os pontos de vista de membros-chave do grupo de indivíduos implicados no projeto.

4.6.3. Documentos

Na investigação qualitativa utiliza-se regularmente a análise documental como complemento à informação obtida por outros métodos ou pode constituir o método de pesquisa central ou em exclusividade, revelando-se uma fonte de dados extremamente importante. Segundo Cellard (2008, p. 296), um documento é uma “(...) declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, facto ou estado”. Stake (2009, p.85), considera os documentos uma mais-valia para o processo de investigação, aponta que estes acabam por ser, muitas vezes, “(...) substituto de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente”.

Foi nossa opção também trabalhar com fontes *secundárias* (Bell, 2004), que, apesar de servirem outros propósitos da escola, constituíram fontes privilegiadas de informação para a nossa pesquisa, a saber: projetos educativos, regulamentos internos, contrato de autonomia, planos de melhoria, relatórios do gabinete de mediação e relatórios de avaliação interna. Estes documentos foram selecionados para fornecer informação para a dimensão de análise *organizacional* do PMCE, numa linha de continuidade temporal da implementação do projeto.

Em relação aos documentos oficiais da escola é preciso ter consciência, como referem Bogdan e Biklen, 1994 (pp. 180-181), tanto dos confrangimentos como das possibilidades que estes oferecem para qualquer estudo.

“Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de dados”. É, exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável. Lembre-se que os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica (...)”.

Ora, os documentos reconstituem a realidade e tornam-na acessível, enquanto material empírico, aos processos de interpretação (Flick, 2005). A nossa seleção recaiu em documentos estruturantes (como projeto educativo e regulamento interno) que compreendem princípios, normas e estruturas, assim como regulam a ação dos atores da comunidade educativa, ilustrando uma cultura de escola, segundo a perspetiva interacionista de Barroso

(2005). Foi nosso intento perceber qual a consagração da mediação nesse nível da estrutura formal da cultura de escola. Por sua vez, constituiu também nosso objetivo reconhecer em que medida o conjunto de valores, princípios, crenças e procedimentos eram acionados pelos atores nos processos de interação social (Torres, 2005), atestando a confirmação da mediação. Para o efeito analisámos documentos estratégicos (como contrato de autonomia, planos de melhoria, relatórios de avaliação). Aliás, na senda das ideias de Viñas (2004), não se pode considerar que os projetos de mediação de conflitos sejam projetos de escola, se não provocarem mudanças ou adaptações no seu quadro organizativo. Foram estas questões que nos orientaram na pesquisa documental.

O trabalho de análise deste vasto leque de documentos resultou minucioso. Criámos matrizes, compreendendo categorias emergentes, resultantes da leitura e da análise crítica do seu conteúdo, e que nos possibilitaram desocultar informações cruciais sobre o reconhecimento da mediação ao nível organizacional (cf. Apêndices XLIV, XLV, XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX).

Todos os documentos reportavam-se ao período da investigação. Os projetos educativos, de 2009-2012 e de 2012-2015, eram no seu teor similares e nos capítulos que interessam para este estudo eram idênticos (cf. Apêndice XLIV). Depois da leitura comparativa dos textos constatou-se que nos capítulos que incluem a convivência e a mediação na escola os regulamentos internos de 2012 e 2013 eram também idênticos, pelo que se tomou por referência o segundo documento que ainda está em vigor (cf. Apêndice XLV). O contrato de autonomia, de 2012, foi único em todo período do estudo (cf. Apêndice XLVII). Os planos de melhoria (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015) apresentavam diferenças, pelo que foram todos analisados. Também os três relatórios do gabinete de mediação (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014) foram considerados relevantes para a continuidade da pesquisa (cf. Apêndice XLVII). No caso concreto do primeiro relatório do gabinete de mediação registámos alguma da informação apresentada por nós na análise dos dados quantitativos (cf. capítulo III), mas optámos por não a excluir, na medida em que nos permitiu efetuar uma análise comparativa do trabalho realizado entre 2012 e 2014, sob a responsabilidade da equipa de mediação da escola. Em relação aos relatórios de avaliação interna, só nos foi possível ter acesso aos relatórios de 2011-2012 e de 2013-2014 (cf. Apêndice XLVIII). Assumindo a avaliação um referencial estratégico para as escolas, interessa também aqui auscultar o contributo da mediação para o cumprimento dos objetivos desta escola.

Em síntese, considerámos que a consagração da mediação nos documentos da escola pode permitir assumi-la como uma estratégia para a concretização de uma mudança cultural e de melhoria, através da inscrição e da dinamização de valores, dispositivos, ações e práticas na cultura escolar.

4.6.4. Métodos de análise e interpretação de dados

A primeira abordagem consistiu numa análise estatística descritiva dos dados, recorrendo a instrumentos de medida que resumem a informação em conceitos. No tratamento dos dados quantitativos, foram calculadas as frequências simples, absolutas e relativas. A frequência simples absoluta de cada valor possível de uma variável é igual ao número de ocorrências desse valor na amostra. A frequência simples relativa é a proporção ou a percentagem de ocorrências de cada valor na mesma amostra, ou seja, corresponde ao quociente entre a frequência absoluta e o número total de observações, sendo que neste trabalho apenas foram contabilizadas para efeitos de cálculo as respostas válidas. Todos estes valores estão identificados nas tabelas dos resultados relativos às questões dos questionários (cf. Apêndices IV, VI, VIII, X, XII, ...). Concomitantemente, foram analisadas as respostas mais frequentes, com significância. Para esse efeito, construíram-se intervalos de confiança para a proporção de cada resposta dada. Um intervalo de confiança é uma estimativa de um parâmetro de interesse de uma população que compreende um valor central e uma incerteza superior e inferior, associada a um nível de confiança correspondendo à probabilidade de o verdadeiro valor do parâmetro estimado se encontrar no intervalo de valores calculado. Ou seja, após esta análise, apesar de continuarmos a desconhecer a verdadeira proporção populacional, adquirimos o conhecimento de que com uma probabilidade igual ao nível de confiança fixado (no caso deste trabalho, de 95%), esse valor estará compreendido entre os limites do intervalo de confiança construído. Consequentemente haverá uma pequena probabilidade assumida (no caso 2,5%) de esse valor populacional se encontrar abaixo do limite inferior calculado e a mesma probabilidade de se encontrar acima do limite superior.

No caso da estimação de uma proporção populacional, a estimativa dada para $n > 20$ é a seguinte:

$$f \pm z \sqrt{\frac{\pi \cdot (1 - \pi)}{n}}, \quad f = \frac{x}{n} \quad z \sim N(0, 1)$$

Sendo n a dimensão amostral, f a proporção amostral, x o número de ocorrências na amostra e z o valor da variável normal padronizada para uma probabilidade centrada igual ao nível de confiança, que para um nível de confiança de 95% tem o valor de 1,960 (Guimarães & Sarsfield Cabral, 2010).

Como π não é conhecido, estima-se o seu valor por f : $\hat{\pi} = f$, pelo que na prática aquela fórmula transforma-se em:

$$f \pm z \sqrt{\frac{f \cdot (1 - f)}{n}}$$

Para a estimativa dada para $n \leq 20$ é a seguinte:

O limite inferior do intervalo de confiança é p_{inf} , sendo p_{inf} a solução de:

$$P(X \geq x) = \alpha / 2$$

O limite superior do intervalo de confiança é p_{sup} , sendo p_{sup} a solução de:

$$P(X \leq x) = \alpha / 2$$

Sendo X a variável binomial de parâmetros n igual à dimensão amostral e p_{inf} e p_{sup} respetivamente. x é o número de observações na amostra e $\alpha = 1 - \text{nível de confiança}$.

Sempre que dois ou mais intervalos de confiança de duas diferentes respostas a um mesmo item se sobrepõem, podemos concluir que a diferença entre as frequências das duas respostas não é estatisticamente significativa. Já quando o intervalo de confiança relativo a uma possível resposta se destaca dos respeitantes às restantes possíveis respostas do mesmo item (porque não se sobrepõe aos demais) existe uma diferença entre a proporção de ocorrências dessa resposta em relação às restantes, havendo por isso diferença estatisticamente significativa.

O tratamento dos dados quantitativos dos questionários foi realizado com o apoio dos softwares *Statistical Package for Social Sciences* - SPSS (versão 19) e Excel 2013.

No tratamento dos dados qualitativos, a análise de conteúdo (Bardin, 2015; Flick, 2005; Amado, Costa & Crusoé, 2013), permite “(...) descascar e compreender para lá da sua significação primeira, as comunicações humanas” (Pourtois & Desmet, 1993, p. 183).

A análise de conteúdo foi aplicada ao tratamento dos dados obtidos das entrevistas efetuadas ao coordenador do TEIP, à coordenadora da equipa de mediação e aos 10 alunos mediadores, aos documentos da escola, bem como aos dados recolhidos através de questões abertas dos questionários. Procedendo-se à fase da exploração do material, a interpretação dos dados assumiu-se como “(...) um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita

dedicação. Não existe uma forma melhor e mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (Ludke & André, 1986, p. 42). A informação foi organizada em grelhas, denominadas por matrizes, elaboradas por categorias, subcategorias, indicadores e subindicadores de codificação criadas, por sua vez, a partir da teoria, de preocupações da investigação, de questões de pesquisa colocadas, ou que surgiam à medida que íamos compilando dados, tendo por referência a unidade de análise. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “(...) à medida que [se] vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” A codificação contribui, assim, para a classificação dos dados e através dessa operação podemos identificar vários tipos de códigos: de contexto, de definição da situação, de perspectivas dos sujeitos, de pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos, de processo, de acontecimento, de estratégia, de relação e de estrutura social (Idem). Trata-se, conseqüentemente, de um processo de arrumação num conjunto de categorias de significação (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 302).

Como referido anteriormente, uma parte do processo de categorização foi prévia ao tratamento dos dados. No entanto, a construção e consolidação do dispositivo evoluiu. As categorias de análise das entrevistas e da análise dos documentos da escola emergiram ao longo da exploração analítica e interpretativa dos dados. Na descrição dos instrumentos de recolha de dados, apresentada no ponto anterior, identificámos o conjunto de categorias adotado.

Já no procedimento de codificação das unidades de registo ou de análise considerámos os seguintes critérios: a pertinência das categorias criadas, em relação ao *corpus* teórico, à problemática e aos objetivos de pesquisa; a exaustividade das categorias e subcategorias em função da abrangência das codificações (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006); a exclusividade das unidades de registo numa categoria ou subcategoria definidas¹⁵; a homogeneidade ou coerência do tipo de análise das subcategorias por categoria; a objetividade em todo o processo de categorização e codificação; e a produtividade, no sentido de permitir análises complexas (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Todo este procedimento foi feito manualmente (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, Costa & Crusoé, 2013; Bardin, 2015) e

15 Para Amado, Costa e Crusoé (2013, p. 336) “uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria (...)” e segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 222) “cada conjunto de dados pode ser codificado de acordo com mais do que uma categoria de codificação (...)”.

está espelhado nas matrizes dos Apêndices XXXVII, XL, XLIII, XLIV, XXLV, XXLVI, XXLVII, XXLII, XLIX.

Em suma, através deste processo moroso e profundamente reflexivo, pretende-se fazer inferências interpretativas a partir e com vista à compreensão dos conteúdos expressos (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 348), que contribuam para a configuração de uma explicação de um dado fenómeno social e suportem o exercício final de teorização.

4.6.5. A triangulação e a cientificidade da investigação

A triangulação é apresentada por Flick (2005, pp. 231-232) como:

“(...) um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação é mais uma alternativa à validação (...) melhorando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos”.

O pressuposto da triangulação baseia-se na recolha e análise de dados a partir de diversas perspetivas e ângulos para os contrastar e interpretar (Aires, 2011). Esta é também apresentada como um processo útil para a investigação qualitativa assente na estratégia do estudo de caso.

Segundo Denzin, (1989, citado por Flick, 2005, p. 231), a triangulação pode apresentar-se sob quatro formas: a) triangulação de dados; b) triangulação de investigadores¹⁶; c) triangulação teórica; d) triangulação metodológica. Neste estudo considerámos ter realizado três tipos de triangulação.

- *a triangulação de dados* acompanhou a nossa análise na medida em que utilizamos fontes diferentes de obtenção de dados, como os questionários, as entrevistas e os documentos (de professores, assistentes operacionais, alunos, alunos mediadores, diretores de turma,

¹⁶ Segundo Flick (2005, p. 231), neste tipo de triangulação “utilizam-se observadores e entrevistados diferentes, para descobrir e minimizar os vieses resultantes da personalidade do investigador. Não se trata de nova divisão do trabalho ou de delegação de atividades de rotina em assistentes, mas sim uma comparação sistemática das influências dos diferentes investigadores sobre o problema e os resultados da pesquisa”. Nesta investigação contamos com diversos participantes, como o coordenador do projeto TEIP, a coordenadora da equipa de mediação e os alunos mediadores, tomados como observadores sobre o fenómeno em estudo e os resultados da intervenção. Contudo, estes sujeitos participantes constituíram uma fonte privilegiada de obtenção de dados, não se tendo solicitado qualquer leitura, comentário ou análise sobre os dados recolhidos, as interpretações ou conclusões. Tratou-se de um procedimento de análise de dados e não de um procedimento de controlo, através da colaboração pelos participantes na validação da investigação qualitativa, como apontam Amado e Vieira (2013, p. 363).

alunos mediados, coordenadora da equipa de mediação, coordenador do projeto TEIP), sendo que esses dados foram colocados em diálogo e confronto aquando da sua análise e discussão nas várias dimensões do estudo do PMCE. Esta triangulação de dados teve também em atenção diferentes momentos da implementação do PMCE. Podemos identificar neste domínio três “subtipos de triangulação”, confirmando a variedade de fontes de dados, obtidos de diferentes pessoas, momentos e lugares (Idem).

- a *triangulação teórica*, cujo objetivo é, segundo Flick (Idem), “(...) ampliar as possibilidades de produção do saber” foi uma preocupação ao longo da produção deste estudo, porquanto no primeiro capítulo tecemos cuidadosamente o nosso quadro teórico e nos capítulos seguintes procurámos relacionar o nosso estudo de caso com o conhecimento teórico entretanto construído.

- a *triangulação metodológica*, na modalidade inter-métodos, foi uma opção claramente assumida na nossa pesquisa ao combinarmos diversos métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados, como questionários com entrevistas semiestruturadas, entrevista grupal e análise de documentos expressa no último capítulo deste estudo.

Como reforça Denzin (1989, citado por Flick, 2005, p. 231), “(...) a triangulação do método, do investigador, da teoria e dos dados continua a ser a mais sólida estratégia de construção da teoria”. Por outro lado, adotámos também este método porque visa assegurar a validade do estudo em termos de credibilidade. Isto é, possibilita “(...) um melhor ajustamento entre as interpretações científicas e a realidade dos participantes (...) uma maior proximidade entre as teorias e a realidade” (Aires, 2011, p. 55).

Outros métodos de validação científica, apresentados por Cuba (1983) e Colás, (1992) (citados por Aires, 2011) e Sandín (2000) foram tidos minuciosamente em consideração neste estudo e desenvolvidos nos capítulos anteriores. Por exemplo, cuidou-se pela consistência ou dependência (estabilidade dos dados) e da confirmabilidade. No primeiro método, e dada a diversidade inerente ao estudo qualitativo e à subjetividade associada a todo o processo investigativo, atendeu-se a “(...) descrições minuciosas dos informantes, identificação do *status* e do papel do investigador, observações do contexto físico, social e interpessoal, e identificação das técnicas de análise e de recolha da informação” (Colás, 1992, citado por Aires, Idem). No segundo método, foi tida em atenção a neutralidade do investigador utilizando descritores de baixa inferência ou registo o mais concreto possível, através, por exemplo, de transcrições textuais e citações diretas de fontes documentais, bem como pelo uso de procedimentos específicos, como a recolha mecânica da informação,

através do registo áudio, sufragando as interpretações realizadas, comparando-as sistematicamente com os dados e tratando de enviar as transcrições para os entrevistados.

CAPÍTULO VI – O PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS APRESENTADO À ESCOLA

O Projeto de Mediação de Conflito na Escola (PMCE) foi definido para o Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto (IMULP)¹⁷, em 2008. Para a sua elaboração contou-se com a experiência profissional da investigadora, conhecimentos recolhidos de leituras e visitas realizadas a projetos similares franceses e espanhóis. O projeto foi colocado à disposição das escolas interessadas neste tipo de intervenção. Neste capítulo visamos descrever o PMCE apresentado à escola em estudo. Como salienta Serrano (2008, p. 16):

“O projeto é um plano de trabalho com caráter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis. Tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento”.

1. ENQUADRAMENTO

As escolas são espaços onde coexiste uma enorme diversidade de personalidades, e por isso são palco de diferentes interesses, desejos e necessidades, das quais germinam diversos tipos de conflitos. Estas instituições também são inevitavelmente permeáveis às transformações da sociedade, que criam perturbações à normalidade da vida escolar. No plano da comunicação social, bem como ao nível da investigação científica, vem sendo apresentado um contexto escolar onde os índices de agressividade, de indisciplina e de violência, dentro e fora da sala de aula, geram sérios problemas de convivência, que perturbam as interações dos diversos atores da comunidade educativa e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

A promoção da convivência na escola assume-se, por sua vez, como uma das principais preocupações das comunidades educativas, exigindo a aquisição de competências de relacionamento interpessoal e de resolução de conflitos, bem como a valorização de valores como o respeito, a empatia, a cooperação e a solidariedade.

¹⁷ O Instituto foi criado em 2007, com a missão de promover o desenvolvimento da Mediação em Portugal. O IMULP tem por objetivos: Promover programas e ações de formação básica e de especialização; Organizar seminários e conferências; Desenvolver projetos de investigação científica e integrar projetos e redes de âmbito nacional e internacional com vista ao intercâmbio e aprofundamento de conhecimentos e experiências; Apoiar instituições que pretendam desenvolver projetos de mediação, disponibilizando-se, com os meios disponíveis e no âmbito da sua própria definição, para prestar serviços à comunidade; Publicar ou apoiar a publicação de estudos e conteúdos informativos relevantes; Promover protocolos com Universidades e outras instituições com vocação para a atividade científica e prática na área da mediação (Despacho nº 3/2007, da Administração da Universidade Lusófona do Porto).

A convivência deteriora-se quando não se cultivam ativamente as relações interpessoais. Em geral, o tratamento da convivência na escola só é desencadeado quando os incidentes ocorrem, sendo estes tratados e resolvidos como elementos de (in)disciplina e segundo a lógica do modelo impositivo e punitivo. Atualmente questiona-se a eficácia deste modelo. Ora, a convivência deve ser apre(e)ndida e a escola necessita de mecanismos socioeducativos que lhe permitam responder a este desafio, que também é um desafio da sociedade.

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, um dos pilares fundamentais da Educação deste século consiste em aprender a ser e aprender a viver juntos, a conhecer melhor os outros, criando projetos conjuntos e solucionando pacífica e inteligentemente os conflitos. Nesse sentido, nas organizações, e em especial na escola, importa promover a evolução das individualidades autónomas para sujeitos interdependentes, que se enriqueçam, num espírito de colaboração, de trabalho de equipa e de participação nas decisões, assim como na resolução dos problemas, em prol de um melhor o ambiente social.

Não raras vezes os problemas de relacionamento resultam da maneira negativa como se lida com o conflito dentro e fora da sala de aula. É importante ter presente que os conflitos são naturais nas relações interpessoais. Estes fenómenos não são negativos ou positivos, e dependem antes da forma como são abordados e resolvidos. Um conflito pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento ou um bloqueio e mal-estar perturbador das relações interpessoais, potencialmente, gerador de agressividade, de indisciplina ou de violência.

Uma cultura de convivência pacífica tem de ter como premissa não a ausência ou a repressão de conflitos, mas sua abordagem através do diálogo, da gestão positiva e criativa e pela afirmação dos valores de cidadania.

Na escola de massas, a aprendizagem da convivência constitui um desafio central para a comunidade educativa, e em particular para os professores. Importa, por isso, encontrar respostas / modelos que proporcionem aos alunos a desejável internalização de regras e atitudes positivas, bem como a obtenção de ganhos de competências relacionais em contexto escolar, condições basilares para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Porquê a mediação de conflitos na escola?

A mediação de conflitos em contexto escolar é um modelo não adversarial de abordagem aos conflitos, que promove a busca de soluções consensuais e contribui para maximizar os benefícios da resolução dos mesmos. Sendo uma metodologia de diálogo e de (re)encontro interpessoal, a mediação em contexto escolar é estimuladora da sã convivência. Através da mediação oferece-se um espaço de acolhimento, de escuta e de expressão, permitindo ultrapassar as situações de adversariedade, de agressividade, de frustração ou de bloqueio. A mediação apoia-se nos princípios da afirmação pessoal, da cooperação, da empatia, da comunicação, da responsabilidade e dos compromissos.

Como funciona a mediação na escola?

A mediação pode ser formal ou informal. É voluntária e confidencial. Na mediação formal, a iniciativa de recorrer ao gabinete de mediação pode partir das partes envolvidas no conflito ou de outros elementos da comunidade escolar. Os protagonistas envolvidos num conflito são assistidos por um terceiro, neutro e imparcial, o mediador, que faz parte de uma equipa de mediação da escola. A mediação informal decorrerá em qualquer espaço escolar, onde os mediadores estejam presentes e desde que a sua atuação seja aceite. Procura-se promover o entendimento e a cooperação entre os indivíduos que desmontem as teias da adversariedade.

Quem são e o que fazem os mediadores escolares?

O mediador pode ser um técnico ao serviço da escola ou um elemento da escola, seja professor ou aluno. Este trata de estar disponível para construir *pontes* entre os indivíduos. Para isso, 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. Esta é uma das características que outorgam a marca educativa e capacitadora da mediação, dado que as partes mantêm a sua capacidade de aprendizagem e de atuação para construir soluções conjuntas, por via do diálogo, do entendimento interpessoal e da cooperação. Trata-se de um processo de aprendizagem experiencial para os participantes na gestão das relações interpessoais e na resolução dos conflitos.

Em que medida a mediação pode ser um complemento ou alternativa ao sistema disciplinar tradicional das escolas?

A mediação de conflitos pode funcionar de forma autónoma ou complementar ao processo disciplinar previsto no regulamento interno da escola. Para os conflitos que não se enquadram no processo disciplinar, a mediação pode funcionar em exclusividade. Nestas situações importa que os envolvidos resolvam os seus conflitos, sem que estes últimos entrem em escalada e causem danos mais graves aos próprios, aos demais e ao contexto onde se inserem. No âmbito da aplicação do processo disciplinar, a mediação pode ser aplicada previamente, em simultâneo ou posteriormente. Neste setor, importa que a mediação promova a resolução do conflito, a reconciliação dos envolvidos no conflito e a reparação dos danos causados. A mediação não interfere no processo disciplinar, mas pode servir como uma referência atenuante a considerar nesse processo. Implica que os dois procedimentos – mediação e processo disciplinar – se articulem, dando maior eficácia aos resultados que se pretende alcançar com as medidas a aplicar pela escola.

Qual é a dimensão educativa da mediação de conflitos?

Para além do carácter resolutivo dos conflitos pretendido pelo gabinete de mediação, associado ao modelo de regulação das relações sociais, a mediação na escola assume-se como uma poderosa ferramenta educativa e preventiva. Assim, propõe-se como um modelo de aprendizagem de gestão das relações interpessoais e dos conflitos, seja pela formação dos vários atores da comunidade educativa, seja pela participação responsável e pela colaboração e respeito mútuo que se gera entre os envolvidos nos processos de mediação de conflitos. As habilidades sociais e relacionais perçecionadas da Lei de Bases do Sistema Educativo encontram na mediação uma ferramenta para a sua operacionalidade.

Em contrapartida, os programas educativos e de formação em mediação de conflitos podem ser aplicados em aulas específicas para o efeito ou podem ser articulados com o currículo de algumas disciplinas, permitindo dar maior ênfase à vocação educativa da mediação.

Que conflitos podem ser tratados pela mediação de conflitos?

Os tipos de conflito em meio escolar suscetíveis de serem tratados em mediação são, a título de exemplo: desavenças, boatos, difamações, insultos, ameaças, ofensas, queixas, mal entendidos, agressões, tensões entre professores e alunos e vice-versa, mau comportamento

nas aulas associado a conflitos mal resolvidos, danos materiais, situações desagradáveis ou que parecem injustas. Nem todos os conflitos podem ser resolvidos por mediação, podendo excluir-se, por exemplo, conflitos relacionados com faltas graves, associados à violação dos direitos e integridade da Pessoa Humana, problemáticas que requerem tratamento terapêutico ou que merecem uma outra resposta especializada.

Que implicações decorrem da implementação de um projeto de mediação?

Os projetos de mediação escolar convocam a participação dos vários atores da comunidade educativa; apelam ao poder que cada um pode exercer com a sua conduta nas atitudes e comportamentos dos outros e no ambiente escolar; e advogam uma conceção de cidadania democrática da escola. Em consequência, a aceitação da mediação requer coerência entre os valores do sistema de convivência da escola e aqueles que são próprios da mediação. Nesse sentido, advoga-se que tanto os indivíduos como a escola, enquanto organização, incorporem os princípios e valores da mediação. Para o efeito, importa que a Escola apoie e incentive os seus atores a envolverem-se no projeto, bem como reconheça a mediação formalmente e socialmente. Desta forma, a escola e a comunidade educativa assumem um compromisso com a construção de cultura de paz.

Que benefícios se associam à mediação de conflitos na escola?

Enquanto modelo de resolução e transformação de conflitos, a mediação propõe uma nova forma de encarar as relações interpessoais. Visa alcançar a prevenção de comportamentos de incivilidade, de indisciplina e de agressão verbal e/ou física, bem como reduzir os processos disciplinares. O ambiente relacional que se vive em contexto escolar é condicionante para o papel que todos os intervenientes devem aí desempenhar e, nessa medida, a escola surge como um espaço privilegiado para se aprender e se praticar a mediação, dadas as oportunidades educativas e pedagógicas que oferece. A mediação permite a melhoria das relações interpessoais na sala de aula, entre professor e alunos, e na escola em geral, entre professores, pessoal não docente e alunos, entre professores e entre professores e pais. Em concreto, ao desenvolver uma nova abordagem ao conflito estimula-se a cooperação, a responsabilidade, a assertividade, a solidariedade e a justiça; permite-se uma mudança de postura face às controvérsias e promove-se uma comunicação mais aberta que favoreça o convívio e o trabalho na escola. Os alunos aprendem a lidar melhor com os seus conflitos e a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, assim como a criar relações de amizade,

usando de forma confiante as capacidades relacionais. Os adultos, com destaque, os professores, podem lidar melhor com os conflitos e perdem menos tempo a administrá-los. As famílias tendem a sentir o efeito multiplicador da mediação, que de resto pode expandir-se para a comunidade em geral. Em síntese, a escola encontra na mediação de conflitos um instrumento para cumprir a sua função formativa e socializadora e para reforçar a qualidade do serviço socioeducativo que presta, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica.

2. FINALIDADE E OBJETIVOS

O PMCE expõe como finalidade a melhoria da gestão e resolução dos conflitos e da convivência na escola.

O PMCE apresenta um leque de objetivos gerais e específicos.

Em termos de objetivos gerais propõe-se:

- implementar um modelo integrado de gestão de conflitos na escola;
- melhorar a gestão das relações interpessoais;
- prevenir situações de agressividade e indisciplina e violência escolar;
- reduzir processos disciplinares;
- criar um ambiente favorável ao sucesso educativo;
- potenciar a convivência cidadã na escola.

Em termos de objetivo específicos visa-se:

- propiciar a todos os elementos da escola uma mudança de atitude face aos conflitos e às relações interpessoais;
- proporcionar novas estratégias de gestão dos conflitos;
- envolver os diversos elementos da comunidade educativa na resolução positiva e colaborativa dos conflitos;
- dotar os alunos e os adultos de habilidades de mediação de conflitos;
- melhorar a comunicação interpessoal e melhorar relacionamentos;
- introduzir estratégias formais e informais de mediação de conflitos na escola;
- implementar na escola estruturas de mediação de conflitos;
- desenvolver atividades de educação e formação em mediação de conflitos.

3. INTERVENIENTES

O projeto visa envolver toda comunidade educativa, não obstante o foco de intervenção residir nos alunos e na escola enquanto organização educadora e socializadora. Em concreto, para além dos elementos do IMULP, no projeto participam professores, pessoal não docente, encarregados de educação e alunos. Uns assumem uma participação mais ativa, uma vez que colaboram na implementação do projeto e integram as estruturas de mediação, e outros beneficiam, eventualmente, do projeto. O objetivo máximo consiste fazer emergir na comunidade educativa uma cultura de mediação.

4. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Para uma melhor compreensão das fases, etapas e principais atividades inerentes ao processo de implementação do projeto apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 31: Fases e etapas de implementação do projeto

PROJETO MCEE	INFORMAÇÃO		Reunião com lideranças	AVALIAÇÃO	Avaliação de diagnóstico
	EQUIPA COORDENADORA		Constituição de equipa para acompanhar o projeto		
	DIAGNÓSTICO		Levantamento de dados		
	PROCESSO	PLANIFICAÇÃO	Confirmação do processo e dos procedimentos		Avaliação do processo
		OPERACIONALIZAÇÃO	Sensibilização Formação Institucionalização Atividades de mediação Divulgação e disseminação		

4.1. Informação

Por se tratar de uma proposta apresentada por uma entidade externa à escola, o IMULP, propõe-se desde logo a apresentar o projeto à direção da escola, ou a um grupo de *stakeholders* (como o conselho pedagógico), focando os objetivos, os benefícios, as exigências e as implicações decorrentes da intervenção. Esta reunião pode ser solicitada pelo IMULP ou pode resultar de um contacto da escola. Em certa medida este primeiro encontro

serve de entrevista exploratória. Assim, nesta etapa visa-se apurar o interesse da escola em desenvolver um projeto desta natureza, avaliar a existência de recursos para a sua implementação, bem como recolher a aprovação, o apoio e o incentivo essenciais para a sua execução. Em consequência da reunião, é celebrado um protocolo de parceria entre as instituições envolvidas.

4.2. Equipa coordenadora

É necessário identificar um ou mais interlocutores da escola, que com os elementos do IMULP constituem a equipa coordenadora do projeto. Cabe à direção da escola indicar professores e atribuir-lhes um tempo do horário da componente não letiva para o projeto. A equipa deve reunir periodicamente para monitorizar e operacionalizar a implementação do projeto. As funções da equipa repartem-se entre os elementos (internos e externos) e evoluem à medida que decorre a implementação do projeto. Desta forma, aos elementos do IMULP cabe a conceção do projeto; a dinamização das atividades; a construção dos materiais inerentes às atividades previstas e dos instrumentos de avaliação, a organização dos procedimentos de mediação e do suporte administrativo do serviço de mediação; a supervisão e acompanhamento das sessões de mediação; a análise dos dados recolhidos para a avaliação e a elaboração dos relatórios. Aos elementos da escola cabe colaborar na monitorização, organização e execução das etapas da intervenção; adotar as medidas necessárias para a institucionalização da mediação; assumir o funcionamento do serviço de mediação e dar continuidade ao projeto após o término da parceria. Da estrita articulação das funções entre os membros da equipa coordenadora depende o sucesso da implementação do projeto.

4.3. Diagnóstico

Após a aceitação dos termos gerais do projeto, propõe-se a realização de um diagnóstico sobre o conflito e a convivência na escola. Interessa identificar as necessidades e os problemas, assim como a cultura da escola, nas duas temáticas anunciadas. Com efeito, as escolas dispõem de dados sobre situações de indisciplina, como por exemplo: dados de saídas de sala de aula e medidas disciplinares adotadas. Tais dados não são, por sua vez, suficientes para uma melhor leitura dos conflitos existentes no espaço escolar e do ambiente de

convivência que aí se desenvolve. Não obstante, esses dados serem por si só indicadores de problemas de convivência e de justificarem a necessidade de uma intervenção específica, o conflito, a indisciplina e a violência são fenómenos diferentes e que carecem de um conhecimento e intervenção específicos. Geralmente, somos confrontados com uma lacuna de informação quanto à natureza, à frequência e ao tipo de abordagens aos conflitos nas escolas. Por isso, deve ser aplicado um questionário que verse especialmente as temáticas em questão: conflito e convivência. Com a recolha e análise dos dados pretende-se um reconhecimento do contexto para melhor adequar a abordagem de intervenção.

4.4. Planificação

Embora o projeto do IMULP apresente as etapas essenciais, importa adequar o seu processo de implementação à realidade do contexto. Assim, nesta etapa confirmam-se os objetivos, os envolvidos e os destinatários do projeto e definem-se as estratégias e as atividades para prosseguir os objetivos visados, assim como os recursos necessários e a calendarização da organização e execução das atividades. O plano de ação é apresentado à direção da escola para aprovação. Segundo os estudos já existentes, a implementação de um projeto pode ser levada a cabo, no mínimo, em dois anos, período no qual se pretende preparar a comunidade educativa e a escola para uma mudança na abordagem às relações interpessoais e aos conflitos; promover competências de gestão e mediação de conflitos e criar novas estruturas a partir das quais germinará uma nova cultura de convivência.

As principais atividades previstas são:

- ações de sensibilização para professores, pessoal não docente, encarregados de educação e alunos;
- seleção dos participantes para as diferentes ações de formação;
- ações de formação – capacitação para professores, pessoal não docente, encarregados de educação e alunos;
- preparação de materiais para aulas de gestão e mediação de conflitos;
- seleção de mediadores professores e alunos;
- criação da equipa de mediação de conflitos;
- criação do gabinete de mediação;
- organização do serviço de mediação;

- divulgação do serviço de mediação;
- institucionalização da mediação de conflitos;
- aplicação dos materiais de gestão e mediação de conflitos nas aulas;
- realização de atividades promotoras de convivência escolar;
- avaliação (de diagnóstico, contínua e final).

4.5. Operacionalização

A implementação do projeto implica a concretização das etapas e das atividades identificadas no quadro anterior e que descrevemos em seguida:

4.5.1. Sensibilização

Nesta etapa procura-se mobilizar os professores, os assistentes operacionais, os alunos e os encarregados de educação em torno da mediação de conflitos e do projeto a implementar. Em concreto, visa-se explicar os objetivos e as principais etapas da intervenção; enunciar as suas vantagens; expor as condições para a implementação do projeto; aclarar a importância dos adultos na estratégia intervenção proposta; debater os limites da mediação. Nesta atividade também se procura avaliar o interesse no projeto e em participar na ação de formação e na constituição da equipa de mediação. Enquanto as sessões de sensibilização dos professores decorrem em horário não letivos, as sessões dos alunos serão integradas nas aulas, de preferência nas disciplinas não curriculares. As sessões têm uma duração diferente consoante se destinam a adultos ou a alunos. Para os primeiros, as sessões têm uma duração de cerca de duas horas e meia e para os segundos 90 minutos. Dado que a sensibilização é importante para o arranque e continuidade do projeto, podem estender-se para o segundo ano de intervenção, podendo ainda realizar-se sessões mais específicas para conselhos de turma, grupo de diretores de turma ou coordenadores de diretores de turma. Nos mesmos termos, deve-se realizar novas sessões de sensibilização para alunos, com vista a consolidar os princípios e valores da mediação. Estas atividades devem ser dinamizadas por um elemento com formação em mediação. Não se deve confundir as sessões de sensibilização com as ações de divulgação referidas mais à frente.

4.5.2. Formação

Embora a formação apresente objetivos e metodologias adequados ao público-alvo (professores, pessoal não docente, alunos), existem objetivos comuns e transversais, tais como: rever o(s) modelo(s) de gestão de conflitos e de regulação da convivência na escola; contextualizar a mediação na escola como um instrumento de diálogo interpessoal e de resolução e transformação dos conflitos; dotar os formandos de competências que permitam potenciar nos outros o uso confiante das capacidades pessoais e sociais; reconhecer na mediação de conflitos um método alternativo às soluções impositivas e punitivas e uma estratégia de intervenção preventiva; e ensinar técnicas de mediação de conflitos. Ainda que se possa recolher informação sobre os interessados na formação, aquando da etapa de sensibilização, o número de formandos por turma está condicionado por razões pedagógicas. A direção da escola pode colaborar na seleção dos professores e do pessoal não docente e os diretores de turma na seleção dos alunos. Por sua vez, existem alguns critérios basilares a considerar para conferir sustentabilidade ao projeto. Assim, importa que no primeiro grupo estejam representantes da direção, do conselho pedagógico, dos diretores de turma, professores que trabalhem nos assuntos da disciplina escolar e professores com disponibilidade para integrar a equipa de mediação. Tanto na seleção do pessoal não docente como dos alunos, os critérios são, essencialmente, dois: a vontade e o compromisso em participar em todo o programa de formação. As ações de formação para professores e pessoal não docente são acreditadas e têm uma duração de 25 horas. As ações de formação para alunos apresentam uma duração de 18 horas e requerem autorização dos encarregados de educação. Todas as formações são dinamizadas por formadores mediadores especializados na matéria.

4.5.3. Institucionalização

Após a escola estar dotada de um grupo de professores e alunos com formação em mediação, segue-se a constituição da equipa e do gabinete de mediação. Estas duas estruturas são centrais no projeto.

Na medida em que as ações de formação podem ser realizadas em diferentes momentos, a equipa pode ser constituída inicialmente por professores e num segundo

momento pode integrar os alunos. Será uma equipa de composição mista e com rotatividade entre os seus membros, de maneira a permitir que o maior número de indivíduos possa experienciar esse papel. Os critérios de seleção dos mediadores devem ter em conta os seguintes requisitos: ter formação em mediação; estar interessado em desempenhar essa função; serem reconhecidas habilidades sociais; dispor de tempo para colaborar com a equipa e gozar de aceitação social. De uma forma geral, as funções da equipa de mediação consistem em realizar encontros de mediação (formal ou informal); acompanhar e orientar os alunos mediadores; promover estratégias de sensibilização e de divulgação da mediação e cuidar da monitorização do projeto. Na equipa deve ainda ser designado um elemento coordenador, a quem cabe: organizar o serviço de mediação, nomeadamente o acompanhamento dos processos de mediação (desde o pedido de mediação, à nomeação dos mediadores e à avaliação do cumprimento dos compromissos celebrados); articular com os alunos mediadores; elaborar relatórios do gabinete. Dada a sua posição estratégica, este professor coordenador deve colaborar o mais cedo possível na implementação do projeto.

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. 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.

O funcionamento do gabinete e do processo de mediação implica a elaboração de um regimento. Deve-se definir como aceder ou solicitar uma mediação; quem pode solicitar uma mediação; quem dirige o processo e quem fará a mediação; como poderá encerrar a sessão de mediação; que articulação pode existir entre o processo de mediação e o processo disciplinar. É necessário que a comunidade educativa saiba como recorrer à mediação e perceba os procedimentos como funcionais e ágeis. No serviço de mediação importa ainda organizar os documentos de registo do trabalho realizado pela equipa e desse modo permitir identificar quais os conflitos conduzidos para a mediação, quem participa na mediação, qual o grau de acordos e o grau de cumprimento dos mesmos, assim como o grau de satisfação em relação à mediação. 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.

Para que a mediação funcione como um projeto de escola deve-se ter em especial atenção à sua integração nos documentos estruturantes e estratégicos da organização, principalmente no projeto educativo e no regulamento interno. Com efeito, para além da intervenção junto dos sujeitos, também se influi na estrutura organizativa da escola. Fazendo uso da autonomia, é desejável que a escola, enquanto organização, seja promotora de princípios e valores da mediação e institucionalize dispositivos e procedimentos de mediação.

4.5.4. Atividades de mediação

De maneira a melhor introduzir os princípios da mediação nas aprendizagens dos alunos deve-se promover outras atividades que os envolvam, especialmente aulas de gestão e mediação de conflitos. O objetivo consiste em abordar temáticas como o conflito, a convivência, a comunicação, a abordagem de conflitos como protagonistas do conflito ou como terceiras partes. As atividades podem ser realizadas por elementos do IMULP, por professores com formação em mediação ou por outros professores sob a coordenação da equipa de mediação. Os materiais a aplicar nessas aulas podem ser disponibilizados pelo IMULP ou podem ser elaborados na ação de formação de professores. Esses elementos ficam guardados no gabinete de mediação à disposição de quem os desejar utilizar. Também podem ser dinamizados workshops de mediação para professores mediadores, com vista ao aprofundamento de conhecimentos e aprimoramento da praxis da mediação. Por fim, a equipa de mediação pode apresentar sugestões de atividades que contribuam para a emergência de uma cultura de mediação na escola.

4.5.5. Divulgação e disseminação

Criadas as estruturas, adotados os mecanismos e procedimentos ainda o enquadramento institucional adequado, deve-se levar a cabo um conjunto de atividades de divulgação. O objetivo consiste em chegar ao maior número de indivíduos nos quais se visa provocar o interesse pela mediação e, em particular, a adesão a esta nova metodologia de gestão das relações interpessoais e dos conflitos. A divulgação será dinamizada através de diversos meios (de proximidade física ou tecnológicos) e utilizando vários materiais (como por exemplo, cartazes e folhetos). A divulgação também pode ser feita através da intervenção

dos mediadores em reuniões de professores, de encarregados de educação, nas disciplinas não curriculares ou ainda através de conferências. Estas atividades são pontuais ou de curta duração, podendo e devendo repetir-se ao longo do ano letivo.

4.6. Avaliação

Nesta etapa procura-se proceder à avaliação da eficiência (processo) e da eficácia (produto) do projeto. Interessa verificar o que se conseguiu ou não cumprir e alcançar, tendo por referência os objetivos definidos e as estratégias e atividades desenvolvidas. Em concreto, propõe-se a avaliação das necessidades, das atividades desenvolvidas, dos resultados e de mudanças, de forma a obter a perceção do que se alcançou. Trata-se de uma avaliação contínua (avaliação formativa) e avaliação dos resultados (avaliação final). Interessa perceber também as discrepâncias entre o planeado e o conseguido e que alterações, entretanto, foram introduzidas ao projeto. A recolha de dados é efetuada em todas etapas do projeto e os sujeitos envolvidos (professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação) devem participar na avaliação prevista. O IMULP disponibiliza os instrumentos de avaliação e apresenta os relatórios anuais.

5. RECURSOS

Os recursos humanos, materiais e financeiros são um aspeto crucial para a implementação do projeto.

- em termos de recursos humanos, conta-se com uma equipa externa e interna à escola. Assim sendo, como já mencionado anteriormente, enquanto a equipa externa tem a responsabilidade pela coordenação e desenvolvimento do projeto, das atividades e ainda da supervisão do gabinete de mediação; a equipa interna deve participar ativamente na implementação do projeto, sobretudo colaborando na organização e realização das atividades de mediação e nas atividades do gabinete de mediação. É necessário indicar professores e definir horários para levar a cabo a intervenção.

- a dinamização das atividades requer diversos materiais, a saber: salas para formação, material de fotocópias, multimédia, sala para o gabinete de mediação, onde exista

uma mesa redonda, cadeiras e um armário, material informático, dossiers de arquivo, micas, cópias dos documentos do serviço de mediação, etc.

- em termos de recursos financeiros é necessário que a escola custeie a colaboração da equipa externa, quanto às atividades de formação, de coordenação e de avaliação, devendo também enquadrar os custos dos materiais apontados anteriormente.

6. CALENDARIZAÇÃO

A previsão para a implementação do projeto é de, no mínimo, dois anos letivos, distribuindo-se as etapas e atividades da seguinte forma:

Quadro 32: Calendarização da implementação do PMCE

1º ano	Informação Definição da equipa coordenadora Realização do diagnóstico Definição da planificação Sensibilização dos adultos Formação de professores Formação do pessoal não docente Avaliação
2º ano	Criação da equipa e do gabinete de mediação Sensibilização dos alunos Seleção dos alunos para a formação Formação dos alunos mediadores Institucionalização das estruturas de mediação e inclusão da mediação nos documentos da escola Realização de atividades de mediação Avaliação

CAPÍTULO VII - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados recolhidos por questionários, entrevistas e documentos procurámos aceder e triangular informação relevante em termos de concepções, representações e práticas ao longo dos cinco anos do PMCE, quanto às três dimensões de análise: *processual*, *interpessoal/social* e *organizacional*. Encetámos também um questionamento sucessivo das informações recolhidas e analisadas em articulação com o corpus teórico tecido anteriormente, no sentido de, por um lado, estabelecer paralelismos à teoria já existente e construir mais conhecimento sobre este tipo de projetos, e, por outro, reconhecer o PMCE como um dispositivo de melhoria de escola.

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS POR QUESTIONÁRIO

Os questionários foram instrumentos utilizados para recolher informação quanto à implementação do PMCE e sua avaliação no primeiro ciclo do projeto (2009-2012). Por questões de objetivos, acessibilidade e de tempo, dado que à época também estávamos envolvidos na intervenção propriamente dita, privilegiámos este tipo de instrumento. A análise desses dados reporta-se, preferencialmente, ao conhecimento *da dimensão processual* do PMCE, ainda que tenhamos também obtido informação sobre a *dimensão interpessoal/social*. Pretendemos aceder a informação exhaustiva sobre as diferentes etapas da intervenção, no sentido de confirmar a relevância destas e apreciar a validade das decisões tomadas em função das orientações teóricas recolhidas em Jones, 2002; Schvarstein, 1999; Torrego, 2003; Chrispino e Chrispino, 2011; Faget, 2010; Ibarrola-García e Iriarte, 2012. A apresentação da análise de dados segue a ordem da aplicação dos instrumentos (cf. Quadro 18), tem em conta as estruturas definidas na elaboração dos instrumentos (cf. Quadros 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28 do capítulo V) e reporta-se às etapas de implementação do projeto no período temporal em questão.

1.1. O ponto de partida

Estando esta escola em estudo integrada num TEIP, os problemas socioeducativos constituíam uma evidência nos vários documentos (cf. capítulo V, 4.3 e capítulo VII, 3) e no

discurso dos responsáveis pela direção da escola e coordenação de projetos, partilhados nas nossas reuniões preparatórias. Para melhor contextualizarmos o projeto, indagámos sobre a convivência e a conflitualidade escolar. Como é comum entre as escolas nacionais, esta dispunha de dados sobre o número, tipo e perfil dos alunos envolvidos em ocorrências registadas através dos procedimentos disciplinares (medidas corretivas e medidas sancionatórias). Contudo, estes dados revelavam apenas uma parte da realidade, uma faceta de como se desenrolava a convivência na escola. Assim, para percebermos o contexto no qual íamos intervir e ter uma referência do ponto de partida, utilizámos um questionário de aferição da percepção dos atores da comunidade educativa sobre o conflito e a convivência na escola, aplicado a professores, assistentes operacionais e alunos (cf. Apêndice III, V, VII), descrito no capítulo anterior (cf. capítulo V, 4.6.1).

A frequência dos problemas que perturbam a convivência escolar surgiram espelhados na análise dos dados. Para os 59 professores inquiridos, do 2º e 3º ciclos, correspondentes a 69.4% da totalidade do corpo docente, os problemas eram “muito frequentes” entre alunos (n=39, 67.2%), com significado estatístico, por comparação àqueles que ocorriam entre alunos e adultos, sendo “relativamente frequentes” com professores (n=34, 57.6%) ou com os assistentes operacionais (n=31, 54.4%). Entre os adultos eram “pouco” ou “nada frequentes” (n=28, 47.5%) (cf. Tabela 3, Apêndice IV). Os 20 assistentes operacionais inquiridos, compreendendo a totalidade do grupo profissional, apresentaram resultados similares e deram a mesma percepção do clima de conflitualidade na escola (cf. Tabela 3, Apêndice VI). Os 184 alunos inquiridos (35.8% do total de alunos da escola), comungavam da mesma percepção em relação aos conflitos entre adultos na escola ou com a família, ao contrário da percepção da frequência dos conflitos em que eles eram um dos protagonistas. Segundo a análise efetuada, n=99, 54.4% já tinha estado envolvido em conflitos (cf. Tabela 17, Apêndice VIII). Os alunos inquiridos consideraram os conflitos entre alunos e professores “pouco frequentes” (n=106, 57.9%), com diferença estatisticamente significativa para com as demais opções de resposta; entre alunos “relativamente frequentes” (n=79, 43.2%) e “muito frequentes” (n=79, 40.0%), sem significado estatístico entre si, mas para com as restantes opções de resposta; entre alunos e assistentes operacionais destacaram-se, com o mesmo significado estatístico das respostas anteriores, “pouco frequentes” (n=85, 46.2%) e “relativamente frequentes” (n=61, 33.2%) (cf. Tabela 3, Apêndice VIII). Ora, em relação à conflitualidade entre alunos e os demais denotou-se da parte destes inquiridos uma percepção

menos negativa daquela que é partilhada pelos professores e assistentes operacionais inquiridos.

O conhecimento sobre a percepção do clima de conflitualidade revelou-se importante. Constatou-se através da análise dos dados anteriores que esta percepção era mais evidente entre os alunos, não havendo uma percepção de conflitualidade entre alunos e professores e assistentes operacionais, ou mesmo entre a escola e os encarregados de educação. Verificou-se que, no geral, a realidade desta escola parecia comum a tantas outras, existindo um enfoque nos problemas disciplinares atestados nos documentos e que justificaram os vários projetos de intervenção adotados: mediação, animação sociocultural, serviço social, saúde e intervenção intercultural. Por isso, o projeto TEIP constituiu-se como essencial para a escola, permitindo-lhe construir uma intervenção integrada para os problemas sociais e educativos verificados.

Reduzir ou lidar com os conflitos de forma preventiva significa atuar eficazmente na sua ocorrência e dessa forma contribuir para a diminuição de situações de indisciplina ou situações de conflito em escalada que culminam em violência. O psicólogo da escola, membro da equipa que elaborou a candidatura ao TEIP2, teve, na verdade, um papel determinante na adoção desta nova abordagem aos problemas de convivência. A trabalhar na escola há alguns anos, reconheceu que as estratégias adotadas não estavam a fazer surtir efeito em termos de mudança de atitudes e comportamentos dos alunos. *Precisamos de intervir a montante*, referiu o técnico no nosso primeiro encontro.

Entre a diversidade de tipologias de conflitos (Cunha & Leitão, 2012), os mais frequentes na escola eram conflitos de *relação ou comunicação* (Torrego, 2003) e *conflitos normativos* (Thomas, 1992). Segundo os professores eram “más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor” e “discussões, agressões e más maneiras entre os alunos” (n=49, 30.6%), seguido de “comportamentos dos alunos que dificultavam o funcionamento da aula” (n=48, 30.0%), sem diferenças estatisticamente significativas entre si (cf. Tabela 6, Apêndice IV). Para os assistentes operacionais, a resposta mais assinalada, sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta, eram também as “más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor” (n=14, 36.8%) (cf. Tabela 6, Apêndice VI). Estes consideram também que os problemas mais recorrentes entre alunos e entre estes e os assistentes operacionais eram as “agressões verbais: discussões, insultos” (n=13, 30.2%, n=12, 41.0%, repetivamente) (cf. Tabelas 7 e 8, Apêndice VII). Logo de seguida, as ameaças e as agressões físicas entre alunos apareceram no segundo e terceiros lugares dos problemas mais recorrentes (cf. Tabela 7, Apêndice VII). Incidindo no mesmo

tipo de problemáticas, os alunos afirmaram que na escola predominavam os “comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula” (n=144, 29.1%), seguido de “discussões, agressões e más maneiras entre os alunos” (n=26.7%) e de “más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor” (n=125, 25.3%) sem diferença estatisticamente significativa entre si (cf. Tabela 6, Apêndice VIII). Nos conflitos entre alunos, eram mais frequentes a “discussão, insultos (n=148, 30.7%), seguido de “dizer mal de alguém, gozar (n=136, 28.2%) (cf. Tabela 7, Apêndice VIII), já para com os professores predominavam os “comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula” (n=154, 41.5%), com significado estatístico (cf. Tabela 8, Apêndice VIII). E, entre alunos e assistentes operacionais as respostas mais dadas, com diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta, eram “dizer mal e gozar” e “discussões, insultos” (n=115, 33.2 % e n=100, 28.9%, tabela 9, Apêndice VIII).

Reconheceu-se que os problemas associados ao défice de competências sociais dos alunos, em evidência no diagnóstico do TEIP2, revelavam-se ao nível do relacionamento entre pares, com os assistentes operacionais e com os professores, bem como no comportamento nas aulas. Na ótica da psicologia, esta situação pode estar associada a um insuficiente desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos, como o autocontrolo, autoestima e espírito crítico (Nascimento, 2003).

Não obstante, o diagnóstico de problemas sociais (evidentes) fornecido pelos dados oficiais da escola e pelos dados acima referidos, o clima de convivência na escola foi considerado pelos inquiridos entre “satisfatório” e “pouco satisfatório”, sendo os alunos os mais positivos nesta avaliação. Por exemplo, os professores consideraram-no “satisfatório” (n=32, 55.2%) e “pouco satisfatório” (n=20, 34.5%), sem diferença estatisticamente significativa entre si, mas com diferença para com as restantes opções de resposta (cf. Tabela 2, Apêndice IV), os assistentes operacionais consideraram-no “pouco satisfatório” (n=9, 45.0%), sem diferenças estatisticamente significativas com os valores das restantes respostas (cf. Tabela 2, Apêndice VI), e para os alunos avaliaram-no como “satisfatório” (n=88, 44.0%), com significado estatístico (cf. Tabela 2, Apêndice VIII). Como refere Bonafé-Schmitt (2000), a conflitualidade existente na escola, mesmo quando a perceção é de que esta está a atingir elevados índices, não pode servir para traçar cenários apocalípticos.

Para ter uma noção do entendimento sobre o conflito, solicitou-se aos inquiridos que apontassem até três sinónimos. Entre as opções dos professores, destacaram-se, com maior número de frequências, “desacordo” (n=29, 17.8%) e “oposição” (n=19, 11.7%), sem

diferença estatisticamente significativa entre si, mas com significado estatístico para como as demais opções apresentadas (cf. Tabela 4, Apêndice IV). Verificou-se para a maioria dos professores uma noção ajustada do conceito, contrariando a tendência afirmada noutros estudos (Jares, 2002, Pinto da Costa, 2008). Todavia, surgem também com menor frequência outros sinónimos como: “indisciplina” (n=12, 7.4%), “violência” (n=8, 4.9%) ou “agressão” (n=7, 4.3%) (cf. Tabela 4, Apêndice IV). O conceito de conflito é polissémico, mas podem ser identificados elementos axiais (Cunha & Leitão, 2012), que nos fornecem uma leitura compreensiva deste fenómeno. Assim, em concordância com a tendência apontada pelos autores referidos anteriormente, para os assistentes operacionais, os sinónimos de conflito mais destacados foram “desrespeito” (n=4, 22.2%) e “atrito” (n=4, 22.2%), seguido de “agressividade” (n=3, 16.0%) (cf. Tabela 4, Apêndice VI), estando perante uma percepção do conflito associada às abordagens tidas como inadequadas ou negativas. Os alunos foram aqueles que mais dificuldades tiveram em apresentar uma resposta ajustada ao objetivo. Desta forma, o sinónimo que relacionaram com a palavra conflito, com diferença estatisticamente significativa sobre as demais opções de resposta, foi “luta” (n=129, 27.4%, tabela 4, Apêndice VIII). Estes dados, revelaram, por si só, a necessidade de formação dos alunos para que adquirissem uma percepção adequada do conflito. Sem essa base cognitiva ou conceptual tornava-se inviável a internalização de princípios e atitudes que fundem estratégias construtivas de gestão das relações interpessoais e dos conflitos.

Reconhecer e saber lidar com os conflitos, intrinsecamente ligados à indisciplina e à violência na escola, implica saber de que fenómenos se trata. Por exemplo, trata-se de identificar as variáveis do processo do conflito: antecedentes (atributos de personalidade, fatores situacionais, relação entre as partes); conflito (causas – tipologias: de objetivos, interesses, cognitivos, normativos); experiência do conflito (cognições, sentimentos, motivações), comportamentos (abordagens: evitamento, acomodação, competição, colaboração, compromisso) e resultados (distributivos e integrativos) alcançados ou alternativos (Cunha; Rego; Cunha & Cabral-Cardoso, 2006). São várias as dimensões do conflito nas quais a intervenção pode influir em prol da melhoria, da mudança e da coesão. De outra forma seria, no mínimo, desconcertante sensibilizar os professores para o aproveitamento do conflito como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento.

Ora, resquícios da abordagem tecnocrático-positiva do conflito¹⁸ e referências das abordagens hermenêutico-interpretativa¹⁹ e crítica²⁰ (Jares, 1997; Silva, 2010) andavam a par nas convicções sobre o que estes indivíduos entendiam por conflito. Esse entendimento foi relevante quando se procurou incutir uma nova forma de o gerir e resolver. Não obstante, verificou-se uma tendência negativa na valoração do conflito: n=45, 80.4%, com significado estatístico, dos professores inquiridos (cf. Tabela 5, Apêndice IV), n=9, 50.0%, sem significado estatístico, dos assistentes operacionais (cf. Tabela 5, Apêndice VI) e n=93, 51.1% dos alunos (cf. Tabela 5, Apêndice VIII) consideraram-no “habitualmente negativo”. O conflito tende a ser considerado pela sua disfuncionalidade, pelo seu caráter destrutivo e pelas suas consequências, especialmente quando estas são negativas, como se depreende dos sinónimos identificados anteriormente. Quando o conflito é “bem” resolvido, permitindo resultados positivos, geralmente os intervenientes não o consideram como tal, até porque, como refere Cunha e Leitão (2012, p. 23), “nem todos os problemas levam a conflitos, mas todos os conflitos pressupõem um problema”.

Nas escolas a função de resolução dos conflitos está atribuída a figuras de autoridade institucional, como o diretor de turma e em seguida ao diretor da escola. Nessa medida, Lourenço (2009) refere que o diretor de turma é por natureza um mediador de conflitos. Neste estudo verificámos que para os professores, os conflitos entre alunos eram resolvidos “falando com o diretor de turma” (n=36, 41.4%), seguido de “dialogando” (n=23, 26.4%), sem diferenças estatisticamente significativas entre as duas opções de resposta (cf. Tabela 9, Apêndice IV). Já nos conflitos entre professores e alunos, primava-se pelo diálogo (=43, 46.2%), com diferença estatisticamente significativa para com as restantes respostas (cf. Tabela 10, Apêndice IV). E na ótica dos professores inquiridos, a generalidade dos atores da escola recorria ao diretor de turma ou à direção da escola (n=37, 42.5%, tabela 11, Apêndice IV). Os assistentes operacionais já colocavam o diálogo como a estratégia mais adotada na resolução dos problemas de convivência entre alunos (n=10, 41.7%, tabela 9, Apêndice VI), entre alunos e assistentes operacionais (n=9, 36.0%, tabela 10, Apêndice VI) e na escola em geral (n=12, 44.0%, tabela 11, Apêndice VI). Corroborando a perceção dos professores, os

¹⁸ O conflito é algo negativo e disfuncional, a ser controlado e neutralizado, através de uma gestão eficaz (cf. Capítulo I, 1).

¹⁹ O conflito é algo natural e evidente nas relações interpessoais que carece de uma melhoria da comunicação e interação (cf. Capítulo I, 1).

²⁰ O conflito ocorre e deve ser resolvido no contexto, através do fomento da comunicação e da participação e gestão colaborativa que fomente a interação positiva, a interdependência e a autonomia dos indivíduos (cf. Capítulo I, 1).

alunos referiram que os professores resolviam os problemas de relacionamento entre alunos e entre os alunos e professores “falando com o diretor de turma ou a direção da escola” (n=112, 37.8% e n=105, 38.5%, respetivamente), com diferença estatisticamente significativa (cf. Tabelas 10 e 11, Apêndice VIII). Nos conflitos entre pares, os alunos resolviam-nos com “agressão verbal ou física” (n=106, 39.1%), com diferença estatisticamente significativa face às demais opções de resposta (cf. Tabela 12, Apêndice VIII). Tal como refere Nascimento (2003) e Jares (2002), na escola verifica-se uma centralidade das figuras institucionais na gestão dos conflitos, retirando a possibilidade de os alunos intervirem no processo de gestão dos mesmos. Trata-se do exercício de funções institucionais, associadas ao poder, à autoridade e à experiência, seja nos conflitos entre pares, seja nos conflitos entre alunos e professores. De acordo com Jares (2002), essa situação pode constituir uma das limitações à mediação, que propõe uma relação de equilíbrio entre as partes na gestão da situação dilemática e na construção das soluções.

Por sua vez, o diálogo surgiu entre os professores e, sobretudo, entre os assistentes operacionais como uma das estratégias mais advogadas, demonstrando uma abertura para a aceitação de métodos colaborativos e relacionais, como a mediação. Indagou-se, porém, como aponta Torrego (2003), se esta era uma comunicação centrada em quem está ajudar (numa lógica de moral heterónoma) ou centrada em quem precisa de ajuda (numa lógica de moral autónoma). Relacionando este ponto com o anterior, percebeu-se aqui uma dificuldade cultural e institucional quanto à aceitação por parte dos professores e da direção de que os alunos pudessem intervir na gestão e resolução dos conflitos escolares. Remarca-se que a construção de soluções colaborativas pouco surgiu nas repostas dadas pelos alunos (cf. Apêndice VIII).

As informações analisadas até ao momento permitiram retirar uma importante ilação: a necessidade de implementar estratégias capacitadoras que permitissem dotar os sujeitos de habilidades de autodeterminação e autocomposição, bem como estratégias eficazes que permitissem almejar outros resultados dos conflitos. Desta forma, trata-se de contrariar a “pouca” eficácia que a maioria dos professores (n=32, 55.2%, tabela 12, Apêndice IV) conferiu, com diferença estatisticamente significativa, à forma como os alunos resolviam os seus conflitos ou “nada” eficaz na perceção da maioria dos assistentes operacionais (n=8, 47.1%, tabela 12, Apêndice VI). Este argumento podia também servir para não atribuir qualquer poder aos alunos neste domínio (Jares, 2002), deixando-os na dependência dos adultos, dos seus métodos e procedimentos. Neste ponto, a perceção dos alunos não foi tão

negativa, considerando que a forma como lidavam com o conflito era “razoavelmente eficaz” (n=64, 36.0%), seguido de “pouco eficaz” (n=63, 35.4%), apresentando estas opções de resposta diferença estatisticamente significativa relativamente às demais opções de resposta (cf. Tabela 13, Apêndice VIII).

Na sequência do exposto, indagámos se os inquiridos tinham tido formação nesta área. Verificou-se que a maioria significativa dos professores (n=55, 93.2%, tabela 14, Apêndice IV) e dos assistentes operacionais (n=16, 84.2%, tabela 14, Apêndice IV) não tinha tido formação em gestão de conflitos, embora os professores indicassem, de forma estatisticamente significativa, estar “razoavelmente satisfeitos” (n=36, 61.0%, tabela 16, Apêndice IV) e os assistentes profissionais “muito satisfeitos” (n=8, 47.1%, tabela 16, Apêndice VI) com a forma como lidavam com o conflito. Por sua vez, a maioria dos alunos (n=108, 65.9%) referiu que nunca abordou este tema nas aulas (cf. Tabela 14, Apêndice VIII) e aqueles que abordaram o tema, fizeram-no, sobretudo, em “formação cívica” (n=42, 77.8%, tabela 14, Apêndice VIII) e maioritariamente no 5º ano (n=27, 50.9%, tabela 15, Apêndice VIII). Acresce que a maioria dos alunos (n=91, 53.2%) considerou que a sua forma de lidar com o conflito contribuiu para melhorar os relacionamentos na escola (cf. Tabela 19, Apêndice VIII), assim como n=68, 38,0% disse estar razoavelmente satisfeito com os resultados obtidos, ainda que sem diferença estatisticamente significativa para com as respostas seguintes (cf. Tabela 20, Apêndice VIII). Apesar dos resultados satisfatórios na forma como os respondentes disseram ir gerindo os conflitos, a intervenção pelo PMCE constituiu uma oportunidade para capacitar os atores da comunidade educativa para uma melhor gestão dos conflitos.

Perante as possíveis marcas distintivas dos modelos de gestão e resolução de conflitos, atestando-os como punitivos, educativos, preventivos e colaborativos (Jares, 2002, Torrego, 2006), a maioria dos professores (n=33, 62.3%) classificou, com diferença estatisticamente significativa das restantes opções de resposta, o modelo praticado pela escola como “permissivo” (cf. Tabela 17, Apêndice IV); já a maioria dos assistentes operacionais (n=10, 58.8%) classificou-o como “dialogante”, (cf. Tabela 17, Apêndice VI). Acresce que os professores consideraram os métodos aplicados na escola como “relativamente desajustados” (n=27, 48.2%) e “razoavelmente ajustados” (n=25, 44.6%), apresentando estas duas opções diferença estatisticamente significativa sobre as restantes opções de resposta (cf. Tabela 18, Apêndice IV), e os assistentes operacionais como “razoavelmente ajustados” (n=7, 46.7%, tabela 18, Apêndice VI). Contudo, os problemas de convivência eram evidentes entre alunos,

entre alunos e professores e entre alunos e assistentes operacionais, deduzindo-se uma percepção pouco satisfatória, pelo facto de desejarem resultados mais eficazes. E, no caso específico dos alunos, estes consideraram-se como “razoavelmente satisfeitos” (n=68, 38.0%), sem diferença estatisticamente significativa para com as respostas seguintes, com a forma como no geral na escola se lidava com os problemas de relacionamento (cf. Tabela 20, Apêndice VIII). Esta avaliação do modelo institucional e coletivo de lidar com os conflitos foi mais satisfatória do que a percepção das abordagens pessoais referidas no ponto anterior. Este aspeto representou uma das áreas onde incidiu a nossa atenção na intervenção, porquanto, em termos disciplinares, o PMCE propôs a implementação de um novo modelo: relacional-colaborativo (cf. Capítulo I, 2). A proposta consistiu na coabitação do modelo impositivo-punitivo e do modelo relacional-colaborativo. Pelo segundo modelo, conferiu-se aos envolvidos a oportunidade de resolverem o conflito também numa lógica restaurativa. Na verdade, a maioria dos conflitos tratados nos gabinetes de mediação não era, dada a sua natureza, alvo de medida disciplinar corretiva ou sancionatória. Propôs-se uma educação para a melhor gestão dos conflitos e das relações interpessoais, envolvendo a comunidade educativa nessa aprendizagem coletiva. Para o efeito, a colaboração assumiu-se como um requisito indispensável para a inovação que o projeto propunha. Segundo a análise dos dados recolhidos podia-se contar com um bom clima colaborativo na escola. Em específico, de acordo com os professores inquiridos, podia-se contar com um elevado nível de colaboração por parte destes, dos diretores de turma e da direção; menos colaboração por parte dos assistentes operacionais e pouca colaboração por parte dos alunos e família, na promoção de um bom ambiente na escola (cf. Tabela 19, Apêndice IV). Por sua vez, os assistentes operacionais eram menos otimistas quanto a este ponto, atribuindo o nível médio aos mesmos atores referidos anteriormente, excetuando a direção da escola a quem atribuíam o nível bom, mantendo o nível de baixo para os alunos e família (cf. Tabela 19, Apêndice VI). Já os alunos foram mais positivos na avaliação do espírito colaborativo, atribuindo à generalidade dos atores muito bom e nível médio para os alunos (cf. Tabela 21, Apêndice VIII). Também esta informação serviu para confirmar a abertura da comunidade educativa ao PMCE, que grupos seriam mais ou menos recetivos e dos quais se poderia contar com apoio, resistência ou ausência na sua implementação.

Sobre as estratégias para melhorar a convivência escolar identificaram-se as seguintes: aquelas que apresentavam um carácter “empreendedor” (n=6), como por exemplo: “*criação de um gabinete de mediação*” (n=2); “*melhorar alguns espaços*” (n=2); “*realizar*

torneios de futebol” (n=1); *“desenvolver projetos culturais com boas condições”* (n=1); aquelas que denotavam um caráter “ativo” (n=5) e “interventivo” (n=5) dos professores, incluindo propostas de “mais família” (n=4) na vida escolar e a propostas de aposta em variáveis organizacionais (n=3) (cf. Tabela 20, Apêndice IV). As propostas dos assistentes operacionais foram em número reduzido, e centraram-se em: “estratégias formativas” (n=3): *“formação aos adultos”* (n=1); *“formação aos alunos e suas famílias”* (n=1); *“formação em grupo com alunos e adultos da comunidade escolar”* (n=1), surgindo ainda propostas de “estratégias colaborativas” (n=1), “estratégias punitivas” (n=1) e “estratégias normativas” (n=1) (cf. Tabela 20, Apêndice VI). Os alunos foram profícuos nas suas sugestões, destacando-se propostas de caráter “social” (n=21), seguidas daquelas que apelam ao “evitamento” (n=17) e ainda as de pendor “punitivo” (n=10). Foi interessante verificar que as “estratégias relacionais” (n=6), de “diálogo” (n=4) e de caráter “educativo” (n=3) bem como as “integrativas” (n=2) surgiram com menor número de referências (cf. Tabela 20, Apêndice VIII). Em jeito de conclusão da análise deste ponto, verificou-se então que entre as sugestões apresentadas havia uma preocupação da parte dos inquiridos adultos por soluções construtivas e que poderiam potenciar a mudança interpessoal, enquanto os alunos tenderam entre soluções de convivialidade, que permitiriam fomentar naturalmente a convivência, e soluções de evitamento ou punição. Verificou-se pouca incidência em propostas educativas e formativas e propostas organizacionais em prol de mudanças estruturantes e melhorias sustentáveis.

Acedendo às perceções, convicções e práticas dos professores, assistentes operacionais e alunos em relação à convivência, conflitualidade e conflito, às abordagens, e ainda ao modelo e às estratégias de gestão de conflitos, construímos um conhecimento e reconhecimento da realidade escolar e do ponto de partida para nos lançarmos para a segunda etapa da implementação do projeto: a sensibilização.

1.2. O apoio como condição essencial à intervenção

Implementar um projeto de mediação de conflitos implica o cumprimento de um modelo, um processo ou critérios de ação reconhecidos na literatura e nas várias experiências estrangeiras e nacionais (Jones & Bodtker, 1999; Bonafé-Schmitt, 2000; Ortega & Rey, 2002; Torremorell, 2002; Cohen, 2005; Iturbide & Maya, 2007; Association for Conflict Resolution, Education Section, 2007; Pinto da Costa, 2009a; 2010a). Após contactos informais com a

direção da escola e outros elementos estratégicos, conseguiu-se a aceitação do projeto, tendo-se celebrado um protocolo de parceria entre a escola e o IMULP e obtido a aprovação do PMCE no âmbito do TEIP2. A etapa seguinte consistia em conquistar a adesão da comunidade educativa. Na teoria geral dos projetos refere-se que se recolhe primeiramente o interesse da direção da escola, seguido do interesse da comunidade educativa, em especial dos professores. Cada caso tem as suas especificidades. Todo o processo de implementação de projetos de intervenção é de geometria variável. Noutros projetos em que participámos, o primeiro interesse proveio de um grupo de professores que apresentou a ideia à direção, mas pode acontecer que a direção, interessada na temática, solicite uma sessão de esclarecimento para professores, com vista a avaliar o interesse destes neste tipo de intervenção. Já neste caso em estudo, todo o processo foi determinado pelo enquadramento do projeto TEIP. Com o apoio da direção, de um grupo de docentes e do psicólogo, procedeu-se a uma candidatura ao projeto TEIP2. A sua aprovação resultou na confirmação do PMCE. Ora, o suporte teórico de um projeto é essencial, porquanto nos fornece critérios de ação, para além, por exemplo, de auxiliar a delimitar os seus objetivos mínimos e máximos, no sentido de se saber, aproximadamente, de onde se parte e onde se pretende chegar. Contudo, a implementação do projeto requer que este seja reconhecido como um instrumento útil e seja aceite nas suas condições e desafios. Por isso, sabíamos que era essencial aferir o interesse no projeto e na sua execução (cf. Capítulo IV, 1.2). Como referem Iturbide e Maya (2007, p. 155): “A implementação de programas de mediação deve ser apoiada por um amplo coletivo da escola. Caso não se conte com suficiente apoio é quase impossível que funcione”.

Realizaram-se três seminários de sensibilização, nos quais se explicou a mediação escolar e se expôs as traves mestras do projeto. A experiência num outro projeto (Pinto da Costa, 2012a) levou-nos a alterar os procedimentos com a organização das sessões de sensibilização. Nesse projeto, o convite foi feito por cartaz colocado na sala dos professores e por correio eletrónico enviado pela direção. Na medida em que a participação era voluntária, foram realizadas várias sessões e não conseguimos sensibilizar todos os professores. Entretanto, a etapa da formação iniciara-se e a etapa da sensibilização não estava cumprida. Por esse motivo, no caso em estudo, optámos, em acordo com a direção da escola, pelo envio de uma convocatória a todos os professores e assistentes operacionais para comparecerem na sessão de sensibilização.

No final das sessões de sensibilização, inquiriu-se por questionário os professores e os assistentes operacionais sobre os seguintes aspetos: interesse /utilidade do projeto; interesse em atividades do projeto; razões para que a mediação funcione ou não na escola.

Dos 53 professores inquiridos e dos 20 assistentes operacionais a maioria referiu, com significado estatístico, que o projeto de mediação de conflitos era “necessário” (n=38, 76.0%, tabela 1 do Apêndice X e n=18, 90.0%, tabela 1, Apêndice XII, respetivamente) e, quanto ao interesse em participar no projeto, a maioria dividiu-se entre duas opções, sem diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas: uma parte referiu estar interessada em realizar formação em mediação de conflitos (n=28, 44.4% dos professores, tabela 2 do Apêndice X, e n=20, 54.1% dos assistentes operacionais, tabela 2 do Apêndice XII) e outra parte disse gostar que os alunos também tivessem esta formação (n=27, 42.9% dos professores, tabela 2, Apêndice X, e n=16, 43.2% dos assistentes operacionais, tabela 2, Apêndice XII). Por sua vez, n=7, 11.1% dos professores mencionou que gostaria de integrar uma equipa de mediação na escola (cf. Tabela 2, Apêndice X). Foram dados que conferiram alento para avançar com o projeto. Por sua vez, nenhum dos assistentes operacionais referiu que gostaria de integrar o gabinete de mediação (n=0, 0.0%, tabela 2, Apêndice XII). Com efeito, as possibilidades para a sua integração eram exímias, particularmente por questões organizacionais: seja por questões de horário laboral, seja por escassez de recursos, ou ainda por questões de contratação de curta duração (embora 37.5% destes profissionais apresentassem entre 5 a 10 anos de serviço na escola).

No sentido de atender, responder e desmitificar possíveis constrangimentos ou pontos fracos, reais ou percebidos como tal, e remarcar as oportunidades ou aspetos fortes, recolheu-se um conjunto de informações sobre as razões que podiam fazer funcionar ou não a mediação na escola. Esta informação foi também muito útil para que os respetivos grupos pudessem questionar, debater, refletir e comprometer-se com o projeto que lhes devia conferir entusiasmo e, sobretudo, confiança. Como referem Ortega e Rey (2002, p. 87):

“Os fundamentos desta estratégia referem que 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”.

Entre as razões apontadas para que o projeto não funcionasse nesta escola destacaram-se as seguintes categorias de informação apresentadas pelos professores (n=22):

“resistência” (n=6), “recursos” (n=4), “ausência da colaboração dos alunos e família” (n=4), “condições externas” (n=3), “ausência de formação” (n=2), “falta de interesse” (n=2) “ausência de estruturas adequadas” (n=1) (tabela 3, Apêndice X). As razões apresentadas pelos assistentes operacionais (n=9) foram no domínio da ausência de “recursos” (n=4), ausência de “participação” (n=2), ausência de uma “estrutura adequada” (n=1), necessidade de “formação” (n=1) e a existência “problemas” (n=1) difíceis de resolver (cf. Tabela 3, Apêndice XII).

Já entre as razões para que o projeto pudesse funcionar na escola, a informação dada pelos professores (n=23) foi agrupada nas seguintes categorias: “necessidade” (n=9), como por exemplo:

“abrir a perspectiva de outras formas de resolução de conflitos” (n=1); “ajudar a resolver conflitos” (n=1); “alunos com défice de hábitos de cidadania” (n=1); “prevenir comportamentos de risco” (n=1); “ser útil e necessária” (n=1); “aproximar mais todos os elementos do agrupamento” (n=1); “levar os alunos a compreender as suas ações” (n=1); “muitos alunos com necessidade de atenção” (n=1); “muitos casos de alunos problemáticos” (n=1) (cf. Tabela 4, Apêndice X).

Neste ponto, seguiu-se a categoria “problemas” (n=8), “interesse” (n=7), “especificidade da escola TEIP” (n=5), “conhecimento e receptividade” de alguns professores (n=1), “motivação” (n=1), “estruturas operacionais adequadas” (n=1) (tabela 4, Apêndice X). Por outro lado, os assistentes operacionais apresentaram um número de razões superior (n=27), distribuídas pelas seguintes categorias: “necessidade” (n=13), em concreto:

“multiculturalidade” (2); “as mentalidades têm que mudar” (1); “melhorar a qualidade de conflitos” (1); “gerir conflitos” (1); “maior envolvimento da comunidade escolar” (1); “mais amizade entre alunos” (1); “participação dos alunos” (1); “para resolução de conflitos existentes” (1); “participação dos pais” (1); “melhorar o comportamento dos alunos” (1); “sensibilização dos encarregados de educação” (1); “ouvir as duas partes” (1) (cf. Tabela 4, Apêndice XII),

seguido de “problemas” (n=10), “interesse” (n=3), “motivação” (n=1), “ambiente escolar” (n=1) e “estrutura adequada (n=1) (cf. Tabela 4, Apêndice XII). Foram assim apresentadas mais razões favoráveis à implementação do projeto (n=50) por comparação às razões desfavoráveis (n=31). De um modo geral, as categorias com maior número de ocorrências entre os dois grupos de respondentes foram idênticas: “necessidade”, “problemas” e “interesse” para as razões favoráveis; e “recursos” e “ausência de participação” / “ausência de colaboração”, acrescido de “resistência” (esta só apontada pelos professores) entre as razões desfavoráveis.

Estas informações permitiram ter uma noção clara dos aspetos facilitadores e dos aspetos bloqueadores à implementação do projeto *ab initio*, possibilitando à equipa estar mais atenta a todas as circunstâncias e focar a sua atenção numa abordagem preventiva dos fatores inibidores da mediação. Relacionando as duas análises anteriores e cruzando-as com estas informações, constatou-se no diagnóstico uma perceção geral de elevada frequência de conflitos e problemas entre alunos e com os alunos, a que na sensibilização fizeram corresponder uma elevada necessidade de medidas de intervenção eficazes e um elevado interesse em mudar e melhorar a situação. Importava, ainda, cuidar dos “recursos”, também exíguos numa escola TEIP, como a disponibilidade de tempo para abraçar novos projetos, cuidar das “resistências” ao que é novo e da “ausência de participação” dos alunos e família, de quem se almeja uma mudança de atitudes, comportamentos e valores.

Entre as razões desfavoráveis apontadas pelos professores e assistentes operacionais não foram identificados outros perigos mencionados por Jares (2002) e que nalguns dos casos constituem ataques fortes à mediação, como por exemplo: ameaça de perda de autoridade; receio de perda de privacidade; considerar a mediação como metodologia para todo o tipo de conflitos; utilizar a mediação como mecanismo de poder; acabar por reduzir a mediação a situações excecionais e não servir como prevenção ou não servir as necessidades da escola; restringir o âmbito da intervenção da mediação apenas aos alunos sem que isso influa na cultura organizacional da escola. A não referência a estes perigos ou usos não adequados da mediação evitou o receio das potencialidades da mediação se verem “ensombradas” (Idem, p. 188). A sensibilização cumpriu também a finalidade de dar mais confiança à equipa para avançar com o PMCE, dando sequência ao processo de intervenção.

Para aferirmos se as sessões de sensibilização estiveram à altura do desafio, inquiriu-se os participantes dos seminários sobre a sua organização e dinamização. A análise dos dados revelou uma apreciação global positiva: $n=33$, 62.3%, dos professores atribuíram o nível 4, de 1 a 5, com diferença estatisticamente significativa para com as restantes respostas dadas (cf. Tabela 9, Apêndice XIV), e $n=15$, 75.0% dos assistentes operacionais atribuíram um nível 5, também com significado estatístico. Em concreto, todos os parâmetros recolheram uma avaliação favorável dos professores, situando o ambiente positivo e motivador, a adequação das temáticas apresentadas, as metodologias e meios audiovisuais utilizados no nível 4, a prestação do formador no nível 5 e a duração do seminário no nível 3 (cf. Apêndice XVI). Com efeito, explicar um tema completamente novo e um projeto a iniciar na escola em 120 minutos foi um repto possível, mas exigente. Os assistentes operacionais atribuíram nível 5 a

todos os parâmetros anteriormente identificados (cf. Apêndice XVI). E, não obstante a avaliação positiva, os professores apontaram sugestões de melhorias em termos de metodologia (n=5), horário (n=2) procedimento (n=2) e duração (n=1) (tabela 10, Apêndice XIV), enquanto os assistentes operacionais centram-se no horário (n=2) e na duração (n=1) (cf. Tabela 10, Apêndice XVI). Esta informação revelou-se importante para avaliarmos esta etapa do processo e, sobretudo, para incluir as alterações necessárias para ir ao encontro das sugestões apresentadas nos questionários preenchidos.

Este foi o primeiro momento de contacto direto entre a equipa do projeto e parte da comunidade educativa. Por isso, o processo de avaliação foi valioso para perceber como se avançava para o momento seguinte: a formação (cf. Apêndices IX e XI). 58,5% dos docentes inquiridos e 63,7% dos assistentes operacionais que preencheram o questionário apresentaram a sua inscrição. Estes dados permitiram avançar tranquilamente para a organização da etapa de formação. Confirmava-se a adesão às atividades de mediação propostas no projeto.

No segundo ano de intervenção sensibilizaram-se os alunos desde o 5º ao 8º ano, contabilizando-se 23 turmas. As sessões foram dinamizadas pela equipa de mediação da escola e duas colaboradoras do IMULP, no contexto da aula de Formação Cívica, de 45 minutos. Nessa altura não houve oportunidade para avaliar esta atividade. O tempo da sessão provou ser reduzido para explicar a mediação e selecionar os mediadores. A receptividade foi bastante satisfatória, tendo-se obtido entre 3 a 7 alunos por turma, interessados em ser mediador, perfazendo um total de 115 alunos. Em virtude da dificuldade em dar formação a todos interessados, apenas dois ou três alunos acabaram por ser selecionados, perfazendo um total de 50. Desta forma, a redução do número inicial de interessados resultou de um expediente administrativo. Assistiu-se a nova redução do número de alunos, pois só 33 alunos concluíram o programa formativo. Recordámos que o diagnóstico revelou que os alunos eram pouco colaborativos na promoção da convivência da escola. A sensibilização e a divulgação são atividades importantes para fomentar a participação dos alunos no projeto. A avaliação da sensibilização dos alunos foi feita entretanto no terceiro ano do projeto, no final de uma sessão de 90 minutos. Nessa sessão participaram alunos que já haviam abordado o assunto na aula de Religião e Moral, lecionada pela coordenadora da equipa. Por isso, os 23 alunos (cf. Apêndice XVIII) tinham conhecimento da mediação e a sessão acabou por ter como propósito a confirmação do seu interesse em ser mediadores. Nessa avaliação, da qual damos conta dos dados mais relevantes para este tema, n=21, 91.3% dos alunos participantes revelaram que o projeto é “muito necessário”, com diferença estatisticamente significativa para com as demais

opções de resposta (cf. Tabela 1, Apêndice XVIII). Consideraram que professores e alunos deviam fazer parte do gabinete de mediação (n=11, 47.8%, tabela 2, Apêndice XVIII) e a maioria dos inquiridos (n=16, 69.9%, tabela 3, Apêndice XVIII) disse não conhecer os mediadores na escola, selecionados e formados no ano letivo anterior, apresentando como principal razão (n=7) o facto de serem recentes nesta escola, seguido de não haver informação sobre o assunto (n=3) (cf. Tabela 4, Apêndice XVIII). Estes dados corroboraram a necessidade e a importância de haver um reforço na divulgação das estruturas de mediação, com especial incidência nos novos alunos. Os inquiridos referiram ainda não terem sido abordados por qualquer mediador (n=23, 100.0%, tabela 5, Apêndice XVIII) e só uma minoria pediu a colaboração a um aluno mediador (n=4, 17.4%). Embora a existência de mediadores na escola fosse recente, importava cuidar do seu reconhecimento na comunidade educativa. Na verdade, a maioria dos alunos referiu não ter “tido necessidade” de ser abordado (n=17) ou de pedir ajuda (n=9) a um mediador (cf. Tabelas 6 e 8, Apêndice XVIII), apesar de uma minoria também ter apontado haver falta de informação (n=3 e n=4, tabelas 6 e 8, Apêndice XVIII). Em todo o caso, os inquiridos avaliaram a atuação dos alunos mediadores como “boa” (n=21, 95.5%).

A sensibilização permitiu cumprir outro dos seus objetivos, a captação de alunos para equipa de mediação. A esmagadora maioria destes (n=22, 95.7%, tabela 10, Apêndice XVIII) afirmou estar interessado em fazer formação para ser mediador e já a totalidade dos inquiridos (n=23, 100.0%, tabela 12, Apêndice XVIII) gostava de pertencer à equipa de mediação. Constatou-se então que o interesse destes alunos não era proporcional à interação com os alunos mediadores. Não sendo por referência dos colegas mediadores, o que motivava estes alunos a integrar a equipa de mediação? Os argumentos que estiveram na base do interesse dos alunos inquiridos foram: a “entreaajuda” (n=11), “pela escola” (n=4), “pelo papel de mediador” (n=4). A resolução dos conflitos surgiu em quarto lugar (n=2), em *ex-aequo* com “curiosidade” (n=2), (cf. Tabela 13, Apêndice XVIII). Testemunhos idênticos foram partilhados por alunos de um outro projeto em que participámos numa EB 2/3, também TEIP (Pinto da Costa, 2010b). O forte sentido do companheirismo, de entreaajuda para com os pares e de preocupação com o ambiente social/relacional da escola, relacionado com o desempenho do estatuto de mediador, afirmaram-se condimentos necessários para a integração dos alunos no PMCE.

1.3. Aposta no elemento nuclear do projeto: a formação

A organização de uma equipa de mediação é fundamental para o funcionamento do PMCE. Trata-se de formar elementos da comunidade educativa (quantos mais melhor), para que se capacitem e contribuam para a formação dos demais indivíduos, especialmente dos alunos, para mediar. Apesar da formação ser um critério a cumprir no processo de implementação do projeto, esta não tem de estar condicionada à constituição da equipa de mediação, devendo responder primeiramente a uma necessidade da escola atual. Como refere Torrego (2003, p. 14):

“(...) as instituições educativas sentem, cada vez com maior premência, a necessidade de dispor de técnicas e processos eficazes, de modo a poderem dar resposta a uma crescente diversidade de personalidades com diferentes interesses, desejos e necessidades, que dão origem a uma multiplicidade de situações de divergência interpessoal”.

Como se constatou da avaliação diagnóstica, a falta de formação em gestão, resolução e mediação de conflitos dos professores, assistentes operacionais e alunos, assumiu evidência. No caso específico dos professores, essa falta de formação denotou-se na formação inicial. Por outro lado, a ausência de um currículo sobre resolução de conflitos contribui para que este tema ande arredado da escola. Além do mais, no tipo de projeto de mediação entre pares opta-se por apostar somente na formação dos alunos. Como partilha Alzate (2003), nestes projetos os alunos acabam por questionar porque os professores não praticam o que a escola advoga e porque deixam a responsabilidade da mudança da gestão dos conflitos e das relações interpessoais apenas nas suas “costas”. Nesta ótica, continua o autor, os professores devem ser modelos das qualidades e habilidades que estão a ajudar a desenvolver nos alunos. Quando se deseja modificar o sistema escolar e, dessa forma, contribuir para transformar os alunos, um dos maiores desafios é a mudança dos professores. As experiências demonstram que o crescimento pessoal dos adultos, em específico dos professores, constitui também um dos benefícios sólidos dos projetos (Alzate, 2003; Pinto da Costa, 2010b).

No caso em estudo, a formação foi organizada por nós e iniciou-se com os adultos, professores e assistentes operacionais. Ambos os cursos formativos estavam acreditados junto das entidades competentes para o efeito, apresentando 50 horas (25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo) para os professores e 25 horas para os assistentes operacionais. Sabíamos que nem todos participariam na equipa de mediação, mas um dos objetivos consistiu em dispor de um conjunto de indivíduos que contribuísse para divulgar a mediação,

apoiasse o projeto e, especialmente, disseminasse a mediação pela escola. A literatura (Torrego, 2003; Alzate, 2003; Lorenzo, 2007), refere que quando a formação integra um PMCE, esta visa tornar os professores especialistas na mediação dos conflitos, mas nada menciona sobre os funcionários da escola.

As duas ações de formação foram avaliadas, recorrendo para o efeito a um instrumento facultado pelo centro de formação do Agrupamento de escolas (anexos I e II). A avaliação incidiu sobre quatro parâmetros: planificação/execução; formador; materiais e apreciação global (Apêndices XIX e XX).

No primeiro parâmetro, referente ao cumprimento dos objetivos, adequação das metodologias aos participantes, efeitos da aprendizagem na melhoria da atividade profissional, coerência das atividades práticas com os conteúdos, duração, recursos utilizados e espaço utilizado, os professores atribuíram uma avaliação média de “4.1”, destacando-se um nível “5” atribuído aos efeitos da aprendizagem na melhoria da atividade profissional e um nível combinado de 4/3 atribuído à duração (cf. Apêndice XIX). Na avaliação positiva neste parâmetro enaltece-se a utilidade que a formação assumiu para os professores passassem a dispor de novas estratégias para abordar problemas antigos. Em relação à duração, registamos que a componente prática devia estender-se mais no tempo, mas isso implicava aumentar a carga horária para além da duração habitual das oficinas de formação. Essa situação poderia constituir um entrave à participação dos professores. Por isso, a opção consistiu em apostar na componente não presencial da formação, na qual se incentivou à criação de dispositivos de aplicação da mediação na escola. Para o efeito, os professores elaboraram planos de aulas, procederam à análise crítica dos documentos estruturantes da escola para aí integrar a mediação e produziram materiais para o funcionamento do gabinete de mediação, etc. Na componente presencial procurou-se dar espaço para os exercícios práticos, dinâmicas de grupo e *role-play*. Com efeito, só o treino permite o manuseio confiante das técnicas. Assim sendo, posteriormente, ainda se providenciou acompanhamento das mediações e participámos em co-mediações. No segundo parâmetro, de avaliação da formação que integrava a adequação dos conteúdos, linguagem utilizada pelo formador, prestação geral do formador, a avaliação média foi de “4.7”, apontando-se um “4” para o primeiro ponto e um “5” para os restantes pontos (cf. Apêndice XIX). O formador serve de modelo na forma como demonstra conhecimento e a coerência entre a teoria e a prática. No terceiro parâmetro de avaliação, que se reportava à adequação dos materiais disponibilizados, clareza e linguagem dos materiais, adequação da gestão dos recursos, a avaliação média foi de “4.7”, apontando-se um “4” para o

terceiro ponto e “5” nos restantes pontos (cf. Apêndice XIX). A avaliação global da formação foi de nível “4”. Em suma, inferiu-se que os professores apreciaram a formação e que os objetivos foram alcançados, mesmo que se melhore nalguns pontos para atingir o nível máximo.

Destacámos da análise dos resultados que a formação constituiu uma mais-valia para a melhoria da prática profissional dos professores. Esta avaliação favorável foi também por nós registada noutros projetos (Pinto da Costa, 2010b). Perante a questão colocada numa entrevista a um grupo de 4 professores de uma outra escola com PMCE, que tinha recentemente terminado a formação, no sentido de inferir eventuais alterações nos seus comportamentos, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, no modo de encararem e resolverem os conflitos, verificámos, do ponto de vista do discurso, respostas positivas, embora não unânimes. Uma das professoras referiu: *“Não sinto mudanças. Já era a minha forma de atuar, sempre foi. (Prof. Tânia)”*. Outras professoras apresentaram uma posição completamente distinta:

“Hoje sou capaz de ter uma abordagem diferente (...) além daquilo que eu penso sobre o conflito, a maneira de o ultrapassar que é mediando. (...). Estou muito mais sensível, muito mais atenta à forma de pegar num conflito, às técnicas que aprendi, ao que está subjacente àquilo que eles [alunos] dizem. (...) estou muito mais vocacionada (...) (Prof. Inês)”. *“Sim, sem dúvida. Até nos conflitos fora da escola (...) eu paro para pensar... traz outra reflexão sem dúvida às nossas posturas (Prof. Julieta).”*

A avaliação da formação pelos assistentes operacionais foi ainda mais favorável. Em todos os itens dos quatro parâmetros que compõem a avaliação atribuíram o nível “5” e na maioria dos itens com significado estatístico (cf. Apêndice XXI). Na apreciação global atribuíram o nível “5” (cf. Tabela 14, Apêndice XXI). Não se equacionou a colaboração dos assistentes operacionais no gabinete de mediação por dificuldades de horário. Contudo, nunca se aferiu verdadeiramente a possibilidade real da sua participação na equipa de mediação. Para estes profissionais visou-se, sobretudo, a promoção de habilidades pessoais e em termos de projeto propôs-se que assumissem a figura de mediadores informais, colaborassem ativamente na dinamização das atividades de mediação e, sempre que necessário, procedessem aos encaminhamentos de casos para o gabinete.

A formação dos alunos assumiu uma outra importância no projeto. No final das sessões de sensibilização, e com a condição de realizarem uma formação, um conjunto de alunos de cada turma propôs-se para ser mediador e entre esses foram eleitos pelos pares dois ou três alunos. Combinou-se o princípio da voluntariedade com o princípio democrático de

legitimidade. O primeiro é comum nos projetos apresentados na literatura (cf. Capítulo IV, 1.6). Já o segundo não é tão referido, sendo até criticado, por exemplo por Pingeon (2007). Mas, como o autor acaba por assumir, um processo é adequado se qualquer aluno puder ser candidato a mediador, sem qualquer discriminação, e garantindo-se a rotatividade em cada ano letivo.

Nas sessões de sensibilização dos alunos debateu-se o perfil do mediador e a seleção foi orientada para aqueles que estariam dispostos a ajudar os colegas e a aprender a mediar conflitos, reforçando-se o princípio da não discriminação em todo o processo de seleção. Assumindo este pressuposto, na seleção contou-se com alunos que se destacavam na turma, por lideranças positivas ou não tanto, alunos de nacionalidades estrangeiras e alunos com sucesso educativo ou não. A diversidade apresentou-se como uma característica entre os alunos candidatos e depois entre os alunos eleitos. Como destacámos, um outro objetivo por nós visado com a eleição pelos pares consistiu em conferir legitimidade democrática aos futuros mediadores. Noutros projetos em que participámos, a ausência de reconhecimento dos alunos mediadores pelos pares constituiu um dos obstáculos à sua atuação. Assim, cumprindo-se os dois princípios, o grupo que iniciou a formação apresentou a seguinte composição: 18 alunos do 5º ano, 14 alunos do 6º ano, 8 alunos do 7º ano e 6 alunos do 8º ano, perfazendo o total de 46 alunos. Só 33 alunos cumpriram 4 das 5 sessões e assumiram o papel de mediadores. O programa de formação foi elaborado e aplicado por nós, teve a duração de 5 sessões, de 2 horas cada. O programa já havia sido aplicado noutros projetos (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009). As sessões decorreram às quartas-feiras à tarde em horário não letivo. A formação dos alunos visava gerar uma mudança de conduta face às temáticas associadas ao conflito, dotando-os ferramentas conceptuais, comunicacionais e procedimentais e ainda atitudinais (Brandoni, 2007) e capacitá-los como mediadores, para serem construtores de uma “(...) cultura de pressão positiva na escola” (Nascimento, 2003).

A avaliação da formação feita por 20 alunos mediadores, através de questionário elaborado para o efeito (cf. Apêndice XXI), incidiu nos seguintes parâmetros: planificação/execução: organização, temas apresentados, manual, duração, adequação dos temas à escola; formadora: relação com os alunos; dinâmica: empenho; oportunidade de debate; mediador: preparação para ser mediador, contributo para se afirmar como mediador, aplicação das técnicas aprendidas, melhoria nas relações interpessoais; apreciação global: avaliação da formação, interesse em continuar a formação. Em 11 dos 14 itens, a avaliação foi “excelente/muito”, sem significado estatístico, exceções verificadas em três pontos: a

aplicação das técnicas, o contributo da formação na convivência interpessoal e a duração (Apêndice XXII), onde os resultados também foram otimistas. Os alunos referiram que durante a formação a aplicação das técnicas foi “regular/algum” (n=8, 40.0%), seguido de “bom/suficiente” (n=7, 35.0%) (cf. Tabela 12, Apêndice XXII), e, que graças à formação, a convivência com os colegas havia melhorado entre “bom/suficiente” (n=10, 50.0%) e excelente/muito” (n=8, 40.0%) (tabela 13, Apêndice XXII). Consideraram ainda a duração da atividade formativa “boa/suficiente” (n=10, 52.6%, tabela 5, Apêndice XXII).

A avaliação da formação pelos alunos apresentou um balanço positivo em termos de organização (n=10, 52.6%, excelente/muito, tabela 2, Apêndice XXII), dinamização e cumprimentos dos objetivos visados. Neste último ponto, remarca-se que a maioria dos alunos (n=13, 65.0%) afirmou que a formação estava muito relacionada com a realidade da escola; n=11, 55.0% referiram estar muito bem preparados para mediar os conflitos entre pares (cf. Tabela 10, Apêndice XXII); n=11, 55.0% consideraram-se muito confiantes para intervir (cf. Tabela 10, Apêndice XXII) e n=11, 55.0% para obter a reciprocidade dos pares (cf. Tabela 11, Apêndice XXII). Aliás, quando questionados sobre a razão pela qual gostariam de dar continuidade à formação, as explicações agruparam-se pelas seguintes categorias: “aprendizagem” (n=5); “interesse” (n=5), “entretajuda” (n=4); “importante” (n=4); “socialização” (n=2); “experiência positiva” (n=1) (cf. Tabela 18, Apêndice XXII). A corroborar a avaliação satisfatória da avaliação, a maioria dos alunos inquiridos referiu que não tinha nada a apontar que tivesse gostado menos na formação (n=11, tabela 15, Apêndice XXII) e nada a apontar sobre se estava à espera que acontecesse algo que não aconteceu (n=13, tabela 16, Apêndice XXII). Estes dados revelaram o êxito da organização e funcionamento da formação, mas sobretudo da sua eficácia em termos de ações de mediação e da obtenção de resultados satisfatórios através dessas ações.

Como já referimos, a formação permitiu abrir novos horizontes, assim como fornecer um diverso leque de informações que leva os alunos a refletir sobre situações cada vez mais frequentes na sociedade e, mais especificamente, na escola, em torno da conflitualidade, da indisciplina e da violência. Na senda das ideias de Campos (1991), criou-se uma verdadeira oportunidade para ultrapassar uma lógica de *socialização acrítica* para uma socialização participativa. A formação das competências não se circunscreveu a um mero conhecimento da realidade, atendendo-se também à forma como esta operava e se podia transformar. Tratou-se de privilegiar a equação reflexão-ação-reflexão, porquanto, a par do saber, importa apostar na capacidade de análise e de ação nas situações concretas.

Por sua vez, como também já sistematizámos (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009), a melhoria das competências pessoais deve produzir efeitos multiplicadores a nível interpessoal e grupal. Segundo Schnitman (2000), quem participa desta nova prática, além de construir renovadas possibilidades de resolução dos seus conflitos, tem a oportunidade de reconstruir as suas relações e a si mesmo. A mediação apela ao poder que cada um tem de influir, com a sua conduta, nas atitudes dos outros e no desenvolvimento do clima escolar (Brandoni, 2007). Para alcançar esse efeito, é necessário dar oportunidade aos alunos de aplicarem as habilidades apr(e)endidas. Como referem Villaoslada e Palmeiro (2006), a formação deve ser permanente: inicia-se, aprende-se com a formação prática, amplia-se e consolida-se.

Considerando a análise dos dados referentes à formação em mediação, pelos professores, assistentes operacionais e alunos, esta etapa do PMCE foi realizada com sucesso. Isto é, processualmente, as formações previstas foram realizadas e com avaliações positivas. Em termos interpessoais e sociais, um grupo de atores da comunidade educativa estava capacitado para gerir melhor os seus conflitos e daqueles que aceitassem a intervenção de um mediador, proporcionando, desse modo, uma melhor gestão das relações interpessoais, e, concomitantemente, uma melhor *convivência cidadã* (Juste, 2007). Em termos organizacionais, geraram-se recursos para avançar para uma nova etapa do projeto: a criação das estruturas de mediação a contemplar nos documentos estratégicos da escola.

1.4. Os jovens atores da mediação

Aos alunos mediadores é atribuído um papel importante na escola. Esclarecidos que ser mediador não implica um estatuto de preferência, uma função de controlo ou de supervisão ou oportunidade de invasão da privacidade, estes devem perceber os desafios de disporem de um “não-poder” (cf. Capítulo II, 4). Espera-se que estes auxiliem os colegas envolvidos num conflito, a restaurar a comunicação e a construir entendimentos e soluções satisfatórias. Assim, não dispondo dos poderes para julgar, para castigar e para decidir, o mediador é um catalisador. Cabe aos mediados aceitar ou procurar voluntariamente a sua intervenção. O mediador apresenta-se com uma atitude de disponibilidade, de escuta ativa, visando a recuperação dos laços relacionais. Não busca encontrar o vencido e o vencedor, interessa-lhe pacificar e criar compromissos a partir das dissensões (tão comuns e necessárias

à evolução social, mas de difícil gestão pelos sujeitos, que por vezes embarcam em comportamentos violentos). Como aponta Pingeon (2007), este modo de resolver conflitos proposto pela mediação sempre existiu e de forma espontânea: trata-se de autorregulação primária. Contudo, esta espontaneidade ou informalidade está adormecida em virtude de excessiva intervenção institucional e pela profunda fragilização dos laços relacionais, que afetam também os jovens.

A formação adequada permite ao aluno mediador adquirir as competências necessárias para o melhor desempenho. E, embora o programa formativo seja orientado para as competências (prevendo o ensino das competências interpessoais e sociais necessárias para a resolução construtiva dos conflitos), este acarreta também uma abordagem desenvolvimental (por incluir estratégias de intervenção que visam a mudança a nível psicológico dos alunos, apostando na sua evolução pessoal) (Nascimento, 2003). O exercício da mediação é um treino que se leva a cabo na relação com os outros, de um modo formal (no gabinete de mediação) ou informal (nos mais diversos locais da escola). Esta atuação mediadora é facilitada pelo facto dos alunos mediadores se encontrarem na mesma condição evolutiva dos seus colegas, podendo conectar-se com estes de uma forma diferente da dos adultos (Crawford & Bodine, 1996; Cohen, 2005). A linguagem e as atitudes são próprias dos jovens e entre eles os problemas podem ser apresentados sem receios. Mais facilmente os alunos mediadores detetam situações latentes de conflito e assistem à sua manifestação que pode resvalar para situações de violência. Aí os alunos mediadores podem atuar, normalizando as situações de instabilidade e de escalada dos conflitos (Cohen, 2005), restaurando a convivência. Por sua vez, os alunos estarão mais recetivos a mudar de comportamento se virem os pares, de quem gostam ou confiam, a assumirem com assertividade esses mesmos comportamentos (Bandura, 1986). Por tudo isto, as qualidades educativas e sociais da mediação podem contribuir para melhorar o clima social das turmas e da escola, o sentimento de pertença e de valorização da escola, por parte dos mediadores e daqueles que estes auxiliam.

No final do segundo período letivo, no terceiro ano do PMCE, quisemos saber qual a perceção dos alunos mediadores sobre o que representava “Ser mediador”. Para o efeito aplicou-se um questionário (cf. Apêndice XXIII). 20 Mediadores inquiridos confirmaram que gostavam de ser mediadores (n=20, 100.0%, tabela 1, Apêndice XXIV) e as razões agruparam-se nas seguintes categorias: “entreadajuda” (n=13), “aprendizagem” (n=3), “pela escola” (n=2); “socialização ” (n=1); “estatuto” (n=1) (cf. Tabela 2, Apêndice XXIV) e n=20,

100.0% gostava de continuar a ser mediador (cf. Tabela 3, Apêndice XXIV), sobretudo, pela “entreaajuda” (n=8), porque gostavam de o ser (n=5), pela aprendizagem (n=4) e ainda porque desejavam fazer mediações formais (n=1), queriam ser úteis à escola (n=1), assim como por ser importante (n=1) (cf. Tabela 4, Apêndice XXIV). A entreaajuda, leia-se o contributo que davam na resolução dos conflitos dos colegas, constituiu para os mediadores o aspeto mais importante do papel assumido.

“para ajudar os meus colegas” (n=5); *“porque ajudo a resolver conflitos”* (n=2); *“porque gosto de ajudar”* (n=1); *“gosto de ajudar”* (n=1); *“porque a nossa escola é conflituosa e era uma forma de ajudar os meus colegas”* (n=1); *“a nossa escola precisa de mediação, por isso acho que a devo aplicar ajudando os outros”* (n=1); *“porque posso ajudar os outros quando eles andam à luta”* (n=1); *“gostava de ajudar os alunos a resolver os seus problemas”* (n=1) (tabela 2, Apêndice XXIV). *“gostava de ajudar as pessoas”* (n=2); *“porque quero continuar a ajudar”* (n=1); *“porque gostava de resolver mais conflitos”* (n=1); *“porque posso resolver muita coisa”* (n=1); *“para ajudar os meus amigos e conhecidos”* (n=1); *“para ajudar os meus colegas”* (n=1); *“para continuar a ajudar os outros a resolver os seus conflitos”* (n=1) (cf. Tabela 4, Apêndice XXIV).

Na avaliação diagnóstica, os alunos consideraram que os conflitos eram muito frequentes entre pares e a eles era atribuído um reduzido espírito de colaboração. Logo, o contexto propiciava a necessidade da atuação dos jovens mediadores junto dos pares. Esperava-se que estes aplicassem as competências adquiridas na formação prática e se lançassem num processo de consolidação dessas aprendizagens. As expectativas eram elevadas quando considerámos as competências cognitivas, atitudinais e comportamentais trabalhadas através do programa formativo.

Os alunos inquiridos pronunciaram-se sobre o que consideravam ser mais fácil no desempenho do mediador. Entre os vários aspetos destacavam com maior número de registos a “comunicação interpessoal” (n=6, tabela 5, Apêndice XXIV), *“ajudar os alunos a dialogar”* (n=2); *“ouvir os outros”* (n=1); *“acalmar, falar”* (n=1); *“falar com os alunos”* (n=2), confirmando a facilidade em estabelecer contacto com aqueles com quem espontaneamente partilham códigos e agilmente conseguem gerar o diálogo. Todavia, registou-se também que não tinham “nada de relevante a apontar (n=4), seguido da “interação com os adultos” (n=2) e “interação com os pares (n=2), depreendendo-se que ser mediador permite melhorar os relacionamentos com os demais. E, por fim, lidar com os “conflitos” dos colegas (n=1) e a “isenção” (n=1) foram também aspetos mencionados (cf. Tabela 5, Apêndice XXIV). Verificou-se ainda um aluno que afirmou conseguir manter-se neutro perante as questões controversas dos colegas, não fazendo juízos de valor ou tomando partido

por uma ou outra narrativa. Sendo este um dos princípios mais complexos no exercício da mediação, foi interessante constar que um dos alunos mediadores não só teve o cuidado de o velar como afirma conseguir cumpri-lo.

Quanto ao que consideraram ser mais difícil no desempenho do mediador, constatou-se que a “interação dos colegas”, mais novos ou mais velhos, reuniu maior número de ocorrências (n=10, tabela 7, Apêndice XXIV). Na verdade, a interação entre pares destacou-se também nos resultados obtidos no mesmo fator apontado como facilidade no desempenho do aluno mediador. Comparativamente, deduziu-se a facilidade de interação, mas a dificuldade em aceitar a atuação do aluno mediador: “(...) *que as pessoas nos ouçam* (n=3); “(...) *aceitarem o diálogo*” (n=3); “*falar com alunos mais velhos*” (n=2); “*os alunos*” (n=1); “*falar com os mais novos que não entendem tão bem*” (n=1) (tabela 7, Apêndice XXIV). Assim, constatou-se uma resistência à metodologia colaborativa e pacifista, sobretudo nos casos em que o aluno mediador não era da mesma idade.

A segunda dificuldade prendeu-se com a “construção de soluções” (n=4). Alcançar soluções ganha-ganha é um repto tanto para os mediadores como para os mediados. Promover a empatia e conciliar interesses mútuos é uma *contracultura* (Bonafé-Schmitt, 2000). A “resistência” (n=6, tabela 8, Apêndice XXIV) surgiu, por isso, como o um forte argumento apresentado pelos alunos inquiridos para a dificuldade em atuar como mediador:

“porque algumas pessoas não querem ser ajudadas” (n=1); *“alguns não querem colaborar”* (n=1); *“porque um dos colegas que está envolvido”* (n=1); *“porque parece que estou a falar para o boneco”* (n=1); *“porque é difícil os nossos colegas aceitarem que nós falemos com eles”* (n=1); *“a maior parte dos alunos não quer ir à mediação”* (n=1) (cf. Tabela 8, Apêndice XXIV).

A mediação oferece uma oportunidade de aprendizagem num contexto social e escolar, onde existe adversariedade, agressões e insultos entre pares (conforme os resultados obtidos na avaliação diagnóstica). Nesse sentido, dois dos alunos referiram que o mais difícil foi “gerir a agressividade e acabar com a violência” (n=2, tabela 7, Apêndice XXIV). Por fim, um aluno referiu que para si o mais complicado foi ser isento (n=1, tabela 7, Apêndice XXIV). Grande parte das vezes, os alunos mediadores intervieram nos conflitos de colegas da turma, por vezes seus melhores amigos. Por isso, advogou-se que existisse em cada turma pelo menos dois mediadores e que os mediadores de outras turmas pudessem atuar sempre que os alunos aceitassem.

A mediação era, segundo a perceção da maioria dos alunos mediadores inquiridos (n=15, 78.9%, tabela 11, Apêndice XXIV), com significado estatístico, conhecida pelos

colegas da escola. Contudo, quando questionados sobre qual era a opinião dos colegas sobre esta metodologia, os alunos mediadores apontaram maior número de indicadores negativos ($n=12$) do que positivos ($n=6$) (tabelas 12 e 13, Apêndice XXIV). No contexto dos indicadores negativos, surgiu em primeiro lugar a resposta de que a mediação era uma abordagem “aborrecida” ($n=5$), seguido do argumento de que “não resulta” ($n=3$), que os colegas “não pensam nada” ($n=2$) ou ainda não conhecem bem a mediação ($n=1$); um aluno não sabia o que responder ($n=1$) (cf. Tabela 13, Apêndice XXIV). Já os aspetos positivos dividiram-se entre a percepção que os colegas têm da “utilidade pessoal” da mediação ($n=4$) para resolver conflitos, prescindindo do recurso à violência e a “utilidade para a escola” ($n=2$) na redução e prevenção da violência. Em síntese, constatou-se que a mediação encontrou resistência cultural também nos alunos. Importou, por isso, ter em consideração estas informações para fazer expandir a cultura da mediação, através de ações de sensibilização e de divulgação do projeto e da aplicação de atividades de mediação. Em todo o caso, apesar do apanágio à cultura colaborativa, cultivou-se a noção de que a mediação não era uma metodologia que se aplicasse a toda e qualquer situação e nem era obrigatório recorrer a essa relação ternária, substituindo a abordagem bilateral entre os sujeitos. Tanto melhor quando alunos e adultos recorressem à negociação colaborativa.

Tendo iniciado a formação em janeiro e terminado em março, por essa altura, pelo menos $n=9$, 45.5% dos alunos já tinha experimentado realizar mediações (cf. Tabela 9, Apêndice XXIV), numa média de uma mediação (cf. Tabela 10, Apêndice XXIV). O otimismo dos alunos mediadores estava patente tanto na análise da avaliação da formação, como nesta análise agora apresentada. Aliás, $n=18$ (94.7%, tabela 14, Apêndice XXIV) dos alunos mediadores não tinha nada a apontar de melhoria nesta fase do projeto (à exceção de um aluno que reclamou a sua integração no gabinete para fazer mediação formal – tabelas 14 e 15, Apêndice XXIV). Nesse sentido, em termos de projeto, o processo de integração e acompanhamento dos alunos mediadores era doravante fundamental para o cumprimento dos objetivos visados: intervir para resolver conflitos, reduzir as situações de instabilidade, exercer pressão positiva junto dos colegas e reforçar as competências adquiridas, numa perspetiva de crescimento pessoal e de melhoria social.

1.5. Ponto de situação sobre o funcionamento da mediação

O terceiro ano de intervenção do PMCE avançou e estavam concluídas as etapas da implementação do PMCE (cf. Quadro nº 31). O gabinete de mediação funcionava em pleno, a mediação integrava os documentos estruturantes da escola e juntara-se um novo grupo de alunos mediadores (embora alguns dos alunos mediadores do ano letivo anterior se tenham proposto para a função e sido reeleitos pelos pares). Neste ano dinamizámos uma sessão de sensibilização para alunos do 5º ano, um *workshop* sobre experiências de mediação na escola para professores, realizámos duas reuniões formativas com os alunos mediadores²¹ e continuamos a dar assessoria científica ao gabinete de mediação, nomeadamente na recolha de dados sobre a atividade de mediação formal e informal. Por isso, houve oportunidade de recolher mais informações sobre a dinâmica do projeto. Neste período a atenção estava concentrada em conseguir a melhor operacionalização da equipa de mediação, especificamente na integração dos novos alunos mediadores, e na afirmação da mediação na comunidade educativa, apostando na difusão do PMCE. Aliás, este ano constituiu um período de transição entre a parceria do IMULP e a coordenação autónoma da equipa de mediação. Assistimos, portanto, a uma nova dinâmica do projeto, cujo desenvolvimento e avaliação apresentaremos ao longo dos próximos capítulos.

No sentido de aferir como decorria a dinâmica do projeto, em funcionamento há três anos, procurámos aceder às perceções dos alunos mediadores e dos diretores de turma (remetendo a análise do funcionamento das estruturas de mediação para o ponto seguinte) (cf. Apêndices XXV e XXVII). Na interpretação dos dados recolhidos de 39 alunos mediadores, inquiridos no final do ano letivo (junho de 2012), verificou-se na categoria “atuação”, que n=27, 73.0% dos alunos mediadores realizara “mediações informais” (cf. Tabela 1, Apêndice XXVI), entre 0 e 15 mediações por aluno, num total de 94 mediações informais (cf. Tabela 2, Apêndice XXVI), e só n=6, 16.2% destes haviam realizado “mediações formais” (cf. Tabela 3, Apêndice XXVI), num total de 4 (embora nem todos os respondentes tenham dado esta informação) (cf. Tabela 4, Apêndice XXVI). Foi flagrante a diferença entre o tipo de mediações que os alunos mediadores mais realizaram. A mediação informal é por natureza mais facilmente operacionalizada, por ser imediata à ocorrência dos conflitos ou pela

²¹ A equipa de mediação providenciou uma pequena ação de formação prévia aos alunos, com materiais que partilhámos, e nessas sessões privilegiou-se a componente prática. Não foi, por isso, aplicado o programa formativo do ano letivo anterior.

facilidade com que os alunos tomam conhecimento das situações. Segundo a literatura (Ferreira, 2002; Nascimento, 2003; Villaoslada & Palmeiro, 2006; Ibarrola-García & Iriarte, 2012), a colaboração na mediação formal permite aos alunos mediadores estruturar melhor e tornar sólidas as habilidades adquiridas. Num estudo de outro PMCE de uma escola TEIP, que reuniu uma amostra de 422 alunos e 21 diretores de turma, (Pinto da Costa, 2012a), e onde se aplicou um programa básico de mediação de conflitos (nível I) a todos os alunos e um outro, de nível II, para mediadores, comparámos o manuseio das habilidades adquiridas no final da formação e após seis meses. Apesar da ligeira diminuição na avaliação, quer dos alunos quer dos diretores de turma, manteve-se uma tendência positiva na aplicação das aprendizagens na gestão dos conflitos próprios, de terceiros e na turma. E na avaliação dos diretores de turma constatou-se uma ligeira subida nos níveis das respostas, reforçando a tendência positiva, na melhoria dos relacionamentos interpessoais no contexto de turma, tendo-se tornado mais fácil abordar os conflitos no contexto de sala de aula. Ora, a mediação formal e a mediação informal constituem experiências significativas para os alunos, depois da formação. Já num outro PMCE, de uma escola secundária do centro do país, verificou-se que os alunos mediadores, que tinham feito mediações formais sentiam-se mais confiantes, por comparação aqueles que não as tinham realizado (Pinto da Costa & Barandela, 2010). Nesses estudos (Pinto da Costa & Melo, 2010; Pinto da Costa & Barandela, 2010), constatámos ser necessário dar tempo para a acomodação dos conhecimentos. Essa aprendizagem consolidada verifica-se, sobretudo, nos alunos que têm oportunidade de experienciar casos reais de mediação e quando integrados em gabinetes de mediação. Verificámos, assim sendo, haver uma relação entre a capacitação dos alunos e o enquadramento que o projeto oferece.

No desempenho dos alunos mediadores da escola aqui em estudo, reconheceu-se que existia alguma interação entre alunos mediadores e com os professores mediadores (n=16, 42.1% disse ter falado “às vezes” com os outros alunos mediadores sobre a mediação de conflitos (cf. Tabela 13, Apêndice XXVI) e também n=20, 52.6% afirmou ter conversado “às vezes” com os professores mediadores sobre a mediação (cf. Tabela 12, Apêndice XXVI), (ambas sem diferença estatisticamente significativa entre as demais opções de resposta). Registou-se trabalho colaborativo entre alunos mediadores (n=19, 48.7% “refere ter colaborado “às vezes” com outros alunos mediadores, sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta, (cf. Tabela 11, Apêndice XXVI). Nesta fase do projeto, verificavam-se oportunidades de aprendizagem experiencial pelos alunos. Porém, durante este ano só haviam tido duas reuniões com a equipa de mediação e a

esmagadora maioria dos alunos não realizara mediações formais no gabinete. Consequentemente, detetámos uma espécie de autogestão dos alunos mediadores e denotámos a necessidade de lhes dar mais acompanhamento. Embora na formação se tenha por referência os princípios de significação e relevância, segundo os quais para que a aprendizagem seja efetiva e duradoura deve estar em conexão com as experiências, contextos e interesses dos sujeitos (Alzate, 2003), as experiências em contexto real são ainda mais significantes.

Em termos de “reconhecimento”, os colegas sabiam “muitas vezes” (n=34, 87.2%, tabela 6, Apêndice XXVI) quem eram os mediadores, com significado estatístico, os diretores de turma identificavam-nos “muitas vezes” (n=36, 92.3%, tabela 9, Apêndice XXVI), com significado estatístico, e os restantes professores “às vezes” (n=24, 61.5%, tabela 10, Apêndice XXVI), sem significado estatístico com a opção “muitas vezes” (n=13, 33.3%), mas com significância estatisticamente significativa para com as demais opções. Constatou-se que as sessões de sensibilização, o processo de eleição adotado, e sobretudo as atividades de mediação, por exemplo, levadas a cabo por alguns professores nas aulas, foram bem sucedidas na divulgação da equipa de alunos mediadores. Com efeito, estas iniciativas estreitaram os canais de contacto entre os alunos mediadores e os demais. Já quanto às “solicitações”, constatou-se que, dos 39 inquiridos, n=20, 51.3% afirmou que os colegas “nunca” recorreram à sua ajuda (cf. Tabela 5, Apêndice XXVI), seguido de n=10, 38.5% que referiu “algumas vezes”, sem significância estatística entre si, mas para com as restantes opções de resposta. Já se os diretores de turma e restantes professores, pediram colaboração para ajudar na resolução de conflitos de colegas da escola, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes, foi “às vezes” (n=20, 51.3%) seguido de “nenhuma vez” (n=16, 41.0%, tabela 14, Apêndice XXVI). Depreendeu-se desta análise que os alunos mediadores atuavam quando os alunos os procuravam e por iniciativa própria, na expectativa que os colegas aceitassem essa mesma intervenção. Por sua vez, comparativamente, os professores recorriam mais aos alunos mediadores do que os seus pares. Por isso, uma questão que se colocou foi a de saber se efetivamente os colegas aceitavam a intervenção dos mediadores. Os alunos referiram “às vezes” (n=17, 47.4%) e “muitas vezes” (n=17, 47.4%, tabela 17, Apêndice XXVI), sem significado estatístico entre si, mas com diferença estatisticamente significativa para com as restantes. Vislumbrou-se assim o recurso e a receptividade para com o mediador, dando-lhe oportunidade de construir uma paz positiva no seu contexto, encetando o diálogo, fomentado a empatia e estimulando a cooperação. Esta asserção foi confirmada pelos alunos mediadores que “nunca” (n=17,

44.7%) se sentiram constrangidos a intervir, seguido de “às vezes” (n=16, 42.1%), sem significado estatístico entre si, mas com diferença estatisticamente significativa para com as restantes (tabela 8, Apêndice XXVI).

No final do ano letivo, a maioria dos alunos afirmou gostar “muitas vezes” (n=33, 84.6%, tabela 17, Apêndice XXVI) de ser mediador, com significado estatístico, e sentiu-se “muitas vezes” (n=26, 66.7%, tabela 18, Apêndice XXVI) útil a fazer mediação com diferença estatisticamente significativa, n=30, 76.9% nunca fora criticado e nunca haviam implicado com eles por serem mediadores, com significado estatístico (tabela 16, Apêndice XXVI). Os alunos mediadores demonstraram gostar deste novo papel, considerado um novo estatuto social na escola. De registar que um aluno que respondeu “nunca” ter gostado de ser mediador. Não se apuraram, porém, as razões.

Por se tratar do terceiro ano, os alunos mediadores já foram mais críticos em relação ao funcionamento do projeto (embora n=25, 67.6% dos respondentes não tenha apontado qualquer observação; tabela 19, Apêndice XXVI). Assim, em relação ao gabinete de mediação e à participação dos alunos na equipa de mediação, as sugestões agrupam-se da seguinte forma: “reconhecimento, atuação e acompanhamento dos alunos mediadores”; e “conhecimento e participação no projeto”.

Assim, quanto ao “reconhecimento, atuação e acompanhamento dos alunos mediadores”, estes sugeriram fomentar mais intervenção dos mediadores (n=3); apostar na informação (n=2); promover mais atividades (n=2); cuidar da intervenção dos mediadores (n=1); trabalhar o reconhecimento (n=1); organizar mais formação (n=1) (cf. Tabela 21, Apêndice XXVI). E, quanto ao “conhecimento e participação no projeto”, n=8 inquiridos apontaram melhorias, propondo: maior aposta na realização de mediações (n=3), cuidar do comportamento dos alunos mediadores (n=2), apurar a seleção dos mediadores (n=1) e promover mais informação (n=1) (cf. Tabela 23, Apêndice XXVI). Ora, estas sugestões confirmam que o projeto tinha um percurso inacabado, exigindo-se uma consolidação das atividades consideradas axiais na implementação do mesmo.

A análise de dados dos 21 diretores de turma inquiridos permitiu aceder a um outro ponto de vista, institucional. Todos estiveram envolvidos no processo de seleção dos alunos mediadores e interagiram com eles durante todo o ano letivo.

No final do ano letivo, os diretores de turma consideraram a “existência dos alunos mediadores na turma” positiva (n=8, 38.1% “boa” e “muito boa”, *ex-aequo*, tabela 1 Apêndice XXVIII), consideraram também positiva a aceitação dos mediadores pelos pares

(n=8, 40.0% “boa”, tabela 2, Apêndice XXVI), assim como a aceitação pelos restantes professores (n=8, 40.00% “boa”, tabela 4, Apêndice XXVIII). Em conformidade com a análise das respostas dadas pelos alunos mediadores, apresentada supra, o ambiente de acolhimento era-lhes muito favorável. Quanto ao desempenho dos alunos mediadores junto dos seus pares, a avaliação positiva foi menos auspiciosa, sendo considerada “razoável” (n=11, 68.8%, não se registando nenhum “muito bom” ou “mau”, tabela 3, Apêndice XXVIII). Para esta avaliação poderá ter contribuído a formação em carga horária reduzida; o contexto social escolar complexo; a reduzida atuação de alguns alunos mediadores (27.0% dos alunos não realizaram mediações informais e 92.3% não realizaram mediações formais, Apêndice XXVI) acrescido do facto deste processo socioeducativo implicar uma aprendizagem contínua e, portanto, demorar a dar os seus frutos.

Dos 21 diretores de turma, n=9, 42.9% encaminhara casos da sua direção de turma (cf. Tabela 6, Apêndice XXVII), entre 1 a 6 alunos (cf. Tabela 7, Apêndice XXVIII) e só n=2, 11.8% encaminha alunos de outras turmas para o gabinete de mediação (tabela 10, Apêndice XXVIII). Estes ficaram notoriamente satisfeitos com os resultados obtidos na mediação (n=6, 50.0% “bom”, seguido de n=5, 41.7% “muito bom”, tabela 5, Apêndice XXIV). Apesar da avaliação positiva, os processos de mediação ainda não eram um hábito entre estes professores. A necessidade de desconcentrar a resolução dos conflitos no diretor de turma era uma necessidade salientada nos documentos da escola. Todavia, alguns explicaram não ter havido necessidade (n=3), não terem ocorrido conflitos na turma (n=1) e terem resolvido os conflitos dentro da turma (n=1) (tabela 8, Apêndice XXVIII). Aliás, a maioria (n=12, 57.1%, tabela 12, Apêndice XXVIII) também não recorreu aos alunos mediadores da turma. Entre os poucos que deram uma explicação para não terem recorrido a estes mediadores, apresentaram-se as seguintes razões: “não haver necessidade” (n=3), “não se lembrar” (n=1); a não ocorrência de conflitos (n=1) (cf. Tabela 13, Apêndice XXVIII). Aqueles que recorreram, fizeram-no pelas seguintes razões:

para intervir juntos dos colegas (n=4):

“Para conversarem com os colegas sobre as suas atitudes”, “Para exemplificar e ajudar a apontar resoluções para os problemas”, “considereei que a intervenção dos alunos poderia ser profícua”, “mediar certas situações” (cf. Tabela 14, Apêndice XXVIII);

para dar informar sobre a mediação: (n=4):

“Para informar os colegas dos temas/situações das ações”, “Para informar os colegas”, “Para tomar conhecimento de situações de indisciplina”, “Para uma formação que estava a fazer” (cf. Tabela 14, Apêndice XXVIII);

para a realização de atividades (n=1): “*Atividades junto da turma para explicar a mediação*. Reconhece-se então uma diversidade de atuações dos alunos mediadores, para além da intervenção em situações de conflito. Estes cuidam da divulgação da mediação e da sensibilização dos seus pares, pelo que a eles se pode atribuir grande parte do mérito do conhecimento generalizado da mediação na escola. Os alunos mediadores foram-se afirmando como verdadeiros embaixadores da mediação.

As melhorias no projeto foram também apresentadas por n=7 diretores de turma (tabela 15, Apêndice XXVIII). As propostas concentram-se nas seguintes áreas: promoção da mediação formal (n=2), melhoria do horário do gabinete (n=2), organização de mais atividades entre alunos e professores em torno da mediação (n=1), fomentar a aceitação da mediação na escola (n=1), investir na formação dos alunos do 5º ano (n=1) e melhorar a informação da mediação no calendário escolar (n=1) (tabela 16, Apêndice XXVIII). Com estas propostas alguns dos diretores de turma demonstraram uma atitude pró-ativa para com o PMCE.

Em suma, o ponto de situação efetuado no terceiro ano através das perceções dos alunos mediadores e dos diretores de turma foi positiva, se não mesmo bastante positiva. Foram apontados vários pontos fortes, como a integração dos alunos mediadores na comunidade educativa e o funcionamento do gabinete de mediação, e vários pontos fracos, que se focam em aspetos a melhorar e não em aspetos negativos estruturantes, relativos à melhoria do acompanhamento dos alunos e do funcionamento do gabinete de mediação. Aliás, o número de respostas favoráveis, referentes à boa organização, à dinâmica, ao perfil dos mediadores, foi em número elevado. Desta análise aferimos que a mediação estava a integrar-se nos hábitos da comunidade educativa ao nível da gestão de conflitos e das relações interpessoais, sobretudo pela presença e ação dos alunos mediadores.

1.6. As estruturas de mediação: dinâmica e resultados

Os gabinetes e as equipas de mediação têm como finalidade auxiliar na resolução dos conflitos que possam perturbar o relacionamento interpessoal e o ambiente escolar. Desde a manutenção (*peacekeeping*), à prática (*peacemaking*), passando pela ação construtiva (*peacebuilding*) (Torremorell, 2008), estas estruturas assumem-se como instrumentos de

pacificação, em contextos de complexas dinâmicas interpessoais. Localizámos referências nacionais às equipas e gabinetes de mediação de conflitos escolares (Ferreira, 2002; 2009; Gaspar, 2007; Silva & Machado, 2009; Silva & Moreira, 2009; Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009; Pinto da Costa, 2012b; Alves, 2011; Alves, 2012; Queirós, 2012) e as experiências são diversas, demonstrando que estas equipas podem assumir características específicas de escola para escola. Torrego e Galán (2008, p. 369) referem que:

“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. Sem dúvida, esta inserção de estruturas de mediação no contexto escolar é muito recente, contudo são muito escassas as investigações orientadas para conhecer o impacto real destes programas de melhoria da convivência nas escolas”.

Na medida em que foram recolhidos e analisados dados de dois anos de funcionamento do gabinete de mediação, correspondentes ao segundo e terceiro ano do projeto, tomámos os dois períodos como referência para este estudo. Esta análise comparativa permitiu um melhor conhecimento da dinâmica e dos resultados desta estrutura de mediação. Para isso contámos com os dados obtidos através dos relatórios das mediações formais (cf. Apêndice XXIX) e informais (cf. Apêndice XXXI) e do questionário sobre a satisfação dos alunos mediados (cf. Apêndice XXXIII) descritos no Capítulo V, 3.6.

No primeiro ano de funcionamento, em termos de mediação formal, o gabinete registou 8 processos, compreendendo um total de 16 sessões e envolvendo 10 alunos, e 1 professor mediado (cf. Tabela 1a), Apêndice XXX), todos do género feminino (cf. Tabela 5a), Apêndice XXX). Entre os vários ciclos de ensino dos alunos, o 3º ciclo foi aquele onde se registou mais processos (7) e sessões (14) de mediação (cf. Tabela 2a), Apêndice XXX). Neste nível de ensino, o 7º ano destacou-se quer em número de processos (4) quer em número de sessões (8). Segue-se o 9º ano, com 3 processos e 6 sessões e não se obteve registo de mediações nos CEFs (cf. tabela 2a), Apêndice XXX). No segundo ano, contaram-se 16 processos, com um total de 29 sessões, e envolvendo 36 alunos mediados (tabela 1 b), Apêndice XXX), em maior número do género masculino (n=25) do que do género feminino (n=11) (cf. Tabela 6b), Apêndice XXX). Entre os vários ciclos de ensino, o 2º ciclo passou a apresentar mais processos (14) e sessões (24) de mediação (cf. Tabela 2b), Apêndice XXX). E, neste nível de ensino, o 6º ano destacou-se quer em número de processos (8) quer em número de sessões (16), seguindo-se o 5º ano (com 6 processos e 8 sessões) (cf. Tabela 2b), Apêndice XXX). Neste ano denotou-se um decréscimo de processos de mediação à medida que se avançava no ano de escolaridade, para não se registarem quaisquer mediações no 9º

ano e CEFs (cf. Tabela 2b), Apêndice XXX). Nesse mesmo período, segundo os dados recolhidos através do relatório de mediação informal (cf. Apêndice XXXI) e do relatório do gabinete de mediação (cf. Apêndice XLVII) assistiu-se à afirmação da mediação informal. O número de registos aumentou de 8 para 94 e o número de alunos mediados envolvidos aumentou de 18 para 188. De referir que no primeiro ano os alunos só assumiram essa função em fevereiro, o que poderá ter contribuído para o número de registos apresentado. Em termos globais, registou-se um aumento do número de ocorrências de mediação formal e de mediação informal, com maior incidência no segundo tipo de mediação, assim como de alunos envolvidos.

Por comparação, no que se refere ao número de alunos mediados, identificámos dois estudos: um de Elsa Ferreira (2002) no qual se regista um número muito superior de alunos envolvidos na mediação formal (319) e outro, de João Gaspar (2007), onde se refere um número similar ao registado no primeiro ano nesta escola e inferior ao do segundo ano. Em relação ao número de processos, num estudo de Torrego e Galán (2008), o número total de mediações formais é muito aproximado aos registados nesta pesquisa no segundo ano. Nesse estudo espanhol, refere-se uma média de 6.2 registos, variando entre zero e 15 mediações em 8 escolas, e na escola incluída na nossa pesquisa, contaram-se 8 processos no primeiro ano e 16 processos no segundo ano. Já ao nível das mediações informais, esse estudo apresenta uma média de 22.57 mediações informais anuais por escola, quando na escola portuguesa registou-se uma média anual de 0.6 no primeiro ano e 7.8 no segundo ano. Portanto, um valor ainda inferior a outras experiências. Na literatura, esta modalidade de mediação é apontada como a “mais desejável” (Villaoslada, 2008), na medida em que consiste numa intervenção imediata que baixa a tensão, clarifica mal entendidos, evita sofrimentos isolados, previne a violência, promove a compreensão interpessoal e reforça a atuação positiva em detrimento do incitamento à confusão ou do evitamento e acomodação, com receio de represálias. Advoga-se então que a mediação informal possa constituir a via preferencial para os alunos gerirem as relações interpessoais e fomentarem uma convivência pacífica. Já a mediação formal contribui para uma oportunidade de aprendizagem experiencial e de consolidação estruturada, uma vez que segue um processo e é assessorada por um mediador, de habilidades de comunicação, habilidades emocionais, habilidades de pensamento criativo e habilidades de pensamento crítico (Crawford & Bodine, 1996). Ambas as mediações contribuem indelevelmente para uma cidadania ativa, uma sã convivência numa micro sociedade de pessoas diferentes entre si (na idade, no género, na nacionalidade, na religião, etc...).

A informação obtida na escola em estudo sobre os processos de mediação e seus participantes permitiu-nos então retirar seis ilações basilares:

- confirmou-se a adesão à mediação. A duração do projeto constituiu um fator para a sua confirmação na comunidade educativa;

- verificou-se, no segundo ano, o aumento do número de processos de mediação para o dobro, o aumento do número de alunos mediados para mais do triplo na mediação formal e um aumento significativo da mediação informal. Também aqui a duração do projeto permitiu que a mediação se instalasse nos hábitos da escola;

- o número total de sessões realizadas para acompanhar os alunos na gestão dos conflitos atestou a necessidade de um espaço e de um tempo que a escola teve de providenciar para o efeito;

- não se constatou qualquer tendência de padrão, em termos de concentração de mediações por anos ou ciclos de ensino. Esta ausência foi também por nós verificada noutro estudo comparativo de duas escolas (Pinto da Costa, 2010b);

- apesar da exclusividade do género feminino entre os mediados no primeiro ano, a diversidade foi confirmada no segundo ano, com maior presença do género masculino (n=25) por comparação à presença do género feminino (n=11) (cf. Tabela 6, Apêndice XXXI), não se devendo também criar qualquer tendência de padrão nesse domínio;

- não obstante se ter registado apenas um caso, a equipa mediou um conflito entre um aluno e um professor, demonstrando a abertura para a resolução de conflitos horizontais e verticais. Foi um caso de exceção, pois não é comum encontrar relatos deste tipo de experiências na literatura. Jares (2002) salienta que o receio de perda ou questionamento da autoridade do professor constitui um obstáculo à sua participação em sessões de mediação com alunos. Noutros projetos em que participámos e já anteriormente referidos, tanto numa EB2/3 e como numa escola secundária, ocorreu-nos outros dois casos de exceção. Acreditámos que a presença de mediadores externos à escola, facilitou a aceitação da mediação por parte dos professores em questão.

Quem solicita a mediação e porquê? No primeiro ano de funcionamento, as mediações formais, no gabinete, foram solicitadas em *ex-aequo* pelos diretores de turma (n=4) e pelos alunos (n=4) (cf. Tabela 4 a), Apêndice XXX). No segundo ano, os diretores de turma e outros professores (8) solicitaram o apoio da equipa de mediação em maior número, seguido dos alunos envolvidos no conflito (6). No segundo ano, também a direção (1) e outros professores (2) encaminharam alunos para o gabinete (cf. tabela 5 b), Apêndice XXX). Os

assistentes operacionais, que tinham formação em mediação, e os encarregados de educação, sensibilizados para a existência das estruturas de mediação, ainda apresentavam um registo na lista (cf. Tabela 5 b), Apêndice XXX). Verificou-se, então, que no processo de mediação predominou a relação professor – aluno. Porém, noutro projeto em que participámos (Pinto da Costa, 2010b), no qual o gabinete funcionava há mais tempo, os pedidos também foram efetuados por funcionários, conselho de turma e gabinete de apoio ao aluno. Nesta escola em estudo, apesar dos dados residuais, a oportunidade de alargar o gabinete a toda a comunidade educativa, como previsto na sua conceção, parecia ser uma questão de tempo, embora tal dependesse também da permeabilidade da cultura de escola. Por isso, tanto a sensibilização como a divulgação constituíam atividades fundamentais para a afirmação da mediação.

Sobre os conflitos mediados, a tipologia com maior número de ocorrências, no contexto da mediação formal, foi a “comunicação/relação” (n=9 registos no primeiro ano e n=28 no segundo ano) (cf. Tabelas 3 a) e 4 b), Apêndice XXX). Importa referir que num processo de mediação podem estar vários conflitos em causa, logo o número identificado pode ser superior ao número de mediações. Especificamente, no primeiro ano de funcionamento, as manifestações de conflitos mais frequentes foram “ofensas/insultos” (n=4), seguido de “maus relacionamentos” (n=3), e, no segundo ano, “humilhações” (n=10), seguido de “ofensas” (n=9) e “agressões físicas” (n=5) (cf. Tabela 3 a), Apêndice XXX). Na mediação informal destacaram-se as “ofensas/insultos” e “agressões” (cf. Tabela 2, Apêndice XXXII). Constatou-se que a totalidade dos conflitos se concentrou na categoria “relação/comunicação”, atestando que as equipas de mediação funcionaram como um agente de reconstrução de laços relacionais. Sobretudo, atendeu-se a situações de instabilidade e rutura que podiam variar de amplitude, (afetando apenas a relação entre os envolvidos no conflito, ou o círculo de amigos, ou a turma, influenciando no funcionamento das aulas), e variar de gravidade na integridade emocional e física dos alunos. É, nesse sentido, que Torrego (2008b, p. 34) refere que esta estrutura de mediação se afirma na escola como um “motor de paz”.

A equipa de mediação era composta por alunos (n=33 e n=46, no primeiro e segundo ano, respetivamente) e professores (n=6) (cf. Tabelas 1 a) e 1 b), Apêndice XXX). Efetivamente, o grupo de professores mediadores era responsável pela organização do trabalho que incutiu toda a dinâmica ao projeto. Contudo nem todos os professores realizaram mediações (cf. Tabelas 1 a) e 1 b), Apêndice XXX). Constatou-se uma separação quase natural dos tipos de mediação realizados pelos elementos da equipa: a mediação informal foi

praticada pelos alunos e a mediação formal acabou por ficar reservada aos professores. Na verdade, alguns alunos mediadores ($n=6$) no segundo ano conseguiram realizar mediações formais (cf. Tabela 1 b), Apêndice XXX) e pelos relatos informais de alguns professores com formação em mediação, que não integraram a equipa, estes realizaram mediações informais. Observou-se que a mediação se foi disseminando gradualmente de ano para ano no contexto escolar. Contudo, as condições práticas, como a disponibilidade de tempo ou conjugação de horários, condicionaram a participação dos alunos mediadores nos processos de mediação formal. Compreendeu-se, por isso, que os alunos mediadores tenham realizado, sobretudo, mediações informais, pois esta modalidade permite-lhes atuar em qualquer momento que seja necessário.

Quanto aos resultados das mediações, registaram-se 4 acordos em 8 processos no primeiro ano (cf. Tabela 8 a), Apêndice XXX) e 16 acordos em 16 processos no segundo ano (cf. Tabela 9 b), Apêndice XXX). Ainda assim, por falta de informação nos relatórios, foram dados como não cumpridos, 1 acordo no primeiro ano (cf. Tabela 9 a), Apêndice XXX) e 2 acordos no segundo ano (cf. Tabela 10 b), Apêndice XXX). Por vezes, as mediações podem terminar sem acordo e tal pode dever-se ao facto de não ter sido possível conjugar os interesses e as necessidades dos mediados ou ainda porque estes não conseguiram desenvolver a empatia e a cooperação, deixando-se prender nas lógicas da competição, da adversariedade e da equação ganha – perde. Apesar dos números residuais iniciais, o índice de acordos e de cumprimentos confirmou a eficácia do gabinete. Na mediação informal, no primeiro ano, 7 das 8 intervenções ficaram resolvidas e em duas situações houve necessidade de encaminhar para o gabinete (cf. Tabela 5, Apêndice XXXII).

Nos processos de mediação formal estiveram envolvidos 10 alunos no primeiro ano (cf. Tabela 6 a), Apêndice XXX) e 36 no segundo (cf. Tabela 7 b), Apêndice XXX). Acrescido dos 18 alunos envolvidos na mediação informal no primeiro ano (cf. Tabela 1, Apêndice XXXII) e 188 no segundo ano (cf. Apêndice XLVIII). No total, estiveram envolvidos como mediados nos processos de mediação (formal e informal) $n=23$ alunos no primeiro ano e $n=232$ no segundo ano. Acresce o número de alunos mediadores, $n=33$ no primeiro ano (cf. Tabela 1 a), Apêndice XXX) e $n=46$ no segundo (cf. Tabela 1 b), Apêndice XXX). Ora, no segundo ano de funcionamento do PMCE contou-se com um número elevado de alunos envolvidos na mediação. Embora o indicador quantitativo tenha um elevado interesse analítico, esperava-se, todavia, que esta dinâmica produzisse efeitos estruturantes na mudança de atitudes e comportamentos. Assim, como refere Schnitman, (2000), possibilitou-

se aos envolvidos reconstruir os cursos de ação e das relações e, como advoga Brandoni (2007), esperava-se que a mediação fomentasse o poder que cada um *por si* tem de influir com a sua conduta nas atitudes dos outros e no desenvolvimento do clima escolar. O desafio estava lançado e foram criadas condições para o efeito. Perante a dificuldade em perceber porque em muitas ocasiões não se obtém mais êxito, recuperámos a ideia de Alzate (2003), que alerta para a necessidade de uma mudança sistémica da escola. Caso contrário, dificilmente se alcançam os resultados esperados. Remetemos a confirmação, ou não, do cumprimento dessa expectativa para a análise dos dados obtidos nos anos seguintes (transcrita nos capítulos que se seguem).

Por último, a avaliação dos encontros e do projeto de mediação pelos alunos mediados foi positiva, confirmando o êxito da dinâmica incutida e os resultados alcançados. Da análise dos resultados obtidos através do questionário sobre o grau de satisfação das sessões de mediação (cf. Apêndice XXXIII), verificou-se que os 24 inquiridos, $n=22$, 91.7% (cf. Tabela 1, Apêndice XXXIV) já tinha ouvido falar da mediação, e por vários meios, através dos professores ($n=4$), do diretor de turma ($n=4$), amigos ($n=4$), pelo mediador ($n=3$), entre outros (cf. Tabela 2, Apêndice XXXIV). Os dados das respostas à questão se já conheciam a mediação foram interessantes pois se, por um lado, revelaram um suporte positivo à mediação por parte da comunidade envolvente, por outro lado identifica 8.3% alunos (cf. Tabela 1, Apêndice XXXIV) que no segundo ano de funcionamento do gabinete ainda não sabiam da sua existência. Em termos de conforto e segurança, $n=22$, 100.0% dos alunos (cf. Tabela 3, Apêndice XXXIV) disseram sentir-se bem acolhidos e que gostavam do espaço da mediação (cf. Tabela 4, Apêndice XXXIV), enquanto $n=18$, 81.8% considerou a duração adequada (cf. Tabela 5, Apêndice XXXIV). Desta forma, depreendeu-se que os alunos apreciaram positivamente a permanência e o trabalho realizado no gabinete de mediação. Sobre atuação do mediador, confirmaram reconhecer, através da sua ação, uma outra forma de abordagem e tratamento do conflito. A quase totalidade dos alunos referiram que o mediador os escutou ($n=24$, 100,0%, tabela 6), foi imparcial ($n=22$, 91.7%, tabela 8), prestou atenção ao que manifestaram sobre emoções e sentimentos ($n=24$, 100.0%, tabela 7) e teve em conta as suas preocupações ($n=22$, 91.7%, tabela 9). A esmagadora maioria dos alunos mediados considerou ainda que o mediador fez respeitar as regras da mediação ($n=23$, 95.8%, tabela 10) e conseguiu restabelecer uma comunicação funcional, permitindo trocar informações não partilhadas até ao momento ($n=23$, 95.8%, tabela 11), esclarecer mal entendidos ($n=21$, 87,5%, tabela 12), fazer entender o que era importante ($n=19$, 91,3%,

tabela 14) e o que interessava à outra parte (n=19, 79.2%, tabela 14), dizer tudo o que pretendia (n=21, 91.3%, tabela 16). Em suma, através da ação catalisadora e reguladora do mediador, n=22, 91.7% (cf. Tabela 15) dos alunos mediados consideram ter melhorado a comunicação interpessoal. (cf. Apêndice XXXIV). Este processo de comunicação constitui o principal artefacto de empoderamento dos mediados na gestão e resolução dos conflitos. Quando aos resultados e especialmente à eficácia dos compromissos assumidos, constatou-se que n=23, 95.8% (cf. Tabela 17, Apêndice XXXIV) dos respondentes chegaram a acordo, n=22, 95.7% (cf. Tabela 18, Apêndice XXXIV) estavam satisfeitos com a solução, com significado estatístico, e n=22, 95.7%, com significado estatístico (cf. Tabela 19, Apêndice XXXIV), sentiu-se melhor e mais tranquilo após a mediação. Este processo de construção da solução revela também um empoderamento dos alunos na defesa dos seus interesses e na assunção das suas responsabilidades. De forma a corroborar o grau de satisfação dos alunos mediadores, procurou-se saber se os mesmos proporiam este processo de resolução de conflitos aos seus colegas. A resposta veio afirmar de forma inequívoca a tendência positiva das respostas anteriores: n=22, 95.7% (cf. Tabela 21, Apêndice XXXIV) dos alunos mediados referiu que a proporia a um colega seu. Esta avaliação positiva foi também obtida noutro PMCE numa EB 2/3 TEIP (Pinto da Costa & Melo, 2012).

Passar da teoria para a prática e colocar os sujeitos a experienciar situações colaborativas em momentos de grande controvérsia, rutura e desarmonia, constitui um desafio da mediação. Importou, por isso, criar estruturas que desenvolveram processos de mediação formal e informal, tornando-a não só um *modus operandi*, mas um *modus vivendi*. A continuidade do funcionamento destas estruturas demonstrou que não houve um esmorecer da sua dinâmica. Pelo contrário, a equipa de mediação atendeu mais casos e reuniu maior número de alunos mediadores e mediados. Advogou-se a manutenção da equipa na escola para dar continuidade e sustentabilidade ao trabalho iniciado. Sendo os recursos (materiais, humanos e financeiros) um dos principais problemas dos projetos de mediação nas escolas, no caso desta escola contou-se com o enquadramento e os recursos do projeto TEIP. E, isso fez de facto toda a diferença.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS POR ENTREVISTA

Através das entrevistas aos coordenadores do projeto TEIP (*CPTEIP*) e da equipa de mediação (*CEM*) procurámos aceder às percepções de dois informantes privilegiados. Estes dois professores estiveram envolvidos no PMCE desde o início, pelo que nos permitiram recolher dados relevantes da sua evolução. Desta forma, visámos também contrariar algumas das críticas ou insuficiências apontadas por diversos autores (Torremorell, 2002; Cohen, 2005; Carrasco, 2012; Ibarrola-García & Iriarte, 2012) face à ausência de seguimento dos projetos, seja como se adaptam, manifestam e integram na organização escolar, seja como são incorporados pelos sujeitos ou ainda como evoluíram em termos de sustentabilidade. Como coordenadores, do TEIP e da equipa de mediação, estes interlocutores podiam revelar uma percepção institucional e, naturalmente, pessoal. A entrevista de grupo focal aos dez alunos mediadores, que na maioria pertencia à equipa há 3 ou 4 anos, permitiu também aceder a uma visão enriquecida da intervenção em causa. Tivemos então a oportunidade de cruzar a leitura das percepções dos adultos e dos alunos no que respeita às três componentes centrais subjacentes ao nosso estudo: *dimensão processual*, *dimensão interpessoal/social e organizacional* (cf. Capítulo V, 1). Após a arrumação dos dados num conjunto de categorias, subcategorias e indicadores (prévios e emergentes) (cf. Quadros 29 e 30), a análise de conteúdo permitiu-nos também proceder a uma exploração analítica e interpretativa da informação obtida. À medida que essa análise foi avançando conseguimos desocultar os traços marcantes do projecto, numa perspetiva longitudinal e numa tendência de evolução, para cada uma das dimensões em estudo, e que procurámos plasmar nos subtítulos deste ponto 2.

2.1. Dimensão processual

Nesta dimensão do estudo procurámos analisar as informações relativas a percepções e interpretações que os entrevistados faziam das principais etapas de implementação do PMCE, em concreto das suas experiências e memórias e do sentido que atribuíam às práticas adotadas. Com efeito, a literatura apresenta orientações a seguir para o êxito da intervenção, dá-nos conta de resultados alcançados e dos desafios que se colocam nas etapas de implementação deste tipo de projetos (Cohen, 2005; Ortega & Del Rey, 2002; Crawford &

Bodine, 1996; Kmitta, 1999; Souquet, 1999; Jones & Bodtker, 1999; Bonafé-Schmitt, 2000; Jones & Kmitta, 2000; Jares, 2002; Torrego, 2003; Romero, 2005; Torremorell, 2005; Lorenzo, 2007; Association for Conflict Resolution, Education Section, 2007; Chrispino, & Chrispino, 2011; Ibarrola-García & Iriarte, 2012). A análise que se segue tem em conta os cinco anos de funcionamento do projeto, pelo que permitiu reconhecer processos de ação e de adaptação na sua organização. Trata-se, neste ponto, de dar sequência à avaliação contínua do projeto, em termos de processo de implementação e de resultados, em concordância com a dupla perspetiva avaliativa proposta por Carruthers, Sweeney, Kmitta e Harris (Kmitta, 1999) (cf. Capítulo IV, 4).

2.1.1. Entre a estratégia escolhida e as expetativas criadas

A literatura sobre os projetos de mediação (cf. Capítulo IV) apresenta-nos vários objetivos a alcançar em torno da educação para a paz, da educação para a resolução de conflitos, do desenvolvimento de competências sociais e da melhoria do clima social. Estes objetivos tornam tais projetos interessantes ou apeteceíveis para a escola atual. O estudo em questão permitiu-nos, no entanto, constatar que este tipo de projeto foi adotado, principalmente, porque se verificava uma questão premente a resolver. Ambos os professores coordenadores entrevistados referiram a indisciplina como a necessidade maior da procura do PMCE: “(...) *todos os anos eram reportadas situações de indisciplina. O que é que a gente já fez? O que é que a gente fez para minimizar isso? (...).*” (CPTEIP, E1, 197-198). “*Era o caso da indisciplina*” (CEM, E2, 159). Constatou-se ainda no discurso do entrevistado a existência de um elemento mobilizador para o início efetivo do projeto. Impunha-se encontrar meios para responder às problemáticas verificadas: “(...) *és um território educativo, tens alunos muito difíceis, tens alunos de escolas que ninguém aceita, tens alunos de comunidades que ninguém aceita (...)*” (CPTEIP, E1, 153-155) e às quais se tem de dar resposta: “(...) *ninguém nos pede para nós apresentarmos essa solução [a mediação]. Pedem-nos é resultados em relação à indisciplina e nós, então, por exemplo, indiretamente, adotamos a mediação (...)*”. (CPTEIP, E1, 201-203). Com efeito, a escola procurava uma solução para o problema da indisciplina, independentemente do projeto a adotar. A intervenção na convivência escolar não é assumida como uma prioridade pelas políticas educativas. Por isso, projetos como estes têm dificuldade em se assumir entre as prioridades educativas e preventivas das próprias

escolas. Mesmo que a escolha de estratégias mais adequadas e eficazes para enfrentar as suas problemáticas seja uma decisão da escola, a ausência destas áreas nas opções da política educativa condiciona as suas decisões. Os TEIP são um caso particular, porquanto a autonomia e os recursos são positivamente diferentes. Na verdade, neste tipo de escolas tem-se assistido à proliferação da mediação, seja através de projetos desta natureza, seja através da contratação de técnicos mediadores. Ora, a existência de problemas de indisciplina e a afetação de recursos criaram a razão e a oportunidade para este PMCE. No entanto, por causa deste enquadramento, o projeto de mediação ficaria mais associado à resolução da indisciplina do que à sua vertente socioeducativa preventiva.

Em concreto, a adesão do PMCE pela escola passou pela busca de uma resposta organizada: *“E surgiam muitas coisas, mas nada estruturado. Foi aí que surgiu a ideia de nós abraçarmos a mediação (...)”*. (CPTEIP, E1, 199-200). *“(...) muitas ações isoladas, muitas tentativas, mas nada que fosse estruturado. Nada assim de fundo (...)”*. (CPTEIP, E1, 249-250). Pretendendo ir além das estratégias isoladas e orientadas para soluções imediatas, a reflexão em torno da necessidade identificada - o combate à indisciplina - conduziu a equipa do TEIP a equacionar uma estratégia de prevenção que pudesse ser aplicada a longo prazo e, portanto, permitisse almejar mudanças estruturais:

- a. *“(...) e se nós fossemos tentar resolver as coisas, os problemas antes de realmente, eles acontecerem? As situações de indisciplina e de conflito que têm surgido na escola? Porque muita da indisciplina surgia de pequenos conflitos que depois degeneravam em grandes confusões (...)”*. (CPTEIP, E1, 250-253).
- b. *“Tínhamos atos isolados, alguns tinham tido algum sucesso ... não estavam a permitir mudanças e nós tínhamos necessidade de ter um projeto que ao longo do tempo pudéssemos ir apostando nele e tentar inverter lentamente. Porque estas situações não se resolvem assim com uma varinha mágica (...)”*. (CPTEIP, E1, 263-266).

Todos os alunos mediadores (EGAMdor, todos, 384) confirmaram a necessidade das estruturas de mediação na escola. Justificaram essa existência em função dos acontecimentos de conflito e de violência a que assistem na relação entre pares: *“Quando há, explode tudo mesmo!”* (EGAMdor6, 43). *“(...) andou à porrada com outro rapaz do internato (...)”* (EGAMdor5, 191). *“(...) uma delas tinha uma faca.”* (EGAMdor6, 197-198). *“Há muitas confusões”* (EGAMdor9, 396).

Da análise dos vários discursos anteriores, detetou-se uma tendência dos professores mais direcionada para uma necessidade institucional, associada à resolução da indisciplina e

de conflitos normativos, e uma tendência dos alunos mais direcionada para uma necessidade social, associada aos conflitos de relação e de comunicação. Toda esta conjuntura condicionaria os resultados que a escola se propunha alcançar e serviria de referência aos objetivos propostos para o PMCE.

A par da necessidade da escola, foram identificadas as motivações que levaram os entrevistados adultos a aderir ao projeto. Reconheceu-se um denominador comum entre as motivações apresentadas: lidar com os conflitos. Não só aprender a geri-lo, mas também dispor de um meio para o fazer. *“O conflito está presente em toda a parte da nossa vida (...) inicialmente era aquela coisa - “aí pronto e agora? (...)” (CEM, E2, 166-167). “(...) porque cria o espaço que precisava na escola para falar com os alunos (...)” (CPTEIP, E1, 295-296).* Verificou-se que, sem um meio adequado, não havia oportunidade para tratar os conflitos: *“(...) muitas vezes fazemos que estamos muito atarefados e fazemos de conta que até nem vimos determinados conflitos. Porque pensamos assim: isto vai-me levar aqui um tempo a resolver e eu não tenho esse tempo (...)” (CPTEIP, E1, 299-301).* A ligação ao projeto e à mediação estava também relacionada com a forma como o professor encara o seu lugar na escola e no mundo: *“(...) realmente eu senti que tinha a ver tudo comigo (...) gosto muito do trabalho de equipa, gosto muito do trabalho de campo” (CEM, E2, 36-38). “(...) olho para cada aluno como uma pessoa que tem muito...” (CEM, E2, 163).* Nesse sentido, o PMCE reforçou a forma de estar na escola destes professores que, por vezes, sentiram que as suas estratégias não surtiram efeito ou não havia condições para as aplicar. Havia fatores associados à dinâmica da escola que impelia e condicionavam os esforços desencadeados nesta área do relacionamento interpessoal, que, segundo estes entrevistados, requeria um tempo e uma dedicação difíceis de organizar.

Em relação aos dez alunos entrevistados, as principais motivações não diferiam das apontadas nos anos anteriores (expostas na análise de dados do ponto anterior). Reconheceu-se a importância de contribuir para a resolução dos conflitos (n=3); ajudar os pares (n=2); fomentar as relações interpessoais (n=2); e por curiosidade (n=1) (cf. Apêndice XLIII). Contudo, surgiram nos discursos dos alunos mediadores outras motivações que apelavam à integração (n=1) e a uma cultura de pacificação (n=2) (Apêndice XLIII): *“Contribuir para que esses meninos e essas meninas novas (...) consigam ter um melhor acompanhamento. E sentirem-se bem. O que não se passou no meu caso” (EGAMdor8, 342-344). “Sempre fui um pouco pacifista (...) (EGAMdor2, 360-361). “Não arranjava as confusões, resolvia as dos outros (...)” (EGAMdor3, 375-376).* Reconheceu-se nestes discursos uma noção mais ampla

da mediação e das virtudes que ela oferece aos indivíduos e à sociedade (cf. Capítulo II, 3 e 5). A mediação tem, em si mesma, um efeito em espiral do pessoal, para o interpessoal e para o coletivo (Torremorell, 2008).

No grupo de alunos mediadores, constatou-se que nove dos dez participantes desempenhavam esse papel nos últimos dois ou três anos. Este dado por si só foi relevante pois confirmava permanência destes alunos na mediação. A literatura advoga a rotatividade. Contudo, nesta escola reconhecemos que a continuidade dos alunos mediadores constituiu uma vantagem para afirmação deste estatuto e para a passagem do testemunho.

Conhecidas as motivações, que balanço faziam os entrevistados do cumprimento das **expetativas** geradas em relação ao PMCE? Os professores entrevistados afirmaram genericamente que as expetativas foram cumpridas: *“Sim, claramente. Em termos de escola e em termos pessoais, as expetativas foram cumpridas (...)”* (CPTEIP, E1, 318-319). *“Ai sem dúvida, sem dúvida (...)”* (CEM, E2, 171). Na base dessa afirmação estão dois argumentos. Primeiro, esta estratégia estruturada vingou na escola: *“(...) este gabinete (...). É algo que é para nascer, crescer e ir acompanhando as circunstâncias e adaptando-se (...)”* (CEM, E2, 175-176). *“(...) poderia ter surgido só o espaço físico, agradável e nada mais (...)”* (CEM, E2, 187-188). Segundo, o projeto estava a ir ao encontro da necessidade da escola e os professores tinham essa percepção: *“Está a responder às necessidades e os colegas vêem isso.”* (CEM, E2, 219-220). Já no que diz respeito às expetativas da direção da escola, a coordenadora da equipa de medição mencionou ter sentido que esta chegou a estar menos otimista. No seu entender essa apreciação decorreu dos resultados na redução da indisciplina: *“(...) no conselho executivo (...) tive assim uma conversa muito frontal e alguém (...) me dizia assim: “Olha, eu dei x horas e eu nem vejo assim muitos resultados. Mas resultados de quê?. Cá está, era a tal indisciplina”* (CEM, E2, 222-226). Percebe-se do discurso da entrevistada que a mediação estava a dar uma resposta à escola, mas ainda não atingira as expetativas da direção. Como os números da indisciplina foram reduzindo, o coordenador do TEIP referiu que *“(...) as expetativas foram cumpridas, mas, também, é verdade, há sempre aspetos que nós sentimos que podemos melhorar”* (CPTEIP, E1, 318-320). Nessa sequência, os dois entrevistados apontaram expetativas de melhoria das estruturas de mediação em três aspetos: envolver mais os alunos (n=3), aumentar a mancha horária do gabinete (n=2) e reforçar a eficácia do gabinete (n=1) (cf. Apêndices XXXVII e XL). Os alunos corroboraram a primeira expetativa (por reunir maior número de referências): mais trabalho colaborativo entre mediadores e no

gabinete (n=3) (cf. Apêndice XLIII). Em síntese, as expectativas imediatas estão associadas ao maior envolvimento dos alunos mediadores.

Entretanto, entre as respostas dadas foram apresentadas expectativas med iatas, aquelas que alimentam os sonhos e podem tornar perseverantes os que desejam ir mais longe no trilho traçado. Tratava-se de expectativas de alcance ambicioso para a comunidade educativa: “*É que a cultura de escola seja mesmo uma cultura de mediação (...)*” (CEM, E2, 237); ou que essa cultura se possa disseminar por todo Agrupamento de escolas e quiçá para a comunidade em geral, como manifestaram cinco alunos mediadores de forma entusiasta (n=9) (cf. Apêndice XLIII):

- a. *“Eu acho que o gabinete de mediação devia existir não só nos ciclos, mas também nas primárias. Começar logo desde baixo (...)”* (EGAMdor7, 404-405).
- b. *“(...) haver gabinete de mediação no 1º ciclo (...)”* (EGAMdor5, 462-463).
- c. *“Espero que o gabinete de mediação, a mediação e mediadores, vá mais além do que aquilo que está aqui. (...) dar a conhecer às pessoas aqui dos ..., sem ser só na escola, no Agrupamento, inclusive (...)”* (EGAMdor8, 465-468).
- d. *“Eu acho que é importante (...) implantar estes gabinetes em todos os ciclos (...)”* (EGAMdor2, 470-471).
- e. *“(...) pormos o gabinete de mediação não só na escola, mas fora da Escola. Irmos (...) à primária, e falar, fazer uma formação aos meninos. Explicar o que é o gabinete (...) nas outras escolas que não têm. (...) Irmos falar com o diretor e começar principalmente por aquela que faz parte do nosso Agrupamento”* (EGAMdor6, 479-484).
- f. *“Espalhar a mediação por aí, pelas escolas que não têm mediação. (...)”* (EGAMdor5, 610).
- g. *“(...) na escola G, era muita confusão na altura em que eu andava lá e ainda há. Mas se calhar com o gabinete de mediação já não se resolvia da maneira que se resolve. (...)”* (EGAMdor5, 616-618).
- h. *“Eu acho que devíamos espalhar a mediação pelas ruas. (...)”* (EGAMdor6, 619).
- i. *“Nós podíamos ter uma voz e conseguir falar mais alto e mostrar o que é que é a mediação”* (EGAMdor8, 624-625).

Já na análise do capítulo anterior tínhamos concluído que os alunos mediadores constituíram a principal fonte de dinâmica do PMCE. Com estes dados reconheceu-se que a

força do PMCE não se baseia em mediadores profissionais, mas antes na afirmação do “mediador cidadão” (Six, 2001a). Por último, é de realçar que todos os entrevistados valorizam o gabinete de mediação e a respetiva ação na escola, propondo a abertura de outros gabinetes nas restantes escolas do agrupamento, e o alargamento da formação em mediação a alunos de toda a escolaridade obrigatória. A consciencialização evidenciada nos discursos dos alunos é, sem dúvida, uma mais valia do projeto.

2.1.2. Os fatores de força e de manutenção do projeto

Ao longo dos cinco anos de funcionamento do PMCE várias atividades foram realizadas. Saber quais as atividades mais valorizadas e qual o seu impacto foram questões que estiveram presentes nas entrevistas realizadas.

Efetivamente, das atividades realizadas nas várias fases e etapas do projeto, a formação foi aquela que mais se destacou nos discursos dos entrevistados, em virtude do impacto que acarretou em termos fundacionais e operativos: *“Tudo isto também só é possível porque a montante tivemos uma formação inicial abrangente (...)”* (CPTEIP, E1, 433-434). *“Sem essa formação eu não estaria apta (...) eu tinha sempre como pano de fundo as diversas técnicas e aprendizagens que tinha feito na formação”* (CEM, E2, 79-82). De referir que a formação de professores foi ministrada no ano letivo 2009-2010, a uma média de 25% do corpo docente. Em 2011 realizou-se um *workshop* de experiências de mediação. Desde então a escola não realizou outras formações para professores nesta temática. Por sua vez, a formação de alunos continuou a ter o apoio da equipa de mediação, que nos últimos anos a foi realizando em todos os 5ºs anos, por ser o primeiro ano de frequência desta escola: *“Fazemos também formação nos 5ºs anos (...)”* (CEM, E2, 291-292). *“Os professores mediadores fazem formação com os meninos do 5º ano. Damos formação. Vamos mesmo às turmas.”* (CEM, E2, 99-101). A formação dos alunos não esteve por isso condicionada apenas à formação específica para mediadores, tendo variado de formato e de carga horária:

- a. *“À nossa maneira, mas fizemos formação (...)”* (CEM, E2, 292-293).
- b. *“No mínimo são 45 minutos, que é uma aula. Chegamos a ter vários blocos, três vezes”* (CEM, E2, 860-861).
- c. *“Nós, inicialmente fizemos formações específicas só para os alunos mediadores.”* (CEM, E2, 864-865).

Com estas adaptações de organização, a formação dos alunos parecia dar os frutos desejados. As aprendizagens de competências cognitivas, atitudinais e comportamentais (Brandoni, 2007; Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009), tal como aferido no primeiro momento do projeto, continuavam patentes nos discursos dos alunos mediadores (n=3) (cf. Apêndice XLIII), que, relembra-se, exerciam o papel há dois ou três anos letivos:

- a. *“A formação ensinou-me a mediar, a fazer a mediação. (...). A formação ensinou-me a compreender melhor o que era um conflito e como resolvê-lo” (EGAMdor6, 582-585).*
- b. *“(...) quando fiz a formação cheguei à conclusão que a minha maneira de mediar não era tão correta como devia ser. A formação deu-me perspectiva e ajudou-me a resolver as coisas muito facilmente em relação ao método que eu antes utilizava.” (EGAMdor5, 586-589).*
- c. *“Já sabia na altura que havia vários tipos de conflitos, mas a mediação ajudou-me a perceber que existem muitos outros tipos. Eu estava habituado aos mais básicos e percebi que existe com muito mais gravidade e com menos gravidade também.” (EGAMdor2, 594-597).*

Dois alunos reforçaram ainda, nos seus relatos, um alcance mais vasto dos efeitos da formação, nos contextos sociais em que se integram:

- a. *“A formação foi muito boa, não só pessoalmente. Foi muito enriquecedora para nós, mas para podermos impulsionar e ajudar as outras pessoas que estão à nossa volta: família, amigos (...)” (EGAMdor8, 579-581).*
- b. *“Ensinou-nos não só a fazer a mediação dentro da escola, como fora da escola (...)” (EGAMdor6, 598).*

Às restantes atividades, como a sensibilização, a divulgação e a existência da equipa de mediação, os coordenadores entrevistados conferem também grande importância para o funcionamento do projeto:

- a. *“A sensibilização também tem sido uma aposta do gabinete (...)” (CPTEIP, E1, 601-602).*
- b. *“Nós, no nosso tempo, calendarizamos e vamos às turmas. E vamos fazer sensibilização.” (CEM, E2, 104-105).*
- c. *“(...) nós divulgamos no início do ano letivo o gabinete e as suas valências. (...)” (CEM, E2, 99).*
- d. *“Uma boa divulgação e em diferentes momentos. (...)” (CEM, E2, 288).*

- e. *“(...) o mais importante para mim é a existência de uma existência de uma equipa (...).” (CPTEIP, E1, 431-432).*

Das partilhas feitas ao longo das entrevistas, identificaram-se nove fatores (n=9) (cf. Apêndices XXXVII e XL) que atestaram que essas atividades de mediação foram responsáveis por introduzir uma nova dinâmica ao projeto:

- as atividades previstas no projeto inicial foram sendo replicadas:

- a. *“(...) nos anos subsequentes o que temos feito no início dos anos letivos é juntar as turmas (...) e fazemos uma sessão de esclarecimento. (...) explico o que é a mediação, como é que funcionamos, o que é que fazemos. Nessa altura já estão eleitos os alunos mediadores (...).” (CPTEIP, E1, 541-547).*

- as atividades foram integrando mais professores e outros atores da comunidade educativa com o intuito de garantir o conhecimento e reconhecimento da mediação na escola:

- a. *“(...) fomos às reuniões de diretores de turma, sendo eu diretora de turma, eu fiz, logo assim, uma mini formação para os colegas diretores de turma (...).” (CEM, E2, 121-123).*
- b. *“Portanto, começamos com a informação aos professores e à comunidade educativa (...).” (CEM, E2, 288-289).*

- aproveitaram-se as oportunidades da estrutura curricular e do plano de atividades para reforçar a integração da mediação e disseminá-la de forma alargada na comunidade educativa:

- a. *“(...) ao criamos esse espaço nas aulas de Formação Cívica, imediatamente, os meninos e os diretores de turma ficavam dentro do espírito da mediação. (...).” (CEM, E2, 307-308).*
- b. *“A ideia dos “Trapos e das Trapalhadas” (...) envolveu toda a comunidade, e até a cozinha, até as cozinheiras fizeram tranças [para a árvores da mediação] (...).” (CEM, E2, 336-338).*
- c. *“Temos fotos lindíssimas em que os pais estão a coser o tapete [da mediação] (...).” (CEM, E2, 342).*
- d. *“Ao ponto de ter ali mensagens do presidente e do vice-presidente nas mãos [da mediação].” (CEM, E2, 358-359).*
- e. *“Nós decidimos que temos de envolver toda a escola (...). Vamos pedir que entre outra disciplina, artes. Portanto, em cada ano nós aproveitamos uma disciplina (...).” (CEM, E2, 351-353).*

- disponibilizaram-se materiais criados pela equipa aos diretores de turma, motivando-os e apoiando-os na dinamização de atividades:

- a. *“Na divulgação com os alunos, usamos sempre os PowerPoints. Os diretores de turma também podem usar os materiais nas suas aulas. (...)” (CEM, E2, 289-291).*
- b. *“Aí, ao dizer ao diretor de turma: “(...tens este material, usa o que queres, divulga junto dos teus meninos. (...). Aí ganhamos três. Ganhamos o diretor de turma, a turma e ganhamos o aluno mediador. (...)” (CEM, E2, 300-303).*

- fomentou-se a responsabilização de elementos extra-equipa de mediação, como diretores de turma e outros professores, na organização de atividades de sensibilização e divulgação da mediação:

- a. *“A partir do 6º ano pedimos aos diretores de turma: “usa os teus mediadores”. (...)” (CEM, E2, 302-303).*
- b. *“(...) algumas turmas aderiram ao Projeto de Mediação e criaram trabalhos com base na mediação, mesmo não tendo o professor frequentado a formação em mediação. (...)” (CEM, E2, 310-311).*
- c. *“Ganhamos outros colegas. Porque há colegas de outras disciplinas a transmitir” (CEM, E2, 314-315).*

- constatou-se uma elevada criatividade da equipa de mediação. Embora se verificasse continuidade entre as atividades, estas nem sempre foram realizadas da mesma maneira e segundo a mesma fórmula:

- a. *“Num ano foi assim. No outro, já fizemos de outra forma. (...)” (CEM, E2, 299).*
- b. *“Desde a primeira hora, as dinâmicas mantêm-se e temos vindo a acrescentar.” (CEM, E2 355-356).*
- c. *“No início tivemos a semana da mediação, depois tivemos o dia da mediação. Este ano ainda não sei o que vamos ter.” (CEM, E2, 518-519).*
- d. *“Durante o primeiro período iam surgindo placards informativos diferentes.” (CEM, E2, 319-320).*
- e. *“(...) os meninos em Formação Cívica (...) deram os princípios da mediação. Logo, fizeram mensagens sobre mediação. Há que expor à escola as nossas mensagens.” (CEM, E2, 324-325).*

- f. *“(...) foi sempre esta dinâmica que permitiu que no ano seguinte: “olha lá e se nós fizemos uma exposição do que foi feito no ano anterior? (...)” (CEM, E2, 330-332).*
- g. *“E foi uma dinâmica que não morreu ali (...). Os “Trapos e as Trapalhadas” que começaram só com tranças acabaram numa grande trança e, finalmente, neste momento, temos um tapete da mediação (...)” (CEM, E2, 338-341).*
- h. *“(...) tínhamos dois ateliês: o das tranças para dar a forma ao tapete a coser, para os pais e para os alunos e a banquinha para decorar uma mão, uma bolacha em forma de mão e a mensagem era: a mão da mediação (...)” (CEM, E2, 345-348).*
- i. *“Daí que tenham surgido estas faixas para criarmos um mural (...)” (CEM, E2, 351).*

- as atividades de mediação integraram-se nos diferentes momentos da vida da escola e foram ainda incluídas em momentos curriculares e extra-curriculares, chegando a adotar-se o tema da mediação num programa curricular de turma:

- a. *“(...) aproveitamos uma disciplina: Formação Cívica (...)” (CEM, E2, 353).*
- b. *“Na altura em que iniciamos ainda tínhamos a Área de Projeto. (CEM, E2, 309).*
- c. *“Acabou a Formação Cívica, mas continuamos com as aulas de Oferta Complementar. (...)” (CEM, E2, 312-313).*
- d. *“Vamos pedir que entre outra disciplina, artes. Portanto, em cada ano nós aproveitamos uma disciplina (...)” (CEM, E2, 351-353).*
- e. *“Nós vamos à aula de Educação para a Cidadania, porque agora mudou, portanto é OC, Oferta Complementar. (...)” (CEM, E2, 854-855).*
- f. *“(...) antiga Formação Cívica. Educação para a Mediação. Nesse ano foi adotado como Projeto Curricular de Turma” (CEM, E2, 840-841).*

- verificou-se uma constante necessidade de negociação e de persistência da equipa de mediação, porquanto a realização de algumas das atividades enfrentou contingências diversas, especialmente de conjugação de horários e de objetivos.

- a. *“(...) acompanhamento nas aulas de OC (Oferta Complementar), que eram horas em que realmente os alunos estavam com o diretor de turma e que havia possibilidade de ir lá (...)” (CPTEIP, E1, 594-596).*

- b. *“Nós aproveitamos essas aulas para ir falar com eles ou sempre que precisamos fazer uma mediação de turma. Já aconteceu. Ou então para fazermos, realmente, sensibilização. (...)” (CPTEIP, E1, 599-601).*
- c. *“(...) para fazer uma sensibilização, uma coisa que poderíamos fazer numa semana, às vezes demoramos quinze dias (...) temos que escolher a turma e a aula que aquela turma está a ter. Naquela hora, o professor mediador tem disponibilidade de ir. Mas, eles estão a ter matemática ou português, não vamos interromper. E, portanto, demora.” (CPTEIP, E1, 602-606).*
- d. *“Agendamos e também depende da nossa disponibilidade. (...)” (CEM, E2, 111).*
- e. *“Nós dividimos consoante os nossos horários. Na hora em que eu posso ir a essa disciplina, vou eu, na hora em que pode ir o professor X, vai o professor X. (...)” (CEM, E2, 855-857).*

-constatou-se o predomínio das metodologias participativas. As atividades assumiram um pendor prático, de forte interação, estimulando-se *“(...) uma espécie de marketing do gabinete. (...)” (CPTEIP, E1, 551).*

- a. *“(...) as do dia aberto em que as pessoas, mesmo as pessoas de fora, podem interagir connosco e eles próprios (...) fazer de mediadores, para ver qual era a nossa sensação, para ver o que é que nós passávamos” (EGAMdor5, 537-540).*
- b. *“Foi aquela de as pessoas se meterem no nosso lugar e fazerem aquilo que nós fazíamos. Eu própria fui mediada por uma pessoa de fora” (EGAMdor5, 564-565).*
- c. *“Tivemos uma atividade que foi fazer com tecidos aquelas tranças que nós pusemos à volta duma árvore.” (EGAMdor8, 541-542).*
- d. *“Houve um dia, no dia aberto, não sei se foi o ano passado, em que tiraram as tranças da árvore e que juntaram as tranças todas num tapete.” (EGAMdor7, 544-545).*
- e. *“Eu gostei imenso da atividade das mãos, do recorte das mãos. Acho que cada um teve a hipótese de expressar a sua opinião e dá para se notar a diferença entre cada pessoa.” (EGAMdor2, 547-548).*
- f. *“O mais importante foi a criação deste quadro [quadro da mascote]” (EGAMdor8, 550).*

Reconheceu-se que o trabalho formativo junto dos alunos, a sensibilização e a divulgação, agregando um maior número de participantes e de áreas disciplinares, e principalmente a dinâmica consecutiva e inovadora em torno de diversas atividades de

mediação, constituíram fatores favoráveis para a afirmação da mediação e atestaram a eficiência da equipa de mediação. “*Ganhámos*” (n=5) e “*êxito*” (n=2) são duas expressões utilizadas pela coordenadora da equipa, que espelharam a importância do trabalho desenvolvido e a razão pela qual a equipa tem dado tanta atenção às mesmas nos últimos anos. De referir ainda que o enfoque neste tipo de intervenção foi eminentemente educativo, contrariando, assim, a apologia de que o projeto permanecera pela vocação resolutive. O alcance do PMCE compreendia neste período os três níveis de prevenção: primária, secundária e terciária (cf. Quadro nº 8).

Face à análise efetuada, os fatores de força e de manutenção do projeto emergem da formação e da consciencialização da equipa do projeto, com total implicação e entusiasmo, manifestado pelos alunos e professores. Em acréscimo, é de realçar que as aprendizagens realizadas pelos alunos, em vários momentos e espaços, são aplicadas dentro e fora da escola, como reconhecido pelos próprios, em interligação escola-família-meio envolvente. Neste sentido, trata-se de uma aprendizagem para a vida.

2.1.3. O desafio da participação nas atividades do projeto

O envolvimento dos diversos atores da comunidade educativa é um dos requisitos da modalidade de PMCEs de tipo *abordagem ampla*. Aliás, como alude Torrego (2003), para que a mediação seja uma alternativa real não basta haver mediadores e treino; ela deve, entre outras características, gozar do apoio e da aprovação da comunidade escolar. Na escola em estudo, e na sequência da análise anterior, verificou-se que o (re)conhecimento do projeto foi conseguido através da participação em diversas atividades, ao longo de vários anos letivos, envolvendo diferentes atores da comunidade educativa, tais como: encarregados de educação, funcionários, professores (em geral e em específico de determinadas disciplinas), alunos e membros da direção. No entanto, no que se refere à participação nas estruturas de mediação, os entrevistados consideraram que nem sempre esta se verificou nos moldes almejados, podendo daí advir possíveis prejuízos para os objetivos do projeto: “(...) *depois da formação eles não foram muito chamados a participar. Eu acho que perdemos um bocado os assistentes operacionais (...). Portanto nós estamos a perder um elo fundamental deste processo (...)*”. (CPTEIP, EI, 458-463). Essa participação não é fácil de agilizar e depende também do interesse dos indivíduos:

- a. *“Os funcionários não estão a trabalhar de forma articulada com o gabinete” (CPTEIP, E1, 469-470).*
- b. *“(…) os alunos têm sido uma aposta que nós sentimos que não temos tido tempo nem disponibilidade para o investimento que eles mereciam que nós fizéssemos (…)” (CPTEIP, E1, 522-523).*
- c. *“No que diz respeito aos professores não tenho visto de professores externos ao gabinete uma vontade de fazer parte da equipa do gabinete. (…)” (CPTEIP, E1, 501-502).*

Já no caso de professores que tiveram atribuído horário para colaborar no gabinete, o entusiasmo em assumir uma participação maior parece aumentar: *“(…) vejo (…)* da parte desses professores que começam a trabalhar no gabinete uma vontade de fazer parte do gabinete, de conhecer mais sobre a mediação (...). (CPTEIP, E1, 520-521). A proximidade com o trabalho da equipa e, sobretudo, com a oportunidade de experienciar a mediação, representam um meio para que alguns professores passem da formação à prática: *“(…) daí aquela situação que eu falei de uma professora, que ela própria, tendo estado connosco, já se atreveu a fazer mediação. Foi muito interessante (…)” (CEM, E2, 94-95).* Ou seja, o envolvimento nas estruturas de mediação pode levar a uma maior adesão à mediação.

Por sua vez, a participação dos alunos mediadores nas atividades não foi geral. Dos discursos analisados verificou-se que cinco alunos mediadores (EGAMdor2, EGAMdor3, EGAMdor5, EGAMdor7, EGAMdor8) confirmaram a participação nas atividades de mediação (em, pelo menos, uma atividade) e três alunos (EGAMdor1, EGAMdor4, EGAMdor9) não participaram de todo. Alguns dos seus relatos foram esclarecedores desta situação:

- a. *“Eu só participei na das mãos” (EGAMdor3, 573).*
- b. *“Eu também só participei na das mãos. Penso que tenha sido como o meu colega, não tenha sido informado sobre as outras atividades” (EGAMdor2, 574-575).*
- c. *“(…) apesar de ser mediador, acabei por ficar mais fora. Nunca participei em nenhuma atividades (…)” (EGAMdor1, 566-567).*
- d. *Algumas atividades foram no dia aberto e eu tive sempre doente (…)” (EGAMdor4, 571).*
- e. *“Nunca me informaram” (EGAMdor9, 576).*

Em síntese, o envolvimento e participação no projeto resultou de uma força dual: por um lado, contou com o esforço da equipa de mediação, que suscitou o interesse no projeto, e,

por outro lado, com o interesse e motivação pessoal dos elementos da comunidade educativa. Todavia, o dinamismo da equipa foi a energia para levar avante a disseminação da mediação. Reconheceu-se que através do esforço continuado da equipa fomentou-se maior envolvimento e participação nas atividades e nas estruturas de mediação. Em relação aos professores, estes participaram nas atividades, mas estiveram ausentes das estruturas de mediação. Ora, se o envolvimento e participação nas atividades assumem-se como um ponto forte do projeto e uma base para fazer emergir uma cultura de mediação, estes dois elementos exigem, por sua vez, um cuidado permanente por parte da equipa, sob pena da mediação esmorecer.

2.1.4. A integração do gabinete de mediação e a superação dos constrangimentos

Concebida como uma estrutura criada para resolver os conflitos, gerir as relações interpessoais e melhorar a convivência na escola, as expectativas de eficiência e eficácia depositadas no gabinete de mediação são elevadas. Geralmente, a equipa e o gabinete são referidos como sendo uma mesma coisa. Optámos por considerar neste estudo as duas estruturas de forma separada, sabendo que ambas estão intrinsecamente relacionadas. Assim, considerámos o gabinete como um serviço da escola e a equipa a estrutura humana que coloca esse serviço a funcionar. Em concreto, quisemos perceber como a primeira estrutura se foi integrando na comunidade educativa.

Segundo o discurso do coordenador do TEIP, a existência do gabinete conferiu confiança para abordar os conflitos de outra forma:

“(...) tendo um espaço e um horário, e sabendo (...) quem está e sei conciliar isso com a disponibilidade do aluno, é sempre com outro argumento que eu abordo uma situação de conflito. (...) provavelmente, a nossa escola consegue ter cá alguém para o receber” (CPTEIP, 304-310).

A representação dos alunos mediadores sobre o gabinete andou também em torno da confiança no apoio que a partir daí se disponibilizava na escola:

- a. *“(...) sentimos que temos um suporte, um apoio em quem confiar (...) temos sempre um porto seguro. (...)” (EGAMdor6, 398-400).*
- b. *“(...) suporte onde se pode agarrar.” (EGAMdor5, 411).*
- c. *“Saber que pode contar com os colegas mais velhos que estão no gabinete (...) podendo contar com eles para se alguma vez precisarem de alguma coisa. (...)” (EGAMdor7, 412-414).*

- d. *“O gabinete é preciso porque há muitos meninos que não têm uma ajuda em casa, têm alguns problemas em casa (...)” (EGAMdor4, 429-430).*
- e. *“O gabinete, se calhar, pode ser também um centro para ajudar a perceber porque é que a menina fez aquilo. Porque razões e apoiá-la” (EGAMdor8, 421-422).*

Esta representação dos alunos sobre o gabinete de mediação resultou essencialmente do seu processo de integração na escola, que sofreu adaptações após o ano letivo 2012-2013. Isto é, concebido para realizar processos mediação de conflitos, o gabinete acabou por se integrar num espaço com outras valências:

- a. *“(...) efetivamente o aluno que tem um problema qualquer, pode vir aqui independentemente da mediação. Portanto, neste momento, este gabinete tem quatro valências: ser apoio ao aluno; a vertente da saúde; a mediação e a questão da indisciplina. O grupo de mediação coordena o gabinete com a exceção da saúde (...)” (CEM, 58-61).*

Esclarecendo, uma das valências visava apoiar os alunos, encaminhados ou que recorriam por iniciativa própria; a outra propunha-se receber e acompanhar os alunos com ordem de saída de sala de aula; a terceira estava destinada à mediação de conflitos. Esta ampliação funcional conferiu, todavia, ao gabinete uma natureza diferente de outros serviços existentes na escola, como por exemplo, o gabinete de apoio ao aluno e à família:

- a. *“(...) nós adicionamos valências ao gabinete, ou seja, o gabinete acaba por ser, para além do gabinete de mediação, um gabinete de apoio ao aluno. Eu não queria chamar assim porque há um gabinete de apoio ao aluno na escola que é diferente. É o gabinete de apoio ao aluno e à família, com uma técnica de apoio social. (...)” (CPTEIP, E1, 336-339).*

A articulação entre as três valências constituiu uma estratégia pensada para garantir a manutenção e a utilidade do gabinete:

- a. *“Ele sai da sala de aula e vem para o gabinete de mediação. Ou seja, isto é o primeiro argumento porque o professor nem sempre tem cinco casos para mediar, mas se tiver aqui, está disponível para receber um aluno que está a perturbar uma sala de aula. É o primeiro atendimento. Foi preciso. (...)” (CPTEIP, E1, 342-345).*
- b. *“Ele ficou com esta valência estrategicamente (...)” (CPTEIP, E1, 352).*
- c. *“(...) o gabinete ganha outra força na escola” (CPTEIP, E1, 356).*

- d. *“Esse aluno, se não fosse essa valência do gabinete e se o professor não reportasse isso ao gabinete nunca por cá passava. Portanto, nós acabamos por estar a beneficiar com isso, ou seja, temos mais processos de mediação feitos, justamente porque a matéria-prima aparece-nos aqui para os atendimentos (CPTEIP, E1, 363-366).*

Pelos discursos anteriores, depreendeu-se que não havia muita procura dos serviços do gabinete de mediação. Começava-se a sentir pressão para apresentar resultados do investimento feito. Essa foi então uma necessidade sentida pela equipa, quando confrontada, por um lado, com os diversos problemas dos alunos, e, por outro, com a reduzida adesão por parte dos professores, sabendo que a mediação era uma estratégia adequada para atender as situações existentes. A coordenadora da equipa de mediação deu-nos um testemunho claro desta situação:

- a. *“Os diretores de turma inicialmente eram assim, não percebiam muito bem o que é que era o gabinete e para quê. (...)” (CEM, E2, 113-114).*
- b. *“E os colegas quando começaram a ouvir isto achavam que aquilo não servia, porque o que eles queriam era a indisciplina resolvida (...)” (CEM, E2, 132-133).*
- c. *“Então, isso é que nos obrigou a criar esta valência, ou esta vertente do atendimento ao aluno para as saídas da sala de aula. Porque uma saída de sala de aula, normalmente, é caso de indisciplina (...).” (CEM, E2, 125-126).*
- d. *“A mediação é ajuda. E tendo nós estas valências, de apoio ao aluno, depois nós conseguimos perceber se eles precisam efetivamente de fazer uma mediação” (CEM, E2, 213-214).*

Verificou-se assim uma variedade de tipos de atendimentos no gabinete de mediação, sem que se deixasse de perceber a posição e função da mediação de conflitos:

- a. *“Os alunos têm um problema em sala de aula, vêm para o gabinete de mediação. (...) e, se for um caso de mediação, estão no sítio certo e nós, logo ali, fazemos o convite para a mediação” (CEM, E2, 61-64).*
- b. *“(...) eles ao virem a este gabinete, porque vêm para a rua, porque tiveram um problema, que pode ser indisciplina, pode ser um conflito (...)” (CEM, E2, 66-67).*
- c. *“Nós temos a saída de sala de aula, é um caso. Nós temos os alunos que vêm voluntariamente ou indicados por alguém, pelo diretor de turma ou por um colega. E temos os casos de mediação. Os alunos ao chegarem ao gabinete*

podem vir só porque querem e pode terminar essa vinda numa mediação formal.” (CEM, E2, 73-76).

Esta opção de ir acrescentando valências ao gabinete de mediação, tornando-o numa estrutura mais abrangente, de comunicação e de ajuda, foi feita com consciência da sua identidade: *“Eu agora vou-lhe contar uma coisa que tive de explicar muito bem. Eu não queria que o gabinete de mediação se tornasse um gabinete de indisciplina.” (CPTEIP, E1, 345-347).* Verificou-se, todavia, que o gabinete não devia responder a toda e qualquer situação que lhe fosse encaminhada, tendo sido importante proceder à clarificação da sua esfera de atuação, como aconteceu, por exemplo, em relação ao sistema disciplinar. Para a coordenadora da equipa *“(…) são sistemas muito autónomos, muito independentes. Mas como criámos a informação, o tipo de informação que nós damos também contribui para que estes papéis fiquem ali muito bem clarificados. (...)” (CEM, E2, 878-880).* Reconheceu-se ainda nas palavras do coordenador TEIP que a opção de integrar essas valências no gabinete foi uma estratégia difícil de ser alcançada: *“Foi difícil de explicar. Não foi assimilado logo assim nos primeiros meses de funcionamento. (...)” (CPTEIP, E1, 369-370).*

Aliás, constatou-se que a mediação constituiu a principal resposta do gabinete e de modo algum foi assumida como secundária ou alternativa. Isto é, a mediação era utilizada sempre que fosse necessário:

- a. *“(…) ao virem para o gabinete, eles são acolhidos, tentamos apurar o que se passou e, se for um caso de mediação, estão no sítio certo e, nós logo ali, fazemos o convite para a mediação.” (CEM, E2, 62-64).*
- b. *“Os alunos ao chegarem ao gabinete podem vir só porque querem e pode terminar essa vinda numa mediação formal.” (CEM, E2, 75-76).*
- c. *“Muitas vezes inicia-se um processo de mediação porque se percebe aquilo que o está a perturbar. Não raras vezes isso tem acontecido. (...)” (CPTEIP, E1, 359-360).*

Neste entendimento, a mediação pode ser formal ou informal, da iniciativa ou não do aluno, podendo resultar num processo continuado de mediação, sempre que tal se justifique.

Ao longo das entrevistas foi também dado destaque aos constrangimentos que se colocaram à institucionalização do gabinete de mediação (alguns dos quais já foram sendo afluídos nas transcrições anteriores). Tais constrangimentos foram agrupados em duas áreas: uma, ao nível da comunidade educativa (como o desconhecimento ou confusão sobre as

funções do gabinete), e outra, ao nível da organização e funcionamento (reportando-se à burocracia e aos horários).

- a. “[Os diretores de turma] (...) Confundiam a mediação. O próprio conselho executivo também, é curioso. Havia uma grande confusão entre mediação de conflitos e indisciplina e resolução de casos de indisciplina (...)” (CEM, E2, 114-116).
- b. “Sentimos no primeiro ano, o problema da burocracia (...). Temos que preencher muito papel. (...) para estar a atender um menino, para estar a preencher aquelas coisas todas, eu não atendo. (...)” (CEM, E2, 396-399).
- c. “Nos primeiros anos andamos por aí um pouco às aranhas, agora não. Estamos um bocadinho um pouco mais sistematizados nessa recolha de dados. (...)” (CPTEIP, E1, 638-640).
- d. “Há outra situação que nós ainda não conseguimos ultrapassar. Eu acho que aí é que funcionava se prescindirmos dos nossos intervalos da manhã ou da tarde. Se abrirmos a porta temos casa cheia. (...)” (CEM, E2, 430-432).

Segundo o coordenador do TEIP, entretanto, os constrangimentos mais difíceis de ultrapassar estavam associados aos aspetos organizacionais, caso específico dos horários: “Os constrangimentos que existem são mesmo ao nível da falta de crédito horário para desenvolver projetos desta natureza” (CPTEIP, E1, 579-580). A vontade de o superar impeliu a coordenadora a convidar os colegas a dar mais tempo para além do instituído formalmente: “Eu ainda pedi [mais disponibilidade] aos colegas, mas depois vi que não podia pedir. (...)” (CEM, E2, 432-433).

No que se refere aos constrangimentos de organização interna do gabinete, a equipa também foi conseguindo encontrar soluções. Em concreto, observou-se a necessidade de adaptação e melhoria dos documentos fornecidos aquando do primeiro ciclo de intervenção:

- a. “Aproveitando os registos que o IMULP nos deixou, por exemplo quanto à avaliação (...) neste momento já agilizamos ...” (CEM, E2, 144-146).
- b. “Já agilizámos o processo de tal forma que os meninos conseguem estar connosco e nós fazemos a mediação. Alteramos, ligeiramente, algumas das fichas para simplificar.” (CEM, E2, 148-149).
- c. “E temos tudo muito bem documentado e guardado.” (CEM, E2, 153).
- d. “Criámos formas de tirar as nossas notas e posteriormente preencher com a ajuda dos tais colegas, que não sendo mediadores, depois faziam essa parte e ultrapassamos esses constrangimentos” (CEM, E2, 399-401).

- e. *“Fazemos o processo em suporte de papel, com os modelos que o IMULP trouxe (...) Mas repliquei isso com a base de dados. (...)” (CPTEIP, E1, 678-680).*

A coordenadora da equipa de mediação reportou-nos ainda um constrangimento de funcionamento da equipa, na relação professor-aluno, capaz de causar incómodo aos alunos que recorreram ao gabinete: *“Houve um menino que veio para a rua e, ao chegar aqui, viu a [uma sua] professora e ele disse: “(...) eu não entro”. (...) eu estava presente e disse assim: (...) a professora, não é professora de português, é professora mediadora (...)” (CEM, E2, 543-547).* Tratou-se de um constrangimento que pode ser ultrapassado pelo respeito dos princípios da mediação: isenção e imparcialidade. Essa sensibilidade esteve patente no discurso do coordenador TEIP.

- a. *“E nós damos a possibilidade de ele escolher com quem falar: mas se não estiveres à vontade ou se quiseres falar antes comigo ou com a professora que é a tua diretora de turma, ou com alguém que esteja no gabinete com quem ele se identifique mais, às vezes, dá jeito. Consegue-se fazer a ponte (...)” (CPTEIP, E1, 310-313).*

Outro constrangimento esteve visível na participação dos alunos mediadores nesta estrutura. Apenas três dos entrevistados (EGMAdor6, EGMAdor5 e EGMAdor9) referiram ter utilizado o serviço de mediação. Dois utilizaram-no para resolver conflitos próprios (AMdor6 e AMdor9) e um para resolver os conflitos dos outros (AMdor5):

- a. *“(...) quiseram dar-me apoio. Então vínhamos para aqui [gabinete], falávamos, iam-nos dando apoio. (...)” (EGAMdor6, 436-437).*
- b. *“(...), é mesmo quando eu tenho problemas com outras pessoas” (EGAMdor9, 824).*
- c. *“Eu por norma venho para resolver os problemas das outras pessoas, não são os meus” (EGAMdor5, 820-821).*
- d. *“Eu venho sempre com alguém, para resolver o problema entre duas pessoas, em que eu seja a mediadora” (EGAMdor5, 825-826).*

A diversidade de constrangimentos evidencia a complexidade de atuação dos mediadores, o que implica uma sólida formação inicial e contínua, não apenas relativa aos alunos, mas igualmente dos professores, nesta área de intervenção. Isto exige competências específicas, visando capacidade de comunicação, isenção e imparcialidade.

Outros quatro alunos mediadores (AMdor8, AMdor7, AMdor5e AMdor2) manifestaram que gostariam de participar mais no gabinete e identificaram dois tipos de situações nas quais desejariam estar mais presentes:

- para fazer mediações formais: *“Eu, infelizmente, não tive esta oportunidade de fazer uma mediação formal.” (EGAMdor8, 831);*
- para reunir e partilhar: *“(…) passar cá mais tempo.” (EGAMdor5, E3, 835); “Eu acho que quase todos aqui gostávamos que os professores nos chamassem mais para reuniões.” (EGAMdor7, E3, 836-837);* de forma regular e não meramente pontual: *“(…) nunca tive a oportunidade de estar a falar com os outros colegas mediadores. Podia-se fazer isto mais, sem ser uma vez por outra.” (EGAMdor8, E3, 841-842);* e para dar apoio e confiança aos alunos mediadores: *“Penso que as reuniões seriam importantes, até mesmo para estimular a atividade dos mediadores. (...)” (EG2, E3, 843-844).*

Triangulando estas opiniões com as manifestadas anteriormente pelos alunos, é evidente a consciencialização dos alunos, relativamente à motivação, ao trabalho colaborativo e ao apoio e confiança entre os alunos mediadores.

De acordo com o professor coordenador do TEIP, assistiu-se também à falta de articulação entre o gabinete e os assistentes operacionais que tiveram formação: *“(…) temos que admitir que esta é uma falha do gabinete. Os funcionários não estão a trabalhar de forma articulada com o gabinete.” (CPTEIP, E1, 469-470).* De uma forma mais ou menos organizada, os professores e alunos com formação foram colaborando com o gabinete, já os assistentes operacionais não foram incluídos na dinâmica do gabinete.

Uma referência que nos discursos dos entrevistados não surgiu como constrangimento, por ter sido diligenciada e representar uma mais-valia para a eficácia do gabinete, reporta-se ao processo de comunicação dos processos de mediação. A ausência dessa comunicação institucional pode ser um fator inibidor para o bom trabalho do gabinete.

- a. *“(…) nós transmitimos imediatamente ao diretor de turma, ao professor de turma (...) (CEM, E2, 67-68).*
- b. *“Nós em tempo útil informamos todos os envolvidos no processo. Dávamos a conhecer ao conselho executivo.” (CEM, E2, 141-142).*

- c. *“E há o mail institucional do gabinete. Primeiro, fica um instrumento de registo e depois é através dele que nós damos a conhecer. Pronto, também o fazemos de forma informal.” (CPTEIP, E1, 995-997).*

À parte dos constrangimentos enfrentados a coordenadora do gabinete relatou exemplos que ilustravam a integração do gabinete na comunidade educativa:

- a. *“É muito interessante ir a subir as escadas e ouvir [os alunos] dizer assim: “ó ‘stora, está aqui um caso para mediação. (...)” (CEM, E2, 193-194).*
- b. *“Então, são eles próprios [assistentes operacionais] que me dizem: “ó professora está ali um menino que está a precisar de ir ao gabinete! (...)” (CEM, E2, 380-381).*
- c. *“É isto mesmo, é dizerem, olha tenho lá um menino para ti. Quando eles dizem isto...” (CEM, E2, 428-429).*

Todavia, todo este processo de integração, funcionamento e manutenção do gabinete de mediação só foi possível graças aos apoios institucionais obtidos ao longo dos anos.

- a. *“A direção tem feito tudo o que está ao seu alcance. Eu não tenho sentido falta de apoios porque, eu falo com os funcionários e todos eles colaboram. Vou ao órgão de gestão, só se não puderem é que não colaboram. Eu não me posso queixar. Inclusivamente, o facto de nós sermos TEIP e o professor X ser o coordenador TEIP e estar no grupo é um privilégio. Portanto não há assim nada que eu possa apontar como, aí falta-me isto! Ai não me falta nada” (CEM, E2, 499-504).*

Como vimos anteriormente, no início da intervenção a visão da direção não era muito otimista, uma vez que o gabinete não estava a cumprir no imediato as expectativas de reduzir os “*números negros*” da indisciplina (CPTEIP, E1, 204). Contudo, a direção proporcionou os meios necessários para a afirmação do projeto. São vários os discursos que deram conta deste facto:

- a. *(...) foi pedido à direção um espaço que cumprisse determinados pressupostos: que fosse facilmente acessível e que desse a privacidade necessária. E uma escola que está na lotação enorme, não tempos nem um cantinho, e conseguimos um gabinete com essa valência. Só por aí percebemos a boa vontade que existe. (...)” (CPTEIP, E1, 563-567).*
- b. *“A direção da escola tem tido uma posição. Tem tido uma posição ao longo destes anos de dar total independência ao gabinete de mediação. Ou seja, não é nada impositiva. A todos os níveis, deixa o gabinete organizar-se como quer, desenvolver as atividades que acha que realmente são em benefício daquilo que são os propósitos do gabinete. (...). Não cria qualquer tipo de obstáculos, mas também não é proactiva (...). Tem sido mais passiva, mas recetiva” (CPTEIP, E1, 812-818).*

- c. *“(...) 100%. Portanto não há nada, a gente não pode elencar nada que tenha pedido, sugerido, que não houvesse uma tentativa séria para resolver ou responder afirmativamente a isso.” (CPTEIP, E1, 821-822).*

Face ao exposto, apesar dos constrangimentos identificados, os discursos dos entrevistados apresentam um registo de possibilidades de superação dos mesmos. Não se vislumbraram bloqueios estruturantes. Nessa medida, o gabinete apresentou-se como uma estrutura funcional e efetivamente integrada na comunidade educativa.

2.1.5. As forças e as fraquezas da equipa de mediação

A equipa de mediação assumiu-se como o pilar de todo o projeto de mediação. A afirmação do gabinete de mediação decorreu também da organização e da dinâmica dessa equipa, composta por professores e alunos. Primeiramente, apresentamos a análise dos discursos dos dois professores coordenadores entrevistados (cf. Apêndice XXXVII, Apêndice XL) e de seguida a análise dos discursos dos dez alunos mediadores (Apêndice XLII), que se focam na descrição desta estrutura, realçando os aspetos fortes e fracos verificados nos últimos anos.

Segundo os coordenadores entrevistados, as características que conferiram centralidade e êxito à equipa de mediação foram essencialmente três:

- estabilidade: *“(...) o mais importante para mim é a existência de uma equipa mais ou menos estável. É talvez o fator mais fundamental (...)” (CPTEIP, E1, 431-432);*

- empenho: *“(...) tive a sorte de ter ótimos colaboradores. (...) A equipa é fantástica e penso que temos feito um bom trabalho.” (CEM, E2, 40-42), “Os que saíram e que deram um ótimo contributo (...)” CEM, E2, 796-797);*

- participação de elementos chave: *“(...) há professores chave em lugares chave. Repare, o professor X, coordenador TEIP, também é diretor de turma e é professor de português e nas reuniões está a professora Q. Tudo isto conjugado...” (CEM, E2, 792-794).*

A estabilidade é das três características acima mencionadas, aquela que surgiu com mais destaque nos discursos da coordenadora da equipa: *“(...) há um núcleo que se manteve. Mas houve sempre novos que entraram e saíram. (...)” (CEM, E2, 704-705), “(...) os professores que fizeram formação mantêm-se na escola, na sua maioria. (...)” (CEM, E2,*

795-796), e, segundo o coordenador do TEIP, a ela é atribuída a manutenção do projeto: “(...) eu tenho a certeza absoluta, que se este ano, se renovasse a equipa toda do gabinete dificilmente se continuaria com alguma facilidade a dinâmica (...)” (CPTEIP, E1, 570-571).

Na verdade, a equipa era constituída por um número reduzido de elementos, seja em relação ao grupo de professores com formação em mediação: “Nós fizemos a formação, 20 ou 22, mas efetivamente só cinco é que estamos na equipa.” (CEM, E2, 203-204); seja em relação ao número total de professores: “(...) seis, sete, oito professores num universo de 80. Estamos a falar de 10% dos professores envolvidos a fundo na mediação. (...)” (CPTEIP, E1, 788-789). Por isso, um aspeto que poderia ter sido uma principal fraqueza da equipa foi suplantado pelo empenho demonstrado em todo o processo.

O quadro seguinte permite-nos ilustrar a evolução da composição da equipa de mediação quanto aos professores mediadores:

Quadro 33: Composição da equipa de professores mediadores

Professor mediador	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
ProfMdor1	x		x	
ProfMdor2	x			
ProfMdor3	x			
ProfMdor4				x
ProfMdor5	x	x	x	x
ProfMdor6	x	x	x	x
ProfMdor7	x	x	x	x
ProfMdor8		x	x	
ProfMdor9		x		
ProfMdor10		x	x	x
ProfMdor11				x
ProfMdor12			x	x
ProfMdor13			x	
ProfMdor14				x

A análise dos dados do quadro anterior revelou-nos que entre os 14 professores que colaboraram com o gabinete, três eram uma presença constante desde o primeiro ano. De resto, constatou-se uma constante alteração da composição da equipa: “A Professora PH esteve desde a primeira hora e começou com 45 minutos, depois 90. Já chegou a ter 90 mais 45. Este ano não sei, mas vai estar. (...)” (CEM, E2, 803-805); “(...) há os que já se reformaram, há os que já saíram e há já um grupinho que saiu.” (CEM, E2, 206-207). Em específico, a composição da equipa foi oscilando em função dos horários de cada professor:

- a. “A professora T esteve sempre. Este ano vai ser a primeira vez que não está. O professor R esteve nos primeiros dois anos e no ano passado aposentou-se. (...) O

professor X veio mais tarde (...) A Professora D esteve há dois anos, três anos, e não tinha formação em mediação, mas manteve-se. (...)” (CEM, E2, 800-803).

Verificou-se também que o número de horas semanais dos professores mediadores ao serviço do gabinete diferiu consoante a disponibilidade dos horários letivos: *“Depende. Eu tenho seis. Há colegas com cinco. Há colegas com duas.” (CEM, E2, 233).* O horário do gabinete esteve assim sujeito a condicionalismos organizacionais.

- a. *“As aulas (...) e os apoios são a primeira prioridade. Depois disso, há um conjunto de professores com formação em mediação, que a escola, tendo subjacente esse critério, tenta alocar ao gabinete. Mas depois isso vai mexer também com os horários dos professores, com as ocupações que eles já têm. E muitas vezes o horário do gabinete, tenta-se que ele fique preenchido, mas preencher o horário de uma semana é difícil. (...)” (CPTEIP, E1, 328-333).*

Ao abrigo desses fatores organizacionais, a regra segundo a qual para se ser membro da equipa de mediação era preciso ter formação foi ficando comprometida: *“Porque nós temos professores mediadores e temos professores que estão a completar o horário.” (CEM, E2, 89-90).* *“Éramos oito. Três não tinham formação em mediação. (...)” (CEM, E2, 376).* Procurou-se ultrapassar a situação, optando-se pelo trabalho em pares e pela atribuição a esses professores de outras tarefas que não as de mediação formal. Aliás, a participação nas mediações representou um momento de formação destes professores, como refere a coordenadora da equipa de mediação:

- a. *“Os que estão a completar horário não estão na mediação formal, mas podem acompanhar-nos quando estamos em par. Daí aquela situação que eu falei de uma professora, que ela própria, tendo estado connosco, já se atreveu a fazer mediação. Foi muito interessante, pois como tem os materiais ao dispor e achou tão interessante que fez uma tentativa e muito feliz (...)” (CEM, E2, 93-97).*

Naturalmente, reconheceu-se uma estrutura e dinâmica organizacionais que se sobrepunham ao gabinete e à equipa e às quais estas estruturas se tiveram de adaptar. Porém, esta situação criava instabilidade e incerteza à equipa em cada início de ano letivo:

- a. *“Nós não tivemos voto na matéria [dos horários]. Nem podemos pedir nada. Por outro lado, sentimos que estamos sozinhos. Tentaram no ano passado, colocar uma mancha horária, pois nós achamos que era muito importante estarmos neste gabinete e poder abrir o maior número de horas possível. (...)” (CEM, E2, 411-414).*

- b. *“Vai depender do grupo com quem vou trabalhar este ano. Têm que ser sempre lançadas as ideias e ver quem é que [da equipa] vai aderir. (...)” (CEM, E2, 259-260).*

Numa das respostas da coordenadora da equipa reconheceu-se também que gerir a coesão da equipa não foi uma tarefa fácil: *“Tive um ano em que o difícil foi organizar a equipa. Isto era quase mediar o grupo de mediadores. (...)” (CEM, E2, 692-693).* *“(...) quando temos alguém que não entra na dinâmica, encontramos ali uma força. (...)” (CEM, E2, 696).* Os professores não comungavam da mesma convicção em relação à mediação, como recurso para a resolução dos problemas de comportamento na escola:

“Houve um dos anos em que havia um elemento, que fez a formação, mas que minou um pouco isto curiosamente. E então, tínhamos uma cética, mas o outro elemento veio estragar mais que a cética. (...)” (CEM, E2, 699-701).

Analisando o discurso da coordenadora, as resistências que surgiram também no seio da equipa de mediação foram de difícil gestão, obrigando a uma mediação entre os professores.

Outro aspeto referente ao funcionamento da equipa de mediação, que mereceu a maior atenção da coordenadora da equipa de mediação, reportou-se aos procedimentos de trabalho e de comunicação. Dado que os horários do gabinete não preenchiam toda a mancha horária letiva e os horários dos professores não coincidiam, tais procedimentos tornaram-se essenciais para otimizar a atividade da equipa.

Quanto aos procedimentos de trabalho:

- a. *“Criamos regras de funcionalidade e tentamos dividir trabalho. Aqueles colegas que não tinham formação em mediação, esses inseriam os dados no computador para chegarmos ao final do ano com um registo. E, acolhiam os alunos e faziam a tal triagem. Não faziam mediações. Isso era para os professores mediadores.” (CEM, E2, 245-248).*
- b. *“(...) enquanto um fica no gabinete o outro pode ir à procura do aluno.” (CEM, E2, 418-419).*
- c. *“(...) não temos um calendário rígido (...). Três reuniões iniciais (...). O facto de estarmos dois a dois facilitava porque íamos reunindo dessa forma. Depois passávamos a palavra. (...) o grupo reúne, decide quem faz o quê e tem funcionado. No final do ano letivo fazemos sempre a reunião final com todos. Todos participamos na elaboração do relatório final.” (CEM, E2, 740-748).*

- d. *“Nós dividimos consoante os nossos horários. Na hora em que posso ir eu a essa disciplina, vou eu, na hora em que pode ir o professor X, vai o professor X. (...)” (CEM, E2, 855-857).*

É evidente um trabalho entre pares, tendo em conta a funcionalidade e eficácia de uma equipa, que engloba professores e professores mediadores, com diferentes competências, de acordo com a formação realizada sobre a mediação.

Quanto ao procedimento de comunicação:

- a. *“Com os professores funciona porque nós criamos canais de comunicação. Temos a dropbox que ajuda. (...)” (CEM, E2, 244-245).*
- b. *“Ah, eu também criei outra ideia, os recadinhos, (...) no ano passado já não foi tanto assim, porque já estava tudo mais informatizado. (...) E este feedback. Fui sempre falando com as pessoas, olhos nos olhos. Talvez também por isso é que tenha tido bons resultados (...)” (CEM, E2, 732-737).*

Ainda sobre a organização da equipa constatou-se também que o trabalho era mais produtivo quando se organizava em pares. A coordenadora da equipa referiu-se várias vezes a este aspeto ao longo da entrevista:

- a. *“(...) entre estar muitas horas aberto e estar um professor sozinho ou estarmos dois professores, chegamos à conclusão que é muito importante estarmos a pares.” (CEM, E2, 414-416).*
- b. *“Porque rende mais, rende mais em termos de ideias. (...)” (CEM, E2, 418).*
- c. *“Quando estamos dois colegas mediadores e podemos trabalhar em conjunto é completamente diferente.” (CEM, E2, 451-452).*
- d. *“(...) verificou-se a importância de trabalhar a pares.” (CEM, E2, 695-696).*

Já o trabalho conjunto entre professores e alunos em sessões de mediação revelou-se muito esporádico, ainda que positivo: *“Pares de mediadores com alunos, o ano passado não” (CEM, E2, 485). “Fizemos uma vez e correu bem. E no primeiro ano também se chegou a fazer porque eram alunos mais velhos, bastante autónomos. (...)” (CEM, E2, 468-469).* Mais uma vez, os horários constavam como um obstáculo à criação de momentos de experiência conjunta de mediação formal:

- a. *“(...) penso que o ano passado o ponto fraco foi o não conseguir articular muito bem com os [alunos] mediadores. Gerir todos os horários, o meu horário pessoal também. Porque a única hipótese de reunir com eles era no pós aulas” (CEM, E2, 237-240).*

- b. *“(...) é preciso um investimento grande do ponto de vista de tempo para lhes dar a formação na mediação. E, depois, é preciso um investimento grande, do ponto de vista de tempo, para acompanhar os alunos a fazerem formação. (...)” (CPTEIP, E1, 523-526).*
- c. *“A única dificuldade que eu vejo aqui é precisamente na gestão do horário. Os miúdos têm horários muito sobrecarregados, muitas vezes para conversar com eles teria de ser no final das aulas e aí já têm os pais à espera ou o autocarro para ir embora. É difícil nós fazermos esta ponte com os miúdos. Tem sido um obstáculo.” (CPTEIP, E1, 588-592).*
- d. *“Estou plenamente convencida que colocar nesta escola alunos mediadores a realizar mediações formais é de todo impossível. Por uma questão de horários e de reuniões e de preparação. Portanto há toda uma logística necessária que não é viável. (...)” (CEM, E2, 661-663).*

Como podemos verificar, o grande obstáculo reside na incompatibilidade de horários, o que impossibilita a mediação formal, sobretudo de alunos.

Em virtude da mancha horária de funcionamento do gabinete não ser completa, do reduzido número de elementos na equipa e da intensa dinâmica que esta imprimiu durante o ano letivo, existiu um hiato entre o que a coordenadora desejava cumprir como meta e o que conseguiu concretizar no trabalho com os alunos. *“Este é o drama.” (CEM, E2, 256).*

- a. *“(...) o que eu gostaria, era de envolver mais os alunos mediadores. Penso que isso foi o menos conseguido no ano letivo anterior. No outro ano até funcionou relativamente bem. No ano passado, realmente não consegui porque fazer as reuniões, pelo menos uma trimestral, já foi difícil, ora mensal era impensável.” (CEM, E2, 250-253).*

O coordenador do TEIP corroborou as dificuldades apontadas no trabalho com os alunos, demonstrando-se preocupado com as consequências daí advindas: *“Não, não tivemos [reuniões com os alunos]. O ano passado não tivemos essa prática e isso depois nota-se.” (CPTEIP, E1, 609).* Com efeito, a ausência desses momentos comprometeu a aposta na vertente educativa de mediação, associada ao reforço das competências do mediador. Para isso, também foi necessário ter disponibilidade, alertara a coordenadora da equipa:

- a. *“Com os mais pequenitos não se podia fazer [mediações formais]. Disso é que tenho pena. É assim, quando nós precisamos resolver casos e situações, é claro que seria bom envolver os alunos e até serem os alunos. Nós para estarmos a orientar os alunos e, simultaneamente, resolver os casos precisamos de tempo.” (CEM, E2, 469-472).*

Em síntese, verificou-se que os contactos com os alunos mediadores não foram regulares, nem estruturados, *“A gente comunica com eles. Sabe quem são, às vezes, através do diretor de turma ou informalmente lá fora. Mas, de uma forma mais estruturada, mais envolvente, de uma forma até mais responsável, não temos feito (...)”* (CPTEIP, E1, 611-613) e isso pode refletir-se-ia na qualidade do trabalho dos alunos mediadores, nos moldes em que se refere a coordenadora da equipa: *“O problema é que os melhores alunos e os mediadores, muitos deles foram embora. (...)”* (CEM, E2, 680-681).

Um último aspeto referido pelo coordenador do TEIP sobre o funcionamento da equipa de mediação reportou-se às melhorias. Quando se questionou sobre que apoios a equipa mais necessita, constatou-se que por usufruírem dos apoios logísticos necessários e por não terem poder de decisão sobre o principal constrangimento – o horário, este focou a sua atenção na sua melhoria dos mediadores:

- a. *“Precisávamos de mais capacitação para fazer mediação, para nos sentirmos um pouco mais confiantes e talvez um pouco mais atualizados. Porque estas coisas evoluem e não sabemos, nós aqui, se estamos a fazer bem, se podemos melhorar, o que é que podemos melhorar. Portanto, há de certeza que experimentar novos processos. Se calhar só isso, porque o resto tem acontecido. O resto está bem”* (CPTEIP, E1, 652-656).

Depreendeu-se então do discurso deste entrevistado, que a melhoria do funcionamento da equipa passava pela formação dos seus elementos, mesmo daqueles que tinham tido formação inicial.

Atendamos à análise dos discursos dos alunos mediadores. Pelo facto destes dois grupos da equipa de mediação (adultos e jovens) não terem tido oportunidade de dispor de momentos de trabalho colaborativo, os seus testemunhos permitiram aceder a um outro ponto de vista sobre a equipa de mediação. Da análise de conteúdo realizada constatámos que os discursos dos alunos mediadores centraram-se em três aspetos: o processo de seleção adotado; a participação na equipa de mediação e o apoio dos professores mediadores.

Quanto ao processo de seleção dos alunos mediadores, decidiu-se, no primeiro ciclo da intervenção, implementar um processo misto, de voluntariedade e de eleição (cf. Capítulo IV, 1.6). Após uma sessão de sensibilização, realizada em cada turma, auscultou-se o interesse dos alunos em ser mediador e entre os autopropostos procedeu-se a uma eleição que os legitimava. Contudo, segundo os testemunhos dos alunos mediadores, verificou-se que, nos anos seguintes, este processo não foi aplicado da mesma forma:

- uns foram eleitos:

- a. *“Na minha turma foi parecido com o delegado e subdelegado. Foram dois eleitos, foram a votos” (EGAMdor1, 654-655).*
- b. *“(…) é por votos. Da mesma maneira que elegemos os delegados e subdelegados (…)” (EGAMdor5, 637-638).*

- outros foram escolhidos ou convidados pelos diretores de turma:

- a. *“(…) como eles foram mediadores o ano passado, a s'tora chamou-me este ano a mim (EGAMdor9, 87-88).*
- b. *“(…) a professora perguntava: “quem é que é mediador?”, e punham todos a mão no ar. (...) Os melhores alunos, que tinham as melhores notas, eram os mediadores. Os mediadores nem tinham opinião (...)” (EG10, E3, 795-798). “Estava no grupo das melhores notas e depois a professora convidou-me a ir e eu aceitei (...)” (EGAMdor8, 801-802).*

- outros ficaram como mediadores por serem delegados e subdelegados de turma:

- a. *“Na minha turma, foi no 5º ano em área de projeto, quando foi para fazer a escolha dos mediadores, foram a delegada e a subdelegada. Não foi preciso fazer votos” (EGAMdor10, 804-805).*

- e, ainda, num dos casos, fez-se depender a escolha do aluno mediador da eleição do subdelegado de turma:

- a. *“Na minha turma foi eleito o subdelegado e o que tivesse menos votos a seguir era o mediador. Foi assim que nós fomos escolhidos na nossa turma” (EGAMdor5, 639-640).*

A forma anárquica como foi adotado este processo, suscitou várias críticas por parte dos alunos entrevistados. Dois alunos entenderam que a eleição era impositiva:

- a. *“(…) uma pessoa, por exemplo, pode não querer ser mediador e os outros para brincar com ele elegem-no para ser mediador. Eu acho que devia ser por dizer: “eu quero ser mediador”. Então, é. Não pode ser assim por votos ou isso” (EGAMdor4, 355-358).*
- b. *“(…) podemos ir votos, mas nem sempre essa pessoa pode ser a mais indicada ou ter vontade de ir (...)” (EGAMdor8, 680-681).*

Quatro alunos consideraram que o processo de eleição não foi bem gerido e não foi justo:

- a. *“Fazem uma má seleção” (EGAMdor5, 635).*
- b. *“Sendo os alunos da turma a escolher, há vezes que corre bem, há vezes que corre mal (...)” (EGAMdor6, 667-668).*

- c. *“Eu acho que, às vezes nos votos, as pessoas que votam não escolhem por acharem que deve ser, mas porque são amigos” (EGAMdor9, 752-753).*
- d. *“(…) havia colegas meus que não se interessavam por isso e foram na mesma” (EGAMdor8, 802).*

Para dois alunos do grupo entrevistado, o processo adotado descurou a voluntariedade:

- a. *“Imaginemos que eu não queria ser mediador. Eu não tinha que estar no quadro” (EGAMdor4, 645).*
- b. *“As pessoas eleitas podem aceitar ser mediadores, mas podem não se sentir à vontade” (EGAMdor7, 670-671).*

Para uma aluna desse grupo, o processo não foi idêntico em todas as turmas e não considerou aqueles que tinham formação.

- a. *“Na minha, eu fui escolhida porque quis. Porque já era mediadora. Agora tenho uma colega minha que nem formação tem e foi escolhida para mediadora” (EGAMdor5, 651-652).*

Apenas um mediador deu conta que, no seu caso pessoal, o processo manteve-se idêntico ao processo original:

- a. *“Depois podíamos aceitar ou não. Não me elegeram a mim, mas eu pedi para ser e fiquei eu. Fui à formação e fiz tudo normalmente” (EGAMdor1, 657-658).*

Ao privilegiarem uma eleição condicionada ou ao optarem pela escolha do diretor de turma, por um lado, e ao relativizarem ou ignorarem a voluntariedade, por outro lado, a seleção dos mediadores não cumpriu rigorosamente o princípio da rotatividade entre alunos. Ora, restringiu-se a possibilidade de um maior número de alunos ter oportunidade de ser mediador e com isso apre(e)nder as competências de mediação conflitos. Por isso, o processo de seleção dos alunos mediadores, assente nos três critérios - voluntariedade e eleição, acrescida de formação - não foi cumprido nos moldes definidos. Isto é, utilizou-se basicamente a eleição e descuram-se os outros dois elementos que compunham o processo de seleção inicial.

Quando convidados a debater qual seria o melhor método para a seleção dos alunos mediadores, as opiniões repartiram-se por quatro sugestões:

- um aluno mediador era a favor do método de eleição, porque entendia que este processo poderia dar confiança ao mediador: *“Devia ser por votos, porque pode haver pessoas que não se mostrem, que tenham jeito e à vontade, mas não queiram mostrar isso (...)”* (EGAMdor7, 747-748).

- quatro alunos mediadores advogam a voluntariedade porque o importante é querer ser mediador:

- a. *“Acho que cada um, se sentisse que queria ser mediador e se se sentisse preparado (...), e isso tudo e não ser por votos (...)”* (EGAMdor7, 669-670).
- b. *“Por isso se a pessoa se ofereceu, não vale a pena ir a votos”* (EGAMdor5, 675).
- c. *“É preciso ter vontade para ser mediador”* (EGAMdor7, 690).
- d. *“Através do voluntariado”* (EGAMdor1, 743).
- e. *“(...) um papel no bloco A para inscrições. São inscrições, quer dizer que entra logo. Só é preciso falar e dizer se quer mesmo”* (EGAMdor4, 741-742).
- f. *“Se mais alguém quisesse e sentisse vontade de ser mediador, também podia entrar na equipa”* (EGAMdor7, 748-749).

- entusiasmados com o tema, outros quatro alunos discutiram como alternativa o recurso ao método da prova escrita ou ao desempenho para a seleção dos mediadores.

- a. *“Para mim a melhor forma de seleção era: numa turma pormos à prova, fazermos um pequeno teste, um pequeno questionário sobre o que é que nós achamos correto e depois os professores decidirem quem seria o mediador ou os mediadores da turma” (...)* *“Fazemos um teste não só escrito, mas também na ação”* (EGAMdor8, 681-689).
- b. *“Eu concordo com o que a AMdor8 diz... sendo que o pequeno teste..., vou dar um exemplo: eu posso saber mais do que tu, mas tu podes atuar melhor que eu”* (EGAMdor6, 687-688).
- c. *“(...) eu tanto faço o teste como atuo assim mesmo num conflito a sério. Mas há pessoas que se sentem melhor a escrever. Podíamos fazer os dois testes”* (EGAMdor7, 714-715).
- d. *“Eu acho que o teste não é a maneira mais correta de escolher um mediador” (...)* *“Porque, ó pá, se for como eu, nos testes esbardalho-me ao comprido!”* (EGAMdor5, 701-704).

Na sequência do discurso anterior, um dos alunos (EGAMdor5) insistiu que a seleção do mediador não devia estar associada a provas de conhecimento, mas a formas de agir. Por isso, a seleção ou escolha deveria resultar da atuação do aluno:

- a. *“Por exemplo: com algum conflito que tenham resolvido e aí podia levar um louvor” (703). “A Professora CEM viu-me a atuar, chamou-me, falou comigo e perguntou-me se eu queria ser mediadora” (707-708). “Ver alguém a resolver um problema e ir lá e chamá-lo” (736).*

- por último, outra opção apresentada referiu-se a um convite dirigido pelo professor, tendo por base o conhecimento do aluno: *“Um professor experiente a incentivar-nos ou que já nos conhece e a saber como nós somos” (EGAMdor8, 737).*

Ao longo do debate verificou-se ainda que para os alunos a formação era um requisito fundamental que facilitaria a aceitação e o desempenho do papel a assumir.

- a. *Acho que cada um, se sentisse que queria ser mediador e se se sentisse preparado (...) devia poder fazer as formações (...)” (EGAMdor7, 669-670).*
- b. *(...) depois eles ainda elegeram outro e que, por mero acaso, na minha turma mais ninguém tinha formação para além de mim, escolheram uma rapariga que, em princípio, vai fazer formação hoje à tarde” (EGAMdor5, 676-678).*
- c. *“Depois da formação, cada um tem noção de: ok, não me sinto preparado para ser mediador, ou ok, sinto-me preparado para ser mediador” (EGAMdor10, 691-692).*

Em suma, não houve consenso entre os alunos entrevistados, sobre qual o melhor método a adotar no processo de seleção dos mediadores. Em todo o caso, ficou claro que o processo aplicado nas várias turmas não foi uniforme e que os alunos estavam desagrados com o método de seleção, seja de eleição seja por indicação, considerando que este não era equitativo, não era adequado e podia colocar em causa o estatuto de mediador na escola. Por sua vez, os alunos valorizaram o princípio da voluntariedade. Ora, como a mediação já era reconhecida na escola, poder-se-ia ponderar aplicar apenas a seleção pela vontade, conforme aponta a literatura (cf. Capítulo IV, 1.6). Contudo, questionámo-nos se com essa opção não se reduziria a possibilidade de reconhecimento dos alunos mediadores pelos professores e pelos pares. A reflexão deveria então ter em conta duas opções: a substituição do método por eleição ou a correção da forma como este método estava a ser aplicado.

Outro aspeto que mereceu a atenção dos alunos mediadores reportou-se à participação na equipa. Em concordância com os discursos dos coordenadores entrevistados

anteriormente, constatou-se uma reduzida articulação entre alunos e professores mediadores. Dois alunos mediadores (AMdor4 e AMdor5) referiram-se ao desconhecimento sobre quem eram os mediadores na escola, tendo um deles (AMdor5) apontado este aspeto várias vezes:

- a. *“(...) não sabemos muito bem qual é a rede de mediadores (EGAMdor4,524-525).*
- b. *“(...) há muitos professores que nós não sabemos que também são mediadores (EGAMdor5, 529-530); “(...) nós não sabemos que eles existem” (966); “(...) nós não temos informação nenhuma de quem são os mediadores” (984-985); “Nos não sabemos com quem é que podemos contar (...) (EGAMdor5, 981); (...) e onde estão os apoios” (1033) (EGAMdor5, 1001).*

Dois alunos mediadores denunciaram a inexistência de reuniões de mediadores e salientaram como isso podia contribuir para o desempenho destes:

- a. *“Mas deveria haver, pelo menos uma [reunião] para nós conhecermos todos os mediadores (...)” (EGAMdor5, 780-781).*
- b. *“Se houvesse mais reuniões entre os mediadores não havia tantos mediadores inativos, que não fazem tanta mediação” (EGAMdor8, 791-792), “(...) Eu tive cerca de três anos a fazer só informais e nunca tive oportunidade de estar a falar com outros colegas mediadores. (...)” (EGAMdor8, 840-841).*

Não obstante o reduzido ou inexistente trabalho colaborativo entre mediadores adultos e jovens, os mesmos alunos dos testemunhos anteriores consideraram que havia uma boa relação com a equipa de mediação:

- a. *“(...) apesar de não nos conhecermos muito bem, é boa e é uma equipa muito rica” (EGAMdor8, 531-532), “Foi fácil integrar-me, porque as pessoas são fantásticas e demo-nos todas bem, relacionamo-nos bem” (EGAMdor8, 758-759).*
- b. *“Eu acho que foi tudo fácil, porque nós, a nossa relação aqui nesta escola entre alunos e professores é muito próxima, interligada” (EGAMdor5, 771-772).*

Apenas um desses alunos mediadores (AMdor5) manifestou que conseguia ter o apoio da equipa de mediação (ou pelo menos dos professores mediadores que conhecia): *“(...) basta nós dizermos ao professor: “professor precisamos falar consigo”. E o professor está sempre lá disposto a ajudar-nos. Nunca se recusa a nada, seja qual for o problema (...)” (EGAMdor5, 775-777).* A inexistência de respostas pelos restantes participantes na

entrevista, por comparação, por exemplo, ao assunto do processo de seleção, revelava ausência de envolvimento na dinâmica dos adultos professores mediadores.

Em síntese, da análise dos discursos sobre a equipa de mediação reconheceu-se um conjunto de elementos de força e de fraqueza associados ao seu funcionamento. Destacaram-se quatro principais elementos de força, a saber:

- o elevado empenho e motivação por parte dos mediadores, professores e alunos;
- a capacidade e energia para encontrar soluções para o melhor funcionamento da equipa, em termos de eficiência e de eficácia, que lhes foi permitindo, nomeadamente, ultrapassar alguns dos constrangimentos enfrentados;
- a dinâmica de um núcleo duro que se tem mantido todos os anos;
- a visão e a capacidade empreendedoras da coordenadora da equipa para fazer vingar este projeto.

A importância da equipa de mediação na afirmação de um projeto foi apontada também no estudo realizado por Souquet (1999). Esta equipa de mediação não só manteve o projeto ativo, como também o desprende do modelo inicial proposto. Evidencia-se ainda o papel fundamental da coordenadora da equipa de mediação, como a força motriz da equipa e do gabinete: *“Aí a professora CEM ajuda. Ela tem sempre “n” de ideias”* (CPTEIP, E1, 551-552). Este aspeto foi evidenciado no estudo de Gaspar (2007, p. 147), no qual se reclama por “um coordenador que (...) fosse o fio condutor dos elementos que estivessem aqui”. Tradicionalmente, atribui-se-lhe um papel *pivot* no funcionamento do gabinete de mediação. No estudo de Bonafé-Schmitt (2000), este coordenador estava vocacionado para a gestão operacional dos pedidos de mediação, para tratar da seleção do mediador ou co-mediadores da sessão de mediação, acompanhar essas sessões quando estas são geridas por alunos mediadores (para lhes dar confiança e monitorizar a aplicação das técnicas) e organizar os encontros de avaliação do cumprimento dos acordos de mediação. Já no estudo de Souquet (1999), os coordenadores dividiam as funções entre a organização da equipa e as relações públicas do gabinete. De algum modo, esta segunda tipologia de funções assumiu relevância nos discursos dos adultos entrevistados no nosso estudo, ao referirem-se às atividades de *marketing* do gabinete. Em suma, reconheceu-se na equipa do estudo uma maior centralidade e dinamismo por comparação aos estudos mencionados.

Identificaram-se também quatro principais elementos de fraqueza:

- a incerteza sobre a composição da equipa no início de cada ano letivo;
- o reduzido trabalho colaborativo entre alunos e professores mediadores;

- o processo de seleção dos alunos mediadores;
- a reduzida ou inexistente participação dos alunos na dinâmica da equipa.

Com efeito, denotaram-se mais constrangimentos ao nível do funcionamento do grupo dos alunos mediadores. E, no geral, os constrangimentos que se mantêm no tempo decorreram de fatores organizacionais, que, por sua vez, vão colocando em causa a melhor integração dos alunos mediadores nas estruturas de mediação e a sua eficiência e eficácia.

2.1.6. Resultados, efeitos e benefícios funcionais alcançados

Revelou-se pertinente no contexto de uma entrevista, através da qual se visou registar pontos de vista e interpretações das realidades vividas e construídas, reconhecer que implicações decorreram da atuação da equipa de mediação, no que se referia aos resultados, aos efeitos e aos benefícios da mediação na escola. De referir que neste ponto interessou-nos uma análise integrada na dimensão processual pois outras análises similares serão feitas a seguir nas dimensões interpessoal/social e organizacional.

Tendo-se introduzido desde o início do PMCE, os dois tipos de mediação, formal e informal, constata-se que ambas continuaram a estar presentes nas atuações do serviço de mediação e dos mediadores: *Funcionam ambas*” (CEM, E2, 438), *“Sim, sim, as duas mediações”* (CPTEIP, E1, 647). Segundo os discursos dos professores coordenadores entrevistados o dinamismo das mediações estava patente no número de mediações formais e de mediações informais, na diversidade daqueles que a solicitavam e na introdução da novidade da mediação de grupo – turma.

- a. *“(…) logo a seguir, à criação deste espaço, nesse ano não fizemos muitas mediações, foi mesmo no final (…)”* (CEM, E2, 116-117).
- b. *“Formais. No ano passado tivemos mais de trinta”* (CEM, E2, 559).
- c. *“(…) os próprios alunos mediadores fazem imensas mediações informais”* (CEM, E2, 540-541).
- d. *“(…) há aqui uma experiência interessante. O professor X já fez mediação de grupo, de turma”* (CEM, E2, 216-217).
- e. *“(…) termos vindo a crescer em número de casos, em número de alunos que nos procuram e os próprios colegas e diretores de turma. (…)”* (CEM, E2, 772-773).

Aliás, a mediação começou a afirmar-se como uma opção na resolução dos conflitos para a escola, porquanto alunos e diretores de turma recorriam ao gabinete: “(...) *Inicialmente quem pedia a mediação eram os alunos. Agora já são os alunos e diretores de turma (...)*” (CEM, E2, 773-774). Ainda constatámos no discurso da coordenadora da equipa de mediação que no gabinete funciona a mediação formal e informal. A primeira estava desde o início do projeto prevista para a valência do serviço de mediação; a segunda surgiu, entretanto, como uma novidade posta em prática nas valências do atendimento aos alunos: “*O atendimento [no gabinete] é mais de mediação informal*” (CEM, E2, 137). “(...) *somos nós os tais que fazemos o acompanhamento, que é mais uma mediação informal, e também fazemos mediação formal (...)*” (CEM, E2, 449-450). Verificou-se, assim, que a mediação se foi disseminando no contexto do gabinete, assumindo-se como a metodologia de base para todo o seu trabalho.

A par da atuação dos professores no gabinete, confirmou-se a atuação dos alunos mediadores nas duas modalidades de mediação. Embora um aluno testemunhasse a atuação na mediação formal: “*Mediação formal*” (EGAMdor5, 853), “*Já fiz formais e informais. (...)*” (EGAMdor5, 889), “*Já fiz com a professora T e com a minha professora de francês*” (EGAMdor5, 830); verificou-se a predominância da atuação destes alunos na mediação informal: “(...) *fiz mais informais que formais. Formais, só fiz uma*” (EG5, E3, 833), “*Mediação informal*” (EGAMdor8, 855), “*Foi informal*” (EGAMdor10, 832), “*Os próprios alunos mediadores fazem imensas mediações informais*” (CEM, E2, 440-441), atuando em contexto de turma: “*Normalmente, até hoje pelo menos, sempre fiz mediações mais na turma, informais (...)*” (EGAMdor2, 901-902); a pares: “*Eu e a AMdor7 já fizemos várias mediações informais (...)*” (EGAMdor6, 921) e como apoio ao diretor de turma: “(...) *mediações informais, para o apoio ao diretor de turma (...)*” (CEM, E2, 479).

Não obstante a importância do envolvimento dos jovens na resolução dos conflitos, tornando-os agentes de pacificação e permitindo a prática da mediação informal, no entender do coordenador do TEIP, a mediação formal, por ser mais estruturada, permitiu uma maior afirmação do gabinete na escola:

- a. “(...) *acho que em termos de visibilidade, de afirmação do gabinete, num patamar um pouco mais elevado, é a mediação formal*” (CPTEIP, E1, 640-641).
- b. “*Porque obedece a um processo mais estruturado. Porque os resultados, se calhar, são visíveis. Quando está a decorrer um processo de mediação formal fica-se mais atento para ver o resultado*” (CPTEIP, E1, 643-645).

- c. *“Acho que a formal (...). A formal está bem sustentada” (CPTEIP, E1, 635).*

Quanto ao funcionamento da mediação, reconheceu-se então que, ao longo dos anos, a mediação não esmoreceu, sendo praticadas as duas modalidades por alunos e por professores, verificando-se, aliás, a sua disseminação e a introdução de inovações. Apesar de a mediação informal apresentar maior dinamismo junto dos alunos, a mediação formal (praticada no gabinete) surgiu como aquela que mais contribuiu para a afirmação do gabinete na escola.

Também segundo a coordenadora da equipa, a presença e dinamismo das estruturas de mediação proporcionaram desde logo um efeito institucional: os professores passaram a dispor de apoio para lidarem com os problemas.

- a. *Neste momento, nós conseguimos, por parte dos diretores de turma que eles já nos vejam como uma ajuda. (...)” (CEM, E2, 112-113).*
- b. *“Neste momento o gabinete, para eles, é o apoio. O diretor de turma vê este gabinete como um apoio (...)” (CEM, E2, 273-274).*
- c. *“O ano passado eu tive um pedido de uma colega de português, uma colega nova na escola que disse: “olha tu és mediadora, eu já não sei o que é que hei-de fazer àquela turma. Tu não queres ir à minha aula?” (CEM, E2, 274-276).*

Essa percepção estava patente na forma como a direção reconheceu o trabalho levado a cabo pela equipa, contribuindo para ultrapassar um dos principais constrangimentos ao seu funcionamento – o horário:

- a. *“Por isso, nos foram dadas mais horas. Por isso nos foi dito: “acreditamos em vocês e no vosso trabalho” (CEM, E2, 229-230).*
- b. *“A mediação está a ajudar e o órgão de gestão acredita que a mediação é um bom contributo. Por isso nos tem dado mais horas” (CEM, E2, 575-576).*

Assim, como confirmou a coordenadora da equipa, outros dos efeitos consistiu na afirmação do gabinete na escola: *“E agora o próprio gabinete impõe-se” (CEM, E2, 522).*

O coordenador do TEIP apontou sobretudo os benefícios do PMCE. No seu discurso evidencia-se os ganhos na redução da indisciplina e como isso permitiu uma boa posição da escola a nível nacional.

- a. *“(...) a história do gabinete de mediação tem tido uma implicação na redução das situações de indisciplina e, portanto, a escola está a beneficiar, porque nós estamos no top 10 dos TEIP (...)” (CPTEIP, E1, 191-193).*
- b. *“Aliás, as nossas situações de indisciplina, com medidas disciplinares sancionatórias, estão reduzidas a números perfeitamente residuais” (CPTEIP, E1, 206-208).*
- c. *“(...) coloca-nos muito bem ao nível nacional (...)” (CPTEIP, E1, 210-211).*

O problema da indisciplina foi o mote para a implementação do PMCE, e mesmo sabendo das virtudes preventivas e educativas associadas à mediação, institucionalmente pretendia-se atingir resultados neste domínio. *“(...) temos feito o focus nessa questão, porque realmente é essa que valida o gabinete: vocês existem para responder a um problema. Estão a responder, e a gente está sempre a tentar provar que está a responder. E está (...)” (CPTEIP, E1, 710-712).*

Os alunos mediadores também se pronunciaram sobre os ganhos do PMCE:

- dois alunos mediadores apontam a redução dos conflitos na escola. *“(...) acho que depois do gabinete [de mediação] começar a existir, os problemas foram diminuindo (...)” (EGAMdor6, 330-331), “De há dois anos para cá, há três vezes menos conflitos” (EGAMdor4, 1169).*

- um aluno mediador destacou que o mais importante residiu na nova forma de resolver os conflitos:

“(...) sobre haver mais conflitos ou menos conflitos quando gabinete de mediação veio, eu não concordo com isso. Para mim, mantêm-se sempre os conflitos todos, só que nós temos uma forma melhor, agora, de os resolver (...)” (EGAMdor6, 400-403).

- e, outro aluno remarcou dois benefícios mais gerais: *“(...) para além de diminuir as confusões na escola, acho que também dá confiança aos alunos do 5º ano. (...) Para ficarem mais integrados” (EGAMdor7, 424-426).*

Verificou-se então uma apreciação positiva dos alunos quanto aos benefícios da existência de estruturas de mediação. Aliás, um dos alunos sistematizou-a da seguinte forma: *“E, uma coisa que a escola tem de bom é o gabinete de mediação. Conheço várias escolas que não têm e que são passadas por escolas boas. (...)” (EGAMdor6, 260-262).*

Dado o PMCE ter sido adotado para melhorar o clima de escola, para ambos os coordenadores entrevistados verificou-se um benefício maior a ser apontado: a escola passara a dispor de uma estratégia de intervenção estruturada no tratamento dos problemas associados aos conflitos.

- a. *“Uma sensação de “há resposta”. (CEM, E2, 550).*
- b. *“O projeto, o grande benefício foi ser uma resposta. Esse é que é o grande benefício e é para mim, como coordenador TEIP. Por exemplo, a pergunta que me deixava sempre triste por não ter uma resposta era: e então o que é que têm feito? Temos este problema. (...) Então o que é que têm feito? E nós, eu quando tenho de falar, digo nós temos um gabinete de mediação. E nós temos diminuído as situações de indisciplina, em parte, também pela atuação do gabinete de mediação. E isso para mim é tranquilizante e é bom. E é uma resposta. É sobretudo ter uma resposta e estar fundamentado e dizer assim, nós tivemos tantos casos...eu não sei, por exemplo, se dos casos que nós aqui ... não sei, mas pressuponho, que muitos dos casos que nós aqui conseguimos resolver em termos de mediação, quer formal, quer informal, se não houvesse gabinete, podiam ter disparado as situações de indisciplina. Depois, consequentemente, as medidas disciplinares sancionatórias, expulsões e essas histórias todas tristes que a gente ouve dizer. E de maneira que, porque temos uma resposta, porque temos tido resultados e porque estamos a ficar bem do ponto de vista das situações de indisciplina. Nós achamos que estamos a fazer bem. Estamos a atacar os problemas antes de eles se tornarem problemas” (CPTEIP, E1, 658-672).*

Estes resultados, efeitos e benefícios institucionais, com efeitos sociais, elencados através dos discursos analisados têm permitido dar continuidade ao trabalho realizado. Como refere o coordenador do TEIP: *“(...) dá-nos alguma confiança também para continuar (...)” (CPTEIP, E1, 210).*

2.1.7. Melhorias ao projeto: sugestões

Ao longo da análise das entrevistas foram sendo identificadas algumas áreas a melhorar em relação ao projeto e às estruturas de medição. Tratou-se, essencialmente, de aspetos aos quais não foi possível dedicar a mesma atenção e que se interligavam com os condicionalismos mencionados nos pontos anteriores. As sugestões de melhoria apontadas pelos professores reportaram-se a cinco aspetos: a mancha horária de funcionamento do gabinete; as horas atribuídas aos professores mediadores; a reciclagem dos assistentes

operacionais; o investimento nos alunos mediadores e ainda a capacitação dos professores mediadores.

- a. *“A nossa (...) grande preocupação é alargar ao máximo a mancha horária do funcionamento deste gabinete” (CPTEIP, E1, 324-325). “(...) Aqui da escola precisávamos de mais horas (...)” (CEM, E2, 499).*
- b. *“(...) quem precisa mesmo da reciclagem são os assistentes operacionais porque é quem está mais esquecido disto e é quem, cada vez mais, tem que lidar com as situações de conflito em primeira mão (...)” (CPTEIP, E1, 460-462).*
- c. *“Em relação aos alunos (...) é preciso um investimento grande do ponto de vista de tempo para lhes dar a formação na mediação (...)” (CPTEIP, E1, 519-524). “Eu gostava de implementar algo (...) que é, rentabilizar os mediadores nas turmas” (CEM, E1, 658-659).*
- d. *“(...) [os professores mediadores] precisávamos de capacitar mais (...)” (CPTEIP, E1, 651).*

Reconheceu-se então que nas áreas supra mencionadas não foi possível dar continuidade ao trabalho realizado no 1º ciclo do PMCE (2009-2012).

Do ponto de vista dos alunos mediadores, as sugestões de melhoria reportaram-se a quatro áreas: atividades de divulgação e sensibilização; reuniões e trabalhos de grupo; formação e processo de seleção. Apresentámos apenas uma síntese dos discursos dos alunos sobre este ponto.

- a. *“(...) podíamos fazer um teatro, ou fazer uma apresentação de um exemplo de um conflito e ver como os mediadores intervêm nessa situação” (EAMdorG8, 628-629). “(...) fazer um outro filme” (EGAMdor6, 630). “E também devia haver o dia da mediação” (EGAMdor10, 977). “Podíamos inventar, por exemplo, o dia da mediação” (EGAMdor5, 790). “(...) em Oferta Complementar, em vez de estarmos a fazer trabalhos de Francês ou Português que faltam, acho que podíamos falar também sobre isso [a mediação]” (EGAMdor4, 988-989).*
- b. *“(...) mais reuniões entre os mediadores (...)” (EGAMdor8, 791). “Reuniões” (EGAMdor2, 964). “Talvez até mesmo atividades de grupo (...)” (EGAMdor2, 974). “(...) juntarmo-nos um dia (...)” (EGAMdor5, 527). “(...) fazer uma reunião entre alunos (...)” (EGAMdor8, 785).*
- c. *“Mais formações” (EGAMdor6, 972). “Diferentes [formações]” (EGAMdor7, 972).*

- d. “(...) “eu quero ser mediador”. Então, é” (EGAMdor4, 357). “Devia ser por votos (...) Se mais alguém quisesse e sentisse vontade de ser mediador, também podia entrar na equipa” (EGAMdor7, 747-749).

Muitas conquistas foram conseguidas ao longo da implementação do PMCE, que permitiram olhar criticamente para o projeto, possibilitando identificar as áreas nucleares para a sua continuidade e êxito.

Em suma, uma ideia central a extrair desta análise inserida na *dimensão processual* é a de que as circunstâncias, as necessidades, os objetivos, as expectativas, os recursos, os apoios e as participações ou envolvimento repercutem-se na forma como o projeto funciona e é mantido. Para se conseguir alcançar os resultados e melhorias desejáveis requer-se convicção, dinamismo e persistência daqueles que participam ativamente no projeto e a quem cabe ultrapassar os obstáculos organizacionais e culturais que se vão colocando diariamente.

2.2. Dimensão interpessoal e social

Os projetos de mediação têm como principal enfoque dotar os sujeitos de competências que potenciem o uso confiante das capacidades pessoais e sociais. Em consequência, como refere Torremorell (2008), a mediação permite gerar uma influência concêntrica nas dimensões relacionais da pessoa, com epicentro na esfera individual para se alastrar para as dimensões interpessoal, intragrupal, intergrupar e com a sociedade. Assim, aceitando que a mediação é uma poderosa ferramenta de mudança (Bush & Folger, 1996; Ortega & Del Rey, 2003; Torremorell, 2008), nesta segunda dimensão da análise pretendemos identificar a percepção de atores, diretamente envolvidos, quanto à influência do projeto de intervenção, em continuidade, nos indivíduos *per si* e no ambiente social da escola (Schiller, 2001; Bonafé-Schmitt, 2000; 2004; 2007; Nascimento, 2003; Prairat, 2007; Torremorell, 2002; 2007).

2.2.1. Da apropriação de habilidades ao desenvolvimento pessoal

A mediação pressupõe a aceitação e o reconhecimento do outro e de si mesmo na construção das relações humanas. Tem por base o paradigma colaborativo de gestão de conflitos e suplanta o paradigma adversarial. Por isso, a mediação não é somente necessária e

útil para intervir nos processos de resolução de conflitos, mas também se afirma como uma estratégia de promoção da empatia e da sociabilidade (Torremorell, 2005). A mediação cria oportunidades de capacitação, empoderando os sujeitos nas suas habilidades pessoais e na utilização destas junto daqueles com quem se relacionam.

Nesta dimensão de análise, e na senda dos argumentos de Cohen (2005) e Torremorell (2007), denotou-se nos discursos dos dois professores coordenadores, uma mudança na forma como estes se relacionavam com os alunos, conseguindo uma melhor satisfação em relação a necessidades pessoais e profissionais:

- a. *“Inclusivamente no meu trabalho de diretora de turma, a forma como eu perceciono as questões, e as próprias respostas e os pedidos que ia fazendo aos meninos (...)” (CEM, E2, 80-81).*
- b. *“(...) tenho conseguido fazer uma coisa que nem eu próprio sabia que ia conseguir fazer (...) já tive aqui alunos dessas turmas, sentados e é completamente diferente. (...)” (CPTEIP, E1, 412-415). “(...) Eu aqui tento ser uma pessoa diferente com eles” (CPTEIP, E1, 420).*

A mudança de postura foi, todavia, mais notória entre aqueles professores que tiveram oportunidade de colaborar no gabinete de mediação, corroborando assim os benefícios da aprendizagem experiencial. Estes não só tendem a tornar-se mais aptos na gestão dos conflitos, mas também, como aponta Torremorell (2007), a tornarem-se mais resilientes na forma como enfrentam os problemas:

- a. *“Os [professores da equipa] que têm formação são mais confiantes, mais tranquilos. (...)” (CPTEIP, E1, 508-509).*
- b. *“Sim eu acho que estamos mais capacitados para trabalhar com o conflito. Uns mais que outros (...) quem está mais diretamente relacionado com o gabinete ou teve a oportunidade de passar pelo gabinete, tem essa mais valia e admite-o sempre: eh pá, ainda bem que lá estive, ou: eu se não estivesse lá estado, já tinha resolvido as coisas de outra maneira. (...)” (CPTEIP, E1, 781-785).*

Esta nova forma de encarar o conflito acabou por seduzir os restantes professores: *“Numa espécie de osmose. Sim, sim. Para já com o convívio com professores que são professores mediadores. Sobretudo perguntam muito como é que funciona, como é que é e depois...” (CPTEIP, E1, 877-879).* A existência das estruturas de mediação pode induzir nos restantes professores a predisposição para partilhar os problemas com os pares, buscar outras

abordagens e trocar experiências, na mesma tendência apontada por Ibarrola-García e Iriarte (2012).

Na perspetiva do coordenador do TEIP, a promoção de habilidades de mediação foi mais reduzida nos assistentes operacionais.

- a. *“Sinto que os funcionários estão mais distantes nessa perceção das coisas. Tanto que, muitas vezes, por não usarem a técnica certa, eles próprios fazem com que não consigam catalisar determinadas situações de indisciplina, que depois geram conflitos enormes entre funcionários e alunos. (...) E, portanto, isso porque não se apropriaram das técnicas certas, não se muniram dessa ferramenta. (...)” (CPTEIP, E1, 862-868).*

Com efeito, desde 2010, quando fizeram formação, estes profissionais não foram envolvidos nas estruturas de mediação e isso reflete-se na apropriação das habilidades de mediação. Ortega e Del Rey (2003) aludem que dificilmente se deve criar grandes expectativas numa mudança permanente quando se trata de um processo pontual.

- a. *“(...) depois da formação, eles não foram muito chamados a participar. (...)” (CPTEIP, E1, 458-459).*

Em relação aos alunos mediadores, os professores reconheceram ter havido mudança. No início da intervenção, os alunos eram considerados, incluindo pelos próprios, como pouco colaborativos na promoção da convivência escolar. Por esta altura do projeto, a escola conta com um grupo de alunos - os mediadores - bastante ativo na promoção da qualidade do ambiente relacional. Ambos os entrevistados afirmaram haver uma melhoria a este nível, porquanto *“(...) já dominam o conceito! Eles já percebem. É diferente porque ouviam falar e estiveram envolvidos (...)” (CEM, E2, 675-676)*, e isso resulta das aprendizagens adquiridas: *“(...) Os que tiveram formação, sim. Esses ficam com outra sensibilidade. É diferente, falarmos para um aluno que teve, ou uma turma que teve formação e uma turma nova” (CPTEIP, E1, 896-898)*. Esperava-se que estes alunos apresentassem, por exemplo, uma outra forma de estruturar a informação em torno da análise do conflito, de examinar as situações, de encetar uma comunicação não violenta e de selecção das abordagens adequadas – temas trabalhados na formação em mediação. Esta mudança foi confirmada em outros estudos sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos mediadores (Bonafé-Schmitt, 2004; Domingos, 2007). Por exemplo, pela análise dos discursos dos professores entrevistados, denotaram-se as seguintes características nos alunos mediadores:

- uma atitude de atenção e de comprometimento: *“O que eu vejo é o interesse e a importância que eles dão. E acho que quando eles me interpelam, “ó professora isto é um caso para mediação”. É porque ficou lá alguma coisa! Eles reconhecem que a mediação ajuda”* (CEM, E2, 611-613);

- uma postura de intervenção: *“Eu sei que alguns faziam mediações informais, até porque, “ó professora, já ajudei”; “ó professora vou ali ajudar um colega a resolver um conflito”. (CEM, E2, 626-627);*

- uma atuação preventiva de situações mais graves: *“E temos alunos, que (...) conseguiram evitar uma situação de conflito, porque, entretanto, tomaram as rédeas da situação e puseram os colegas a conversar. (...)”* (CPTEIP, E1, 805-807).

Em suma, a afirmação de jovens comprometidos com o seu contexto é a uma marca característica da mudança nos alunos mediadores: *“(...) eles envolvem-se muito (...)”* (CEM, E2, 676-677).

Foram sobretudo os alunos mediadores entrevistados que estabeleceram a associação entre a aprendizagem adquirida pela mediação e o crescimento pessoal. Quatro desses alunos apontam as seguintes mudanças pessoais:

- maior consciencialização na atuação com os colegas: *“(...) depois da formação nós chegamos à conclusão que a maneira como nós atuávamos não era a mais correta e se calhar estava na altura de (...) começarmos a resolver as coisas de forma mais correta”* (EGAMdor5, 941-943);

- mais autoconfiança: *“Depois da formação dá aquela: ok, quero ser mediadora, eu vou utilizar isto”* (EGAMdor10, 957-958);

- mais autocontrolo: *“(...) depois de fazer a formação percebi que consegui começar a falar mais com ele, a resolver melhor as coisas. Às vezes ainda expludo, mas não tanto como explodia”* (EGAMdor6, 600-602);

- mais empatia: *“Acho que sim, mudou. Também a perceção que eu tenho das pessoas (...). Mudou muito a personalidade das pessoas que eu via. Mudou a forma de eu chamá-las à razão”* (EGAMdor2, 953-954).

Acresce o testemunho de um dos alunos mediadores que resumiu da seguinte maneira a perceção de como sente que a mediação contribui para o seu crescimento: *“Acho que nos faz crescer mentalmente (...)”* (EGAMdor6, 946), *“O gabinete de mediação fez-me ver o mundo com outra perspetiva”* (EGAMdor6, 955).

Em síntese, constatou-se que a mediação contribuiu para uma mudança no desempenho na gestão dos conflitos e na forma como os professores e alunos mediados se relacionavam com os demais, percebendo um crescimento pessoal, com graduações diferentes, consoante os sujeitos estavam ou não envolvidos ativamente no projeto. De acordo com a literatura revista, os mediadores são aqueles que mais ganham com o envolvimento em projetos de mediação de conflitos (Nascimento, 2003; Pinto da Costa & Barandela, 2010), conforme continuamos a apresentar na análise que se segue sobre ser e estar como mediador na escola.

2.2.2. O aluno mediador: ser e estar em contexto escolar

Depois de sustentarmos que a mediação é, especialmente, um processo educativo e de desenvolvimento pessoal, interessou-nos saber dos testemunhos dos alunos sobre como o exercício desta atividade (desempenhada pela maioria há dois ou três anos) contribuiu para a forma como se reconheciam como mediadores e como se afirmavam no contexto escolar.

Ser mediador é ser um terceiro, isento e imparcial, que auxilia indivíduos na resolução de um conflito, através do diálogo e da negociação²². A análise das entrevistas revelou que os alunos elencaram seis características basilares do aluno mediador: ter capacidade de intervir; ser empático e gostar de ajudar; ter bons relacionamentos; ser isento; ter aptidão e querer sê-lo:

- a *capacidade para intervir* recolheu mais respostas dos alunos. Ser mediador é atuar, devendo para isso saber fazê-lo: “*Saber agir perante uma situação*” (EGAMdor6, 729), “*Mesmo com medo, saber agir. (...)*”. (EGAMdor5, 730) e ter coragem para o fazer:

- a) “*(...) ser mediador é preciso ter coragem para poder intervir nos problemas (...)*” (EGAMdor2, 313-314), “*Coragem*”. (EGAMdor6, 727), “*(...) Até mesmo ter medo de te poderem aleijar a ti próprio ou de piorares a situação. Precisamos de ter coragem, não é?*” (EGAMdor2, 315-317).

²² Como já referimos (Pinto da Costa, 2009b), independentemente da variedade de titulação específica do mediador (mediador social, familiar, comunitário, penal, laboral, escolar), a ação mediadora, leia-se intervenção capacitadora, facilitadora e transformadora em sujeitos e contextos, marca a natureza identitária deste agente, não se confundindo com uma simples intervenção ternária. O mediador não se cinge ao trabalho circunscrito dos problemas detectados, cuidando antes de pessoas envolvidas com os problemas. Não há problemas isolados das pessoas. Nesta óptica, o mediador privilegia os indivíduos em lugar do conflito, ocupa-se das pessoas mais do que da substância do conflito e situa o acordo da solução a partir das possibilidades dos sujeitos em vez da sua finalidade (Bush & Folger, 1996).

- a empatia e ajuda obteve, a seguir, mais respostas: “(...) o papel do mediador também pode servir para ajudar essas pessoas” (EGAMdor8, 281-282), “Ser mediador é ajudar as outras pessoas” (EGAMdor5, 285), “Gostar de ajudar os outros” (EGAMdor8, 728);

- os alunos consideraram também que ser mediador implica uma boa socialização: “(...) ter melhores relações com as pessoas. (...)” (EGAMdor2, 287). Ser isento: “Não é por ir pelo nosso amigo que somos melhores mediadores. Convém que nós vejamos a realidade e não aquilo que nós queremos que seja.” (EGAMdor5, 306-308). Ter aptidão: “É ter aquele dom!” (EGAMdor10, 1011). E, ter vontade de sê-lo: “Querer, a vontade.” (EGAMdor5, 726).

Ser mediador é uma função entendida pelos alunos mediadores em conformidade com a aceção comumente referida na literatura dos PMCE. Contudo, estes focaram-se especialmente nas características pessoais do mediador em vez das características técnicas da mediação. Dos discursos realçou-se então, em sintonia com os dados de outros estudos, como por exemplo, de Schiller (2001) e Bonafé-Schmitt (2004), que o exercício da mediação permite aos alunos desenvolverem um sentimento de confiança, responsabilidade, utilidade e comprometimento. Assim, para além de se identificarem traços pessoais do aluno mediador, refletiu-se uma forma de estar na escola implicada num verdadeiro sentido da solidariedade e do companheirismo ou, ainda como refere Six (2001a), num sentido de ação de um senso cívico do mediador cidadão no seu contexto.

Sobre este mesmo assunto, os professores coordenadores entrevistados consideraram que os alunos mediadores gostavam de ser mediadores, sentiam-se orgulhosos desse estatuto e consideravam-no importante:

- a. “Gostam. É um estatuto importante, o estatuto de mediador. (...)” (CPTEIP E1, 528).
- b. “Ah, gostam, gostam muito. (...)” (CEM, E2, 673).
- c. “Sim, eles sentem-se orgulhosos, é quase ser delegado de turma. Dá um certo estatuto” (CPTEIP, E1, 909).
- d. “(...) eles ficam vaidosos. (...) eles realmente envolvem-se e mostram que gostam de ser mediadores. (...) no fundo é o entusiasmo” (CPTEIP, E1, 912-918).
- e. “(...) vêm reportar situações em que eles foram autênticos heróis e conseguiram evitar uma situação de conflito (...). Eles gostam disso. (...) nas turmas dos mais velhinhos, que já têm outra maturidade, isso começa a ter um peso importante (...)” (CPTEIP, E1, 805-808).

Essa percepção positiva sobre ser mediador é, aliás, reconhecida num episódio, relatado pelo coordenador do TEIP, no qual os alunos mediadores reclamaram o reconhecimento institucional da sua existência:

- a. *“Estava-me um colega a dizer (...) vê lá, estava a eleger o delegado de turma e houve um aluno: “então professor e os mediadores? Onde é que fica escrito aí no livro?”. A gente tem uma plataforma eletrónica onde regista os delegados, subdelegados e diretor de turma. E houve uma aluna que lhe perguntou: (...) “então, os alunos da mediação não estão aqui?”. Significa também que é uma coisa que eles gostam de ver. Gostam de ver lá o nome. (...)” (CPTEIP, EI, 918-925).*

As apreciações dos alunos mediadores foram também, genericamente, positivas:

- três alunos mediadores foram claramente afirmativos: *“Ser mediador é uma coisa muito boa” (EGAMdor8, 284), “Eu penso que é bom ser mediador (...)” (EGAMdor2, 286), “Eu sinto-me sempre bem (...)” (EGAMdor6, 1007);*

- dois alunos apresentaram uma posição diferente, sem que esta fosse negativa: *“No meu caso, (...) nunca foi alguma coisa especial” (EGAMdor1, 1014-1015). “Igual como se fosse mediadora ou não. Nunca foi nada de mais. Ajudava as pessoas que precisavam (EGAMdor1, 1017-1018);*

- um outro aluno mediador optou por referir-se menos positivamente ao papel que assumiu: *“(...) Ser mediador é um grande fardo e uma responsabilidade (...)” (EGAMdor8, 320;*

- aliás, dois outros alunos revelaram que ser mediador era um orgulho: *“Sinto-me orgulhosa” (EGAMdor6, 1007), “(...) [a minha mãe] já percebe e está orgulhosa” (EGAMdor2, 623). Esse orgulho resultou também da legitimação dos pares: “sinto-me orgulhosa porque se eu fui escolhida pelos meus colegas, foi porque eles acreditam que eu posso, que eu sou capaz de resolver uma situação” (EGAMdor6, 1012-103). O orgulho em ser mediador estava também associado à ideia de ser também uma distinção pessoal, associada à atribuição da missão para a qual foram os escolhidos:*

- a. *“Privilegiada” (EGAMdor5, 1006);*
- b. *“(...) também, um pouco, tal como a AMdor5 disse, privilegiado por ter esse cargo e ter sido escolhido” (EGAMdor2, 1008-1009);*
- c. *“(...) privilegiada e orgulhosa de ser mediadora e conseguir fazer algo que os outros se calhar não conseguem (...)!” (EGAMdor10, 1010-1011);*

d. *“Iria dizer orgulhoso e que foi uma honra (...) (EGAMdor4, 1020).*

Ora, a legitimação obtida dos seus pares assumiu-se então como um elemento importante para a confiança e autoestima como mediadores;

- outro exemplo, uma aluna mediadora afirmou sentir-se mais valorizada após a sua integração na equipa de mediação: *“Eu, por exemplo, sempre fui muito desvalorizada e só me começaram a chamar e a procurar desde que entrei para o gabinete.” (EGAMdor5, 387-388);*

- e, outra aluna, com apenas uma semana na mediação, referiu que ter sido indicada para este grupo foi algo excecional: *“Surpreendida. Por ter chegado aqui, por a s´tora ter apostado em mim (EGAMdor9, 1019).*

A avaliação que resultou da forma como os alunos aceitaram, entenderam e valorizaram este papel de mediador revelou-se pessoalmente muito positiva, como sintetiza o seguinte relato: *(...) é muito gratificante para nós” (EGAMdor8, 325).* Da triangulação realizada, entre as perceções dos coordenadores, professores e alunos, comprovou-se uma visão positiva do projeto, da sua atuação na escola e do desenvolvimento pessoal e profissional, de todos os envolvidos. Assumiu-se, em concordância com Schiller (2001), que os alunos mediadores são influenciados, não apenas pelas suas experiências de mediação, mas também pela *auto-identificação* como mediador.

Por sua vez, a confiança e a importância que atribuíam ao estatuto de mediadores estavam também associadas ao conhecimento e reconhecimento que a comunidade educativa tinha da sua existência. Segundo os professores entrevistados, na escola existia conhecimento sobre quem eram os professores mediadores, já não se podendo dizer o mesmo sobre os alunos mediadores.

- a. *“Sim, sim. Eles sabem, eles conhecem [os professores mediadores]. Os professores, a escola é relativamente pequena, eles sabem (...). Como a equipa é mais ou menos estável, eles de uns anos para os outros há sempre aquelas caras que vão conhecendo” (CPTEIP, E1, 957-961).*
- b. *“Sabemos dos professores porque às vezes os vemos aqui (...)” (EGAMdor5, 985-986).*
- c. *“Em relação aos alunos, eu acho que os alunos mediadores passam despercebidos aqui na escola. (...)” (CEM, E2, 762-763).*

Assim, verificou-se que não existiu divulgação sobre quem eram os alunos mediadores ou esta não tinha sido eficaz: “*É péssima*” (vários, 979). “*Acho que não existe [informação]*” (EGAMdor7, 980). “*Eu não sei, nunca ouvi falar disso*” (EGAMdor4, 996). Daí resultou o desconhecimento sobre quem eram os restantes colegas mediadores: “*(...) nós não temos informação nenhuma de quem são os mediadores (...)*” (EGAMdor5, 984-985), “*(...) nós não sabemos que eles [mediadores alunos] existem*” (EGAMdor5, 966).

Alguna falta de reconhecimento, sobretudo dos alunos mediadores, devido à ausência de mais divulgação, é reconhecida pelos entrevistados, o que pode prejudicar o trabalho de prevenção a desenvolver, em situações que exigem mediação formal.

A afirmação e divulgação do estatuto de mediador pode contribuir, positivamente ou negativamente, para a manutenção dos alunos na equipa de mediação e para o seu dinamismo. Bonafé-Schmitt (2004) alerta que o *deficit* de imagem dos mediadores entre os alunos pode explicar por que razão a instalação da mediação não funcionou num dos projetos de mediação entre pares investigado. Nesta escola em estudo, essa situação dificilmente se colocaria porque, por um lado, a equipa compreendia um grupo de professores mediadores, com grande dedicação ao trabalho do gabinete, e, por outro lado, os alunos mediadores eram conhecidos no contexto de turma, onde foram eleitos ou escolhidos, sendo que a continuidade no exercício da função favoreceu esse mesmo conhecimento: “*Eu vejo mais pessoas virem ter comigo e com a AMdor6 do que com outros mediadores. Porque nós estamos cá há algum tempo (...) até os mais novos vêm à nossa procura para nós os ajudarmos (...)*” (EGAMdor5, 389-392).

A situação anterior foi reconhecida noutro projeto, no qual os alunos mediadores partilharam a sua insatisfação por não serem reconhecidos na escola. Intentou-se uma atividade de entrega de diplomas de mediadores na sessão solene na época natalícia, por forma a apresentar publicamente os alunos mediadores, mas tal não foi o suficiente, tendo-se assistido à redução gradual do número de alunos que se auto-propunham para a formação em mediação. Considera-se, por isso, que não se trata apenas de uma questão de divulgação, mas antes uma questão de legitimação (Pinto da Costa, 2010a).

Esta foi a principal razão para termos adotado o método misto de voluntariedade e eleição dos alunos mediadores na escola em análise. Em todo o caso, esta reflexão permitiu (re)confirmar a necessidade apontada por todos os entrevistados (adultos e jovens) sobre um maior investimento nos alunos mediadores.

Após os vários anos de funcionamento do PMCE, a afirmação dos alunos mediadores junto dos seus pares não se afigurou de imediato fácil: *“(...) Parte das vezes não levam muito a sério. Mas depois começam a ver o que eu faço, ou o que nós fazemos aqui (...) deixam de ser teimosos e acreditam no trabalho dos mediadores”* (EGAMdor8, 1041-1044). Porém, segundo um dos entrevistados, o mediador acabava por se impor graças à confiança conquistada, à persistência implicada e à autorregulação:

- a. *“Depois eles acabam sempre por ouvir, acabam sempre por dizer obrigada e procuram-nos sempre e se não procuram a mim, procuram a elas duas ou um mediador qualquer. Pronto, é fácil, os mais novos aceitam. Agora se forem os mais velhos, é mais ou menos: vai-te lixar!. Se nós soubermos lidar com a situação, se soubermos dizer qualquer coisa, ser persistente, acabam por aceitar”* (EGAMdor10, 1026-1030).

Esta perceção não foi, no entanto, partilhada por todos os alunos mediadores, porquanto o AMdor3 refere ser difícil afirmar-se como mediador fora da sua turma: *“(...) a minha turma tem muitos problemas, mas relativamente fáceis de resolver porque as pessoas conhecem-se. Agora, fora da turma, ninguém quer saber”* (EGAMdor3, 1035-1037).

Em síntese, constatando que não se verificou um grande investimento nos alunos mediadores por parte da equipa, em termos de formação e acompanhamento, a afirmação do aluno mediador resultou basicamente de dois fatores:

- da existência continuada da mediação e da perceção positiva do projeto e das estruturas, cuja dinâmica se manteve desde o início. Considerámos, por isso, como já avançado anteriormente, que o projeto serve de *quadro protetor* aos alunos mediadores;
- da importância que este novo estatuto social assumiu nas turmas. Mesmo não havendo uma campanha de divulgação dos alunos mediadores na comunidade educativa, estes eram conhecidos no contexto do grupo turma.

Junto dos professores, a afirmação dos alunos mediadores não foi também um dado adquirido. Só um dos alunos entrevistados manifestou uma perceção positiva: *“Eu acho que os professores ficam orgulhosos de ver pessoas da nossa idade a resolver problemas que provavelmente deviam ser eles a resolver (...)”* (EGAMdor5, 1046-1047). Já quatro alunos acreditavam existir uma fraca confiança por parte dos professores que, no essencial, não pareciam acreditar nas suas capacidades:

- a. *“Eu acho que as pessoas ainda não têm assim uma visão, ou melhor, uma opinião daquilo que nós conseguimos. Não nos chamam para atuar”* (EGAMdor6, 1049-1050).

- b. “(...) [os professores] nem sempre têm confiança em nós para fazer aquilo que eles podem fazer. (...)” (EGAMdor8, 1051-1052).
- c. “(...) mas eu acho que os professores confiam em nós. Mas, às vezes não nos querem deixar sozinhos porque depois nós podemos fazer alguma coisa mal. É sempre aquele receio” (EGAMdor4, 1064-1066).
- d. “(...) a minha DT não acreditou” (EGAMdor9, 1068).

Em relação aos assistentes operacionais, alguns alunos mediadores diversificaram os argumentos que sustentavam os obstáculos à articulação entre ambos. No essencial, estes perceberam também resistência por parte destes profissionais em dar-lhes espaço para atuar:

- a. “(...) algumas preferem ser elas a resolver por serem mais velhas” (EGAMdor5, 1078-1079),
- b. “(...) é aquela coisa de pensarem que como são mais velhas vão conseguir resolver o problema (...)” (EGAMdor7, 1090-1091)
- c. “(...) como nós somos alunos e elas, funcionárias, o dever é delas” (EGAMdor5, 1092-1093).

Para o AMdor5, essa percepção não devia ser generalizada, na medida em que “Algumas [funcionárias] lidam bem (...) [com a atuação dos alunos mediadores] (1078); “Também depende dos funcionários” (1088); porque “Há funcionários e mediadores que não têm conhecimento quem são os mediadores (1105).

Em suma, denotou-se aceitação dos alunos mediadores pelos pares, pelos professores e pelos assistentes operacionais, mas estes consideraram que ainda não se tinham afirmado verdadeiramente. Confirmou-se a resistência e a falta de confiança por parte de alguns dos elementos da comunidade educativa na atuação do aluno mediador. Esta é uma conquista a longo prazo. De acordo com Bonafé-Schmitt (2004, p. 27), “a legitimidade dos mediadores não se decreta, antes representa uma verdadeira construção social”.

Além disso, ser e atuar como mediador na escola teve para os alunos entrevistados dificuldades e facilidades.

Registaram-se dificuldades inerentes à própria função. Para dois alunos mediar foi por si só uma tarefa difícil: “Ser mediador é complicado (...)” (EGAMdor8, 323-324), “Quando estamos a resolver o conflito não há propriamente coisas fáceis” (EGAMdor8, 1133), “Nós, os mediadores resolvemos coisas difíceis” (EGAMdor6, 1180-1081).

Os alunos mediadores confrontaram-se com dificuldades inerentes à complexidade das situações com que têm de lidar. Para quatro alunos mediadores o mais difícil foi estar preparado para as situações complexas, como situações de violência e de perigo, reconhecendo que aí podiam encontrar limites à atuação:

- a. *“Daquela vez, o rapaz estava tão enervado que eu acabei por levar também” (EGAMdor5, 194-165).*
- b. *“Já me aconteceu também estar a tentar separar duas irmãs, inclusive uma delas tinha uma faca” (EGAModr6, 197-198).*
- c. *“(…), mas eu fiquei com aquele medo: se entro posso ficar magoada. Mas, mesmo assim não deixei de ir (...)” (EGAMdor6, 200-201).*
- d. *“Eu não intervim, e acho que ninguém interveio. Uma aluna zangada por ter sido expulsa da aula, acho que feriu (...) uma professora gravemente” (EGAMor2, 203-205).*
- e. *“Eu estava por perto. Eu não pude intervir, pois era mesmo complicado resolver aquilo. (...). Foi uma experiência aterradora” (EGAMdor2, 208-210).*
- f. *“(…) é muito difícil conseguir sê-lo porque nós estamos no meio de uma confusão, como aconteceu à M levar, ou à J ter receio de levar uma facada, ou a confusão em que ela esteve no meio” (EGAMdor8, 321-323).*

As dificuldades podiam advir da relação dos alunos mediadores com os colegas. Para dois alunos mediadores, foi difícil ser mediador em situações que envolvam colegas muito próximos, por condicionar a imparcialidade e a isenção:

- a. *“Eu por acaso acho que o mais difícil fazer mediação na turma porque é quando se conhece a maior parte da gente. Depois, o mediador tem de ser neutro e fica difícil de fazer ...-É muito mais difícil do que resolver um caso de garotos do 5º ano (EGAMdor6, 868-870).*
- b. *“(…) que o entre colegas (...). É um bocadinho constrangedor” (EGAMdor10, 1107-1108).*

Já para outros quatro alunos, as situações em que não havia proximidade com os colegas ou há envolvimento de vários alunos ao mesmo tempo constituíam um efeito inibidor para o mediador:

- a. *“Mas quando são pessoas completamente desconhecidas não temos a noção. Já é mais complicado conhecê-las e saber porque é que elas estão a fazer isso. Isso é o mais difícil de ser mediador (...)” (EGAMdor8, 1111-1113).*

- b. *“(…) se não nos conhecerem é muito difícil eles deixarem-nos atuar (…)” (EGAMdor5, 1135).*
- c. *“Eu acho que é três vezes mais difícil fazer mediações fora da turma porque as pessoas que estão em conflito não nos conhecem (…)” (EGAMdor4, 865-866).*
- c. *“Eu penso que também seja um pouco difícil, (…) mediação, em conjunto (…)” (EGAMdor2, 1125-1126).*

Quatro alunos mediadores destacaram a dificuldade em conseguir que os colegas desenvolvessem um pensamento reflexivo, causal, de empatia ou a capacidade dialógica.

- a. *“Fazer perceber o outro que aquilo que ele pensa, como ele age é como ele pensa (…)” (EGAMdor6, 1116).*
- b. *“(…) também é difícil se as pessoas são teimosas e orgulhosas e não quererem aceitar que erraram (…)” (EGAMdor7, 1156-1157).*
- c. *“E é difícil fazê-las perceber que nenhuma delas tem razão ou que os dois até têm razão (…)” (EGAMdor10, 1122-1123).*
- d. *“Muitas vezes o que pode ser mais difícil é as pessoas deixarem-nos entrar no problema” (EGAMdor1, 1129-1130).*

Com efeito, os programas de mediação de conflitos apontam a aquisição de habilidades pró-sociais como um dos seus principais resultados positivos (Torremorell, 2002; Beaumont, 2003; Alzate, 2003; Nascimento, 2003; San Martín, 2003; Lorenzo, 2007). Contudo, pelos discursos anteriores nem sempre o seu manuseio se apresentou fácil, sobretudo quando os alunos mediadores atuavam junto dos pares que não tiveram qualquer formação em gestão e mediação de conflitos. Daqui resultou também a importância da formação e acompanhamento destes alunos na prática da mediação. Por exemplo, um desses alunos disse sentir necessidade de ser diligente na sua atuação: *“A prática do problema, penso que seja o mais difícil” (EGAMdor2, 1138-1139).*

Mais difícil se torna se o mediador não é considerado pelos pares, conforme apontam dois alunos: *“(…) de certa forma, há muita gente que desvaloriza a função do mediador” (EGAMdor8, 320-321); “(…) muitas vezes ignoram a nossa opinião” (EGAMdor4, 866).*

Bonafé-Schmitt (2000, p. 130) confirma que a tarefa de fazer mediação “não se faz sem dificuldade”. Ora, da análise efetuada reconheceu-se que as dificuldades podiam ser ao nível do desempenho das habilidades pessoais dos alunos ou podiam decorrer do funcionamento do projeto. Em concreto, sublinharam-se dificuldades na apropriação pelos

alunos deste “novo ritual de gestão de conflitos” (Bonafé-Schmitt, 2007, p. 170) e, em termos de projeto, dificuldades de reconhecimento da figura do mediador. Considera-se que esta segunda dimensão se inscreve numa lógica de mudança da cultura de escola. Todavia, só a mudança da cultura (inter)peçoal influi na cultura da escola.

Os alunos mediadores pronunciaram-se ainda sobre o que é mais fácil no exercício da mediação. A proximidade dos colegas surgiu para dois alunos mediadores como uma facilidade para a comunicação e intercompreensão próprias da mediação:

- a. *“(...) quando são pessoas conhecidas já é mais fácil lidarmos com elas, porque sabemos, mais ou menos, o feitio e como é que havemos de lidar com elas (...)”.* (EGAMdor8, 1109-1111).
- b. *“Se os nossos colegas nos conhecerem podemos conseguir resolver o problema mais facilmente (...)”* (EGAMdor5, 1134-1135).

E, ainda, um dos alunos entrevistados revelou que o mais fácil foi o debate interpeçoal inerente ao entendimento que a mediação visa proporcionar: *“Penso que o discutir opiniões seja um pouco mais fácil (...)”* (EGAMdor2, 1138).

Denotou-se que as facilidades foram apontadas em menor número do que as dificuldades, centrando-se estas últimas em três níveis: pessoais, interpeçoais e institucionais.

Em síntese, apesar das dificuldades apontadas em ser e atuar como mediador, reconhecemos que este papel assume um grande significado para os alunos entrevistados, que o valorizaram, exerceram e sentiram que potenciou o seu crescimento e desenvolvimento. Proporcionou-se assim uma nova forma de ser e de estar do aluno na escola, verificando-se um sentido de convivência cidadã e de civismo que contribui para a (re)atualização de valores pró-sociais. Partilhamos da imagem apresentada Bonafé-Schmitt (2004, p. 17), para quem “a instalação de mediadores nas escolas assemelhava-se a um verdadeiro transplante social”. Por sua vez, face à importância atribuída ao estatuto de mediador, conferida pelos próprios alunos, e em virtude do número reduzido de atuações de mediação por parte destes, assiste-se à ampliação das suas funções para tarefas relacionadas com a prevenção da violência e a promoção da convivência, como sejam a função de aluno(a) mediador(a)-padrinho/madrinha²³

²³ O Programa de aluno(a)s mediador(es)-padrinho/madrinha visa a melhoria da convivência escolar, através da realização de atividades de acolhimento dos alunos novos e de identificação, auxílio e encaminhamento dos problemas que esses alunos possam enfrentar na escola. O(A) aluno(a) mediador(a)-padrinho/madrinha deve ser sempre mais velho que o(s) aluno(s)-afilhado(s) e é escolhido(a) pela coordenadora da equipa de mediação para acompanhar um grupo de 5 alunos novos. Este programa funcionou durante dois anos letivos numa das Escolas parcerias do IMULP. Na avaliação efetuada, os alunos revelaram opiniões bastante positivas quanto ao desempenho do duplo papel de mediador e de padrinho/madrinha. Estes manifestaram sentir-se muito úteis e

(Pinto da Costa & Teles, 2015) e a função do aluno-ajudante²⁴ (Torrego, 2012). Trata-se de funções que partilham da mesma cultura de transformação pacífica dos conflitos. Estas novas experiências permitem dar resposta a um dos constrangimentos denunciados pelos alunos mediadores, acerca da necessidade de se sentirem mais envolvidos e conquistarem uma maior participação. Dessa forma, também se evita que os alunos mediadores se sintam frustrados por não puderem realizar outras funções que lhes permitam aplicar as competências e capacidades obtidas pela formação, contribuindo assim efetivamente para a promoção da convivência na escola.

2.2.3. O professor mediador: entusiasmo e dificuldades técnico-funcionais

Nos projetos de mediação de pares a centralidade é dos alunos mediadores. Na literatura sobre estes projetos predominam as referências à inclusão de um grupo restrito de professores com formação em mediação em equipas de mediadores entre pares, com a função de coordenação, não havendo menção ao desempenho dos professores como mediadores²⁵. O maior envolvimento dos professores é uma tónica do *whole program - Additional Staff Training* de Jones (2002) ou da dimensão *Cultura escolar do enfoque global de transformação dos conflitos na escola* de Alzate (2003, p. 49), para quem “infelizmente, a maioria dos programas aplicados centram-se exclusivamente nos alunos”. Nacionalmente, localizámos referências a professores mediadores no estudo de Gaspar (2007) ou referências a diretores de turma como mediadores no estudo de Lourenço (2009). Na escola em estudo, optou-se por considerar desde o início a integração dos professores na equipa de mediação. Na verdade, porque os alunos mediadores não tinham condições de horário para participar no gabinete de mediação, os professores assumiram essa função na mediação formal quase em exclusividade. Esta situação verificou-se também na pesquisa de Gaspar (2007). Em todo o

satisfeitos, transparecendo um sentimento de confiança e autoestima. Afirmaram também que a formação em mediação foi fundamental para o desempenho destas funções e que os alunos novos aceitavam e reconheciam positivamente a sua atuação (Pinto da Costa & Teles, 2015).

²⁴ O programa de alunos-ajudantes é uma iniciativa de melhoria da convivência. Consiste na criação de redes sociais de apoio entre alunos, através de alunos devidamente selecionados e formados, que se implicam em tarefas de identificação e atenção de problemas dos seus pares. Este tipo de ajuda promove a confiança e solidariedade, bem como constitui uma excelente fonte de desenvolvimento pessoal e social. Este programa é adotado como um complemento dos programas de mediação, com os quais partilham a mesma filosofia (Torrego, 2012).

²⁵ Noutro estudo confirmou-se que os professores reconhecem que a formação em mediação contribui para a melhoria, a nível pessoal e profissional, da gestão dos conflitos (Pinto da Costa, 2010b).

caso, esta participação dos professores nas estruturas de mediação, acarretou, como vantagens, a participação ativa destes na mediação e a representação de modelo aos alunos, e, como desvantagem, um menor esforço em envolver os alunos na mediação formal, remetendo-os para a mediação informal.

Segundo a coordenadora da equipa, existiu uma perceção positiva de alguns professores quanto a ser mediador: *“Quem está no gabinete, neste momento eu atrevo-me a dizer que está de corpo e alma. E que gosta. Sem dúvida”*. (CEM, E2, 688-689). A afirmação do professor mediador manteve-se ao longo dos anos letivos, por exemplo, junto dos:

- restantes professores: *“Há uma boa aceitação: uau, ainda bem que vocês cá estão!”* (CEM, E2, 767);

- assistentes operacionais: *“Recorrem, já tenho um caso para si, dizem isto muitas vezes: “ó professora!” E vêm ao nosso encontro”* (CEM, E2, 758-5-759). *“(...) vêm por eles próprios. Este menino está a precisar”* (CEM, E2, 913);

- e dos alunos: *“Os alunos batem à porta (...)”* (CEM, E2, 430).

E, embora os encarregados de educação não tenham recorrido diretamente ao gabinete, a coordenadora da equipa teve conhecimento de um caso em que o encarregado de educação foi aconselhado por um funcionário a encaminhar o seu educando à mediação: *“(...) O senhor I, que é um funcionário, que me falou num encarregado de educação, mas penso que foi ele que lhe disse, era bom o seu filho ir à mediação”* (CEM, E2, 902-903). A coordenadora havia tido também retorno de um encarregado de educação quanto à participação do seu educando na mediação: *“E a mãe veio depois agradecer. A diretora de turma é que me veio dizer: olha, falou com o J, e a mãe ficou muito contente* (CEM, E2, 907-908). Com efeito, confirmou-se a instituição social de uma nova figura na escola, cuja finalidade era cuidar do bem-estar dos alunos. A entrevistada reforçou esta ideia quando mencionou que *“(...) os alunos, muitas vezes, não vêm no intuito de pedirem a mediação (...). Eles vêm mais, ajude-me (...)”* (CEM, E2, 779-780).

Tendo por referência os discursos dos professores mediadores, reconheceu-se que o professor mediador enfrentava mais dificuldades do que facilidades no desempenho desta função, dada a natureza das relações interpessoais, a exigirem mais comunicação.

No que se reporta aos fatores que obstaculizaram o desempenho dos professores mediadores, a coordenadora da equipa de mediação referiu-se a quatro dificuldades que decorrem da organização das estruturas de mediação e o coordenador do TEIP indicou questões inerentes ao funcionamento do processo de mediação.

Assim, nas questões organizacionais apontaram-se as seguintes dificuldades:

- constrangimentos de horário: *“Eu não vejo espaço para os alunos na nossa escola, com estes horários, para conseguir que façam mediações formais” (CEM, E2, 476-477), “(...) prende-se com o tempo dos [professores] para fazer as mediações (...)” (CEM, E2, 710-711);*
- dificuldade de articulação interna da equipa: *“O difícil foi organizar a equipa” (CEM, E2, 692);*
- a resistência de alguns elementos: *“(...) quando temos alguém que não entra na dinâmica, encontramos ali uma força” (CEM, E2, 729);*
- a dificuldade em afirmar a mediação: *“A maior dificuldade foi antes da criação da valência do apoio ao aluno. Aí os próprios professores mediadores não percebiam muito bem só sermos professores mediadores. (...)” (CEM, E2, 705-706).*

Já ao nível do processo de mediação, as dificuldades do mediador prendiam-se, segundo o coordenador do TEIP, com os cuidados a ter para que este funcionasse bem, sobretudo no cumprimento da neutralidade, isenção e equidistância:

- a. *“(...) é o ser capaz de os deixar falar. Conduzir o processo. Às vezes, há uma tendência, eu próprio me revejo um bocado nisso. Tenho feito um esforço para melhorar. De o professor mediador ter um protagonismo que não devia ter. Protagonismo neste sentido: ter uma relevância na condução do processo que não deve ter. Deixar quem está em situação de conflito falar mais. Eu acho que isto é um bocado defeito profissional. Uma pessoa vai-se envolvendo, vai falando, vai fazendo as perguntas, e depois, às vezes, quase dando as respostas. Portanto, eu acho que a gente aqui quando comenta, quando fala... o guião é importante, muito importante, temos de ter um pouco mais de travão, dar-lhes mais espaço, (...)” (CPTEIP, E1, 935-943).*

Sobre o que era mais fácil no desempenho do professor mediador, ambos os entrevistados foram consensuais ao referirem-se à recetividade dos alunos, permitindo-lhes beneficiar de uma forma de relacionamento mais próximo, que contribui, nomeadamente, segundo o coordenador do TEIP, para reforçar a imagem do professor junto dos alunos:

- a. *“Ah, o mais fácil é chegarmos aos alunos. É muito fácil cativá-los. Para mim é muito fácil” (CEM, E2, 714-715).*
- b. *“O mais fácil é talvez acolhê-los aqui ou lá fora, não interessa. O mais fácil é chegar a eles. Eu aqui estou a falar de uma forma pessoal. Não consigo dizer em termos de equipa o que é mais fácil neste processo. Mas eu acho que o mais fácil é usar o meu estatuto, entre comas, de professor mediador para ter autoridade. Não sei se é bem autoridade. Para ter legitimidade*

para chegar a um conflito. Eu não preciso dizer: “olhem, eu sou o professor mediador!”. Não preciso. Eles chegam lá e já sabem. Aquele professor é de lá do gabinete” (CPTEIP, E1, 945-951).

A par das vantagens, facilidades e dificuldades em ser professor mediador, poder-se-ia debater se esta deve ser mais uma função a atribuir aos professores, já dotados de multifunções, ou se esta deve antes ser assumida por técnicos especialistas. Noutros projetos em que participámos, o envolvimento direto dos professores revelou-se fundamental para a afirmação e a disseminação da mediação. Conhecemos outros projetos dinamizados por técnicos, mas estes circunscreveram-se ao trabalho com alunos e incidiam apenas na vertente educativa e resolutive, não se ancorando, por exemplo, na cultura organizacional da escola. Por isso, a inclusão dos professores nas estruturas de mediação permitiu assegurar a institucionalização das habilidades do modelo adotado (Alzate, 2003), assim como contribuiu para consolidar esse modelo na forma como se lida com os conflitos (Jones, 2002), e possibilitou, sobretudo, reunir forças junto de um dos principais elementos da comunidade educativa que interfere na cultura escolar.

2.2.4. A promoção do clima relacional e social

A literatura refere que projetos como estes melhoram o clima social da escola (Barnet, Adler, Easton & Howard, 2001; Baginsky, 2004; Bickmore, 2002; Cohen, 2005; Torremorell, 2007; Brandoni, 2007).

Na escola em estudo, embora o projeto estivesse em funcionamento desde 2009, para os professores entrevistados ainda era difícil avaliar se a mediação tinha contribuído efetivamente para a melhoria da convivência escolar: *“Não posso ainda afirmar, não posso ainda afirmar” (CEM, E2, 581). “(...) Não tenho dados para precisar isso (...)” (CPTEIP, E1, 726).*

Todavia, havia uma perceção de melhoria das relações interpessoais. Como referiu a coordenadora da equipa: *“(...) Mas, as relações têm vindo a melhorar” (CEM, E2, 589)* e, segundo o coordenador do TEIP, assistiu-se ao efeito do gabinete de mediação na melhoria dos relacionamentos entre alunos e professores e entre alunos entre si:

- a. *“(...) eu vejo o respeito por passarem a cumprimentar quando me veem na escola (...). Fazem até questão” (CPTEIP, E1, 407-408).*

- b. *“(…) alguns dos alunos depois de passarem pelo gabinete e de terem hipótese de conversar, de resolver o seu conflito, tornam-se alunos mais meigos, mais respeitadores e isso acontece especialmente em relação aos professores que estiveram envolvidos na mediação” (CPTEIP, E1, 714-716).*
- c. *“Os diretores de turma (...) dizem: “Olha, que ele está mais calmo”. “Já não anda sempre às turras com a colega (...)” (CPTEIP, E1, 720-721).*

Em específico na relação entre professor – aluno, o coordenador do TEIP destacou especialmente uma lógica de respeito:

- a. *“(…) primeiro os alunos respeitam a mediação e respeitar a mediação implica também respeitar os professores mediadores. Havendo ou não acordo, não interessa, eles vêm sempre o professor, como o professor do gabinete de mediação. (...) E de maneira que a relação com esses alunos, que muitas vezes não conheço, é de respeito” (CPTEIP, E1, 402-407).*

Um dos alunos mediadores mencionou também que a mediação facilitava os relacionamentos e promovia amizades:

- a. *“Inclusivamente quando nós resolvemos um conflito, por exemplo: há duas raparigas que não se dão nada bem. Depois quando tentamos interferir no conflito, as raparigas até passam a ser amigas e a conhecerem-se melhor e a perceberem que afinal têm um grande futuro à frente e uma grande amizade. Isso acontece muito” (EGAMdor8, 959-962).*

As sessões de mediação eram, na opinião dos alunos entrevistados, favoráveis à melhoria do ambiente escolar: *“Normalmente é sempre bem-sucedida” (EGAMdor5, 913).* *“Tem um efeito positivo, depois” (EGAMdor4, 914).* Em sintonia, o coordenador do TEIP referiu-se aos efeitos das mediações formais da seguinte forma: *“Curiosamente, funciona um pouco como um tranquilizante (...)” (CPTEIP, E1, 475).* Foram as melhorias de comportamento: *“Olha, falei com a mãe do aluno x e ela está a notar um comportamento diferente do filho, depois de ter feito o processo de mediação (...)” (CPTEIP, E1, 721-722),* assim como a abertura para abordar os conflitos de forma pacífica: *“Depois quando nos encontram no recreio, “ó professora eu não me esqueci!”, “ó professora, está a resultar!”, ou o inverso: “ó professora, então ele não está a fazer nada daquilo!” Está bem, precisas de voltar, voltas lá. (...)” (CEM, E2, 559-561),* que acabaram também por ir contribuindo para a melhoria relacional e social na escola.

Os alunos mediadores entrevistados sustentaram uma apreciação favorável da mediação sobre as relações interpessoais graças aos efeitos que esta tinha sobre os alunos

envolvidos, mas também à germinação de uma lógica de apoio e de entreajuda, decorrente da ação dos mediadores na construção de pontes de comunicação e de entendimento. Por exemplo, nos discursos analisados verificou-se, tanto a aceitação dos mediadores, como pacificadores: *“As pessoas começam a falar. Começam, depois da nossa atuação. Cada vez que têm um conflito têm aquela intuição de nos procurar (...)”* (EGAMdor5, 916-917), como a aceitação da mediação como um meio menos desgastante para resolver conflitos: *“(...) depois da primeira mediação já se começa a procurar mediadores, já sabem que é muito mais fácil e rápido”* (EGAMdor4, 926-927). A mediação proporcionava confiança entre os alunos: *“Sentem-se seguros e confiantes quando nós ajudamos. Sabem com quem podem contar, porque nós estamos aqui é para ajudar as outras pessoas”* (EGAMdor8, 919-920). Permitiu recuperar amizades quebradas: *“(...) por norma acabaram bem. As pessoas ficam amigas”* (EGAMdor6, 922) e reforça os laços de amizade entre alunos: *“Já aconteceu uma vez eu ter feito uma mediação e o meu colega ficou a confiar mais em mim (...)”* (EGAMdor2, 929). Anteviu-se, assim, destes discursos uma nova forma de interação social, não adversarial, que se foi afirmando na escola por força da presença dos alunos e professores mediadores.

Encarada como um elemento perturbador da convivialidade e do processo de ensino e aprendizagem (Amado & Freire, 2002), a indisciplina constituiu para o coordenador do TEIP uma área fundamental para o sucesso da mediação na melhoria do ambiente relacional e social escolar:

- a. *“E nós temos diminuído as situações de indisciplina, em parte, também pela atuação do gabinete de mediação (...)”* (CPTEIP, E1, 662-663).
- b. *“(...) muitos dos casos que nós aqui conseguimos resolver em termos de mediação, quer formal, quer informal, se não houvesse gabinete, podiam ter disparado as situações de indisciplina (...)”* (CPTEIP, E1, 666-668).

Alguns dos estudos que analisámos (Bonafé-Schmitt, 2000; Ortega & Del Rey, 2002; 2003; Beaumont, 2003; Pigeon, 2007) destacavam os efeitos dos programas de mediação ao nível da violência na escola. Neste nosso estudo de caso, assim como nos restantes projetos em que estivemos envolvidos, fruto de reduzidos índices de violência manifesta, a indisciplina assumiu-se como um dos principais fatores justificativos da adoção de projetos de mediação. O coordenador do TEIP, mais ciente institucionalmente das necessidades e da avaliação da escola, reforçou a perceção positiva dos efeitos do PMCE sobre a indisciplina, numa perspetiva preventiva, ao afirmar que:

- a. *“Houve uma alteração para melhor. E ela tem resultados concretos que é nas situações depois a montante, de indisciplina, que são menores, têm vindo a reduzir gradualmente e é consensual saber que o gabinete de mediação tem um papel nisto. (...). As pessoas sabem qual o trabalho feito pelo gabinete e sentir que as pessoas sentem isso, é bom (...)” (CPTEIP, E1, 1001-1008).*

Em suma, a mediação oferecia à escola e aos indivíduos novas formas de relacionamento que fortaleciam, dia a dia, um clima de convivência positiva, alicerçado na prevenção do conflito, da indisciplina e da violência.

2.2.5. Emergência de uma cultura de mediação

Uma das críticas apresentadas a alguns projetos de mediação de conflitos diz respeito à sua insularização no contexto escolar, por serem um projeto de alguém ou de alguns e pouco influir na vida escolar. Por sua vez, uma das principais expectativas em torno destes projetos de intervenção prende-se com a emergência de uma cultura de mediação (Munné & Mac-Cragh, 2006). Com o PMCE a funcionar há cinco anos, interessou perceber se essa aculturação se foi fazendo sentir na escola.

Da análise de conteúdo das entrevistas identificaram-se seis itens que poderão contribuir para a emergência de uma cultura de mediação na escola: “conhecimento”; “reconhecimento”; “utilização”; “prática”; “adesão” e “expansão”. São itens que decorrem do termo de “cultura de mediação”, reportando-se a horizontes simbólicos partilhados (Torremorell, 2008); à mudança de conhecimentos e costumes ao nível de como se entende as relações interpessoais (Munné & Mac-Cragh, 2006) e a um novo modo de relacionamento entre os sujeitos (Ibarrola-García & Iriarte, 2012). Esta análise não pode, todavia, ser dissociada das anteriores, porquanto aí encontrámos testemunhos que também apontavam e suportam esta temática. Nesse sentido, consideramos incluir neste ponto a análise de conteúdo das respostas à questão se “consideram que a mediação já faz parte da cultura de escola?”. Assim, procurou-se revelar referências a hábitos, práticas e crenças demonstrativas de que a mediação estava visível na dinâmica da escola.

Constatou-se primeiramente que a mediação era conhecida e referida na escola pela generalidade dos atores, havendo nomeadamente um conhecimento claro da sua finalidade:

- a. *“(…) em termos de mediação, hoje em dia fala-se nas salas de professores, fala-se em qualquer lado. Pode-se perguntar a qualquer aluno onde é, o que é o gabinete e o que é que se faz no gabinete (…)” (CPTEIP, E1, 286-287).*
- b. *“(…) sabes o que é que se faz aqui? Os alunos dizem: sei, sei”. Resolvem-se problemas. Ajudam-se a resolver problemas (CPTEIP, E1, 289-290).*
- c. *“Qualquer encarregado de educação sabe que há, pelo menos, essa resposta na escola (…)” (CPTEIP, E1, 1033-1034).*
- d. *“(…) eu aposto consigo, nenhum aluno que não saiba onde é que é gabinete de mediação e que há mediação” (CPTEIP, E1, 1122-1123).*
- e. *“(…) já ninguém pergunta, como dizíamos há pouco, o que é a mediação, o que é que é o gabinete de mediação (…)” (CPTEIP, E1, 1113-1114).*

Efetivamente, nesta escola, há uma identificação nítida das funcionalidades do gabinete de mediação e do apoio disponibilizado, em resposta a situações de indisciplina e conflito, por parte de alunos, professores, encarregados de educação e funcionários.

O reconhecimento das estruturas de mediação constituiu outro elemento fundamental para a aceitação desta nova metodologia de intervenção. Os discursos revelaram que a mediação já ocupava um lugar na escola.

- a. *“No caso do Agrupamento, sim. Faz parte. Neste momento, eu sinto que o gabinete não precisa de se afirmar. O gabinete não precisa de dizer que existe. O gabinete, única e simplesmente, é visto como uma extensão da escola, como mais uma extensão. (…)” (CPTEIP, E1, 1110-1112).*
- b. *“(…) [O gabinete] é um espaço querido, respeitado (…)” (CEM, E2, 188).*
- c. *“Portanto, eu penso que em termos de escola começa a nascer esta cultura de mediação e a olharem para este gabinete como um ponto de referência. (…)” (CEM, E2, 651-653).*

A mediação era utilizada pelos atores da escola, como, por exemplo, diretores de turma, funcionários, alunos, e envolvia a família, sendo por isso considerada, sobretudo pela coordenadora da equipa de mediação, uma opção viável para tratar de problemas associados aos conflitos.

- a. *“Neste momento, nós conseguimos, por parte dos diretores de turma que eles já nos vejam como uma ajuda. Ai é que está. (…)” (CEM, E2, 112-113).*

- b. *“O que está a acontecer agora, frequentemente, é os diretores de turma, os professores, não só os diretores de turma, quando identificam uma situação de potencial conflito (...) diga: “Eh pá tenho lá um miúdo que vou-te mandar”. Às vezes, mandam um mail: “Ó X, fala-me com o D”, por exemplo. “Vê se tens um bocadinho para falar com D, isto é um exemplo (...)” (CPTEIP, E1, 439-443).*
- c. *“Este dia a dia levou a quê? Que os professores, os diretores de turma, essencialmente, comessem a olhar para nós e dissessem: “olha, tenho lá um caso. Vê se isto é para mediação (...)” (CEM, E2, 130-132).*
- d. *“(...) os próprios funcionários dizem: “ó professora X há ali uns meninos que precisam de ir ao seu gabinete”. (...) É muito interessante passar nos recreios e ouvir assim: “olha, ó pá! Tu vais à mediação!” (CEM, E2, 188-191). “É muito interessante ir a subir as escadas e ouvir dizer assim: “ó ‘stora, está aqui um caso para a mediação” (CEM, E2, 193-194).*
- e. *“Alunos que passaram pelo gabinete, que estiveram connosco e que fizeram uma mediação, são eles próprios que dizem aos outros colegas: “olha, ainda vais à mediação”, ou “é caso para a mediação” (CEM, 32, 615-617).*
- f. *“(...) os próprios miúdos chegam aqui e dizem: “tenho lá um colega que precisa de vir aqui” (CPTEIP, E1, 796-797)*
- g. *“E os funcionários dizem: “ó professora veja lá o aluno tal. Veio cá uma mãe falar comigo. Isto deve ser um caso para mediação. (...)” (CEM, E2, 650-651).*
- h. *“Inicialmente quem pedia a mediação eram alunos. Agora, já são alunos e diretores de turma. (...)” (CEM, E2, 773-774).*
- i. *“Tive o ano passado. O senhor I, que é um funcionário, que me falou num encarregado de educação, mas penso que foi ele que lhe disse, era bom o seu filho ir à mediação” (CEM, E2, 902-903).*

Nas frases transcritas, é evidente uma implicação natural de todos, desde o funcionário ao encarregado de educação, que passa pela interiorização do que é a mediação, com consequente encaminhamento informal, de casos a necessitarem de ajuda.

Para além da realização das sessões de mediação, por encaminhamento dos professores ou por iniciativa dos próprios alunos, e das atividades que a equipa vai dinamizando ao longo do ano letivo, a mediação foi-se tornando uma prática perceptível na comunidade educativa. Essa realidade foi visível no retorno dado por alguns professores e, especialmente, por alunos:

- a. *“Eu penso que, no geral, as pessoas sentem isso. E as pessoas vêm falar connosco (...)” (CEM, E2, 528-529).*
- b. *“ó professora eu não me esqueci!”, ó professora, está a resultar! (...)” (CEM, E2, 559-560).*
- c. *“Eu sei que alguns faziam mediações informais, até porque, “ó professora, já ajudei”; “ó professora vou ali ajudar um colega a resolver um conflito”. Há este feedback” (CEM, E2, 626-628).*

O envolvimento na prática da mediação permitiu apreciar nos alunos, segundo o coordenador do TEIP, uma postura ativa na gestão dos conflitos. Apontou-se para uma alteração de atitude e de comportamento dos jovens perante os conflitos interpessoais:

- a. *Alguns alunos, mesmo não sendo mediadores, atenção, já são capazes porque passaram aqui como mediados” (CPTEIP, E1, 797-798).*
- b. *“(...) pelo assumir, chamar a si a resolução de problemas (...) (CPTEIP, E1, 912-913).*

Aliás, a generalidade dos alunos mediadores (EGAMdores, 1206) refere que a mediação já começava a pertencer à dinâmica da escola. Essa constatação decorreu dos seguintes fatores:

- da adesão ao gabinete e às atividades do dia aberto que todos os anos letivos se repetiram: *“Porque há muita gente que vem cá” (EGAMdor5, 1168); “Acho que se nota, até pela atividade do dia aberto (...)” (EGAMdor2, 1177);*
- da perceção dos resultados alcançados: *“De há dois anos para cá, há três vezes menos conflitos” (EGAMdor4, 1169);*
- ou ainda pelo tempo de existência do gabinete de mediação: *“Pelo tempo que já existe” (EGAMdor2, 1174).*

A coordenadora da equipa de mediação corroborou a opinião dos alunos mediadores entrevistados, dando também destaque à predisposição de uns e à adesão de outros à mediação, revelando dessa forma que esta metodologia era uma realidade cada vez mais comum na comunidade educativa:

- a. *“(...) pelo menos vejo até os cétricos e menos cétricos a perguntarem. Isso já é uma alteração. E o facto de termos vindo a crescer em número de casos, em número de alunos que nos procuram e os próprios colegas e diretores de turma. (...)” (CEM, E2, 771-773).*

Essa realidade foi-se afirmando, todavia, com resistências de crenças e de hábitos instalados, por exemplo da parte dos professores:

- a. *“Ainda há um grupo de professores que quer o castigo e que acha que os meninos têm que ser castigados e pronto. Mas, entretanto, as pessoas já conseguem dizer: “olha, vamos por este caminho. Olha, vamos ver se isto funciona”. Portanto, eu acho que estão a mudar. As mentalidades estão a mudar”. (CEM, E2, 872-875).*
- b. *“(…) alguns casos têm que ser castigados, noutros tentamos resolver, tentamos ajudar até como prevenção. E as pessoas já começam a perceber isso. Eu diria assim, aos poucos começa a fazer parte da cultura de escola. (CEM, E2, 893-895).*

Os alunos também não demonstravam uma total receptividade à atuação do mediador:

- a. *“Não foi muito bem-sucedido, porque elas estavam a ser teimosas” (EGAMdor7, 884-885).*
- b. *“Só que eu acho que na minha turma é um bocado difícil de fazer mediações porque são todos muito teimosos” (EGAMdor5, 889-890).*
- c. *“(…) simplesmente não acreditaram que eu era mediador, gozaram comigo e eu não pude fazer nada porque não aceitaram a minha mediação” (EGAMdor2, 910-911).*

Trata-se de uma mudança cultural nada fácil de consolidar. Apesar da aceitação da mediação na escola, esta vê-se circunscrita ao universo dos alunos, porquanto, no decorrer dos anos de intervenção, os professores não participaram como mediados nas sessões de mediação de conflitos formais. Denotou-se resistência dos adultos a esta metodologia de proximidade, de diálogo e de autocomposição relegando-a para os jovens.

- a. *“Tem havido conflitos, mas que não tiveram a intervenção da mediação. E nós bem tentamos porque achamos que podíamos dar uma ajudinha. Mas pronto, como não houve abertura para fazer acabamos por não fazer. Eu acho que ainda precisamos de dar mais um passinho. Não estamos muito longe disso acontecer” (CPTEIP, E1, 1131-1135).*

A constatação de que os princípios e habilidades de mediação se foram difundindo, dentro e fora da escola, surgiu também nos discursos do coordenador do TEIP e, especialmente, dos alunos mediadores. A mediação contribuiu para o crescimento pessoal dos jovens e as aprendizagens adquiridas tendem a ser transferidas, no caso do grupo de amigos e da família:

- a. *“(…) e eles depois transportam essa realidade [do diálogo] para a turma (…)” (CPTEIP, E1, 804-805).*
- b. *“(…) uma colega [disse-me] que uma mãe disse que um aluno, que esteve aqui num processo de mediação, quando houve um conflito lá em casa, ele próprio quis assumir o papel de mediador para resolver o problema!” (CPTEIP, E1, 797-799).*
- c. *“Já fiz muitas vezes com os meus primos, em casa, e mesmo com o meu irmão (…)” (EGAMdor6, 598-599).*
- d. *“Por exemplo lá em casa estou sempre em ação. Tenho lá duas irmãs que estão sempre em conflito (…)” (EGAMdor10, 934-935).*
- e. *“Como já disse, o gabinete de mediação faz-nos crescer. Não só a mim, mas a quem é mediado, a quem passa pela situação. Acho que nos faz crescer mentalmente e acho que fica para a vida mesmo” (EGAMdor6, 945-947)*

As aprendizagens realizadas fazem crescer os alunos, tanto os mediadores como os mediados, como é afirmado na última citação de um aluno. Na prática, os alunos aplicam o novo conhecimento em casa, com a família, surgindo situações engraçadas, em que este evidencia, no discurso, a sua satisfação, com a importância recém-adquirida de mediador de irmãos, irmãs e primos.

Apesar de reconhecer as virtudes da disseminação da cultura de mediação para além da escola, a coordenadora da equipa de mediação não considerou que isso já fosse efetivamente perceptível:

- a. *“Porque estes meninos que são mediadores e os outros colegas levam a mediação para a vida. Isto é algo que sai das portas da escola e que nos enriquece como pessoas” (CEM, E2, 177-179). “[teve a perceção de que a mediação saiu para fora da escola?] dessa parte ainda não” (CEM, E2, 181).*

Já a cultura do gabinete de mediação era considerada uma cultura de mediação. *“Falamos a mesma linguagem” (CPTEIP, E1, 576)*, sustenta o coordenador do TEIP. Aí assistiu-se a uma nova forma empática e colaborativa de relacionamento:

- a. *“Aqui têm o professor mediador, que está para os ouvir noutra contexto. (…) no contexto da mediação. É completamente diferente (…)” (CPTEIP, E1, 417-418).*
- b. *“(…) temos um gabinete que apoia os alunos e que ajuda a resolver os conflitos e os alunos são ouvidos. Os alunos são tidos em conta. Eu penso que, no geral, as pessoas sentem isso. (…)” (CEM, E2, 527-529).*

A partir das estruturas de mediação foi-se sensibilizando ao longo dos vários anos para a mediação. Foi um processo contínuo como salientaram os discursos dos entrevistados:

- a. *“Foi-se assistindo a uma progressiva, uma espécie de aculturação (...)” (CPTEIP, E1, 285).*
- b. *“A mensagem foi passando e sendo interiorizada. É assim, fomos incluindo. Esse, acho eu, foi o nosso sucesso” (CEM, E2, 363-364).*
- c. *“(...) o gabinete, ao longo dos tempos, também tem desenvolvido mecanismos de proximidade... (...)” (CPTEIP, E1, 488-489).*
- d. *“(...) portanto, aquilo acaba por se interiorizar” (CPTEIP, E1, 488-489).*

A mediação serviu, aliás, de estratégia para gerar orgulho e entusiasmo dos alunos mediadores, colocados numa dimensão simbólica que foi para além da escola. Isso denotou nos seguintes aspetos:

- em relação à sua escola: *“Tão mal falam da nossa escola, que é uma escola de conflito. Ter mediação, ser uma das escolas em Portugal a ter mediação, é um orgulho” (EGAMdor8, 1183-1184),*

- vontade de colaborar para que outros jovens de outras escolas disponham deste dispositivo socioeducativo: *(...) falassem com alguém [de outra escola] para criarem aquilo que nós temos” (EGAMdor5, 613-614), “de irmos ao 1º ciclo” (EGAMdor6, 609);*

- sensibilizar a comunidade na qual se inserem: *“(...) espalhar a mediação pelas ruas. Fazer uma entrevista, porque há pessoas que não sabem o que é a mediação” (EGAMdor6, 634-635). “(...) fazer cartazes para espalhar pelas ruas (...)” (EGAMdor5, 626).*

É notória a convicção de que a mediação deve ser uma cultura partilhada por todos, num orgulho coletivo, que pode efetivamente contribuir para a identificação de cada elemento com a cultura da sua escola.

A própria escola divulgou a existência das estruturas de mediação para a comunidade em geral. Como referiu o coordenador do TEIP foi *“Por uma questão estratégica” (CPTEIP, E1, 1029)* que *“(...) no portal da escola, um dos primeiros documentos de referência é realmente a apresentação do gabinete, o que é que se faz aqui no gabinete, etc.” CPTEIP, E1, 1125-1127).* Esta foi também uma forma de marcar a sua imagem institucional e revelou uma *autoestima institucional* (Ibarrola-García & Iriarte, 2012): *“(...) Alguma originalidade,*

porque nem todas escolas têm este espaço. E, portanto, se nós temos, temos que dizer que temos e que fazemos bom uso dele” (CPTEIP, E1, 1035-1037). Com efeito, a escola TEIP encarava a sua situação socioeducativa complexa e informa que dispunha de meios para dar resposta aos problemas que poderia enfrentar. Uma escola TEIP está associada a estereótipos e preconceitos que poderiam ser rebatidos pela existência da mediação.

Apesar das conquistas reais e simbólicas apontadas anteriormente, com o projeto a funcionar há cinco anos nesta escola, a mediação era uma cultura com possibilidade de emergência:

- a. *“Acho que ainda somos um gabinete ainda muito jovem. Estamos há poucos anos ainda no terreno para podermos (...) tirar assim conclusões (...)”* (CEM, E2, 565-566).
- b. *“Eu penso que quando isto for mesmo cultura de escola (...)”* (CEM, E2, 591).

Tamanho intento de se ir construindo essa cultura de mediação estava patente no discurso da coordenadora da equipa de mediação: *“É que a cultura de escola seja mesmo uma cultura de mediação. (...)”* (CEM, E2, 237). Essa conquista é essencial para a aquisição de uma cultura duradoura de prevenção e resolução de conflitos, em prol da melhoria da convivência escolar.

2.3. Dimensão organizacional

A institucionalização do PMCE contribuiu para a continuidade e sustentabilidade da mediação na escola. Desta forma, permitiu-se evitar que o projeto seja uma experiência sem articulação com a cultura organizacional. Com esta integração, a escola acolheu a mediação nas suas estruturas, procedimentos e dinâmicas, gerando uma base de abertura e compreensão para uma nova forma de interpretação da disciplina, da autoridade e da convivência.

2.3.1. Inclusão da mediação nos documentos estratégicos

Como escola TEIP conferiu-se-lhe a possibilidade de adotar as medidas necessárias para se alcançarem os melhores resultados educativos. Apesar de existir esta margem de

autonomia facilitadora para a integração formal da mediação, importou perceber na percepção dos entrevistados como se operou e apreciou essa formalização.

Neste domínio, o PMCE em estudo revelou-se desde a primeira hora cumpridor da planificação predefinida, assistindo-se por isso à introdução da mediação nos documentos da escola:

- a. *“Desde a formação que nós fizemos uma coisa boa que foi justamente alterar o nosso regulamento interno e no projeto educativo fizemos alterações. Aliás, criamos o grupo de trabalho para fazer isso e, portanto, a mediação passou a fazer parte dos documentos oficiais da escola. É um dado adquirido. Não se mexeu mais” (CPTEIP, E1, 771-774).*
- b. *“Nós estamos presentes em todos os documentos da escola” (CEM, E2, 831).*

Na verdade, a inclusão institucional da mediação estava prevista na etapa coincidente à constituição das estruturas de mediação (cf. Quadro nº 31), e quando toda a comunidade educativa estava sensibilizada para a mediação. Neste caso, aproveitando a oportunidade de revisão dos documentos e da participação na ação de formação em mediação de alguns professores envolvidos nessa tarefa, a preparação da formalização da mediação iniciou-se na fase antecedente: a etapa formativa: *“Portanto, na formação houve logo um grupo que trabalhou os aspetos da legislação e do projeto educativo, onde seria possível inclui-la. No ano seguinte, quem trabalhou no projeto educativo abriu logo caminho (...)” (CEM, E2, 810-812).* Este exemplo, permite-nos constatar que não tem de haver um seguidismo do guião da planificação da intervenção e que importa aproveitar a dinâmica da escola: *(...) hoje, e com esta distância, acho que foi importante, foi muito importante ter sido feito logo. Para já, se não tivesse sido feito logo, se calhar ainda não estava feito” (CPTEIP, E1, 1018-1020),* tendo sido conveniente, para a coordenadora da equipa, assegurar as melhores condições institucionais para a afirmação da mediação: *“(...) quando criámos o espaço, criámos em todas as vertentes. Não começamos só com o espaço físico (...)” (CEM, E2, 812-813).*

Constatou-se ainda que a inclusão da mediação não se ficou apenas pelos documentos de regulação e organização da vida social e pedagógica da escola (como o projeto educativo, regulamento interno e o plano anual de atividades) tendo sido também, no segundo ano de intervenção, tema de currículo: *“Nesse ano foi adotado como projeto curricular de turma” (CEM, E2, 840-841).* Alzate (2003) reporta-se essencialmente à integração da mediação nos programas ou nos currículos e aos benefícios que isso acarreta para uma aprendizagem continuada e generalizada da gestão dos conflitos. Porém, esta fórmula *mono-*

curricular (Bjerstedt, 1993) constituiu uma exceção, porquanto os programas de formação em mediação nesta escola assumiram uma fórmula mitigada: *extra-curricular*, a principal, porque a formação dos mediadores foi sendo ministrada em momentos independentes do regular trabalho académico; *cross-curricular*, em virtude do tema ter sido alvo de trabalhos de várias disciplinas, como Religião e Moral e Expressões; e *trans-curricular*, porque se utilizaram as atividades escolares, como foi o caso do “dia aberto” ou da “semana da mediação”, para envolver a comunidade educativa na aprendizagem sobre a cultura de mediação.

Primeiramente, a coordenadora da equipa defendeu que a referência formal da mediação não era tão determinante para o trabalho desenvolvido no gabinete: *“Bem, é assim. Enquanto gabinete para as mediações formais, não [é tão importante a indicação nos documentos]. Isso é mais institucional. (...). Eu, para trabalho de campo, estar lá e não estar [inscrito], seria a mesma coisa (...).”* (CEM, E2, 823-826). Todavia, esta entrevistada, assim como o coordenador do TEIP, assumiram a importância da formalização institucional da mediação para o reconhecimento e legitimação desta na cultura organizacional escolar.

- a. *“(...) como órgão e para os colegas assim mais burocráticos, que, enfim, são mais formais e que gostam de legalidade, então é importante, porque é reconhecido. (...). Mas, ainda assim para o trabalho de campo é melhor. (...).”* (CEM, E2, 824-827).
- b. *“(...) porque veio legitimar. Também, desta forma, veio oficializar a posição do gabinete e da mediação na escola (...). O facto de estar no Regulamento Interno e de ser dado a conhecer aos encarregados de educação, a todos. (...).”* (CPTEIP, E1, 1022-1024).

Também os alunos mediadores apresentaram uma valoração positiva sobre este tema: *“Acho que é essencial (...).”* (EGAMdor10, 1153). *“Porque é algo importante (...).”* (EGAMdor6, 1163). *“Acho bem (...).”* (EGAMdor7, 1145) e destacaram, em sintonia com o coordenador do TEIP, a necessidade e utilidade dos encarregados de educação terem conhecimento do gabinete de mediação: *“(...) para os pais também conhecerem”* (EGAMdor7, 1145). *“Para eles [pais] saberem que têm algo, ou alguém, em quem possam confiar. Onde tenham um porto seguro”* (EGAMdor5, 1146-1147).

Em síntese, a inclusão da mediação nos documentos estruturantes e estratégicos (dos quais apresentaremos uma análise de conteúdo no capítulo seguinte) pode então acarretar dois efeitos: por um lado, o reconhecimento da mediação na escola, que, sendo um elemento estranho no contexto dos procedimentos já existentes de regulação e gestão da disciplina, se

espera que, com esta legitimação, se entranhe nos hábitos da comunidade educativa; e, por outro lado, que a promoção do bem-estar dos alunos influa positivamente na valoração da imagem institucional da escola, como TEIP, pela comunidade educativa.

2.3.2. Introdução de uma nova forma de gestão de conflitos

A adoção da mediação como método de resolução de conflitos, serve de estratégia para encetar uma reforma do modelo de gestão de conflitos da escola. No estudo de caso em análise, o coordenador do TEIP referiu que a mediação permitiu um melhoramento desse modelo:

- a. *“(...) pós formação, ele é um modelo estruturado. É um modelo com princípio... é um modelo. Antes da formação, a gestão era um pouco empírica, um pouco emocional. Ou seja, eu acho que agora o modelo é mais racional” (CPTEIP, E1, 1075-1078).*

Reconheceu-se no discurso do entrevistado a relevância da dimensão do diálogo na gestão dos conflitos: um processo de diálogo estruturado. Por sua vez, a mediação veio permitir tornar o modelo em funcionamento menos punitivo, resultante do elevado número de ocorrências e participações registadas.

- a. *“Eu acho que antes era um modelo mais punitivo. Portanto, as situações resolviam-se mais com a punição. Agora é um modelo, obviamente menos punitivo, é um modelo mais permissivo no que diz respeito, mais aberto em ouvir, menos punitivo, portanto” (CPTEIP, E1, 1082-1084).*
- b. *“(...) no sentido colaborativo. Aliás, o termo permissivo, quando eu o usei, porque semanticamente tem essa leitura, ser uma coisa assim do deixa andar e tal. Mas não, não é isso. Portanto, agora é menos punitivo, é mais colaborativo” (CPTEIP, E1, 1087-1089).*

Verificou-se assim que a mediação humanizava o modelo de gestão de conflitos na escola, segundo uma lógica dialogante, colaborativa e de autocomposição. Não se trata de introduzir permissividade²⁶, mas antes de criar um espaço e um tempo de escuta, de reflexão e de trabalho conjunto na construção de compromissos, em torno de soluções que resolvam os problemas, numa lógica restaurativa. É um modelo mais direcionado para a pessoa do que focado na punição, na qual se encaixa o infrator. Como destaca o coordenador do TEIP: “(…)

²⁶ A permissividade ou perda de autoridade são receios que se colocam face a este tipo de projetos (Jares, 2002).

eu não consigo encontrar a palavra certa... Mais emocional também, porque se respeita mais os sentimentos” (CPTEIP, E1, 1094-1096). “Mais humano (...)” (CPTEIP, E1, 1097).

A inovação nesta área resultou então da existência e da complementaridade dos dois modelos: relacional e punitivo (Torrego, 2006). A mediação permite tratar do conflito de uma outra forma e assim atender a situações que, em grande número, não se encaixariam no modelo punitivo, prevenindo a escalada dos conflitos para eventuais situações graves na ótica da escola.

- a. *A parte punitiva continua a existir nas situações extremas. Mas, agora a situação em si é trabalhada de outra maneira e isso é que nos alegra aqui. O facto de nós conseguirmos olhar para as situações de conflito com outros olhos, sermos capazes de fazer outra leitura e dar hipótese a quem está envolvido nessas situações de conflito, de se explicar” (CPTEIP, E1, 1089-1093).*

O grau de satisfação pela introdução desta nova forma de resolver os conflitos, exposta no discurso anterior, foi também partilhada por um dos alunos entrevistados: “(...) só que nós temos uma forma melhor, agora, de os resolver (...)” (EGAMdor6, 402-403).

A articulação entre modelos de gestão de conflitos foi aceite quando os conflitos não tomam a forma de ocorrências graves, quando não são alvo de procedimento disciplinar. Por isso, o desafio coloca-se em saber se até nesses casos a mediação pode ser aplicada. Segundo os professores entrevistados, a mediação foi-se integrando no próprio procedimento disciplinar da escola.

- a. *“Aconteceu no ano passado (...)” (CEM, E2, 923-924).*
- b. *“Funciona, funciona. (CPTEIP, E1, 1101). “[aluno em processo disciplinar] Pode ser encaminhado para a mediação. Já tem acontecido” (CPTEIP, E1, 1105).*

Assim, assumidos como modelos autónomos: “São sistemas muito autónomos, muito independentes (...)” (CEM, E2, 878), estes funcionaram também de forma articulada. E, segundo os entrevistados, existia uma clara perceção das lógicas inerentes a cada processo, tendo a equipa de mediação contribuído para essa clarificação.

- a. *“(...) ele vai ter um processo disciplinar paralelo ao que se passou aqui. (...) O processo é separado, ou seja, ele foi ali, apanhará uma suspensão, ou pagará o vidro. Isso é um processo disciplinar. Isso trata quem tem que assegurar as situações disciplinares da escola. Paralelamente, se o que originou isso foi uma situação passível de fazermos um processo de mediação (...)” (CPTEIP, E1, 374-380).*

- b. *“(...) são duas coisas distintas: uma é nós tentarmos resolver aquilo que é o problema dele; outra é ele pagar disciplinarmente o que ele fez, ou mesmo monetariamente. Se ele partiu paga. (...)” (CPTEIP, E1, 393-395).*
- c. *“Eu acho que as situações têm sido tão claras que eles conseguem distinguir o que é que é o procedimento disciplinar e o que é que é o processo de mediação” (CPTEIP, E1, 395-397).*
- d. *“(...) o tipo de informação que nós damos também contribui para que estes papéis fiquem ali muito bem clarificados. Porque há situações em que nós comunicamos logo ao diretor ou ao órgão de gestão (...)” (CEM, E2, 879-881).*

O reconhecimento dos limites entre os dois modelos, foi patente no discurso do coordenador do TEIP, para quem a mediação não deve representar escapatória do processo disciplinar. Constatou-se que os dois modelos deviam reforçar-se nas suas virtudes.

- a. *“Esse aluno poderá vir aqui ao gabinete. Poderemos falar com ele depois dele ter partido o vidro com a cadeira. Mas, o diretor vai recebê-lo (...)” (CPTEIP, E1, 372-373)*
- b. *“E é bom que (...) funcione em separado, mas articuladamente. Justamente para o aluno perceber que não é por vir à mediação que não vai ser punido disciplinarmente” (CPTEIP, E1, 1101-1103).*

Quando indagámos sobre a operacionalização dessa articulação, verificámos que não existia uma lógica sequencial fixa entre os dois processos, mas antes uma lógica de oportunidade.

- a. *“(...) isto é caso a caso” (CEM, E2, 882).*
- b. *“(...) tenho lá uns meninos para mediação, mas também têm um processo disciplinar” (CEM, E2, 885-886).*
- c. *“Aconteceu isto, que é o inverso, apesar de terem um processo disciplinar e de estarem em processo disciplinar, precisam de ir à mediação” (CEM, E2, 888-889).*

Se a mediação permite a resolução, reconciliação e a reparação dos conflitos, deve ser expetável que as soluções aí alcançadas sejam tidas em conta na definição das medidas disciplinares aplicadas a alunos que tenham passado pela mediação e aí celebrado acordos. Esta conquista foi também alcançada na escola.

- a. *“(...) mediação, pode funcionar como atenuante” (CPTEIP, E1, 379-380).*

- b. *“E houve uma suavização das penas porque está a fazer o processo de mediação (...). Em vez de uma suspensão, uma repreensão porque eu acho que as coisas estão no bom caminho” (CPTEIP, E1, 384-388).*
- c. *“(…) há situações em ocorreram mediações e um processo disciplinar e o caso acabou por ter uma atenuante, porque o aluno estava a fazer uma mediação (...).” (CEM, E2, 567-569).*

Para os inquiridos, nestas situações disciplinares importava construir soluções que permitissem a pacificação das relações interpessoais. Era uma outra forma de gerir relacionamentos e de resolver conflitos, resultante de uma moral autónoma e da construção de entendimentos restaurativos e de soluções mutuamente satisfatórias.

- a. *“Ele já pediu desculpa ao colega. Ele até já se arrependeu do que fez (...).” (CPTEIP, E1, 385-386).*
- b. *“(…) eu acho que as coisas estão no bom caminho” (CPTEIP, E1, 388).*
- c. *“Depois não houve mais nenhum processo com aquele aluno. Portanto, eu acho que a mediação tem também, de certa forma, ajudado a serenar um pouco (...).” (CEM, E2, 569-571).*

Reconheceu-se ainda uma noção pragmática da mediação, não a entendendo como um método único ou preferencial de resolução de conflitos. Assumiu-se as próprias limitações circunstanciais da mediação:

- a. *“E depois há aqueles casos que chegam aqui que nós dizemos, pois isto não é para nós, isto é mesmo para o psicólogo, olhe, isto é mesmo disciplinar. (...).” (CEM, E2, 571-572).*
- b. *“Há casos que ultrapassam a mediação. (...).” (CEM, E2, 584).*
- c. *(...) e dizemos: olhe, este assunto ultrapassa-nos, há situações em que o próprio diretor decide” (CEM, E2, 881-882).*

Com efeito, este projeto de mediação, que funciona há alguns anos na escola, tem a vantagem de possibilitar a aplicação de um modelo integrado de gestão de conflitos, em trabalho colaborativo entre diretores de turma, professores, psicólogo, encarregados de educação e os próprios alunos.

2.3.3. A mediação como uma variável da avaliação da escola

A avaliação nas escolas tem-se assumido como uma prática regular, até para delinear melhorias. Ao integrar os documentos estratégicos da escola e ao assumir como objetivo central a resolução de problemas que, concomitantemente, promovam boas relações interpessoais e favoreçam o clima social, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem, os resultados desta metodologia são passíveis de constar dos processos avaliativos. Indagou-se, por isso, qual a posição da mediação na avaliação da escola.

- a. *“Nós temos o observatório de qualidade, que agora tem outro nome, mas sim, em termos de observatório há relatórios e nós damos as nossas referências. E, havia uma plataforma do TEIP, no TEIP também está o nosso contributo” (CEM, E2, 597-599).*
- b. *“No relatório TEIP, como lhe disse, as situações são muito, já vêm pré formatadas. Não há espaço para falarmos de projetos nem nos é pedido (...)” (CPTEIP, E1, 736-738).*
- c. *“Onde isso está é no relatório interno aqui do gabinete e que está na direção e que é utilizado depois no relatório do observatório de qualidade. (...) a equipa de avaliação interna, (...) que é o observatório de qualidade (...) então, é que pede, para fazer análises diversas, pede-nos a nós essa indicação (...)” (CPTEIP, 740-744).*

Confirmou-se a existência de uma avaliação por parte do gabinete de mediação, que serviu de contributo para outras instâncias (direção e observatório de qualidade) procederem à autoavaliação. No entanto, como denunciava um dos entrevistados, a avaliação, em particular aquela que se referia ao TEIP, tinha em conta os resultados alcançados e não os meios utilizados para o efeito. Essa situação não significava que nos momentos de avaliação se deixasse de contemplar os projetos ou que a avaliação da mesma não fosse positiva, como revelaram os discursos seguintes:

- a. *“(...) encontros TEIP, quando falamos, realmente, dos projetos que temos em curso na escola, há referencia ao projeto de mediação como um projeto estruturante e que faz parte da nossa aposta para reduzir as situações de conflito e de indisciplina (...)” (CPTEIP, E1, 734-736).*
- b. *“Nas reuniões que temos, que são de certa forma assíduas, é claro que eu dou conta dos resultados do gabinete, do funcionamento do gabinete e das implicações que tem o bom funcionamento do gabinete naquilo que nos interessa resolver (...). De maneira que, aí sim, nesses relatos que lhe faço chegar [à coordenadora externa do TEIP], estão realmente os resultados que o gabinete vai alcançando ao longo do ano e como é que está a*

funcionar, quantos professores estão envolvidos, etc. (...)” (CPTEIP, E1, 852-758).

Embora sem recolher grandes pormenores sobre a avaliação do projeto e como esta se encaixava na avaliação interna da escola (assunto ao qual nos dedicaremos no capítulo seguinte), confirmava-se que o projeto era alvo de avaliação, procurando responder a indicadores estabelecidos na avaliação interna. Confirmou-se que os resultados apresentados eram positivos, cumprindo-se o objetivo geral de reduzir situações de conflito e de indisciplina. Neste contexto, o PMCE passou a ser assumido como um projeto estruturante.

2.3.4. Áreas de suporte à emergência de uma cultura de mediação

A cultura de mediação escolar, germinada através do PMCE, resulta de uma intervenção sistemática em três áreas nucleares: educativa-formativa, interpessoal e organizacional. Entende-se por dimensão educativa aquela que se associa aos programas educativos e de formação; por dimensão interpessoal, a dinâmica da mediação formal e informal na gestão dos conflitos e melhoria das relações interpessoais; e por dimensão organizacional, a inclusão da mediação nos documentos da escola. Cada uma tem a sua relevância na metodologia de intervenção subjacente ao PMCE e suportam-se mutuamente na emergência, afirmação e sustentabilidade da cultura de mediação. Em virtude dos alertas apontados por diversos autores (Schvarstein, 1999; Alzate 2003; Cohen, 2005, Lorenzo, 2007) em relação a alguns projetos não terem acautelado todas as áreas, cuidou-se pela sua integração neste projeto em estudo. Sobre estas dimensões interessou-nos saber a opinião dos dois professores entrevistados sobre qual das áreas funcionou melhor.

O coordenador do TEIP destacou a dimensão organizacional por ter sido a mais rapidamente cumprida:

- a. *“A organizacional. Desde a formação que nós fizemos uma coisa boa que foi justamente alterar o nosso regulamento interno e no projeto educativo fizemos alterações. Aliás, criamos o grupo de trabalho para fazer isso e, portanto, a mediação passou a fazer parte dos documentos oficiais da escola. (...)” (CPTEIP, E1, 771-774).*

A dimensão educativa-formativa, sobretudo a capacitação de professores, também foi referida, conferindo-se-lhe relevância. A formação permitiu criar competências para aplicar a

mediação na escola (ainda que essa capacitação seja assumida de forma diferente pelos professores mediadores):

- a. *“Portanto do ponto de vista das habilidades eu destacava, justamente, os professores envolvidos ao longo destes anos no gabinete (...)” (CPTEIP, E1, 786-788).*
- b. *“Agora, tudo isto também só é possível, porque a montante tivemos uma formação inicial, abrangente (...)” (CPTEIP, E1, 433-434).*
- c. *“Sim eu acho que estamos mais capacitados para trabalhar com conflito. Uns mais que outros. (...)” (CPTEIP, E1, 781-782).*

Percebeu-se, todavia, que nesta área, a formação dos alunos não obteve o mesmo destaque, constatando-se ausência de resposta à questão colocada sobre este tema. Em todo o caso, as análises anteriores revelaram uma apreciação positiva da formação (cf. Capítulo VII, 1.3 e 2.2.1.), ainda que sujeita a melhorias. Aliás, a coordenadora da equipa reconheceu que os efeitos da dimensão educativa-formativa, por comparação às restantes duas áreas, seria aquela que levaria mais tempo a ser consolidada: *“A primeira será a mais morosa e aquela que não é tão fácil de perceber” (CEM, E2, 608).*

Apesar de os professores entrevistados não se terem referido especialmente à dimensão interpessoal, percebeu-se da análise de conteúdo anterior, que o projeto obteve os seus resultados. Apenas a coordenadora da equipa referiu que nesta dimensão era necessário: *“(...) dar tempo” (CEM, E2, 631).*

Da análise efetuada inferiu-se que a terceira dimensão funcionou melhor e tal se deveu ao facto de as dimensões educativa e interpessoal carecerem de continuidade, para se reforçar os efeitos positivos entretanto alcançados, e a dimensão organizacional já estar cumprida. Como salienta o coordenador do TEIP: *“Em termos organizacionais, o assunto está arrumado (...)” (CPTEIP, E1, 776-778).* Constatou-se, porém, que a adaptação da estrutura formal à mediação foi mais fácil do que a adaptação da estrutura sociocultural. É comumente sabido que as mentalidades, os hábitos e os costumes são difíceis de mudar. Contudo, noutras escolas recorrentemente confrontados com a ideia da impossibilidade de alterar a estrutura formal e institucional da escola, suportada em documentos legais aprovados pela tutela. Só a convicção e a persistência, a par da autonomia, poderão permitir alcançar as mudanças que a mediação propõe²⁷.

²⁷ Embora se reconheça que sem uma mudança sistémica, esta estratégia surge num movimento de contracorrente ou como uma contracultura (Bonafé-Schmitt, 2000; Faget, 2010).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DOS DOCUMENTOS

A análise dos documentos da escola permitiu obter informação sobre diversos pontos da investigação, contribuindo, por isso, para responder às questões norteadoras previamente definidas no capítulo V (nomeadamente em termos de avaliação do cumprimento do processo de implementação do projeto, no que se refere à realização de atividades previstas e aos resultados obtidos, bem como à integração na cultura de escola). Assim, por exemplo, da análise de conteúdo dos documentos poder-se-á ainda obter informação para uma das questões do nosso estudo: qual a integração do projeto na cultura organizacional escolar? E a partir daí ir ao encontro de um dos objetivos específicos da pesquisa: perceber como a mediação se integra na estrutura organizativa e cultural da escola. Mais concretamente, importa saber como a escola, enquanto organização, estabelece condições que apoiem uma cultura interna, leia-se um novo padrão de resolução positiva de conflitos, que contribua para uma convivência favorável à socialização e à cidadania. E, ainda, como a escola, através do PMCE, desenvolve processos de melhoria organizacional e cultural. São, por isso, várias as questões que se nos colocaram perante a análise documental e orientaram a seleção dos documentos da escola. À imagem dos pontos anteriores deste capítulo, os subtítulos deste ponto 3, resultam da exploração analítica dos dados, inscritos nas matrizes categoriais (cf. Apêndices XLIV, XLV, XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX), e visam evidenciar os traços marcantes do projecto, numa perspetiva longitudinal, quanto à dimensão organizacional, embora também se tenha analisado um conjunto de dados relevantes que se inserem nas duas outras dimensões em estudo.

3.1. Projeto Educativo

Um dos requisitos da implementação do PMCE consistiu na sua inclusão nos documentos estruturantes da escola, caso do Projeto Educativo. Nesse sentido, interessou conhecer as suas principais características e qual a posição conferida à mediação.

Segundo Costa (2007), o Projeto Educativo de escola assume “(...) um lugar estratégico na senda de uma organização escolar mais autónoma” e apresenta-se como um dos documentos mais estruturantes desse processo.

“(...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. (DL 137/2012, que republica o DL nº 75/08 de 22 de abril – alínea a), nº1, do art.º 9)

O Projeto Educativo, de acordo com o autor citado, apossa-se de uma importância determinante na construção e no desenvolvimento organizacional das escolas, embora dependa do modo como o regime criado pelo diploma seja posto em prática, podendo localizar-se num modelo de regime de autonomia ou num regime de administração e gestão. No caso da escola em análise, a primeira opção confirmou-se com a celebração do contrato de autonomia, de 2012. Nesse documento também se declara que o projeto educativo é um “documento estratégico fundamental” (Contrato de Autonomia, p. 86). Aí verteu-se uma política e um programa que atende às características da escola. *“O Projeto Educativo deste Agrupamento (...) surge com uma política própria, tendo em conta as características, os problemas e as exigências do contexto escolar e a comunidade educativa que o integra” (PE, 2019-2012, p. 6 e PE, 2012-2015, p. 5).*

Em consequência, o Projeto Educativo é um instrumento central de orientação, de estratégia e de melhoria da construção de escola com vista ao cumprimento da sua missão educativa. Nesse sentido, pode ler-se que:

“O Projeto educativo assenta na ideia de que a escola é um Projeto em construção e que a escola será aquilo que ela quiser ser. A escola, através do seu Projeto Educativo antecipa o seu desenvolvimento, afirmando a sua identidade, reconhecendo as suas características próprias e colocando-as ao serviço das finalidades educativas a que se propõe. O Projeto Educativo pretende assim refletir uma ação estratégica no cenário escolar e proporcionar aos seus diferentes atores o poder e a liberdade para construir novas realidades na comunidade educativa abrangida pelo agrupamento.” (PE, 2019-2012, p. 6 e PE, 2012-2015, p. 5)

A ideia de escola que se comunga e se pretende oferecer à comunidade educativa estava então plasmada neste documento. Esta deve ser considerada um local com significado em termos de cidadania e de aprendizagem, como se enalteceu no referido escrito:

“Sendo a escola o local privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais e aprendizagens, é na relação com os outros que os alunos vão aprender a valorizar atitudes e comportamentos e a construir referências para o modo de interagir em sociedade. Desta forma, deverá a escola proporcionar actividades educativas diversificadas e espaços com qualidade que favoreçam a formação de cidadãos responsáveis, críticos e activos.” (PE, 2019-2012, p. 6 e PE, 2012-2015, p. 5)

Apresentando-se sob a forma de documento programático e pragmático, o Projeto Educativo desta escola aponta um conjunto de objetivos, estratégias, metas e indicadores de avaliação, através dos quais visa cumprir a sua função educativa. No que interessa para este estudo, importa expor uma breve descrição do teor deste documento de maneira a perceber o quadro no qual se encontra a mediação (cf. Apêndice XLIV).

Atendendo às necessidades identificadas, a escola lança como desafio a prossecução de dezoito objetivos de cariz educativo e social:

“Reduzir o insucesso educativo; Promover a qualidade do sucesso; Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; Melhorar as condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos; Promover o desenvolvimento vocacional e orientação escolar e profissional dos alunos; Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco; Promover a participação e colaboração dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa no desenvolvimento socioeducativo dos alunos; Enriquecer as opções formativas do Agrupamento; Criar respostas no âmbito da Educação e Formação para Adultos; Eliminar situações de insegurança na escola; Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; Criar mecanismos funcionais de informação e comunicação escola - família - comunidade, potenciando o uso das tecnologias de informação e comunicação; Projectar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade; Fomentar a consciência ambiental na escola e na comunidade; Melhorar a qualidade dos serviços prestados; Promover a Educação Sexual em meio escolar.” (PE, 2019-2012, p. 45 e PE, 2012-2015, p. 8)

Esses objetivos estão distribuídos por nove finalidades, que se integram nessa dupla dimensão educativa e social, e que se consubstanciam em áreas estratégicas de intervenção:

“Combate ao insucesso escolar / melhoria da qualidade do sucesso; Relação escola/Família/Comunidade; Relações interculturais e multiculturais; Enriquecimento curricular e oferta formativa; Prevenção da indisciplina e violência; Promoção da imagem do agrupamento na comunidade; Tecnologias de informação e comunicação; Promoção da saúde; Melhoria das condições de segurança.” (PE, 2019, pp. 46-57 e PE, 2012, pp. 9-21)

A cada finalidade enunciada corresponde um conjunto de objetivos apontados anteriormente, estratégias, metas e indicadores de avaliação (cf. Quadro 1, Apêndice XLIV).

3.1.1. A mediação ao serviço da construção de escola

Pela análise de conteúdo efetuada constatou-se que a mediação é mencionada duas vezes no Projeto Educativo (n=2 PE 2009-2012 e n=2 PE 2012-2015). Em específico, (como se ilustra no quadro 2, do Apêndice XLIV), o PMCE é considerado uma das *estratégias* e o gabinete de mediação como uma das *metas* previstas para a “Prevenção da indisciplina e violência”, que compreende dez objetivos variados.

“Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco; Promover a participação e colaboração dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa no desenvolvimento socioeducativo dos alunos; Eliminar situações de insegurança na escola; Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; Criar mecanismos funcionais de informação e comunicação escola - família - comunidade, potenciando o uso das tecnologias de informação e comunicação; Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade; Fomentar a consciência ambiental na escola e na comunidade.” (PE, 2014-2015, p 16)

Na estrutura definida no Projeto Educativo, verifica-se uma lógica de reciprocidade de sinergias, porquanto, por exemplo, a temática da “Prevenção da indisciplina e violência”, onde se encaixa a mediação, constitui também um objetivo específico de outras três finalidades: “*Promoção da imagem da escola na comunidade*”, “*Promoção da saúde*”, “*Melhoria das condições de segurança*” (cf. Quadro 3, Apêndice XLIV). Constatou-se então que no Projeto Educativo a mediação é considerada como uma *estratégia* que visa contribuir para a prossecução de um conjunto vasto de objetivos socioeducativos e propõe-se também criar valor a outras estratégias e finalidades. Assume-se assim, na linha da literatura estudada (Johnson & Johnson, 1996; Jares, 2002; Viñas 2004; Torrego, 2006; Nogueira, 2012), que um bom clima interpessoal e social constitui um dos fatores de qualidade e eficácia escolar.

De referir que a mediação foi incluída no início da implementação do PMCE, e por isso foi mencionada no Projeto Educativo de 2009-2012. Embora a metodologia do PMCE adotado propusesse a inclusão da mediação nos documentos estruturantes, esta ação resultou da própria dinâmica do TEIP. A mediação apresentou-se nos mesmos termos nos dois Projetos Educativos (2009-2012, 2012-2015), que também não apresentavam grandes diferenças nas restantes temáticas.

Em síntese, a escola aproveita a oportunidade conferida pela autonomia protocolada para trabalhar áreas específicas do contexto em que insere. Assume-se então que a escola, no

seu conjunto, possa fazer a diferença, na linha do efeito de estabelecimento (Blaya, 2008) ou possa proporcionar valor acrescentado à educação dos jovens (Bolívar, 2003), em especial neste contexto TEIP tomado como um local privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais, onde os jovens aprendam a valorizar atitudes e comportamentos e a construir modos de interagir em sociedade (PE, 2019-2012 e PE, 2012-2015). Este contexto explica e reforça a opção da escola em integrar a mediação na sua linha de orientação estratégica de cumprimento da sua missão educativa consubstanciada no Projeto Educativo.

3.2. Regulamento Interno

O Regulamento Interno (RI) é outro documento normativo estrutural da escola.

“Enquanto instrumento normativo da autonomia da escola, prevê e garante as regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.” (DL 51/2012 de 05 de setembro)

Segundo Mascarenhas (2014), este foi o primeiro documento a ser elaborado aquando da entrada em vigor do diploma base da autonomia (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio). Dele destaca-se a importância da gestão da convivência como condição base para uma escola inclusiva, com um clima socioeducativo saudável que contribua indelevelmente para o desenvolvimento e crescimento dos jovens. Contudo, de acordo com o autor, “(...) apesar dessa capacidade de elaboração e aprovação, já assim não acontece com a capacidade da sua implementação, mais parecendo que o regulamento interno é normalmente invocado apenas para resolver questões de natureza disciplinar” (Idem, p. 24).

Como já referido no capítulo referente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, os dois Regulamentos Internos que acompanharam a implementação do PMCE (2011 e 2013) eram idênticos nos pontos que interessava para o nosso estudo (cf. Apêndice XLV). Assim, da leitura do preâmbulo do documento confirmava-se a sua “vocação predominantemente formativa”. Aí assumiu-se a relevância do estabelecimento de regras destinadas a nortear e facilitar a intervenção da comunidade educativa; regras que tornem mais fácil a adoção de atitudes positivas, em prol do bom funcionamento da escola e do melhor contexto para a preparação dos alunos para a vida atual e futura.

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. Para isso necessita da envolvimento da comunidade onde esta inserida, de onde provêm os seus alunos e, através deles procurar dar resposta as necessidades sentidas. A escola deverá ser o centro de formação por excelência, atribuindo e desenvolvendo competências próprias nos seus alunos, que lhes permitam, no âmbito da política educativa nacional, estar capacitados para os desafios que, ao longo da vida, terão que superar.” (RI, 2013, p. 9)

Na totalidade do documento, a mediação surge com catorze referências (n=14), distribuídas pelas seguintes especificidades: gabinete de mediação (n=6), mediar conflitos (n=2), mediadores (n=2), formação em mediação (n=1), capacidade para mediar (n=1), encaminhamentos para mediação (n=1), cultura de mediação (n=1) (cf. Apêndice XLV). Há assim um reconhecimento da mediação de conflitos nas suas múltiplas facetas operativas. Em concreto, o gabinete de mediação escolar surge em três secções distintas do Regulamento: a primeira referente à identificação dos serviços técnico-pedagógicos que visam “(...) promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos” (RI, 2013, p. 39); a segunda, onde se descreve a dimensão institucional desses serviços e a terceira dedicada às medidas educativas disciplinares, as quais analisaremos nos pontos seguintes.

3.2.1. A mediação integrada nos serviços técnico-pedagógicos da escola

A escola dispõe de seis “serviços técnico-pedagógicos”, a saber: “serviço de psicologia e orientação” (n=31), “gabinete de apoio ao aluno e à família” (n=7), “gabinete de mediação” (n=6), “biblioteca” (n=28), “serviço de ação social escolar” (n=4) e “componente de apoio à família” (n=5). Este surge como o terceiro serviço técnico-pedagógico com maior número de ocorrências ao longo do documento (cf. Apêndice XLV). Consta-se ainda que a denominação deste gabinete varia entre “gabinete de mediação de conflitos” e “gabinete de mediação escolar”. Ao apresentar-se como uma estrutura orgânica da escola, o gabinete conta com a definição de objetivos, competências, constituição da equipa e regras de funcionamento.

Os dez objetivos atribuídos ao gabinete de mediação enquadram-se em 4 principais dimensões: “resolutiva”, “preventiva”, “educativa” e “integradora”, conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 34: Objetivos do gabinete de mediação

	Objetivos do gabinete de mediação
Resolutiva	“Dar uma resposta eficaz à problemática da indisciplina e violência na escola” “Facilitar a mediação de conflitos entre alunos/docentes/pessoal não docente” “Resolver as situações de conflito de forma sustentável e duradoura” “Diagnosticar situações de violência escolar e apoiar as pessoas envolvidas através do diálogo”
Preventiva	“Promover a comunicação e compreensão mútua entre os elementos da Comunidade escolar” “Prevenir os conflitos e a violência” “Diminuir os efeitos dos conflitos e da violência no que se refere ao abandono escolar e ao insucesso escolar”
Capacitadora/ Empoderamento	“Favorecer o desenvolvimento, nos membros da Comunidade escolar, de competências na área da prevenção e tratamento de conflitos” “Estimular o desenvolvimento de competências que potenciem as capacidades e o poder de atuação dos membros da comunidade escolar que sofrem exclusão”
Integradora	“Melhorar a integração dos alunos no contexto escolar”

Fonte: RI (2013, p 44).

Remarca-se que os objetivos referentes à categoria “resolução” reúnem mais ocorrências (n=4), seguido das categorias “prevenção” (n=3), “educativa” (n=2) e depois “integradora” (n=1) (cf. Apêndice XLV). Atendendo à especificidade destes “objetivos”, à mediação reconhece-se então uma vocação resolutiva, preventiva, capacitadora e integradora, mesmo reconhecendo que todas visam a prevenção.

Tomando o conflito como uma oportunidade de crescimento, desenvolvimento, mudança e melhoria, esta estrutura visa, nos termos do leque dos objetivos visados, influir diretamente nos comportamentos, atitudes, valores de convivência, e, conseqüentemente, no clima relacional e social, tornando a escola num espaço socioeducativo para todos. Assim, apresenta-se como uma estrutura proactiva, facilitadora, em interação com toda a comunidade educativa, que se guie pela eficácia e contribua para a capacitação dos indivíduos. Trata-se, por isso, uma estrutura diferente das previstas nos clássicos projetos de mediação entre pares, que envolvem sobretudo alunos acompanhados por um ou dois professores e que se dedicam apenas à resolução de conflitos entre pares.

No que se refere às competências do gabinete de mediação, estas reúnem-se por seis categorias: “educativa/capacitadora” (n=2), “de articulação” (n=2), “resolutiva” (n=1), “preventiva” (n=1), “integradora” (n=1) e “de avaliação” (n=1) (cf. Apêndice XLV).

Quadro 35: Competências do gabinete de mediação

	Competências do gabinete de mediação
Educativa/capacitadora	“Promover ações/programas tendentes ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos” “Dinamizar ações de formação para docentes, alunos, pessoal não técnico e pais/encarregados de educação”
Articulação	“Integrar equipas multi/pluridisciplinares de intervenção social e escolar” “Trabalhar em estreita colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família e as Associações de Pais do Agrupamento”
Resolutiva	“Mediar conflitos entre alunos e entre alunos e adultos”
Preventiva	“Desenvolver ações de prevenção da disfunção e da exclusão social”
Integradora	“Colaborar com docentes, alunos e pessoal não docente na promoção da cultura de mediação”
Avaliativa	“Avaliar as atividades desenvolvidas”

Fonte: RI (2013, p 44).

Constata-se uma relativa correspondência entre as categorias dos “objetivos” e das “competências”, muito embora nestas surjam duas novas categorias: “de articulação” e “de avaliação” (cf. Apêndice XLV). Ora, nestas últimas afirma-se uma lógica integrada de ação, uma postura colaborativa e atitude reflexiva da equipa de mediação. Todavia, a “dimensão educativa e capacitadora” é assumida como central. Mais do que a “dimensão tecnicista” ou “dimensão resolutiva” da mediação, associada à modalidade da mediação formal, releva-se também a “prevenção” de disfuncionalidades e exclusões sociais e a “integração” através da promoção de “uma cultura de mediação” no seio da comunidade escolar.

A “constituição da equipa” é outro dado interessante fornecido pelo Regulamento Interno, pois permite perceber as referências escolhidas para a sua identificação. Assim, para além da “nomeação” pelo diretor da escola, os mediadores devem cumprir três requisitos: “formação específica”, qualidades pessoais de “bom relacionamento pedagógico” com os demais atores da comunidade educativa e “competência” para o exercício da função.

“a) Possuir formação em mediação de conflitos; b) Evidenciar facilidade de um bom relacionamento pedagógico com os seus pares, alunos e demais comunidade educativa; c) Possuir capacidade de negociação e mediação em diferentes situações.” (artigo 126º do RI, 2013, p. 44)

Não havendo qualquer diploma sobre o perfil dos mediadores de conflitos na escola, reconhece-se o mérito de se definir traços essenciais para garantir que neste gabinete se cumpra o melhor exercício da mediação. O documento não refere, porém, que os alunos integram a equipa. Quanto ao “funcionamento do gabinete”, é-lhe reconhecido um “espaço próprio”, “mancha horária”, a definir pela direção, “procedimentos próprios”, prevendo-se

que o gabinete estivesse disponível para atender a pedidos de qualquer membro da comunidade educativa.

“3- O registo e encaminhamento das situações sujeitas a mediação são da responsabilidade da equipa de mediadores. 4- O atendimento no Gabinete pode ocorrer por iniciativa do aluno, Diretor de Turma, Pessoal Docente/Não docente, Técnicos do agrupamento ou Direção.” (artigo 127º do RI, 2013, pp. 44-45)

Institucionalmente, procurou-se definir as condições essenciais para que o gabinete de mediação fosse uma estrutura funcional da escola, uma estrutura com estatuto formal junto da comunidade educativa, cuja missão principal consistia em assegurar a plena integração escolar dos jovens e desta forma contribuir para que a escola apresentasse melhores resultados.

3.2.2. A institucionalização da mediação como método de resolução de conflitos

No Regulamento Interno reconhece-se ainda a mediação como “método complementar de resolução de conflitos”, contando com duas ocorrências (n=2) neste capítulo (cf. Apêndice XLV).

O gabinete de mediação (n=1) surge na secção dedicada às medidas disciplinares corretivas, a par da biblioteca (n=1) e da sala de estudo (n=1), no conjunto das opções de apoio à ordem de saída da sala de aula (cf. Apêndice XLV).

“7- Na sequência da ordem de saída da sala de aula, o aluno deve permanecer na escola e, por proposta do professor, dirigir-se para a sala de estudo, para a biblioteca ou para o gabinete de mediação escolar, que dará o acompanhamento devido ao aluno, nomeadamente no cumprimento das atividades.” (artigo 214º do RI, 2013, p. 79)

Surge ainda no contexto da tramitação do procedimento disciplinar, considerando-se que o relatório do processo de mediação possa constituir uma “circunstância atenuante” (n=1), em caso de medida disciplinar sancionatória e quando respeitados os princípios da mediação (cf. Apêndice XLV).

“É considerada uma circunstância atenuante o relatório do mediador, com indicação expressa que a situação foi resolvida de acordo com os princípios fundamentais que norteiam o funcionamento do gabinete de mediação.” (artigo 230º do RI, 2013, p. 83)

Reconhece-se que a mediação contribui para um modelo integrado de resolução de conflitos, onde se compatibilize o modelo relacional e o modelo impositivo (Torrego, 2006).

Esta inovação configura uma melhoria do modelo de resolução de conflitos da escola. Vários são os argumentos sobre a ineficácia do modelo impositivo e punitivo para promover a prevenção, reintegração e educação dos jovens. Sem se imiscuir no modelo definido legalmente e plasmado no Regulamento, a mediação oferece outra forma de tratar dos conflitos. Neste domínio reconhece-se ao gabinete um trabalho de índole “resolutivo” e “reparador” na assunção de que o conflito rompe com as lógicas relacionais, proporcionando exclusões e disfuncionalidades. A mediação propõe-se aproveitar o conflito, tornando-o uma oportunidade de aprendizagem, de crescimento e de inclusão através da resolução corresponsável do mesmo.

Em síntese, da análise efetuada verificou-se desde logo que a mediação foi incorporada no Regulamento Interno no momento previsto na planificação do PMCE. Por outro lado, verificou-se a integração do gabinete na estrutura organizativa escolar. A mediação passou a estar inserida na “centralidade da estrutura formal” (Torres, 2008) da construção e funcionamento da escola. Com essa integração formal, a mediação contribuía para que a escola se assumisse como uma organização de resolução positiva de conflitos, de gestão construtiva de relações interpessoais e promotora de uma sã convivência cidadã. E, ainda, reforçava-se que a colaboração, o diálogo, a tolerância e a cidadania constituíssem património identitário da comunidade educativa, devendo estar presentes nas práticas, princípios e valores vigentes na comunidade educativa. A mediação passou a ser reconhecida também como um método preferencial no tratamento dos conflitos, numa ótica educativa, preventiva e integradora, assumindo-se como um método completar quando os conflitos possam ser resolvidos no âmbito do processo disciplinar.

Desta forma, o Regulamento Interno não só serviu para dar enquadramento legal ao gabinete de mediação como permitiu legitimar a sua atuação e ainda contribuiu para um melhor conhecimento, se não mesmo reconhecimento, do mesmo pela comunidade educativa e pela comunidade em geral.

3.3. Contrato de autonomia

O Contrato de Autonomia é o documento onde está definido o exercício da autonomia pedagógica e organizativa da escola, permitindo “(...) às escolas implementar projetos próprios que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas,

tendo em conta os recursos humanos e materiais de que dispõem” (Despacho normativo 13-A/2012, de 5 de junho).

Os dados do diagnóstico dos problemas da comunidade onde este Agrupamento de escolas se insere, bem como os resultados da autoavaliação e da avaliação externa, e ainda as boas práticas por esta evidenciadas, criaram condições que justificaram alargar e reforçar a sua autonomia, numa perspetiva de responsabilização pela melhoria e qualidade educativas no contexto de um novo programa TEIP (TEIP3) a funcionar a partir de 2012. Em consonância com o preceituado no diploma: *“Deseja-se que cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos”* (Idem).

Em vigor desde 2012, o Contrato de Autonomia apresenta como objetivos centrais a criação de condições que: assegurem a consolidação e o desenvolvimento do Projeto Educativo; garantam de forma coerente e sustentada uma progressiva qualificação do percurso educativo dos alunos e das suas aprendizagens e instituem mecanismos de acompanhamento e monitorização do Projeto Educativo.

Neste documento a palavra mediação surge onze vezes (n=11) inserida na categoria “medidas implementadas” (n=4), no sentido de prevenir o abandono escolar precoce e facilitar a integração dos alunos na comunidade, e na categoria “medidas a implementar” (n=7), inseridas no Plano de Ação Estratégica, em concreto na “Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina” (cf. Apêndice XLVI). No global, constata-se que a subcategoria “objetivos operacionais” (n=3) toma o primeiro lugar do número de ocorrências, seguida da subcategoria “resultados” (n=2) e em *ex-aequo* todas as restantes subcategorias: “definição” (n=1), “estrutura” (n=1), “composição” (n=1), “finalidade” (n=1), “parceria” (n=1) e “processo de intervenção intermédio” (n=1) (cf. Apêndice XLVI).

Independentemente deste tipo de análise de conteúdo, relevou-se importante a referência à mediação também neste documento. E ainda que tal decorra da articulação com o Projeto Educativo, onde a mediação estava consagrada como “estratégia” e como “meta”, aqui a mediação era assumida como uma ferramenta relevante para a escola no seu Plano de Ação Estratégica, confirmada a par de outras estratégias, cuja finalidade consistia na prevenção do abandono, absentismo e indisciplina (cf. Apêndice XLVI).

3.3.1. A mediação entre os pontos positivos da construção de escola

Na primeira parte do documento, referente às “medidas implementadas”, a mediação é apontada primeiramente pelos “resultados” (n=2), de seguida em *ex-aequo*, pela “estrutura” (n=1) e também como um “processo de intervenção intermédio” (n=1) (cf. Apêndice XLVI).

Quanto aos resultados, a mediação é destacada como um dos exemplos positivos e que contribuíram para a prevenção do abandono escolar precoce dos alunos e para a facilitação da sua integração:

“O Agrupamento tem focalizado a sua ação na resposta e incentivo aos alunos, visando a conclusão da escolaridade básica, agindo no sentido de prevenir o abandono escolar precoce e facilitar a sua integração (...) Alguns exemplos concretos que sustentam esta preocupação do TEIP de Marrazes podem confirmar-se: “(...) pelos resultados alcançados no Gabinete de mediação de conflitos, no acompanhamento formal (sessões de mediação) e informal de situações de confronto verbal e físico entre pares, entre alunos / professores e entre alunos / funcionários (...)” (CA, 2012, p. 8)

Para esse efeito, realça-se também no documento a organização da equipa de mediação, constituída por elementos com formação específica e, como tal, com competências para atuar eficazmente no seu domínio: *“(...) o Gabinete de mediação, através da criação de uma bolsa de mediadores escolares (...)” (CA, 2012, p. 8).*

A mediação é caracterizada como processo de intervenção intermédio na gestão e resolução dos conflitos, que permite aliviar outras figuras nas quais esta função estava depositada. Enaltece-se a criação de condições para um melhor funcionamento da escola na gestão das situações de indisciplina e violência: *“(...) tem desenvolvido um importante papel no controlo intermédio de situações de violência e indisciplina, evitando que a resolução dos problemas esteja excessivamente centralizada na figura do Diretor de Turma” (CA, 2012, p. 8).*

No cômputo geral da primeira parte do documento, relativa “às medidas implementadas”, há ainda referência à autoavaliação e à avaliação externa. Não se verifica qualquer menção expressa à mediação nos pontos que se reportam a ambas as avaliações. Todavia, na avaliação interna pode considerar-se que existe uma alusão à mediação quando se foca a finalidade/área estratégica “Prevenção da indisciplina e violência”, na qual esta se encaixa. Por exemplo, pode ler-se que *“(...) a grande maioria dos projetos contribuiu favoravelmente para a consecução desta meta. O número de ocorrências participadas diminuiu ao longo do período de avaliação” (CA, 2012, p. 10).* Ao PMCE são então atribuídos resultados positivos neste domínio. Já na avaliação externa as referências alusivas

às temáticas em questão, num registo ainda mais vago, surgem no conjunto dos aspetos fortes, entre os quais se enaltece a “(...) resposta às necessidades específicas de aprendizagem e de inclusão escolar, refletida na melhoria global dos resultados e na inexistência de abandono escolar” (CA, 2012, p. 16).

Em síntese, da análise do documento verificou-se a confirmação institucional da mediação, reconhecendo-lhe mérito, seja pela forma como é descrita, seja porque, quando é referenciada, expressamente ou de forma indireta, é-o sempre de uma forma positiva.

3.3.2. A aposta contínua na mediação

Na categoria *medidas a implementar*, a mediação surge na terceira cláusula, dedicada ao Plano de Ação Estratégica, inserida na área estratégia da “Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina”, juntamente com outras cinco medidas: CACE Faz (Cultura, Animação, Cidadania e Educação); GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família); GAMED (Gabinete de Mediação de Conflitos); Viver saudável dentro e fora da escola; Orientação vocacional (cf. Apêndice XLVI). As referências à mediação podem ser agrupadas em cinco subcategorias “objetivos operacionais” (n=3), que se destacam das demais, como: “definição” (n=1), “finalidade” (n=1), “composição” (n=1) e “parceria” (n=1) (Apêndice XLVI).

A descrição do gabinete de mediação serve para o identificar, bem como para o distinguir de outras estruturas. Assim, por exemplo, veja-se a descrição do gabinete de mediação e do gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF).

O gabinete de apoio ao aluno e à família é um:

“Espaço destinado à resolução de problemas/dificuldades dos alunos. Intervenção/acompanhamento ao aluno e às famílias de forma direta, incluindo visitas domiciliárias.” (CA, 2012, pp. 29-30)

O gabinete de mediação de conflitos é um:

“Espaço criado propositadamente para o efeito no ano letivo de 2011-2012, onde uma equipa de alunos e de professores mediadores dinamizam processos de mediação com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar e à promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais. Os professores e alunos mediadores frequentaram formação durante o ano letivo anterior, tendo o processo de implementação do gabinete sido acompanhado e monitorizado pelo Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto, numa parceria estabelecida para o efeito com o Agrupamento (...).” (CA, 2012, p. 30)

A ambas as *estratégias* são atribuídos objetivos operacionais associados à redução de problemas, genericamente intitulados de indisciplina. Porém, o GAAF apresenta-se mais direcionado para os seguintes objetivos operacionais específicos: redução da aplicação de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias; diminuição de potenciais situações de interrupção precoce do percurso escolar; e 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. Já ao gabinete de mediação são atribuídos os objetivos operacionais específicos: reduzir situações de indisciplina e agressividade interpessoal; promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal e informal; e prevenir e eliminar comportamentos de risco. Nestes objetivos operacionais denota-se uma diferença de âmbito e de metodologia de intervenção das duas estruturas. Isto é, primeiro, constata-se que ao GAAF ficam associadas as situações mais complexas e ao gabinete de mediação de conflitos a prevenção dessas situações através do tratamento dos conflitos, fenómenos que podem anteceder ou acrescentar às situações de indisciplina e violência. Segundo, na área do gabinete de mediação prima-se por uma metodologia de intervenção preventiva, educativa e capacitadora, uma vez que se procura envolver diretamente os alunos na aprendizagem significativa que os processos de mediação formal e informal proporcionam. Esta vocação preventiva e educativa era comum aos restantes projetos desta área estratégica/finalidade: CACE Faz e Viver saudável, dentro e fora da escola.

Numa lógica de melhoria dos resultados socioeducativos da instituição de ensino, e consequentemente, dos resultados de cada projeto/estratégia, identifica-vam-se os indicadores através dos quais se estabelece uma relação mensurável entre um ponto de partida e um ponto e chegada. O quadro seguinte demonstra os desafios que se colocam ao gabinete de mediação, enquanto estrutura ao serviço da escola.

Quadro 36: A mediação de conflitos no plano de ação estratégica da escola

Objetivos	Indicadores	Dados de partida (até julho de 2012)	Metas por ação (mensuráveis) para 2012-2013
Diminuir problemas de indisciplina e agressividade interpessoal	Percentagem de mediações formais realizadas na escola-sede no ano letivo 2011-2012	3,30%	6,50%
	Percentagem de mediações informais realizadas na escola-sede no ano letivo 2011-2012	19,10%	25%
Promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal e informal	Percentagem de alunos mediadores que fizeram mediação formal	1,20%	2,50%
	Percentagem de alunos mediadores que fizeram mediação informal	5,90%	8%
Prevenir e eliminar comportamentos de risco	Percentagem de acordos cumpridos na mediação formal	2,80%	5,70%

Fonte: Contrato de autonomia da escola (2012, pp. 30-31).

A forma como as medidas/estratégias são apresentadas em termos de metas mensuráveis a alcançar responde ao requisito exigido à escola pelo Contrato de Autonomia, segundo o qual se deve adotar decisões sustentadas, alocando condições para a sua concretização e que impliquem uma boa gestão dos recursos dispensados.

Em síntese, nesta segunda parte do Contrato de Autonomia, a mediação é considerada como uma área de aposta do Plano de Ação Estratégica, tendo como objetivo principal contribuir para a resolução de alguns dos seus principais problemas socioeducativos: a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina (cf. Apêndice XLVI). Deposita-se na mediação um progresso dos resultados das suas atividades. Nesse sentido, a mediação apresenta-se como uma estratégia a ser reforçada, sendo expetável um aumento do seu contributo para a melhoria dos resultados da escola.

3.4. Relatórios do gabinete de mediação

Através dos relatórios de avaliação do gabinete de mediação, a equipa de mediação pretendeu apresentar e avaliar os procedimentos realizados para operacionalizar um conjunto de objetivos específicos e gerais definidos. Contudo, dada a diversidade de informação aí contida foi-nos possível obter conhecimento do funcionamento das estruturas de mediação

durante o período a que os relatórios se reportavam, assim como da avaliação do trabalho realizado em função das metas e indicadores predefinidos no Projeto Educativo (cf. Apêndice XLVII).

Na análise de conteúdo assumimos as categorias mencionadas nos documentos. Assim, se umas categorias foram definidas em função da estrutura dos relatórios, outras decorreram da análise dos textos, sendo por isso consideradas categorias emergentes. Os três relatórios (IRGM, IIRGM, IIIRGM), que correspondem ao período de funcionamento do gabinete, apresentam uma estrutura idêntica (cf. Quadro 1, Apêndice XLVII), mas com uma dimensão que varia em função, por exemplo, das atividades registadas no Plano Anual de Atividades (PAA) avaliadas, das valências integradas no serviço de mediação e dos objetivos gerais previstos, em cada um dos períodos a que se reportam (por exemplo, IRGM: 5 atividades registadas no PAA, IIRGM: 3, IIIRGM: 1. IRGM: 1 valência do gabinete, IIRGM: 3 valências, IIIRGM: 3. IRGM: 5 objetivos gerais, IIRGM: 9, IIIRGM: 9) (cf. Apêndice XLVII). Esta variação aponta a redução do número de atividades previstas no PAA e o aumento do número de valências e de objetivos gerais do PE a prosseguir. Em todo o caso, o número de tipos de atividades realizadas foi sempre superior a uma dezena em cada ano letivo (IRGM: 17, IIRGM: 13, IIIRGM: 10) (cf. Apêndice XLVII). Da análise realizada constatou-se que no decorrer dos três anos, a equipa de mediação cuidou da dinâmica da mediação junto da comunidade educativa e de atender aos problemas encaminhados, numa lógica integrada do Projeto Educativo, não obstante a redução de atividades inscritas no PAA para avaliação e para a qual não se encontrou qualquer explicação. A avaliação foi constante noutros indicadores, como por exemplo; “participantes envolvidos”, “sessões de mediação”, percepção dos alunos mediadores, alunos mediados e diretores de turma, procurando dessa forma demonstrar o valor do PMCEE.

Tomando como referência o conjunto global das categorias que constituem a matriz entretanto desenhada (cf. Apêndice XLVII), reconhece-se que nos três relatórios a categoria “definição” ocupa o maior número de ocorrências (IRGM: n=56, IIRGM: n=56, IIIRGM: n=40), seguido da categoria “atividades” (IRGM: n=57, IIRGM: n=52, IIIRGM: n=37), da categoria “indicadores de avaliação” (IRGM: n=47, IIRGM: n=42, IIIRGM: n=24), da categoria “participantes envolvidos” (IRGM: n=34, IIRGM: n=38, IIIRGM: n=32) e ainda da categoria “objetivos gerais” (IRGM: n=33, IIRGM: n=42, IIIRGM: n=27). Já as restantes categorias apresentavam um somatório de ocorrências entre os três relatórios inferior a três dígitos (tais como: “composição”, “finalidades”, “valências”, “objetivos específicos”,

“produtos das atividades realizadas”, “avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA”, “sessões de mediação”, entre outras (cf. Apêndice XLVII). A análise dos dados permitiu corroborar a ilação segundo a qual a equipa de mediação procurou cuidar da apresentação da nova estrutura da escola, destacando a sua atuação, através das atividades realizadas. Isto apenas foi possível mediante um constante exercício de avaliação que permitisse o reconhecimento do trabalho efetuado, segundo uma perspetiva coletiva e de trabalho colaborativo, envolvendo inúmeros participantes, no sentido de disseminar a cultura de mediação pela comunidade escolar e com o sentido de contribuir para a concretização dos objetivos previstos no Projeto Educativo. Reconheceu-se nos relatórios as três lógicas de intervenção do PMCE, dinâmica, coletiva e integrada, referenciadas por vários autores (Jares, 2002; Torrego, 2006; Silva, 2010), como condição essencial para que o projeto apresentasse um amplo alcance, incluindo a cultura da escola.

3.4.1. A evolução da estrutura de mediação

Pela natureza dos relatórios, as categorias associadas à avaliação (incluindo resultados e sugestões) assumiram maior destaque (IRGM: n=311, IIRGM: n=222, IIIRGM: n=199) (cf. Apêndice XLVII). Todavia, as categorias relativas à descrição da estrutura de mediação (“definição”, “composição”, “finalidades”, “valências”, “objetivos” e “indicadores de avaliação”) apresentaram também um elevado número de ocorrências (IRGM: n=208, IIRGM: n=222, IIIRGM: n=151) (cf. Apêndice XLVII). Vejamos em que moldes a estrutura de mediação é apresentada e avaliada nos três documentos, sistematizando a informação sobre a dupla vertente de avaliação – processo / produto – proposta por Jones (2002) (cf. Capítulo IV, 4)

3.4.1.1. O reforço na definição, composição e valências do gabinete

Entre as categorias relativas à apresentação do gabinete de mediação, a categoria “definição” reuniu maior número de ocorrências por comparação com as demais (IRGM: n=56, IIRGM: n=56, IIIRGM: n=40) (Apêndice XLVII). Verifica-se que esta estrutura foi referida de diversas formas. Isto é, a par da expressão “*gabinete*”, a mais recorrente (IRGM: n=23, IIRGM: n=21, IIIRGM: n=17), foram utilizadas outras com o mesmo fim, a saber:

“*processo de mediação*” (IRGM: n=10, IIRGM: n=15, IIIRGM: n=7), “*equipa de mediação*” (IRGM: n=10, IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4), “*sessões de mediação*” (IRGM: n=8, IIRGM: n=7, IIIRGM: n=3), “*espaço*” (IRGM: n=4, IIRGM: n=5, IIIRGM: n=6) e “*serviço*” (IRGM: n=1, IIRGM: n=3, IIIRGM: n=3) (cf. Apêndice XLVII). Esta diversidade de formas de referência apontava para diferentes vertentes da estrutura de mediação: finalidade, local, equipa, assim como momentos da mediação.

Aliás, verificou-se uma alteração na definição inicial da estrutura de mediação do primeiro para o segundo e o terceiro relatórios. Enquanto no primeiro relatório se apresenta uma definição formal: “*(...) um gabinete onde uma equipa de alunos e professores dinamizam processo de mediação (...)*” (IRGM, p. 1). Nos relatórios seguintes optou-se por uma definição de carácter informal, salientando a vocação de acolhimento: “*(...) é um espaço e tempo destinados a processos de mediação.*” (IIIRGM, p. 2)

A “*composição*” foi outra das subcategorias que surgiu com destaque nos relatórios (IRGM: n=36, IIRGM: n=27, IIIRGM: n=12) e que também foi alvo de uma ligeira alteração (Apêndice XLVII). Do primeiro para o segundo relatório verificou-se a troca da ordem de indicação entre professores e alunos, colocando os professores em primeiro lugar. Esse facto pode ter resultado do maior protagonismo que lhes foi conferido na organização e dinamização do gabinete. Porém, a análise de conteúdo permitiu-nos aferir que os alunos mediadores eram bastante considerados no PMCE. Por exemplo, se se atender ao número de ocorrências de menção a cada tipo de mediador, verifica-se que é mais elevado nos alunos mediadores do que nos professores mediadores (IRGM: n=28 AMdor e n=8 ProfMdor; IIRGM: n=19 AMdor e n=8 ProfMdor) (Apêndice XLVII). Por sua vez, no terceiro relatório percebe-se um menor número de ocorrências para ambos (IIIRGM: n=7 AMdor e n=5 ProfMdor) (Apêndice XLVII). Este documento também é mais resumido. O que ressalta na análise entre relatórios é a menor diferença do número de ocorrências que separa os dois tipos de mediador, demonstrando a centralidade de ambos na dinâmica das estruturas de mediação. De referir que no Regulamento Interno existe apenas a menção aos professores mediadores.

Outra evolução da estrutura de mediação reporta-se ao surgimento de duas novas valências (Apêndice XLVII), a par da valência da mediação, a partir do segundo relatório. A valência de Acompanhamento Individual do Aluno (AIA) surgiu naturalmente e para dar resposta a pedidos dos alunos e diretores de turma:

“Esta vertente surgiu da necessidade manifestada por alguns alunos que solicitaram ajuda, sendo que nalguns casos esta foi requerida pelo diretor de turma, ao gabinete para resolver conflitos vários com os quais se debatiam diariamente.” (II RGM, p. 7)

“Esta valência do acompanhamento ao aluno surgiu de forma imprevista, tendo resultado na necessidade manifestada por alguns alunos e diretores de turma.” (Idem, p. 17)

A valência de Apoio à Saída de Sala de Aula (ASSA) foi criada para dar resposta às situações que levavam à expulsão do aluno desse espaço. Entendeu-se que a equipa de mediação podia fazer o primeiro acolhimento destes alunos. Através da utilização das técnicas da mediação proporciona-se um momento de reflexão sobre o problema e, se necessário, procurar-se-ia dar o encaminhamento para a mediação ou outros serviços da escola.

“(…) na receção de alunos expulsos da sala de aula. (...) O mediador presente averiguava a situação que tinha originado a expulsão do aluno e decidia do encaminhamento, caso a situação não ficasse logo resolvida.” (II RGM, p. 8)

“(…) este gabinete ofereceu mais este recurso para rentabilizar o tempo dos discentes e contribuir para o controlo de elementos desestabilizadores no espaço exterior ao decurso das atividades letivas, disponibilizando um espaço tranquilo e um acompanhamento adequado à reflexão imediata das atitudes / comportamentos.” (II RGM, p. 18)

Estas valências foram assumidas como autónomas da valência da mediação:

“O GAMED é um espaço e tempo destinados a processo de mediação (...). No presente ano letivo, o gabinete funcionou ainda como apoio ao aluno nas vertentes de acompanhamento de casos individuais e de saída de sala de aula.” (IIRGM, p. 2)

“O GAMED é um espaço e tempo destinados a processo de mediação (...). No presente ano letivo, o gabinete continuou a funcionar nas vertentes de apoio ao aluno, de acompanhamento de casos e de saída de sala de aula.” (IIIRGM, p. 3)

Depreendeu-se da leitura dos excertos dos relatórios e do número de ocorrências para cada uma das valências, que a mediação se manteve como a principal vertente do gabinete (IRGM: n=18 mediação. IIRGM: n=22 mediação, n=8 AIA e n=7 ASSA. IIIRGM: n=17 mediação, n=8 AIA e n=7 ASSA) (cf. Apêndice XLVII).

Ainda no contexto da valência da mediação, constatou-se que as modalidades de mediação formal e informal não tinham mantido a mesma dinâmica, como se verificou pelo maior número de ocorrências da primeira modalidade (IRGM: n=19 mediação formal e n=13 mediação informal. IIRGM: n=17 mediação formal e n=3 mediação informal. IIIRGM: n=16 mediação formal e n=3 mediação informal) (cf. Apêndice XLVII). Contudo, a realização da mediação informal foi mencionada em todos os relatórios e uma leitura mais atenta dos

documentos permitiu concluir que a equipa não cuidou de proceder a todos os registos. A mediação informal foi exclusiva dos alunos mediadores, na medida em que cabe a estes gerir diretamente e no imediato os conflitos entre pares que ocorreriam nos diversos espaços escolares. Por sua vez, a mediação informal praticada pelos professores estava presente na valência do AIA, sendo aí praticada por estes últimos. Não se verificou, no entanto, a mesma organização de registos para as duas modalidades de mediação.

No que diz respeito às duas finalidades do gabinete de mediação, estas mantiveram-se inalteradas nos três relatórios. A mediação na escola, levada a cabo pela equipa de professores e alunos mediadores, visava “(...) a resolução de conflitos em ambiente escolar e a promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais”. O número de ocorrências da primeira finalidade foi similar nos três relatórios (IRGM: n=10, IIRGM: n=8, IIIRGM: n=9) (Apêndice XLVII) e a segunda finalidade, de alcance mediato, reuniu apenas uma ocorrência em cada um dos relatórios.

Em síntese, a análise de conteúdo permitiu confirmar três aspetos relevantes:

- a importância da definição da estrutura de mediação, pela inovação que implicou para a escola;
- a natureza mista da equipa e mais dinâmica, comparativamente aquela que resultava da fórmula institucionalizada no Regulamento Interno;
- a operacionalização das duas modalidades de mediação (formal e informal).

Por outro lado, a análise entre relatórios registou uma evolução das estruturas de mediação, sobretudo em termos de valências (mediação, AIA, ASSA). No entanto, a “definição”, a “composição” e as “finalidades” não apresentaram grandes diferenças entre relatórios (tendo-se reservado os “objetivos” e “indicadores de avaliação” para uma análise separada). A descrição do gabinete surgiu então centrada nos meios através dos quais visa proporcionar à comunidade educativa uma sã convivência propícia ao processo de ensino-aprendizagem, à cidadania e à inclusão. Esta abordagem pragmática resulta também da metodologia imposta pelos critérios dos outros documentos da escola, que se destacam pela exigência de uma intervenção em prol da melhoria socioeducativa.

3.4.1.2. Articulação entre os objetivos específicos da mediação e os objetivos gerais da escola

Ao gabinete de mediação foi atribuído um conjunto de objetivos específicos em torno das virtudes da mediação de conflitos (cf. Capítulo III, 3.3). Contudo, foram os objetivos gerais previstos no Projeto Educativo que mais se evidenciaram nos relatórios e serviram de referencial para a avaliação da mediação (IRGM: n=8 objetivos específicos, n=33 objetivos gerais. IIRGM: n=10 objetivos específicos, n=42 objetivos gerais. IIIRGM: n=6 objetivos específicos, n=27 objetivos gerais) (cf. Apêndice XLVII). Foram apontados os seguintes objetivos específicos do gabinete de mediação:

“Desenvolver competências de resolução de conflitos; promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência; formar alunos mediadores. Prevenir e reduzir violência e indisciplina.” (RGM, 2011-2012, p. 1)

“Desenvolver competências de resolução de conflitos; promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência; formar alunos mediadores.” (RGM, 2012-2013, p. 2)

“Desenvolver competências de resolução de conflitos; promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência; articular com docentes e grupos disciplinares.” (RGM, 2013-2014, p. 3)

A alteração dos objetivos específicos entre relatórios foi ligeira (IRGM: 4, IIRGM: 3, IIIRGM: 3 (sendo um deles novo) (Apêndice XLVII), tratando-se de uma simples reorganização. Por exemplo, a primeira alteração decorreu da exclusão do objetivo relativo à formação dos alunos (IRGM: n=2, IIRGM: n=6, IIIRGM: n=0) (Apêndice XLVII), que, em conformidade com análises anteriores, foi merecendo ao longo dos anos menor investimento. Contudo, esta vertente educativa da resolução de conflitos não desapareceu, estando prevista noutros moldes no topo da lista dos objetivos a prosseguir. Já a segunda alteração prenunciava uma nova orientação, que decorria da articulação do gabinete com outras estruturas escolares, como grupos disciplinares. Reconheceu-se um reforço da presença do gabinete na estrutura organizacional escolar. Esta alteração no terceiro ano de trabalho da equipa de mediação (cinco anos desde início de implementação da mediação na escola, com a participação do IMULP) revelou a tomada de consciência de que as estruturas de mediação podem dar um contributo válido para a melhoria da cultura organizacional da escola de forma transversal e integrada.

O PMCE e, em concreto, o gabinete de mediação, surgiam integrados nas metas e estratégias do Projeto Educativo e visavam contribuir para a operacionalização de um conjunto de objetivos aí definidos. Também neste ponto verificou-se uma alteração. Constatou-se um acréscimo de 4 novos objetivos do primeiro relatório para os seguintes (cf. Apêndice XLVII), pelo que se considerou poder contribuir para a prossecução de mais objetivos do que aqueles inicialmente previstos. Esta leitura é, no entanto, incerta. Não obstante o aumento do número de objetivos gerais, verificou-se um menor número de atividades inscritas no Plano Anual de Atividades e avaliadas com esse propósito (conforme se aponta no ponto dedicado aos indicadores de avaliação mais abaixo analisados) (cf. Apêndice XLVII). A oscilação do número de ocorrências de cada objetivo geral nos vários relatórios, para o qual o gabinete visava contribuir, corrobora esta ideia.

Quadro 37: Objetivos gerais do gabinete de mediação

IRGM		IIRGM		IIIRGM	
Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar	n=7	Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar	n=5	Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar	n=3
Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos	n=7	Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos	n=5	Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos	n=3
Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco	n=7	Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco	n=5	Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco	n=3
Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola	n=7	Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola	n=5	Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola	n=3
Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade	n=6	Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade	n=5	Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade	n=3
		Reduzir o insucesso educativo	n=5	Reduzir o insucesso educativo	n=3
		Promover a qualidade do sucesso	n=5	Promover a qualidade do sucesso	n=3
		Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce	n=3	Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce	n=3
		Melhorar a qualidade dos serviços prestados	n=4	Melhorar a qualidade dos serviços prestados	n=3

Fonte: IRGM, p. 1; IIRGM, p. 2; IIIRGM, p. 3.

Todavia, da análise do teor dos documentos, considerou-se que para além das atividades inscritas no Plano de Atividades, os restantes indicadores de avaliação (como por exemplo: as restantes atividades realizadas, os produtos conseguidos, a participação de vários atores da comunidade educativa, as sessões de mediação, o apoio aos alunos e a dinâmica do projeto, da mediação e dos mediadores) também contribuíam para a prossecução dos objetivos gerais: “(....) a análise dos indicadores utilizados permite constatar que foram atingidos os objetivos definidos” (IIIRGM, p. 13).

Em síntese, reconheceu-se um esforço do gabinete de mediação para contribuir para a concretização dos objetivos gerais do Projeto Educativo, tanto mais que a sua ação foi sendo contemplada em novas áreas estratégicas. Afirmou-se o propósito do gabinete contribuir para a operacionalização de objetivos de pendor mais social indicados no primeiro relatório (vide quadro anterior), em torno da prevenção e redução de situações sociais problemáticas (indisciplina, violência, comportamentos de risco); da inclusão e integração; do sentimento de pertença, valorização da escola e da imagem positiva desta. O acréscimo de quatro novos objetivos no segundo e terceiro relatórios, referentes a questões de sucesso e qualidade educativos, foi indicativo de que se espera um contributo da mediação para a prossecução de objetivos de pendor educativo. Através dos três relatórios confirmou-se um cuidado estratégico em fazer cumprir os desafios da integração da mediação na construção de escola visada no Projeto Educativo, definindo objetivos de alcance mais amplo aos previstos pelo Regulamento Interno.

3.4.1.3. Indicadores de avaliação do funcionamento do gabinete

No que concerne ainda à primeira parte dos relatórios, dedicada à apresentação do gabinete de mediação, a categoria “indicadores de avaliação” surgiu em segundo lugar no número de ocorrências do primeiro e segundo relatórios (IRGM: n=47, IIRGM: n=42) e em quarto lugar no terceiro relatório (IIIRGM: n=24) (cf. Quadro 3, Apêndice XLVII). Esta oscilação decorreu da dimensão mais resumida deste último relatório e de uma menor referência de atividades inscritas no PAA para este tipo de avaliação. Isso não representou um aligeiramento da componente avaliativa, na medida em que a avaliação incidiu também nas restantes atividades realizadas e que não constavam do PAA.

Interessou identificar que indicadores de avaliação são elencados nos relatórios. Contaram-se seis indicadores no primeiro relatório e oito no segundo e terceiro relatórios (IRGM: 6, IIRGM: 8, III RGM: 8) (Apêndice XLVII), a saber: “atividades realizadas”, “produtos das atividades realizadas”, “participação dos envolvidos nas atividades”, “atividades incluídas no PAA”, “sessões de mediação”, “apoio ao aluno”, “alunos apoiados aquando da saída da sala de aula”, “a dinâmica do projeto, da mediação e dos mediadores”. Dois destes indicadores surgem a partir do segundo relatório, reportando-se às valências de acompanhamento do aluno e à saída da sala de aula (cf. Quadro 3, Apêndice XLVII).

Tendo por referência os três documentos, a subcategoria “atividades realizadas” reuniu maior número de ocorrências (IRGM: n=57, IIRGM: n=52, IIIRGM: n=37), seguida da subcategoria “participantes envolvidos nas atividades” (IRGM: n=34, IIRGM: n=38, IIIRGM: n=32), da avaliação da “dinâmica do projeto, da mediação e dos mediadores: alunos mediados” (IRGM: n=32, IIRGM: n=27, IIIRGM: n=28) e ainda “sessões de mediação” (IRGM: n=20, IIRGM: n=19, IIIRGM: n=16). Esta sequência carece, no entanto, de uma ressalva: a avaliação da “dinâmica do projeto, da mediação e dos mediadores pelos diretores de turma (IRGM: n=24) e alunos mediadores (IRGM: n=24) só faz parte do primeiro relatório²⁸ (cf. Apêndice XLVII).

Apesar de constar entre os indicadores de avaliação uma referência autónoma da avaliação das atividades incluídas no PAA, com contribuição para a concretização dos objetivos do Projeto Educativo, reconheceu-se que todo o trabalho realizado pela equipa de mediação, plasmado nos restantes indicadores, assumiu essa finalidade.

Em suma, a avaliação do trabalho do gabinete foi assumidamente uma preocupação da equipa de mediação, que decorreu da exigência da autoavaliação da escola. Pretendeu-se a identificação de resultados que permitissem alcançar as metas definidas no Projeto Educativo ou no Contrato de Autonomia e no Plano de Melhoria. Neste contexto, os indicadores com mais destaque, por reunirem maior número de ocorrências no global dos três relatórios, revelaram uma equipa ou gabinete de mediação dinâmicos. Esta estrutura esteve em constante interação com a comunidade, seja através das “atividades que realiza” (n=146), dos “participantes envolvidos” (n=104) e das “sessões de mediação” (n=55), seja através da apreciação daqueles que mais beneficiaram ou articularam como o PMCE (n=140: n=29 DT, n=87 AMdo, n= 24 AMdor) (cf. Apêndice XLVII).

²⁸ De referir que a análise dos dados referente ao período 2011-2012, no que concerne à avaliação das sessões de mediação, avaliação dos diretores de turma e avaliação do grau de satisfação dos alunos mediados encontra-se mais detalhada no capítulo III, 2.1.6. Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados e aplicados pela primeira vez nesse ano letivo e no contexto desta investigação. A equipa de mediação utilizou alguns desses elementos no relatório de avaliação desse ano letivo e voltou a utilizar os mesmos instrumentos de avaliação nos períodos 2012-2013 e 2013-2014. Por isso, para efeitos comparativos e de perspetiva de evolução, utilizamos alguns desses dados neste capítulo.

3.4.1.3.1. Atividades realizadas

A análise sobre as “atividades realizadas”, primeiro “indicador de avaliação”, demonstrou-nos que o número de tipos de atividades variou nos três relatórios: IRGM: n=17, IIRGM: n=13, IIIRGM: n=10 (cf. Apêndice XLVII). Verificou-se aliás que a equipa de mediação teve em atenção o cumprimento e reforço das áreas nucleares da intervenção do PMCE: sensibilização, divulgação, formação, institucionalização e disseminação.

No primeiro relatório, após a parceria com o IMULP, constatou-se uma aposta na “organização” do gabinete (IRGM: n=7), definindo-se a “coordenação do gabinete” (IRGM: n=1), a preparação da “orgânica do gabinete” (IRGM: n=1), do “funcionamento do gabinete” (IRGM: n=4) e a “formação” (IRGM: n=1) (cf. Apêndice XLVII).

Já tomando em consideração os três relatórios do gabinete, a atividade “divulgação” foi aquela que reuniu maior número de ocorrências (IRGM: n=16, IIRGM: n=10, IIIRGM: n=9) (cf. Apêndice XLVII). Em concreto, as diversas “atividades de divulgação”, levadas a cabo ao longo do ano letivo, assumiram maior destaque (IRGM: n=5, IIRGM: n=3, IIIRGM: n=6), por comparação a outras que tendiam a envolver a comunidade educativa em geral (semana da mediação - IRGM: n=5, IIIRGM: n=1; dia aberto - IRGM: n=3, IIRGM: n=4, IIIRGM: n=2; árvore de mediação - IRGM: n=3; encontro de mediadores - IIRGM: n=3) (cf. Apêndice XLVII).

Nas restantes categorias não se verificou um número de ocorrências que permitisse identificar uma hierarquia entre categorias (cf. Apêndice XLVII). Por exemplo, no primeiro relatório as “reuniões” (IRGM: n=8, IIRGM: n=6, IIIRGM: n=3) ocuparam o segundo lugar, enquanto a categoria “construção de materiais” (IRGM: n=2, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=7) ocupou esse lugar no segundo e terceiro relatórios. Por sua vez, a “formação” (IRGM: n=7, IIRGM: n=5) foi apenas referida no primeiro e segundo relatórios (cf. Apêndice XLVII).

Observou-se que as atividades em torno da mediação (“divulgação” – IRGM: n=16, IIRGM: n=10, IIIRGM: n=9; “sensibilização” – IRGM: n=6, IIRGM: n=7, IIIRGM: n=4; “sessões de mediação” – IRGM: n=5, IIRGM: n=6, IIIRGM: n=6) assumiram relevância por comparação às novas atividades complementares (AIA – IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4; ASSA – IIRGM: n=4, IIIRGM: n=4) (cf. Apêndice XLVII).

Foi confirmado ainda que a diminuição do volume de atividades resultou da ausência da formação de novos mediadores (alunos e adultos), mantendo-se claramente o dinamismo daquelas que eram consideradas nucleares para a promoção de uma cultura de mediação no

seio da comunidade escolar: divulgação, sensibilização e articulação com as estruturas escolares. Constatou-se, então, que nos dois últimos relatórios foi dada ênfase apenas a duas principais vertentes das atividades: a) atividades de conhecimento e reconhecimento da mediação; b) trabalho direto com os alunos na resolução de problemáticas passíveis de serem tratadas numa das três valências.

Em síntese, desta análise podemos tecer três ilações:

- a equipa e o gabinete foram reconhecidamente ativos e procuraram estar sempre em contacto com a comunidade escolar para que esta conheça e reconheça a mediação;
- verificou-se um cuidado em dar resposta aos problemas da escola, através das atividades das três valências que compõem o gabinete;
- constatou-se a diversidade de atividades, inscritas ou não no PAA, nas quais se previu uma participação ativa dos vários atores da comunidade educativa, proporcionando-lhes oportunidades para aderirem e disseminarem a mediação (através da construção coletiva de materiais, do dia aberto e da semana de mediação). Nesse sentido, por exemplo, não houve aumento de ocorrências nas categorias “sessões de mediação” (IRGM: n=5, IIRGM: n=6, IIIRGM: n=6), “Apoio ao Aluno” (IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4) e “Apoio à Saída da Sala de Aula” (IIRGM: n=4, IIIRGM: n=4) e houve uma relação positiva ao nível da “construção de materiais/articulação com outros grupos e momentos disciplinares: Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Oferta Complementar, Departamento de Expressão, Educação para a Cidadania (IRGM: n=2, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=7) (cf. Apêndice XLVII). Com efeito, independentemente do volume ou do tipo de atividades, este dinamismo das “atividades realizadas” proporcionou a afirmação e sustentabilidade do PMCE ao longo dos cinco anos.

3.4.1.3.2. Produtos realizados com as atividades

Este segundo indicador de avaliação teve uma expressividade relativa nos relatórios (IRGM: n=8, IIRGM: n=16, IIIRGM: n=13) (cf. Apêndice XLVII). De modo a demonstrar a dimensão empírica do PMCE, evitando ideias erróneas de que a mediação não passa de um mero discurso, a equipa aponta concretizações, que denominou de “produtos”, através das quais revelou como foi operacionalizando o trabalho (cf. Quadro 4, Apêndice XLVII).

Tendo por referência os dados recolhidos dos relatórios, cada produto apresentou apenas uma referência. Porém, os produtos com a finalidade de divulgação tiveram maior

expressividade no conjunto total dos produtos realizados. Estes dados são reveladores da necessidade de tempo e de empenho por parte da equipa de mediação adstrita ao gabinete, que não se cingiu a aguardar pelo encaminhamento de casos para mediação, desenvolvendo outras formas de disseminar a mediação na escola.

3.4.1.3.3. Participantes envolvidos nas atividades

O terceiro indicador de avaliação referiu-se à “participação dos envolvidos” nas atividades realizadas pelo gabinete e reuniu o segundo maior número de ocorrências nesta parte dos relatórios dedicada à avaliação (IRGM: n=34, IIRGM: n=38, IIIRGM: n=32) (cf. Apêndice XLVII). *“A participação dos envolvidos é visível (...) as atividades desenvolvidas abarcaram os vários setores da comunidade educativa” (Relatório 2011-2012, p. 4; Relatório 2012-2013, p. 5; Relatório 2013-2014, p. 6).*

A participação dos alunos assumiu maior expressividade nas atividades nos três relatórios (IRGM: n=19, IIRGM: n=18, IIIRGM: n=17), seguido dos professores (IRGM: n=10, IIRGM: n=18, IIIRGM: n=12) e ainda da comunidade educativa (IRGM: n=5, IIRGM: n=5, IIIRGM: n=3). O quadro 5 inserido no Apêndice XLVII permitiu efetuar uma leitura da evolução da participação dos vários atores por atividade. Sumariamente, a comunidade educativa (incluindo professores e alunos) participou nas atividades de divulgação e sensibilização; só os professores e alunos participaram nas valências do gabinete. Ainda assim, só os primeiros participaram nas reuniões de equipa e os só segundos participam na formação. Verificou-se assim que se, por um lado, o aluno constituiu o principal foco da intervenção, por outro lado, o PMCE envolveu todos os atores da comunidade educativa: professores, alunos, funcionários e encarregados de educação. Embora não esteja aqui espelhado, a equipa de mediação realizou diversas atividades de sensibilização e formativas para os encarregados de educação na semana da mediação ou no dia aberto (por exemplo, realização de *role-play* de uma sessão de mediação, construção de materiais sobre a mediação e dinamização de debates). Com efeito, a equipa de mediação cuidou de envolver toda a comunidade educativa no PMCE para tomarem conhecimento e se apegarem por esta nova forma de gerir as relações interpessoais.

A indicação de participação nas “sessões de mediação” surge com maior número de ocorrências nos três relatórios (IRGM: n=6 alunos e n=4 professores, IIRGM: n=4 alunos e

n=4 professores, IIIRGM: n=4 alunos e n=4 professores) (cf. Apêndice XLVII). Isso não significa que nessa atividade participaram mais alunos ou estão envolvidos mais professores por comparação às atividades de “sensibilização” e “divulgação”. Para estas últimas atividades é mais fácil envolver os alunos (por exemplo, segundo os dados do primeiro relatório, na atividade “árvore da mediação” participaram 354 alunos e na semana da mediação participaram 522) (cf. Quadro 5, Apêndice XLVII), enquanto para a sessão de mediação requer-se um conflito e um pedido. As “sessões de mediação” são, no entanto, uma das atividades mais estruturadas e contínuas, enquanto as restantes, pela sua natureza, são pontuais.

Por sua vez, o número de alunos que participou como mediadores e como mediados no PMCE aumentou entre relatórios (IRGM: 46 AMdores, II RGM: 50 AMdores, IIIRGM: 50 AMdores. IRGM: 36 AMdos na mediação formal, 188 AMdos na mediação informal, IIIRGM: 57 AMdos na mediação formal, IIIRGM: 71 AMdos na mediação formal) (cf. Apêndice XLVII). Segundo os dados recolhidos foram muito poucos os alunos que fizeram mediação formal (IRGM: 6, IIIRGM: 5, IIIRGM: 0), dedicando-se sobretudo à mediação informal (IRGM: 29, embora não exista registo desse número no segundo e terceiros relatórios) (cf. Apêndice XLVII).

Esta análise confirmou a participação dos vários atores da comunidade educativa, atestando que se trata de um projeto coletivo, no qual estes podem participar de forma ativa (como mediadores e mediados) ou de forma passiva (como apoiantes). No entanto, os mais chamados a participar nas atividades de mediação foram os alunos, uma vez que sobre eles recaí o foco da intervenção.

3.4.1.3.4. Atividades de mediação incluídas no PAA

Embora a identificação dos objetivos gerais sejam centrais na apresentação do gabinete (n=33 IRGM, n=42 IIIRGM e n=27 IIIRGM), em termos de avaliação das atividades inscritas no PAA que contribuem para a prossecução desses objetivos, o número de ocorrências não assume a mesma preponderância (n=10 IRGM, n=6 IIIRGM e n=2 IIIRGM) (Apêndice XLVII). Esta situação está relacionada com o facto de a equipa de mediação registar uma diminuição do número de atividades inscritas no PAA entre os relatórios (IRGM:

n=5, IIRGM: n=2, IIIRGM: n=1) (Apêndice XLVII). Não se encontrou nos documentos qualquer explicação para esta redução.

Já numa leitura global dos três documentos analisados denotou-se, porém, uma diferença do número de ocorrências entre estes objetivos. Assim, identificamos com maior número de ocorrências, *ex-aequo*, três objetivos gerais: “Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar” (IRGM: n=9, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=9), “Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco” (IRGM: n=9, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=9), “Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola” (IRGM: n=9, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=9). Logo a seguir, “Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos” (IRGM: n=8, IIRGM: n=8, IIIRGM: n=8) e “Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade” (IRGM: n=8, IIRGM: n=8, IIIRGM: n=8). Na verdade, este conjunto de objetivos destacou-se porque era visado na totalidade das atividades. Na mesma lógica, os objetivos menos visados pelas atividades apresentaram um número de ocorrências inferior, como por exemplo: “Reduzir o insucesso educativo” (IIRGM: n=4, IIIRGM: n=4) e “Promover a qualidade do sucesso”; (IIRGM: n=4, IIIRGM: n=4), “Melhorar a qualidade dos serviços prestados” (IIIRGM: n=2); “Eliminar situações de insegurança na escola” e “Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce” (IIIRGM: n=1). Reconheceu-se assim que entre os objetivos gerais previstos, aqueles que se reportam à qualidade da vida social na escola foram os mais visados (cf. Apêndice XLVII).

Em contrapartida, cada atividade contribuiu numa escala de 1 a 5 para o cumprimento de cada objetivo geral, sendo que a ponderação do nível atribuído resultou da apreciação que a equipa efetuou de dados obtidos através questionários a uma amostra dos participantes em cada atividade (com as seguintes categorias: organização, interesse, aprendizagens, utilidade para a formação dos alunos e repetição). Segundo os dados da matriz e do quadro 6 identificado no Apêndice XLVII, constatou-se uma ligeira diferença na ponderação do nível atribuído a cada objetivo, rondando os 3.75 e os 5 valores²⁹. Esta análise

²⁹ Por exemplo, no primeiro relatório do gabinete, a atividades de divulgação / sensibilização do gabinete - árvore da mediação contribuiu para a concretização de quatro objetivos do PE numa média de 3,75, na escala de 1 a 5, a saber: minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço Escolar (3); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (4); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da Escola (4). A atividade de formação alunos mediadores contribuiu para a concretização de objetivos do PE numa média de 4,6, na escala de 1 a 5, tais como: Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço Escolar (4); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da Escola (5) Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5). No segundo relatório do gabinete, a atividade de sensibilização às turmas do 5º ano contribuiu para a concretização de sete objetivos do PE numa média de 4,75,

vertida nesse quadro permitiu aferir que as atividades foram avaliadas positivamente, contribuindo com êxito para a prossecução dos objetivos gerais elencados. Para todas as atividades, a equipa enunciou, que:

“(...) após a análise geral dos resultados obtidos com a atividade pode-se afirmar que a mesma foi positiva (...) conseguindo atingir os objetivos definidos (...)” (Relatório, 2011-2012), (...) verifica-se que, em termos gerais, atingiu os objetivos propostos.” (Relatório, 2012-2013)

Este ponto dos relatórios constituiu inegavelmente uma das suas dimensões mais relevantes, porquanto demonstrou-nos como as estruturas de mediação são consideradas nos esforços a desenvolver na melhoria da escola, ao nível da prossecução de objetivos estratégicos, sujeitos à pressão da avaliação de resultados. Reconheceu-se também que a lógica da autoavaliação e a estratégia de melhoria causaram pressão ao funcionamento das estruturas de mediação. Ao integrar-se na cultura e dinâmica da escola, a mediação estaria também sujeita às mesmas, devendo demonstrar o que oferecia para o seu incremento.

3.4.1.3.5. Avaliação das sessões de mediação

O quinto indicador de avaliação reportou-se, pelo número de ocorrências, às mediações realizadas (IRGM: n=20, IIRGM: n=19, IIIRGM: n=16), posicionando-se, no global dos três relatórios, em quarto lugar, a seguir à categoria “atividades realizadas” (IRGM: n=57, IIRGM: n=52, IIIRGM: n=37), “participantes envolvidos” (IRGM: n=34, IIRGM: n=38, IIIRGM: n=32), “avaliação dos alunos mediados” (IRGM: n=32, IIRGM: n=27, IIIRGM: n=28) (cf. Apêndice XLVII).

Para o funcionamento do gabinete é necessário que a comunidade educativa adira à mediação e em concreto proceda a encaminhamentos para as sessões de mediação, encontros de reflexão, diálogo, onde se constroem acordos mutuamente satisfatórios. Trata-se de um processo mais flexível, por comparação ao processo tradicional, intitulado impositivo e punitivo de resolução dos conflitos. Por isso, manter o seu funcionamento constituiu um grande desafio.

na escala de 1 a 5: Reduzir o insucesso educativo (5); Promover a qualidade do sucesso (5); minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço Escolar (4); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da Escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5) (cf. Apêndice XLVII).

A análise dos dados em torno das principais características das sessões de mediação permitiu-nos ter uma leitura mais aprofundada do seu funcionamento (cf. Quadro 8, Apêndice XLVII). Em específico, o número de mediações formais aumentou nos três relatórios (IRGM: n=16, IIRGM: n=23, IIIRGM: n=28). Por exemplo, do primeiro para o segundo relatório o aumento foi de 43,8% e do segundo para o terceiro foi de 21,7% (cf. Apêndice XLVII). Estes dados foram positivos na medida em que em torno destes projetos paira o receio de que, com o tempo, estes percam o vigor da sua essência ou tendem mesmo a desaparecer. Esta situação foi efetivamente experimentada pelo IMULP noutras escolas onde se implementou projetos semelhantes.

Embora, a partir do segundo relatório, a equipa tenha deixado de apresentar registos, a mediação informal apresentou dados interessantes (IRGM: n=94) (Apêndice XLVII). O número de registos de mediações informais foi bastante superior ao das mediações formais. Este indicador permitiu verificar que os alunos intervieram como mediadores junto dos seus pares com o intuito de acompanhar as dinâmicas relacionais e atuar na prevenção e resolução de conflitos.

A tendência evolutiva dos dados analisados refletiu-se também no número de acordos realizados (IRGM: n=16, IIRGM: n=17, IIIRGM: n=27) e cumpridos (IRGM: n=14, IIRGM: n=15, IIIRGM: n=25) (cf. Apêndice XLVII), no âmbito da mediação formal, registando-se um aumento de 35% do segundo para o terceiro relatório, demonstrando uma maior eficácia da equipa de mediação.

As ofensas, agressões físicas, humilhações e mal-entendidos foram os tipos de conflitos mais tratados nas mediações formais e informais, com mais destaque para os dois primeiros nas mediações formais nos três relatórios (cf. Quadro 8, Apêndice XLVII). Tratavam-se de conflitos inerentes das dinâmicas interpessoais que, se por um lado, influem na convivência escolar e no processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, podem ser aproveitados como momentos de aprendizagem pessoal e social, nos quais alunos experienciam, com auxílio do mediador, formas dialogantes, colaborativas e empáticas de os resolver.

Verificou-se também o aumento do número de alunos mediados, na mediação formal, (IRGM: n=36, IIRGM: n=57, IIIRGM: n=71), constatando-se, por exemplo, no segundo relatório a um aumento de 58,3% (cf. Apêndice XLVII). Na mediação informal, no primeiro relatório, participaram 188 alunos mediados. Ora, no global, só nesse ano letivo estiveram envolvidos 224 alunos em mediação (cf. Apêndice XLVII).

Esta situação é inversa à atuação como alunos mediadores no gabinete. Com efeito, os processos de mediação foram primeiramente realizados pelos professores. A participação dos alunos mediadores nas sessões de mediação formal foi diminuindo (IRGM: n=6, IIRGM: n=5) (cf. Apêndice XLVII) e no terceiro relatório é mencionado *que “(...) não houve, no presente ano letivo, oportunidade de envolver os alunos mediadores” (IIRGM, pp. 6-7)*. Estes passam a envolver-se apenas na mediação informal, aludindo-se no primeiro relatório *que “os alunos mediadores estiveram muito ativos”*, para deixar de haver, como referido anteriormente, registos dessa atuação nos relatórios posteriores.

Acresce que, em conformidade com a análise do ponto referente aos participantes envolvidos, os alunos foram os que mais solicitaram a mediação, seguido dos diretores de turma, que no ano de 2011-2012, estavam no topo da lista, a par de outros professores (cf. Apêndice XLVII):

“(...) quem mais solicita a mediação formal são os diretores de turma e outros professores, seguido dos alunos.” (IRGM, p. 5);

“(...) pode-se inferir que a mediação formal, como processo de resolução de conflitos, está a ser um recurso mais procurado, sendo já utilizado pelos professores e DT.” (IRGM, p. 6);

“Os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação” (...) “a mediação formal (...) continua a ser um dos recursos mais procurados, sobretudo por alunos.” (IIRGM, pp. 6-7);

“Os alunos e os DT foram os que mais vezes solicitaram a mediação” (...) “os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação.” (IIRGM, pp. 7-8)

Os alunos continuaram a ser os principais, e únicos, utilizadores da mediação, na medida em que os professores não participaram em processos de mediação como mediados (cf. Apêndice XLVII). Embora em situações ou com papéis diferentes, uma vez que os professores são aqueles que encaminham ou gerem os processos de mediação e os alunos são aqueles que procuram diretamente a mediação e aceitam resolver os conflitos nas sessões de mediação, constatou-se uma participação ativa de ambos, confirmando-se a aceitação e adesão geral da mediação. A corroborar esta ideia, no primeiro relatório referiu-se *que “(...) a mediação formal, como processo de resolução de conflitos, está a ser um recurso mais procurado, sendo já utilizado por professores e diretores de turma” (IRGM, p. 6)*, no segundo relatório a equipa mencionava *que “(...) continua a ser um dos recursos mais procurados, sobretudo por alunos” (IIRGM, p. 7)* e no terceiro relatório afirmou-se *que “(...) este processo*

está interiorizado na cultura do Agrupamento e é bem aceite pela comunidade escolar” (IIIRGM, p. 7).

Em síntese, este serviço técnico-pedagógico conseguiu afirmar-se, demonstrando eficácia nos resultados das sessões de mediação apontados entre os três relatórios. A dinâmica estava implementada e já pertencia ao quotidiano da escola. Em todo o caso, previu-se a necessidade de apresentar resultados mais elevados, uma vez que isso implicava um maior impacto na melhoria do clima social da escola.

3.4.1.3.6. Atendimento e acompanhamento de alunos

Este indicador de avaliação referente ao Apoio Individual ao Aluno e do Acompanhamento na Saída da Sala de Aula não apresentou grande expressividade nos relatórios do gabinete (AIA - IIRGM: n=6, IIIRGM: n=5. ASSA – IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4), demonstrando que a mediação (IRGM: n=20, IIRGM: n=19, IIIRGM: n=16) (cf. Apêndice XLVII) era a sua valência principal.

A designação de Apoio Individual ao Aluno foi, entretanto, alterada para Atendimento aos Alunos. Verificou-se um aumento expressivo do número de alunos acompanhados do segundo para o terceiro relatórios (IIRGM: n=7, IIIRGM: n=50), sendo que a grande maioria dos acompanhamentos foi ocasional (IIRGM: n=4, IIIRGM: n=47), por comparação aos acompanhamentos regulares (IIRGM: n=3, IIIRGM: n=3) (cf. Quadro 9, Apêndice XLVII). São os alunos quem, *“por iniciativa própria”* (IIIRGM, p. 9), mais procurou este apoio. Os dados sobre as razões pelas quais os alunos recorrem ao gabinete, para apoio individual, corroboraram esta afirmação. Ou seja, os alunos procuraram, sobretudo, para conversar (IIIRGM: n=22), seguido porque tinham um problema (IIIRGM: n=17) e depois por indicação do diretor de turma (IIIRGM: n=14) (cf. Quadro 10, Apêndice XLVII). Realçou-se a vocação do gabinete como um espaço e tempo de escuta, de reflexão e de decisão.

No espaço do gabinete funcionou também a valência de acompanhamento do aluno na saída da sala de aula que, apesar de integrar as competências do gabinete previstas no regulamento interno, não constava do primeiro relatório. Nesta valência atendeu-se a situações variadas e das quais se destacam: agressividade, atitude inadequada, conflitos com

colegas, conflitos com professores, recusa em cumprir as tarefas, recusa em cumprir as ordens/indicações (cf. Quadro 11, Apêndice XLVII).

O registo do número de atendimentos nesta valência diminuiu nos dois relatórios (IIRGM: n=34, IIIRGM: n=22), tendo a generalidade dos alunos (25 dos 34 e 10 dos 22) cumprido tarefas solicitadas pelo professor. No terceiro relatório aponta-se um elevado índice de eficácia nos casos atendidos: das 22 ocorrências registou-se uma elevada percentagem dos casos resolvidos (77%) (Apêndice XLVII).

Comparativamente, verifica-se que esta valência apontou uma diminuição do número de alunos atendidos, enquanto as outras duas valências, apoio ao aluno e mediação, apresentaram um aumento (ASSA- IIRGM: n=34, IIIRGM: n=22. AIA – IIRGM: n=7, IIIRGM: n=50. Mediação formal - IIRGM: n=57, IIIRGM: n=71) (cf. Apêndice XLVII).

Em síntese, podemos aferir que os alunos demonstram bastante agrado pela metodologia do diálogo e empatia na gestão dos conflitos. O aumento do alcance de atuação do gabinete contribuiu para proporcionar mais condições ao bem-estar dos alunos. Acresce que através das várias valências, o gabinete de mediação foi concretizando uma intervenção resolutiva e preventiva na gestão dos conflitos que contribuía para a concretização dos objetivos socioeducativos do Projeto Educativo.

3.4.1.3.7. Sobre a dinâmica do projeto, da mediação e dos mediadores

Este oitavo “indicador de avaliação” remete-nos para os dados recolhidos a partir dos questionários aplicados por exemplo a diretores de turma (IRGM: n=14, IIRGM: n=15), (Apêndice XLVII). Os dados desta avaliação constaram dos dois primeiros relatórios. Identificaram-se 22 inquiridos no IIRGM e 19 no IIIRGM. Nos relatórios referia-se que nem todos os questionários devolvidos se encontravam preenchidos na totalidade³⁰. A análise dos dados revelou-se relativamente similar nos dois relatórios, embora se denotasse uma maior expressividade entre repostas no segundo relatório. Sistematizando, assistiu-se a uma tendência favorável por parte dos diretores de turma quanto ao aluno mediador. Por exemplo, em termos da “existência do aluno mediador na turma”, a maioria dos inquiridos avalia-a

³⁰ Os diretores de turma foram questionados sobre sete indicadores: existência dos mediadores na turma; aceitação pelos pares e pelos professores da turma; intervenção junto dos colegas; resultados das mediações na resolução dos conflitos; encaminhamento para o gabinete; solicitação de colaboração dos alunos mediadores e funcionamento da mediação na Escola. A comparação dos dados entre o IRGM e o IIRGM pode ser observada no quadro 13 do Apêndice XLVII.

como muito boa (n=9 IRGM e n=10 IIRGM), com melhor expressividade no segundo relatório.

A mesma tendência positiva e de expressividade entre relatórios foi confirmada quanto à “aceitação dos alunos mediadores pelos pares”, passando de “boa” (n=9 IRGM) para “muito boa” (n=10 IIRGM). A avaliação da “aceitação dos alunos mediadores pelos professores” manteve-se boa, melhorando na segunda resposta mais dada que passa de “razoável” (IRGM) para “muito boa” (IIRGM). Quanto à intervenção dos alunos mediadores, referida apenas no segundo relatório, os diretores de turma consideraram-na “boa” (n=7 IIRGM), seguida de “razoável” (n=6 IIRGM), apesar das não respostas dadas (n=3 IIRGM).

Sobre a mediação e os seus resultados, os dados eram mais claros no primeiro relatório, no qual os diretores de turma apresentavam uma boa avaliação (n=13 IRGM). No segundo relatório o número de não respostas (n=8 IIRGM) foi superior ao número de respostas nos dois níveis: boa (n=4 IIRGM) e muito boa (n=4 IIRGM). Estes dados poderão explicar-se por nem todos os diretores de turma encaminharam casos para o gabinete (n=13 IRGM e n=12 IIRGM). Apesar destes dados, denotou-se que quem recorreu ao gabinete ou acompanhou casos encaminhados por terceiros apontou uma avaliação positiva das mediações. A maioria dos diretores de turma (n=17 IRGM e n=11 IIRGM) não tinha por hábito solicitar a colaboração dos alunos mediadores para a resolução dos conflitos. As explicações dadas pelos inquiridos para esta situação revelam não existir conflitos nas turmas ou não estarem devidamente sensibilizados para o assunto (IIRGM).

Sobre o projeto, os docentes referiram que não têm nada a apontar para mudar (n=8 IRGM e n=5 IIRGM). Um grupo de inquiridos optou por não dar resposta a esta questão (n=7 IRGM e n=11 IIRGM), demonstrando distanciamento do projeto.

Em síntese, reconheceu-se da parte dos diretores de turma uma avaliação positiva sobre os alunos mediadores, os resultados e o projeto em geral e uma avaliação menos positiva sobre o recurso à mediação (em concreto, aos mediadores e ao gabinete), embora quando tal acontece a apreciação é positiva. Por isso, verifica-se uma discrepância entre o envolvimento dos alunos e dos diretores de turma para com as estruturas de mediação.

3.4.2. Evidências de resultados e benefícios

Vários foram os resultados apontados ao projeto e ao trabalho do gabinete. Aliás, tais resultados foram sendo deslindados nos pontos anteriores. Interessa efetuar um balanço global dos dados inscritos nos três relatórios. Pela análise de conteúdo esta categoria reuniu um número de ocorrências muito aproximado nos três documentos analisados (IRGM: n=28, IIRGM: n=30, IIIRGM: n=23) (cf. Apêndice XLVII).

Em específico, no primeiro documento identificaram-se cinco tipos de resultados e seis no segundo e terceiros relatórios (cf. Apêndice XLVII). Com maior número de ocorrências verifica-se o contributo para a concretização dos objetivos gerais da escola (n=15 IRGM, n=15 IIRGM e n=13 IIIRGM) (Apêndice XLVII). Por exemplo:

“A análise dos indicadores utilizados permite constatar que foram atingidos os objetivos definidos: minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; criar condições facilitadoras para prevenção e redução de comportamentos de risco; melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola e projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade.” (IRGM, p. 19)

De seguida, surgiu a participação dos vários atores da comunidade educativa nas atividades do projeto (n=4 IRGM, n=4 IIRGM e n=4 IIIRGM) (Apêndice XLVII). Por exemplo: *“Para o sucesso das atividades do gabinete de mediação contribuíram (...) a maior visibilidade do gabinete junto da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e encarregados de educação) (III RGM, pp. 14-15).*

Já quanto ao contributo para a concretização dos objetivos específicos do gabinete denotou-se uma diminuição do número de ocorrências no segundo relatório até à ausência de dados no terceiro relatório (IRGM: n=4, IIRGM: n=3, IIIRGM: n=0). A título de exemplo:

“A análise dos indicadores utilizados permite constatar que foram atingidos os objetivos definidos: desenvolver competências de resolução de conflitos; promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência; formar alunos mediadores.” (IIRGM, p. 17)

Seguiu-se ainda o aumento do número de ocorrência sobre as sessões de mediação (IRGM: n=3, IIRGM: n=4, IIIRGM: n=3): *“(...) o número de processos de mediação formal e informal aumentou substancialmente em comparação com os números que constam do relatório do ano anterior” (IRGM, p. 19) e “(...) houve um aumento considerável de processos (...) (IIIRGM, p. 13).* Esta avaliação consideravelmente positiva, resultante dos aumentos sucessivos do número de sessões de mediações e de alunos envolvidos, não tem

correspondência em termos de número de ocorrências na análise de conteúdo: “(...) *começa-se a recorrer à mediação (...)*” (IRGM, p. 19) e “(...) *continuou a utilizar-se a mediação(...)*” (IIRGM, p. 17 e IIIRGM, p. 13).

Por fim, nos dois últimos relatórios o trabalho das duas novas valências do gabinete integrou a categoria dos “resultados”, com o menor número de ocorrências nos documentos (n=2 IRGM: n=2, IIIRGM: n=1) (cf. Apêndice XLVII).

“(...) aumento do número de casos com resolução de situações não relacionadas com o processo de mediação (...) um serviço que permitiu ocupar construtivamente o tempo dos discentes, contribuindo para o controlo de elementos desestabilizadores no espaço exterior ao decurso das atividades letivas, proporcionando um espaço tranquilo e um acompanhamento adequado à reflexão imediata das atitudes / comportamentos.” (IIIRGM, p. 14)

A análise destes dados permitiu-nos aferir que embora os “resultados” sejam analisados em termos de conflitos resolvidos (processos de mediação), casos atendidos (valências) envolvimento e adesão à mediação (reconhecimento, participação e procura), verificou-se que a atenção do trabalho da equipa (e a sua avaliação) estava mais focada no cumprimento dos objetivos gerais da escola, corroborando a ideia de que o PMCE está alicerçado no cumprimento das finalidades e missão da escola.

Quanto à categoria “benefícios”, a análise do número de ocorrências permite constatar que esta não assumiu grande expressividade (n=2 IRGM, n=2 IIRGM e n=3 IIIRGM) no teor dos documentos. Contudo, podemos aferir a identificação de cinco benefícios para os indivíduos e para a escola:

- a mediação surge como uma metodologia integrada na escola, inovando os modelos de gestão de conflitos (n=1 IRGM). “*Constata-se que se começa a recorrer à mediação*” (IRGM, p. 19). “*(...) este processo está interiorizado na cultura do Agrupamento e é bem aceite pela comunidade escolar*” (IIIRGM, p. 18).

- a formação e a participação na mediação contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (n=1 IRGM). “*Eu acho que a mediação vai ser uma grande ajuda no meu futuro*” (Aluno Mediador, IRGM, p. 10).

- a mediação como metodologia de resolução de conflitos e nova forma de comunicação interpessoal contribui para a melhoria da convivência escolar (n=1 IRGM). “*O facto de os alunos serem mediadores, contribui para uma maior interação e convivência entre estes, trazendo harmonia e união para a escola*” (Aluno Mediador, IRGM, p. 10).

- a emergência de uma cultura de mediação como corolário dos três pontos anteriores e fazendo parte do quotidiano da escola, das suas práticas, rotinas e representações:

“Pode-se inferir assim que a cultura da mediação está a ser interiorizada mais pelos alunos que pelos restantes elementos da comunidade educativa.” (IIRGM, 17)

“Pode-se inferir que a cultura de mediação está a ser interiorizada pela comunidade educativa como forma de resolução de problemas.” (IIIRGM, p. 14)

Em suma, com a implementação da mediação na escola almejam-se mudanças e melhorias através da resposta a problemáticas sociais concretas. As referências identificadas em termos de “resultados” e “benefícios” são um contributo real para essa finalidade maior, de influência na melhoria da escola.

3.4.3. Constrangimentos, aspetos negativos, aspetos positivos e fatores de sucesso

Agregando numa categoria “aspetos negativos” (IRGM: n=15, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=4), “constrangimentos”, (IRGM: n=4, IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4) “aspetos positivos” (IRGM: n=29, IIRGM: n=26, IIIRGM: n=19) e “fatores de sucesso” (IIRGM: n=21, IIIRGM: n=7), esta assumiu a terceira categoria com mais ocorrências (n=143) nos relatórios (cf. Apêndice XLVII). Em todo o caso, os aspetos positivos e os fatores de sucesso (n=102 nos três relatórios) assumiram comparativamente maior evidência face aos aspetos negativos e aos constrangimentos (n=41 nos três relatórios) (cf. Apêndice XLVII).

3.4.3.1. Constrangimentos e aspetos negativos

Iniciando pela categoria dos constrangimentos (IRGM: n=4, IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4), constatou-se que a equipa de mediação denuncia uma série de obstáculos que podem colocar em risco o cumprimento dos objetivos visados e a continuidade do projeto.

Da análise dos aspetos identificados nos três relatórios percebe-se que as questões em torno do horário assumem grande relevância, originando embaraços à concretização de outras atividades.

“O reduzido número de horas de funcionamento do gabinete”; “Os horários dos discentes não terem previsto tempos livres que lhes permitam o acesso ao gabinete”; “A incompatibilidade dos horários dos docentes do gabinete, que não facilitou o trabalho colaborativo, contribuindo para uma menor rentabilização dos recursos humanos”; “A

sensibilização aos 5º anos pelos alunos mediadores foi adiada para o 2º período por incompatibilidade de horários e reformulação do calendário de atividades.” (IRGM, pp. 19-21)

“(…) incompatibilidade horária quer entre os docentes do gabinete quer entre estes e os alunos mediadores”; “esta valência poderia ter sido mais eficiente se a mancha horária do gabinete cobrisse mais tempos letivos”; “limitada concretização dos processos de mediação pela dificuldade em conjugar horários de mediadores e mediados.” (IIRGM, pp. 17-18)

“Dificuldade em articular os horários com os dos alunos mediadores”; “Dificuldade na conjugação de horários entre professores do gabinete de forma a facilitar o trabalho de pares.” (IIRGM, p. 14)

E, não obstante, haver indicação de que a mancha horária de funcionamento do gabinete foi melhorada, manteve-se a dificuldade em gerir os horários dos professores para o trabalho em equipa e dos alunos mediadores e mediados para participarem nas atividades do projeto é uma reclamação constante. Denota-se então que a dinâmica da mediação teve dificuldade em se articular com a dinâmica da escola.

Outros constrangimentos foram apontados no segundo e no terceiro relatórios. Assim, no segundo relatório, o processo documental associado ao registo do trabalho da equipa de mediação é incluído nesta categoria: *“Burocratização do processo, pois ainda não se conseguiram automatizar os procedimentos de modo a implementar uma logística diferente” (IIRGM, p. 17)*³¹. Percebeu-se que não se questionou a existência e utilidade desses documentos, que se cruzam com a necessidade de autoavaliação da escola, mas antes a sua funcionalidade.

O *“(…) insuficiente trabalho de pares por parte dos elementos do gabinete” (IIRGM, p. 17)* foi outro constrangimento apresentado³². O sucesso destas atividades dependia da atribuição de horas e da conjugação de horários que permitam reunir e trabalhar em grupo.

No terceiro relatório, o constrangimento em destaque reportou-se à formação. Constatou-se não ter havido formação de professores e de alunos.

“(…) impossibilidade de realizar formação para alunos mediadores” (...) “ausência de formação prévia na área da mediação de 4 professores que pertencem à equipa

³¹ No gabinete de mediação existem cinco principais documentos que permitem aceder a informação essencial sobre o processo de mediação: ficha de pedido da mediação, termo de consentimento da mediação, relatório do processo de mediação, acordo de mediação, questionário de satisfação.

³² Existe um leque variado de atividades a realizar, tais como: a sensibilização, a divulgação, as reuniões com os alunos mediadores, o dia aberto da mediação, a semana de mediação, a construção de materiais para as atividades de mediação e a realização dos processos de mediação (receber os encaminhamentos, marcar a pré-mediação, realizar a pré-mediação e a mediação, realizar o *follow up* e dar retorno do resultado do processo de mediação, por exemplo).

dificultam a gestão de processos quando estes não se encontravam acompanhados no gabinete.” (IIIRGM, p. 14)

O não cumprimento da regra segundo a qual todos os elementos da equipa devem possuir formação em mediação podia colocar em causa uma parte do trabalho no âmbito do projeto. Pois, se a sensibilização e a divulgação podiam ser dinamizadas pela generalidade de professores sensibilizados para a temática, já a realização de processos de mediação, formal ou informal, requeria uma formação específica. Acresce que a ausência de formação de alunos aumenta as dificuldades na atuação destes mediadores.

A par dos constrangimentos, identificou-se um leque de aspetos negativos em torno do funcionamento do projeto. Estes foram diminuindo do primeiro para os relatórios seguintes (IRGM: n=15, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=4), apesar da equipa ter recolhido um menor número de dados para o ultimo relatório (cf. Apêndice XLVII).

Os aspetos negativos foram apontados pelos alunos mediadores (IRGM: n=9), alunos mediados (IRGM: n=1, IIRGM: n=1, IIIRGM: n=1) e diretores de turma (IRGM: n=5, IIRGM: n=3), que responderam a questionários passados pela equipa de mediação sobre diversos aspetos do funcionamento da mediação, e ainda referidos pela equipa de mediação na sua autoavaliação (IIRGM: n=5, IIIRGM: n=3) (cf. Apêndice XLVII).

Para os alunos mediadores, cujos dados só constam do primeiro relatório, foram apontados cinco aspetos negativos em torno da sua participação na mediação, a saber: a necessidade de apoio aos mediadores: *“Alguns mediadores (...) sentem-se pouco à vontade para intervir”* (IRGM: n=2, pp. 8-17); o reduzido recurso aos alunos mediadores por parte dos diretores de turma: *“Alguns DT e pares não recorrem à ajuda do(s) alunos(s) mediadores”* (IRGM: n=2, pp. 8-17); a pouca participação dos alunos nas mediações realizadas no gabinete de mediação: *“Fracas expressividade das mediações formais”* (IRGM: n=1, p. 17); a ausência de momentos de partilha e envolvimento nos trabalhos: *“Não houve reuniões este ano”* (IRGM: n=1, p. 10); a perceção de que não há informação suficiente: *“Se houvesse mais informação sobre a mediação poderia haver mais pessoas a recorrer”* (n=1, IRGM, p. 10); e a dificuldade em aceitar a figura do mediador: *“Os colegas não levam muito a sério a mediação”* (n=1, IRGM, p. 10) ou de o aluno se aceitar nesse papel: *“Um mediador não se revê no papel”* (n=1, IRGM, p. 17) (Apêndice XLVII).

Os aspetos negativos que a equipa de mediação regista das opiniões dos diretores de turma diziam respeito a dois aspetos: a) recurso à mediação; b) existência dos alunos

mediadores. Assim, a mediação não era assumida como um processo alternativo de resolução de conflitos pela maioria dos diretores de turma:

“Alguns [13 em 22] diretores de turma não indicaram alunos para o gabinete de mediação por não estarem sensibilizados para o assunto por não existirem conflitos na turma.” (IRGM, p. 18);

“Alguns [12 em 19] diretores de turma não indicaram alunos para o gabinete de mediação por não estarem sensibilizados para o assunto.” (IIRGM, p. 15);

“Poderiam ter sido feitos mais processo de mediação, caso os professores tivessem indicado alunos para tal.” (IRGM, p. 16);

“A maioria [17 em 22] dos DT não considera os alunos mediadores um recurso para ajudar na resolução de conflitos.” (IRGM, p. 18);

“A maioria [13 em 19] dos DT não considera os alunos mediadores um recurso para ajudar na resolução de conflitos.” (IIRGM, p. 16)

Quanto à existência dos alunos mediadores, um grupo de diretores de turma considerou-a razoável. A equipa inclui este dado entre os aspetos negativos.

“Alguns [5 em 22] DT consideram que a existência dos alunos mediadores é razoável.” (IRGM, p. 18);

“Alguns [5 em 19] DT consideram que a existência dos alunos mediadores é razoável.” (IIRGM, p. 15)

Uma leitura mais atenta sobre o número de diretores de turma que partilharam uma opinião menos favorável, permitiu constatar que estes não consideravam os alunos como um recurso para ajudar na resolução de conflitos, embora no geral, e juntamente com outras estratégias, essa intervenção pudesse ter sucesso.

Os alunos mediados foram questionados quanto ao processo de mediação (local, duração, comunicação, mediador, acordo, satisfação, por exemplo) e apesar de em todas as questões haver uma reduzida percentagem de respostas negativas, a equipa de mediação incluiu um dado nos aspetos negativos, a saber: *“O processo de mediação não satisfaz a todos os alunos mediados” (IRGM, p. 18). (...) “Há ainda seis alunos que dizem não ter entendido melhor o que interessava à outra parte” (IRGM, p. 13).* Já no segundo e terceiro relatórios não havia referência explícita a este aspeto negativo, embora os dados continuassem a demonstrar um conjunto reduzido de respostas negativas sobre o processo de mediação (cf. Apêndice XLVII).

Por último, na autoavaliação da equipa de mediação apontou-se outros dois aspetos negativos relacionados com a utilização das valências do gabinete e a participação dos alunos no gabinete (cf. Apêndice XLVII).

Sobre a utilização das valências do gabinete, a equipa destacou no segundo relatório que: *“Os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação”*. (...) *“Os alunos continuam a ser os utilizadores da mediação”* (...) *“um dos recursos mais procurados, sobretudo, por alunos”* (IIRGM, p. 7); e no terceiro relatório que: *“Os alunos continuam a ser os que mais vezes solicitam a mediação”* (III RGM, p. 8.) Ora, reconheceu-se que os professores não recorreram à mediação (ilação também corroborada com a análise dos dados recolhidos junto dos diretores de turma), revelando ainda um distanciamento dos adultos, especialmente dos professores, face ao gabinete.

No que se refere à diminuição da participação dos alunos no projeto, registou-se mais uma vez que os alunos perderam a possibilidade de atuar nas mediações formais, ficando apenas ativos nas mediações informais. Assim, no segundo relatório afirmou-se que: *“Houve um decréscimo no nº de alunos mediadores que realizaram mediação formal”* (IIRGM, p. 7) e no terceiro relatório que: *“Os alunos mediadores não realizaram mediações formais”* (IIIRGM, p. 8). Esta ausência dos alunos mediadores no gabinete foi, de certa forma, compensada com a atuação destes nas turmas e na escola em geral. E, apesar de não constar dos aspetos fracos elencados nos relatórios, a não realização da formação dos alunos mediadores, no período que corresponde ao segundo relatório, e a não realização de reuniões de acompanhamento aos alunos mediadores constituíam dois aspetos que reforçaram este facto negativo.

Em resumo, os constrangimentos e os pontos negativos reportaram-se a questões concretas e pontuais, consideradas importantes para a continuidade do projeto, mas não serviram para obstaculizar de forma estruturante o apoio e o funcionamento da mediação na escola.

3.4.3.2. Aspectos positivos e fatores de sucesso

Os aspetos positivos ou fatores de sucesso foram uma evidência nos três relatórios e ultrapassaram o número de ocorrências (IRGM: n=29, IIRGM: n=26, IIIRGM: n=19) dos aspetos negativos e constrangimentos (IRGM: n=19, IIRGM: n=14, IIIRGM: n=8) (cf. Apêndice XLVII). Nesta apreciação positiva referem-se os elementos necessários para que o funcionamento de cinco anos de projeto na escola.

Foram sobretudo aspetos apontados pelos alunos mediadores (IRGM: n=12) e pelos alunos mediados (IRGM: n=11, IIRGM: n=16, IIIRGM: n=16), pelos diretores de turma (IRGM: n=4, IIRGM: n=7) (cf. Apêndice XLVII), que responderam a questionários aplicados pela equipa de mediação, e ainda aspetos apontados na autoavaliação pela equipa de mediação (IIRGM: n=3, IIIRGM: n=1), assim como aspetos extraídos da análise dos documentos (IIIRGM: n=2) (cf. Apêndice XLVII).

A aceitação e a atuação dos alunos mediadores (IRGM: n=5) (cf. Apêndice XLVII), com maior número de ocorrências, constituíram o principal aspeto positivo evidenciado no relatório. Estes alunos foram a expressão da funcionalidade e do impacto do projeto, que visava, substancialmente, moldar as atitudes e comportamentos dos alunos por uma estratégia comunicativa de gestão de conflitos e de sã convivência. Conforme se refere no primeiro relatório:

“A figura do mediador é reconhecida e aceite pelos colegas, pelo diretor de turma e pela maioria dos professores.” (IRGM, p. 17)

“A maioria dos alunos mediadores fez mediação informal.” (IRGM, p. 17)

“A maioria dos alunos mediadores é chamada a colaborar na resolução de conflitos.” (IRGM, p. 17)

“(…) grau de satisfação positiva dos mediadores em relação ao processo [na ótica do mediador].” (IRGM, p. 17)

A perceção da figura do mediador (IRGM: n=4) foi outro dos aspetos fortes a destacar, reportando-se ao processo de seleção, avaliado positivamente, ao desempenho dos mediadores e à autoestima revelada por estes, nos termos seguintes:

“Os que foram escolhidos acho que são bons mediadores” “(…) os alunos escolhidos são indicados para a mediação” “(…) eles são bons e gostam de ajudar” “(…) são todos bons mediadores (…).” (IRGM, p. 9)

“A maioria dos alunos gosta de ser mediador e sente utilidade no exercício dessa função.” (IRGM, p. 17)

Outro aspeto favorável decorreu da perceção bastante positiva que os alunos mediadores transmitiram sobre o projeto (IRGM: n=3), quando questionados se consideravam que algo devia ser mudado ou melhorado: “(...) *acho que o sistema é bom*” “(...) *está tudo bem*” “(...) *acho que está tudo bem*” (IRGM, p. 8).

Assim, a análise dos dados em relação aos alunos mediadores, circunscrita ao primeiro relatório, revelou um leque de aspetos bastante satisfatórios. Cumpriu-se o objetivo basilar de integrar os alunos no projeto. Aliás, a continuidade do projeto resultou deste mesmo envolvimento.

Por sua vez, os aspetos positivos elencados pelos alunos mediados, utilizadores do serviço de mediação, reportaram-se aos encontros de mediação. Constatou-se uma relativa correspondência de temas principais entre os três relatórios (IRGM: n=11, IIRGM: n=16, IIIRGM: n=16), variando apenas o número de alunos que reforça ou não esses aspetos positivos. De acordo com os dados reconheceu-se que havia uma satisfação total ou bastante expressiva em relação às diversas características desse processo. “*Os alunos sentiram-se bem acolhidos* (23 em 23 IRGM, 54 em 57 IIRGM e 53 em 53 IIIRGM) *e gostaram do espaço de mediação*” (23 em 23 IRGM, 55 em 56 IIRGM e 52 em 53 IIIRGM); “*(...) a maioria* (17 em 24 IRGM, 46 em 57 IIRGM e 47 em 53) *considerou a duração adequada*”; “*Os alunos consideraram que o mediador ouviu* (23 em 23 IRGM, 52 em 57 IIRGM e 52 em 53 IIIRGM) *e teve em conta os sentimentos e emoções* (23 em 23 IRGM, 50 em 57 IIRGM e 49 em 52 IIIRGM)”; “*A grande maioria* [23 em 24 IRGM, 53 em 57 IIRGM e 52 em 53 IIIRGM] *classifica positivamente a atuação do mediador (...) foi justo, teve em atenção as preocupações e fez respeitar as regras (...)*”; “*Os mediados referiram que a mediação possibilitou trocar informações (...)* (23 em 23 IRGM, 47 em 56 IIRGM e 46 em 53 IIIRGM), “*(...) (50 em 56 IIRGM e 52 em 53 IIIRGM), permitiu esclarecer mal entendidos* (51 em 56 IIRGM e 51 em 53 IIIRGM) *fez-se entender*, (53 em 56 IIRGM e 50 em 53 IIIRGM) *conseguiu dizer tudo o que pretendia (...)* e (53 em 56 IIRGM e 51 em 52 IIIRGM) *melhorar a comunicação*”. “*A maioria avaliou positivamente as questões de comunicação*” (IIRGM, p. 13; IIIRGM, p. 12). “*A maioria* (22 em 24 IRGM, 51 em 55 IIRGM e 51 em 52 IIIRGM) *considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo*, (52 em 56 IIRGM, 49 em 49 IIIRGM) *cuja solução satisfaz e* (48 em 46 IIRGM e 52 em 52 IIIRGM) *tranquilizou, de tal forma que* (22 em 24 IIRGM, 51 em 56 IIRGM e 52 em 53 IIIRGM) *a proporiam a um colega*” (IRGM, pp. 11-14; IIRGM 12-14 e IIIRGM, pp. 11-13). (cf. Apêndice XLVII). Confirmou-se que para estes alunos que o processo de mediação introduziu outra forma de

lidar com os conflitos: uma forma pacífica, colaborativa e responsável, bem diferente da forma adversarial.

Os diretores de turma (IRGM: n=4, IIRGM: n=7) (Apêndice XLVII) apontaram a organização do projeto, em específico as atividades e os procedimentos agilizados, como um dos aspetos fortes: “(...) a maioria dos diretores de turma entende que na escola ou turma a mediação funcionou bem” (IRGM, p. 16). “Há (8) diretores de turma que consideram que está tudo bem estruturado” (IRGM, p. 16).

Outros dois aspetos positivos, que constituíam pontos fortes do PMCE, indicados pelos diretores de turma, diziam respeito à existência, aceitação e atuação dos alunos mediadores nas turmas e ao resultado das mediações formais para as quais encaminharam alunos. A título de exemplo, a totalidade dos diretores de turma (22 em 22 IRGM, 19 em 19 IIRGM) e (15 em 22 IRGM e 16 em 19 IIRGM) “(...) consideram que os alunos mediadores são bem aceites (...)” (IRGM, p. 18, IIRGM, p. 14); e a totalidade dos diretores de turma (20 em 20 IRGM e 11 em 11 IIRGM) “(...) que indicaram alunos para o gabinete ficaram satisfeitos” (IRGM, p. 18, IIRGM, p. 15).

A equipa de mediação deu constante relevo à participação dos alunos, fazendo deste aspeto, tal como os diretores de turma, um dos pilares do projeto.

“Os alunos do 2º ciclo participaram com interesse nas atividades realizadas (...) e os do 3º ciclo envolveram-se de forma ativa.” (IRGM, p. 22)

“Os alunos participaram com interesse e de forma empenhada.” (IRGM, p. 25)

“Aumentou (16,6%) o número de alunos mediadores [nas mediações formais]” (...) “O número de alunos envolvidos na mediação, concretamente de mediadores, permite deduzir que este processo é bem aceite.” (IIRGM, p. 7)

A participação dos professores no projeto, os obreiros desta iniciativa, foi também destacada pela equipa de mediação: “Aumentou (33,3%) o número de professores ao serviço do gabinete” (IIRGM, p. 7).

Associando estes as linhas de força do projeto com os constrangimentos ou aspetos negativos acima analisados, reconheceu-se que, apesar dos dados serem mais favoráveis de ano para ano, o projeto ainda poderia apresentar uma situação mais positiva.

A partir destes aspetos positivos ou linhas de força inferimos um conjunto de onze fatores de sucesso do projeto (IIRGM: n=21, III RGM: n=7) (cf. Apêndice XLVII), a saber:

- participação dos vários atores da comunidade educativa (IIRGM: n=12);
- adesão dos alunos (IIRGM: n=7);

- dinamismo e criatividade da equipa (IIRGM: n=2);
- alargamento da mancha horária (IIIRGM: n=1);
- desenvolvimento de outras valências associadas à mediação (IIIRGM: n=1);
- o trabalho desenvolvido entre professores e a articulação com outros professores de outras disciplinas (IIIRGM: n=1);
- aumento do número de casos com resolução de situações não relacionadas com o processo de mediação (conversas informais, conselhos, opiniões, desabaços, ...) (IIIRGM: n=1);
- automatização dos procedimentos que conduziu a uma logística mais eficiente (IIIRGM: n=1);
- as características do espaço onde funciona o gabinete de mediação (IIIRGM: n=1);
- maior visibilidade do gabinete junto da comunidade escolar (IIIRGM: n=1);
- espírito de equipa subjacente ao trabalho desenvolvido pelo gabinete (IIIRGM: n=1).

Alguns dos fatores de sucesso apontados pela equipa no segundo e terceiro relatórios haviam sido identificados como pontos negativos nos demais. Elencamos alguns dos elementos que se tornaram cruciais para o reconhecimento das estruturas de mediação:

- aposta num horário mais alargado e num espaço cada vez mais aprazível;
- inclusão de outras valências, onde se possa nomeadamente desenvolver a mediação informal;
- melhor agilização de procedimentos;
- melhor articulação de estruturas;
- liderança, dinamismo e espírito de colaboração da equipa de mediação;
- reconhecimento do gabinete de mediação pela comunidade escolar. De referir que estes fatores devem ser contextualizados no quinto ano de funcionamento da mediação na escola, o que possibilitou a concretização, repetida, com êxito, das etapas do projeto.

3.4.4. Sugestões de mudança e melhoria

Através dos relatórios (em concreto, do registo dos testemunhos dos participantes nas atividades e da autorreflexão da equipa) foi possível aceder a um conjunto de sugestões de melhoria de certos aspetos do projeto (IRGM: n=29, IIRGM: n=13, IIIRGM n=6) (cf. Apêndice XLVII). Encontramos, por isso, uma relação direta entre estas sugestões e os pontos fracos ou ainda as dificuldades enfrentadas, sendo que algumas foram sendo resolvidas ao longo dos anos. Por isso se compreende a diminuição de propostas do primeiro para o terceiro relatório.

As sugestões foram partilhadas pelos alunos mediadores (n=11 IRGM), alunos em geral que participaram nalgumas das atividades (n=7 IIRGM E n=6 IIIRGM), diretores de turma (n=7 IRGM e n=1 IIRGM) e a equipa de mediação (n=11 IRGM e n=5 IIRGM). Todavia, a análise dos dados revelou também que nem todos os inquiridos tinham sugestões a apresentar porque consideravam que não havia aspetos a mudar ou a melhorar no funcionamento do projeto ou simplesmente não quiseram dar opinião³³ (cf. Apêndice XLVII).

Para melhor organização e entendimento das sugestões apresentadas pelos vários interlocutores agruparam-se as propostas em áreas temáticas. Assim, identificamos as seguintes três temáticas: I - Reconhecimento, atuação e acompanhamento dos alunos mediadores; II - Conhecimento e participação no projeto; III - Melhorias no funcionamento do projeto.

Os contributos dos alunos mediadores, cujos dados constam apenas do primeiro relatório, concentram-se em duas temáticas. Na primeira temática identificamos cinco pontos nos quais se requereu maior investimento:

- trabalhar o reconhecimento dos mediadores: *“As pessoas deviam acreditar mais nos mediadores”* (n=1 IRGMAMdor, p. 8); *“Acho que deviam chamar mais vezes os mediadores”* (n=1 IRGMAMdor, p. 8);

- cuidar da formação dos mediadores: *“Deviam dar mais formação”* (n=1 IRGMAMdor, p. 8);

³³ Por exemplo, no IRGM mencionou-se que dos 40 alunos mediadores inquiridos, 22 responderam “não” à questão se achava que algo deveria mudar ou melhorar no funcionamento da mediação na Escola?” (sendo que 16 responderam “sim” e 2 não responderam). Já em relação à questão “achas que devia melhorar alguma coisa em relação aos alunos mediadores? 28 alunos mediadores disseram “não”, 9 disseram “sim” e 3 não responderam. Dos 22 diretores de turma inquiridos no IRGM, 8 responderam “não” à questão “em relação ao funcionamento da mediação na Escola ou na turma, acha que algo ter sido diferente?”, 7 responderam “sim”, 1 respondeu “não sei” e 6 não responderam. E, dos 19 diretores de turma inquiridos no IIRGM, 5 responderam “não”, 1 respondeu “sim”, 2 respondeu “não sei” e 11 não responderam.

- cuidar da seleção dos mediadores: “(...) nunca escolhem para serem mediadores os alunos mal comportados” (n=1 IRGMAMdor, p. 8), “(...) uma seleção mais apurada dos mediadores, uma vez que têm um importante na escola” (n=1 IRGMAMdor, p. 8);
- proporcionar mais intervenção dos mediadores: “Os mediadores deviam fazer mais mediações informais” (n=1 IRGMAMdor, p. 8);
- promover mais reuniões para partilha e acompanhamento: “(...) haver reuniões mais vezes” (n=1 IRGMAMdor, p. 8).

Na segunda temática, as sugestões agruparam-se em duas áreas, nas quais se reclamou um trabalho continuado:

- organizar mais informação / divulgação / sensibilização sobre mediação: “(...) os alunos deviam começar a saber mais sobre a mediação” (n=1 IRGMAMdor, p. 8) “(...) devíamos fazer cartazes e colar pela escola” (n=1 IRGMAMdor, p. 8), “mais informação” (n=1 IRGMAMdor, p. 8) “(...) se houvesse mais informação” (n=1 IRGMAMdor, p. 10);
- incentivar a mais participação: “(...) devíamos fazer mais atividades, mas para todos os alunos, professores e funcionários” (n=1 IRGMAMdor, p. 8).

A sugestão relativa à informação - divulgação - sensibilização sobre mediação (n=4), reuniu maior número de ocorrências (cf. Apêndice XLVII). No entanto, entre as duas temáticas acima identificadas, a primeira apresentou ligeiramente maior número de ocorrências (n=6) por comparação à segunda (n=5) (cf. Apêndice XLVII). Esta situação decorreu naturalmente do facto dos alunos mediadores darem preferencialmente sugestões para a melhoria das condições para o desempenho do papel de mediador. Neste domínio, os inquiridos dispersaram-se por várias sugestões em torno da necessidade de cuidar da seleção, da formação, da intervenção, do reconhecimento e do acompanhamento dos alunos mediadores.

Os contributos dos diretores de turma incidiram nas três temáticas acima identificadas. Sobre a primeira temática, acerca do reconhecimento, atuação e acompanhamento dos alunos mediadores, estes apresentaram propostas em duas áreas:

- apostar nos alunos o 2º ciclo: “(...) é desejável que se canalize maior investimento para os alunos do 2º ciclo (...)” (n=1 IRGMDT, p. 16);
- cuidar da formação dos alunos mediadores: “Realizar formação para mediadores do 5 ano” (n=1 IRGMDT, p. 16).

Na segunda temática, quanto ao conhecimento e participação no projeto, as sugestões também incidiram em duas áreas, a saber:

- cuidar da divulgação e sensibilização: *“Sessões de esclarecimento mais cedo”* (n=1 IRGMDT, p. 16);

- incentivar a mais participação: *“(…) mais atividades com os alunos e professores sobre a mediação”* (n=1 IRGMDT, p. 16).

Na terceira temática, acerca do funcionamento do projeto, as propostas referem-se a dois aspetos:

- melhorar o horário do gabinete: *“O gabinete deve estar mais tempo aberto”* (n=1 IRGMDT, p. 16), *“O gabinete devia funcionar a tempo inteiro”* (n=1 IRGMDT, p. 16), *“(…) horário mais alargado”* (n=1 IIRGMDT, p. 16);

- cuidar dos encaminhamentos: *“(…) enviar para a mediação os pequenos conflitos que surgem”* (n=1 IRGMDT, p. 16).

Estas sugestões dos diretores de turma demonstraram maior número de ocorrências na terceira temática sobre o funcionamento do projeto” (n=4) e neste contexto destacou-se a questão do horário do gabinete de mediação (n=3), seguida da sugestão de “encaminhamentos de pequenos conflitos” (n=1) (cf. Apêndice XLVII). As duas restantes temáticas reuniram o mesmo número de ocorrências (n=2), sendo que na primeira, os diretores de turma focaram-se num maior investimento nos alunos e na segunda temática incidiram na melhoria do calendário para a realização das atividades promovem a mediação (cf. Apêndice XLVII).

A equipa de mediação apontou sugestões ao longo dos relatórios que visavam dar resposta a questões concretas do projeto. De ressaltar que nos dois relatórios constatou-se uma diminuição do número de ocorrência (IRGM: n=11, IIRGM: n=5) que se associa à redução de propostas apresentadas. Na primeira temática, a equipa sugeriu melhorias em quatro aspetos:

- melhorar reconhecimento dos alunos mediadores: *“(…) divulgar em conselho de turma a identidade do(s) aluno(s) medidor(es) da turma”* (n=1 IRGMEqM, p.17); *“Promover no seio da turma ações que valorizem o papel do mediador, divulgando os resultados das mesmas em reuniões de conselho de turma”* (n=1 IRGMEqM, p. 18);

- promover mais encontros com os alunos mediadores: *“Promover mais encontros regulares (com caráter informal / convívio) entre alunos mediadores”* (n=1 IRGM, p. 17);

- cuidar da seleção dos alunos mediadores: *“Identificar o aluno mediador descontente e promover a sua substituição”* (n=1 IRGMEqM, p. 17);

- promover mais formação dos alunos mediadores e sensibilização dos alunos em geral: *“(…) necessidade de formação nas técnicas de mediação, assim como o seguimento da*

sensibilização” (n=1 IIRGMEqM, p. 22). “Mais formação para alunos, contemplando outras estratégias” (n=1 IIRGMEqM, p. 27).

Na segunda temática, relativa ao conhecimento e participação no projeto, apontaram outros quatro aspetos:

- melhoria na divulgação dos resultados obtidos: *“A publicitação dos resultados do relatório do gabinete em reunião de DT, reunião do DT com EE do 5º ano e, por via eletrónica, junto da restante comunidade escolar” (n=1 IRGMEqM, p. 19);*

- cuidar da divulgação e sensibilização: *“Sensibilizar os DT para recorrerem, com maior frequência aos alunos mediadores e valorizarem este recurso na resolução de conflitos” (n=1 IRGMEqM, p. 18);*

- promover ações que incentivem o encaminhamento para o gabinete: *“Desenvolver, periodicamente, mecanismos de sensibilização de forma a criar nos diretores de turma o hábito de recorrerem ao gabinete de mediação para ajudar a resolver conflitos no seio da turma” (n=1 IRGMEqM, p. 18), “(...) desenvolver ações/ atividades que contrariem esta realidade [há diretores de turma que não encaminham alunos para gabinete por não estarem sensibilizados] e” (n=1 IRGMEqM, p. 18);*

- continuar a promover a participação nas atividades de mediação: *“(...) atividade pode ser repetida no próximo ano letivo de forma a contemplar uma maior participação e envolvimento dos alunos” (n=1 IRGMEqM, p. 27).*

Na terceira temática (Melhorias no funcionamento do projeto), identificaram-se quatro propostas:

- melhorar a integração dos alunos nas mediações formais: *“Criar (...) um registo de disponibilidade de horário dos alunos mediadores para os solicitar aquando das mediações formais” (n=1 IRGMEqM, p. 17);*

- cuidar pelo respeito das regras e competências do mediador nos processos de mediação: *“No decorrer das sessões de mediação os mediadores deverão reforçar “pôr-se no lugar do outro” (n=1 IRGMEqM, p. 17);*

- promover a articulação do gabinete com outros procedimentos e estruturas da escola: *“Participação do gabinete num sistema de monitorização das situações de indisciplina e implementar futuramente” (n= 1 IRGMEqM, p. 19);*

- melhorar o horário da equipa de mediação: *“Atribuição de uma bolsa de horas, por elementos do gabinete, a ser gerida pela equipa núcleo composta pelos discentes que têm pertencido a este gabinete nestes anos do projeto” (n=1 IIRGMEqM, p. 17). “(...) poderia ter*

sido mais eficiente se a mancha horária do gabinete cobrisse mais tempos letivos (n=1 IIRGM, p. 18).

As sugestões da equipa de medição, apresentadas no primeiro e segundo relatórios, distribuíram-se quase equitativamente pelas três temáticas (n=6 Temática I; n=5 Temática II e n=5 Temática III). Mesmo sem diferenças expressivas, na primeira temática, o reconhecimento (IRGM) e a formação (IIRGM) dos alunos mediadores mereceram mais atenção da equipa de mediação; na segunda temática verificou-se essa tendência com a necessidade de aumentar os encaminhamentos para o gabinete (IRGM) e na terceira temática focou-se no horário do gabinete de mediação. Estamos perante um conjunto de propostas passíveis de serem operacionalizadas.

Por fim, as sugestões dos alunos que participaram nalgumas atividades de mediação (como o dia aberto, a semana da mediação ou sessões de sensibilização), verificando-se que alguns desses alunos responderam também como mediadores.

Na primeira temática, apontaram apenas um aspeto: promover mais reuniões de partilha e acompanhamento dos alunos mediadores: *“Haver mais reuniões de mediadores”* (IIRGMSal, p. 26), *“Haver pelo menos uma ou duas reuniões de mediadores”* (IIRGMSal, p. 26).

Na segunda temática, identificam-se melhorias em dois aspetos: a) proporcionar o conhecimento do espaço de mediação: *“Devíamos ir à sala de mediação”* (IIRGMSal, p. 21); b) melhorar a divulgação on-line para os encarregados de educação: *“Haver um blog de mediação para os pais conhecerem o gabinete”* (IIRGMSal, p. 21).

Na terceira temática, as propostas concentraram-se apenas num aspeto: melhoria das atividades a realizar: *“Ter mais tempo”* (IIRGMSal, p. 21), *“Podia demorar mais tempo”* (IIRGMSal, p. 26), *“Mais atividades”* (IIRGMSal, p. 24); *“Fazer outros trabalhos”* (IIRGMSal, p. 17), *“Mais atividades”* (IIRGMSal, p. 17), *“Mudar a atividade”* (IIRGMSal, p. 18), *“Fazer atividades no computador”* (IIRGMSal, p. 18), *“Mudar a atividade”* (IIRGMSal, p. 18), *“Haver mais pessoas a realizá-la”* (IIRGMSal, p. 18).

As sugestões dos alunos centraram-se ao nível do funcionamento e metodologias empregues nas atividades, porquanto algumas das questões versavam sobre os eventos em que estavam a participar.

Sintetizando, nas sugestões apresentadas destacaram-se propostas de melhor articulação, envolvimento e acompanhamento dos alunos mediadores; mais divulgação e sensibilização (para valorizar o papel dos alunos mediadores e obter mais participação dos

professores), de incentivo ao recurso ao gabinete de mediação para grandes e pequenos conflitos; de promoção do conhecimento e reconhecimento da mediação e dos mediadores pelos diversos grupos da escola e integração do gabinete num sistema de monitorização da indisciplina. Constatou-se um carácter pragmático nas sugestões apresentadas e uma atitude proativa de todos os envolvidos nas diferentes atividades. Assim, destas sugestões reconheceu-se a necessidade de dar continuidade às atividades centrais do PMCE: reforço da sensibilização, divulgação e da equipa. Por isso, como já referido noutros pontos deste trabalho, a aposta na mediação deve ser uma ação continuada, e repetida, em cada ano letivo.

3.5. Relatórios de Avaliação Interna

Embora todos os documentos analisados anteriormente vertam uma perspetiva avaliativa, consideramos ser relevante perceber que aspetos da mediação a equipa de autoavaliação analisou ou reteve dos relatórios do gabinete mediação.

A autoavaliação responde primeiramente a uma obrigação legal, decorrente do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, no qual consta o sistema de avaliação do ensino pré-escolar ao ensino secundário e se define a orientação dessa avaliação. Trata-se de apresentar contas sobre o definido e previsto no Projeto Educativo e o concretizável, em função das metas previstas.

“Relatório de autoavaliação, o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” (artigo 9º do DL n.º 137/2012 de 2 de julho)

Em concreto, como se refere nos relatórios, a autoavaliação tem por finalidade identificar os pontos fortes e os pontos fracos, possibilitando determinar a adequação das estratégias passíveis de reformulação, de maneira a ir ao encontro da comunidade educativa e suas expetativas, sempre numa ótica de melhoria (RAI, 2012, p. 8; RAI, 2013, p. 2).

3.5.1. A mediação no processo de autoavaliação

A mediação apresenta nove ocorrências no Relatório de 2012 (n=9 IRAI) e onze ocorrências no Relatório de 2013 (n=11 IIRAI), agrupadas globalmente em 4 categorias: “pontos fortes” (n=6 IRAI; n=4 IIRAI), “pontos fracos” (n=1 IRAI; n=1 IIRAI), “oportunidades, áreas de melhoria e propostas/sugestões de melhoria” (n=2 IRAI; n=1 IIRAI), “grau de satisfação” (n=5 IIRAI) (cf. Apêndice XLVIII).

Da análise dos dados acima indicados, verificou-se uma apreciação positiva do PMCE, na medida em que os “aspectos fortes” contaram com maior número de ocorrências nos dois documentos (n=6 IRAI e n=4 IIRAI). Para uma melhor leitura analítica desta ilação, importa referir ainda que, segundo os dados do primeiro relatório, a mediação surge indicada nos aspectos fortes de 4 áreas, a saber:

- na meta 5, “Prevenção da indisciplina e violência”, na qual se apontam mais “aspectos fortes” (n=3),
- seguido, em ex-aequo da meta 4, “Enriquecimento curricular e oferta formativa” (n=1),
- da meta 3, “Relações Interculturais e multiculturais”, (n=1)
- e do referencial 1, “Relações Interpessoais e Indisciplina no grau e concretização do PE e nível de execução das atividades” (n=1) (cf. Apêndice XLVIII).

Em específico, na meta 5 a mediação constava de três “aspectos fortes” de um conjunto de seis (sendo os outros três relativos ao Programas Curriculares de Turma/Projeto Curricular de Grupo, Projeto “Top Turmas”, Projeto CACE Faz) (cf. Apêndice XLVIII), nos seguintes termos:

“1. A mediação formal, como processo de resolução de conflitos, foi um recurso procurado por professores e diretores de turma havendo também alunos envolvidos neste processo. 2. Verificou-se que os alunos mediadores estiveram muito ativos e a mediação formal e informal aumentou substancialmente em comparação com os números que constam do relatório análogo do ano anterior” (...). “As atividades realizadas pelo Gabinete de Mediação contribuíram para a consecução desta meta” (...). “3. Constatou-se a redução das ocorrências sujeitas a mediação formal no Gabinete.” (RAI, 2012, p. 63)

Reconheceu-se no excerto anterior as principais vocações da mediação.

- a vocação preventiva da mediação no primeiro fator positivo, em virtude da adesão à mediação pelos professores e alunos que utilizam um método de diálogo, colaborativo e de compromisso na solução dos problemas;

- a vocação educativa, preventiva e resolutive no segundo fator positivo, graças ao aumento do número de experiências significativas de mediação dos alunos;

- e a vocação resolutive e preventiva no terceiro fator positivo, por estabelecer uma relação direta entre o funcionamento da mediação formal e informal e a redução do registo de ocorrências participadas.

Para além da “Prevenção da indisciplina e violência”, constatou-se que a equipa de autoavaliação reportou-se ao contributo da mediação noutras três áreas (cf. Apêndice XLVIII). Por exemplo:

a) na meta “Enriquecimento curricular e oferta formativa”, a mediação surgiu entre os quinze fatores fortes:

“O Gabinete de Mediação programou e realizou ações de sensibilização e divulgação da mediação escolar com as atividades: “Árvore da Mediação (divulgação/sensibilização)”, “Ação de sensibilização/formação de alunos mediadores”, “Sensibilização / divulgação – Gabinete Aberto à Comunidade Educativa”, “Semana da Mediação – Workshop”, “Semana da Mediação (Atividades no Estudo Acompanhado/Sessões Debate na sala dos alunos).” (RAI, 2012, p. 61)

Nesta área destacaram-se as atividades de pendor formativo que constituíram momentos cruciais para a sensibilização e aprendizagem de uma nova forma de tratar os conflitos e gerir as relações interpessoais. Esta questão revelou-se importante, uma vez que nos documentos da escola se destacavam os comportamentos de agressividade entre pares e o *deficit* de competências sociais dos jovens (PE, 2012-2015; CA, 2012). Embora se enunciem, sobretudo, momentos de aprendizagem extra-curriculares (como é comum neste tipo de projetos de intervenção), a preparação dos materiais para a concretização de algumas das atividades, e as aprendizagens associadas, foram organizados em contexto curricular. Nesse sentido, a mediação perpassou vários momentos da vida escolar. Não se configurou um programa educativo de gestão mediação de conflitos, em formato de currículo para todos os alunos, como advoga Alzate (2003), mas apresentou uma entrada na dinâmica da sala de aula e nos planos de aula de algumas disciplinas. Foi uma forma de aproveitar as oportunidades e sinergias da escola para ensinar os princípios e técnicas da mediação. Ressalta da análise deste ponto a dimensão educativa da mediação.

b) o trabalho da equipa de mediação constou também dos sete pontos fortes elencados na meta “Relações interculturais e multiculturais”, fazendo valer a vocação integradora que foi conferida à mediação nos termos da sua identificação no Regulamento

Interno (cf. Apêndice XLVIII) (cf. Capítulo VII, 3.2). Este facto foi demonstrado através das atividades de mediação realizadas, na qual se enalteceu o valor da tolerância e da inclusão.

“O Gabinete promoveu a atividade “Árvore da mediação” para a concretização do objetivo 5 - Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos.” (RAI, 2012, p. 58)

c) e, no Referencial 1, “Grau e concretização do PE e nível de execução das atividades: Relações Interpessoais e Indisciplina”³⁴, dos oito “aspetos fortes”, extraídos das respostas dos alunos e encarregados de educação dadas aos questionários elaborados pela equipa de autoavaliação, constatou-se que:

“Os Encarregados de Educação dos 2.º e 3.º CEB dizem que conhecem o projeto do gabinete de mediação de conflitos na escola.” (RAI, 2012, p. 24)

Para esta temática, a equipa de autoavaliação colocou nos questionários somente uma questão sobre a mediação: “Conhece o projeto de mediação de conflitos na escola?”. A questão apelava apenas ao conhecimento do projeto, não incorporando outras variáveis, como por exemplo, a eficácia. Em todo o caso, é um dado apreciado positivamente, porquanto há conhecimento das estratégias inovadoras que a escola procura implementar para melhoria da qualidade educativa.

De novo na meta 5, “Prevenção da indisciplina e violência”, a mediação constava também dos “aspetos fracos” (cf. Apêndice XLVIII). A menção ao PMCE (n=1) reportava-se uma situação já denunciada pela equipa de mediação. Apelava-se a uma melhor gestão dos horários do gabinete para melhor rentabilizar os recursos humanos aí alocados.

“À semelhança do ano anterior, os responsáveis pelo Gabinete de Mediação consideram que o número de horas de funcionamento do gabinete é reduzido. Referem ainda que o horário dos discentes não prevê tempos livres que lhes permitam o acesso ao gabinete e a incompatibilidade dos horários dos docentes do gabinete não facilitou o trabalho colaborativo, o que contribuiu para uma menor rentabilização dos recursos humanos.” (RAI, 2012, p. 63)

Ainda neste âmbito da meta 5 e no sentido de potenciar o trabalho da equipa de mediação propôs-se no ponto “Oportunidades, ações de melhoria e propostas” a melhor divulgação dos resultados do gabinete de mediação, junto de públicos específicos e por meios presenciais ou eletrónicos, bem como a integração da equipa de mediação num trabalho

³⁴ O referencial 2 refere-se ao sucesso escolar; o referencial 3 refere-se ao desempenho dos órgãos de administração e gestão da escola e o referencial 4 refere-se à cultura de colaboração e envolvimento da comunidade educativa (Relatório de Autoavaliação, 2012, p. 63).

conjunto sobre a indisciplina na escola (cf. Apêndice XLVIII). Reconheceu-se no excerto seguinte a intenção de conferir notoriedade a este serviço técnico-pedagógico da escola.

“Sugere-se a publicitação dos resultados do relatório do GAMED em reunião de Diretores de Turma, reunião do Diretor com os Encarregados de Educação do 5.º ano e, por via eletrónica, junto da restante comunidade escolar; a participação do Gabinete num sistema de monitorização das situações de indisciplina a implementar futuramente no Agrupamento.” (RAI, 2012, p. 64)

A corroborar a importância de dotar a equipa de mediação de mais eficiência, dispôs-se no ponto relativo às “Oportunidades, ações de melhoria e propostas” da meta 9, “Melhoria das condições de segurança”, um maior apoio à mediação, nomeadamente incentivando ao reconhecimento e recurso à intervenção dos mediadores (cf. Apêndice XLVIII).

“O Gabinete sugere que se deve “sensibilizar os diretores de turma para recorrerem, com maior frequência, aos alunos mediadores e valorizarem este recurso na resolução de conflitos” (RAI, 2013, p. 73).

A partir da análise comparativa dos dois relatórios, foi-nos possível aferir que a avaliação positiva do trabalho do gabinete é reforçada no segundo documento. Com efeito, os “aspetos fortes” contam com 4 ocorrências (n=4) e os “aspetos fracos” não têm qualquer registo (n=0). Conquanto, uma leitura atenta da organização deste segundo relatório permite verificar que este último ponto foi substituído por um outro referente a “áreas a melhorar”.

Já segundo a análise dos dados obtidos do segundo relatório (cf. Apêndice XLVIII), os “aspetos fortes” nos quais a mediação surgia dispersaram-se por quatro áreas, onde se regista o mesmo número de ocorrências: “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens / prevenção da desistência e do abandono escolar” (Prestação do serviço educativo – eixo 2) (n=1); “Prevenção da indisciplina e violência” (meta 5) (n=1); “Promoção da imagem do agrupamento na Comunidade” (meta 6) (n=1); “Tecnologias de informação e comunicação” (meta 7) (n=1).

Na primeira referência, a mediação, a par de outros projetos, constituiu um mecanismo que contribuiu eficazmente para a “prevenção da desistência e do abandono escolar” no item da “Prestação do serviço educativo”:

“Estão implementados mecanismos para a prevenção da desistência e do abandono escolar, que se revelam eficazes, sendo de destacar a ação articulada tanto com o exterior, (...) e internamente, com o (...) e Gabinete de Mediação.” (RAI, 2013, p. 14)

Na segunda referência, a mediação constava entre oito dos “aspectos fortes” na Prevenção da indisciplina e violência”: “(...) *Existência do Gabinete de Mediação* (...)” (RAI, 2013, p. 18).

Na terceira referência, esta constava nos treze “aspectos fortes” na “Promoção da imagem do agrupamento: “(...) *espaço, atendimento, horário e tempo de resposta do Gabinete de Mediação de Conflitos* (...)” (RAI, 2013, p. 19).

E, na quarta e última referência, a mediação foi mencionada num trabalho que se enquadra nas Tecnologias de Informação e Comunicação: “*Elaboração de um E-book “Primeiro Encontro de Mediadores Escolares”* (...)” (RAI, 2013, p. 20).

Verificou-se assim que a mediação surgiu mencionada num maior número de domínios ou áreas estratégicas identificadas e sujeitas a avaliação pela escola, contribuindo para a prossecução dos objetivos aí definidos.

No contexto dos “resultados sociais” elencados no documento e no que se refere aos dois subpontos: “participação na vida da escola e assunção de responsabilidades” e “cumprimento das regras e disciplina”, a mediação não aparece mencionada expressamente, mas reconheceu-se que os dados positivos apontados resultam do conjunto dos “aspectos fortes” identificados no eixo 4, nomeadamente do contributo do trabalho realizado pelo gabinete. Por exemplo, destaca-se o cumprimento de atividades que promovem a Educação para a Cidadania e a diminuição do número de alunos envolvidos em ocorrências (7.95% em 2011-2012; 4.3% em 2012-2013 e 3.0% em 2013-2014) (RAI, 2013, p. 5) (cf. Apêndice XLVIII).

Outro dado importante recolhido do segundo relatório prende-u-se com a avaliação do serviço técnico-pedagógico da mediação de conflitos. Esta avaliação reportou-se ao “grau de satisfação da comunidade educativa” em relação aos serviços prestados pela escola³⁵. Da análise dos dados verificou-se que os inquiridos avaliaram com “bom” as categorias de “espaço” (54,35%), “horário” (60,87%), “atendimento” (62,79%) e “tempo de resposta” (58,06%) e avaliaram com “satisfatório” a “eficácia” (51,61%) (cf. Apêndice XLVIII). Ainda que seja uma avaliação positiva, a avaliação sobre a eficácia carece de reflexão e debate. Como se advoga no relatório “(...) *espera-se que este processo resulte numa oportunidade de melhoria*” (RAI, 2013, p. 2). Isto é a análise dos resultados obtidos através dos questionários

³⁵ A amostra de inquiridos pela equipa de autoavaliação apresenta a seguinte composição: 36,94% dos alunos do 2º e 3º ciclos, 68,85% dos docentes do 2º e 3º ciclos, 19,7% dos assistentes operacionais, 50% dos assistentes administrativos, 60% dos técnicos superiores, 14,44% dos encarregados de educação. As opções de resposta possíveis são: bom, satisfatório e insatisfatório. (RAI, 2013, p. 56).

respondidos por aqueles que diretamente usaram o gabinete de mediação, forneceu-nos uma avaliação mais favorável da eficácia do serviço prestado, do que aquela que é revelada pelos dados dos questionários preenchidos pela comunidade educativa no relatório de autoavaliação, ainda que ambas sejam positivas.

Por sua vez, o horário foi avaliado com “bom” neste relatório (60,87%) e nas avaliações do relatório do gabinete de mediação surgiu sempre como um “ponto fraco”. Na verdade, não era o horário de funcionamento que estava em questão, mas a organização do mesmo em função de um trabalho mais eficaz. Aliás, nesse mesmo sentido, este relatório em análise apontava a organização do horário da equipa de mediação como um aspeto que carecia de melhoria, a par da necessidade de formação de alguns elementos da equipa: *“Dificuldade na conjugação de horários e ausência de formação previa na área da mediação, de quatro professores”* (RAI, 2013, p. 18). Em conformidade, a formação foi apresentada como sugestão de melhoria da meta 5, “Prevenção da indisciplina e violência: *“Formação em mediação, assertividade e/ou indisciplina para pessoal docente, pessoal não docente e alunos”* (RAI, 2013, p. 18).

Concluindo, a mediação tem contribuído para a construção da escola, na prossecução dos seus objetivos estratégicos e das suas metas, no sentido de lhe permitir dar resposta aos problemas e expectativas sentidos pela comunidade educativa. Os resultados da autoavaliação atestaram que a mediação conseguira integrar-se na vida da escola e que dela se esperava um desempenho eficaz que contribua para a qualidade educativa (plasmada nesses mesmos resultados).

3.6. Planos de melhoria

Outro dos documentos estratégicos da escola selecionado para este estudo foi o plano de melhoria. A celebração de contratos de autonomia entre Estado e escola requer a apresentação de estratégias de empenho na melhoria da educação. Como refere Azevedo (2010, p. 24) estamos perante “(...) um novo tempo na educação em Portugal, depois de quarenta anos de mudanças permanentes: *o tempo da melhoria*. Este é o tempo do trabalho árduo (...)”.

Estes planos são instrumentos que surgem na sequência da avaliação externa e servem para a escola definir uma estratégia de melhoria continuada capaz de afirmar e

promover o trabalho desenvolvido. Focam-se no reforço e consolidação das práticas, na definição de estratégias e medidas de ação consistentes que potenciem uma melhoria dos processos de desempenho e dos resultados educativos. Nos termos da Recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de Educação, no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), à instituição cabe apresentar um plano de melhoria. Para a sua elaboração, a escola tem como orientação, para além da avaliação externa, os indicadores definidos noutros documentos de referência, como o projeto educativo e o relatório de autoavaliação. Existe, naturalmente, uma estreita articulação entre as dimensões avaliativas (interna e externa) e a estratégia global de melhoria. Pela finalidade assumida, este plano assume como uma referência basilar na prossecução da qualidade, da eficiência e da eficácia da escola.

Na escola em estudo identificámos quatro documentos com esta designação. Os três primeiros (2011-2012 IPM, 2012-2013 IIPM e 2013-2014 IIIPM) apresentavam uma tipologia diferente do quarto (2014-2017 IVPM). Este último, atualmente em vigor, oferece uma perspetiva plurianual e uma vertente mais programática. Em virtude do *timing* da nossa investigação ficamo-nos pela recolha de informação de um documento intercalar do quarto plano de melhoria (DIPM), referente a 2014-2015, no qual se definem critérios de sucesso para as ações previstas, inclusive para a atividade do gabinete de mediação³⁶. Para a análise de conteúdo construímos uma matriz categorial definida em função da estrutura e do conteúdo dos relatórios, sendo por isso consideradas categorias emergentes (cf. Apêndice XLIX). Dada a relevância organizacional deste documento tornou-se pertinente mais uma vez indagar qual a posição atribuída à mediação no âmbito estratégia de melhoria definida.

3.6.1. A mediação como ação estratégica de melhoria

A mediação constou pela primeira vez do plano de melhoria de 2012-2013 (IIPM), quando o PMCE passou a ser coordenado por uma professora da escola. Esta palavra surge com 7 ocorrências no IIPM, 9 no IIIPM e 12 no IVPM. Da análise de conteúdo identificaram-se quatro categorias de análise: “reconhecimento da estrutura de mediação nos planos de melhoria” (n=50 IIPM, IIIPM, IVPM), “campos de intervenção do gabinete de mediação”

36 Desde o plano de 2011-2012 identificam-se indicadores de ponto de partida e de ponto de chegada, numa ótica de melhoria dos resultados socioeducativos. A designação de “critérios de sucesso”, entretanto adotada no IVPLM, reporta-se às condições a satisfazer para se considerar que a ação cumpriu os objetivos com êxito.

(n=23 IIPM, IIIPM, IVPM), “valorização do PMCE a escola” (n=40 IIPM, IIIPM, IVPM) e “avaliação dos objetivos atribuídos ao gabinete de mediação” (n=20 IIPM, IIIPM, IVPM) (cf. Apêndice XLIX). O número superior de ocorrências das codificações na primeira e terceira categoria permitiu-nos desde logo estabelecer uma relação estreita entre a mediação e a finalidade destes documentos.

Mais do que a análise de conteúdo de cada plano de melhoria, propusemo-nos realizar uma análise comparativa entre eles. Assim, no que diz à primeira categoria intitulada “reconhecimento da estrutura de mediação” constatámos que as ligeiras alterações ocorridas entre documentos serviram para reforçar o contributo do gabinete de mediação para a melhoria socioeducativa escolar. Vejamos o que nos revelou a análise de conteúdo das cinco subcategorias que a compõem, a saber.

- “descrição: dimensão física, orgânica e funcional” (n=4 IIP, n=5 IIIPM; n=4 IVPM);
- “alcance: áreas disciplinares e não disciplinares, contextos e processos de mediação formal e informal” (n=0 IIP, n=4 IIIPM; n=0 IVPM);
- “resultados esperados em função dos objetivos, metas e indicadores” (n=3 IIP, n=3 IIIPM; n=6 IVPM);
- “ações: estrutura e processo com funções resolutiva, formativa e preventiva” (n=0 IIP, n=0 IIIPM; n=6 IVPM);
- “articulação entre os objetivos gerais da escola e os objetivos específicos do gabinete de mediação” (n=3 IIP, n=3 IIIPM; n=9 IVPM) (cf. Apêndice XLIX).

A subcategoria “descrição: dimensão física, orgânica e funcional” obteve aproximadamente a mesma atenção nos três documentos (n=4 IIPM; n=5 IIIPM; N=4 IVPM) (cf. Apêndice XLIX) e apresenta-se nos seguintes moldes:

- “espaço/gabinete de mediação” (II, III, IVPM);
- “equipa de alunos e de professores mediadores” (II, IIIPM);
- “mediadores dinamizam processos de mediação” (II, IIIPM);
- “alunos mediadores (...) professores mediadores” (IVPM);
- “envolvendo 6 docentes e um técnico de serviço social”³⁷ (IVPM);
- “periodicidade: Diária”. “Nº médio de horas para o funcionamento semanal do Gabinete de Mediação: 19 horas” (IIIPM);

³⁷ Embora no campo dos recursos exista a menção ao mediador de conflitos, de acordo como os dados recolhidos, a escola optou por recrutar animadores e técnicos de serviço social. No Documento Intermédio de 2014-2015 consta a indicação dos seguintes recursos para o gabinete: 8 docentes, com 3 horas 30 minutos semanais, cada, e um técnico, com 5 horas semanais. A inclusão do técnico de serviço social explicou-se por este ter formação em mediação.

“com vista à resolução de conflitos e à promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais” (IIPM; IIIPM);

“para apoiar na resolução dos conflitos em ambiente escolar, promovendo um ambiente saudável na gestão das relações interpessoais” (IVPM).

Verificámos, então, que a descrição do gabinete de mediação tem por referência a definição apresentada nos seus relatórios de autoavaliação (cf. Capítulo III, 3.4) e não aquela que surge tipificada no regulamento interno. Nesse sentido, a equipa apresenta uma composição mista, integrando alunos e professores. Constatou-se, ainda, de documento para documento, um cuidado em destacar os seguintes aspetos da descrição do gabinete: o funcionamento (IIIPM); o reforço na composição da equipa de mediação (IVPM); a dimensão orgânica e funcional (IVPM), seja pela participação ativa de alunos e professores na instalação de um novo modelo de gestão de conflitos e relações interpessoais, seja pelo impacto que as suas funções poderão acarretar na convivência escolar.

Um aspeto distintivo do IIIPM reportou-se ao “alcance” (n=0 IIPM; n=4 IIIP; n=0 IVPM) do trabalho do gabinete de mediação. Aí salientam-se os vários contextos e momentos em que a mediação pode ser ativada:

“Áreas disciplinares envolvidas: Todas” (IIIPM);

“Trabalho relevante de parceria envolvendo a área não disciplinar de Educação para a Cidadania” (IIIPM);

“A desenvolver extra-horário e no horário letivo dos alunos” (IIIPM);

“Dentro da sala de aula - (Mediação formal), fora da sala de aula - (Mediação informal)” (IIIPM).

Apesar de estas referências se confinarem ao IIIPM, reconheceu-se que a mediação na escola não se circunscreve ao espaço físico do gabinete. Pelo contrário, pode estender-se por áreas disciplinares e não disciplinares, contextos formais e informais. Acresce ainda que estes registos atestaram a institucionalização da mediação na orgânica e na dinâmica da escola, no sentido que esta pode efetivamente misturar-se com a vida escolar.

Já no que se refere aos “resultados”, “ações” e “objetivos” denotámos também que estas subcategorias mereceram maior atenção no último documento (IVPM), e alguns itens foram incluídos apenas nesse momento.

Os resultados (n=3 IIPM, n=3IIIPM, n=6 IVPM) reportam-se a indicadores mensuráveis do trabalho do gabinete, a saber:

“percentagem de mediações formais realizadas na escola –sede / “percentagem de mediação informais realizadas na escola-sede” (II, III, IV PM);

“percentagem dos alunos que fizeram mediações formais” “percentagem dos alunos que fizeram mediações informais” (II, III, IV PM);

“percentagem de acordos cumpridos na mediação formal” (II, III, IV PM).

Afirmou-se assim uma vertente visível do trabalho do gabinete de mediação, ainda que a vertente menos visível, em termos de melhoria socioeducativa, seja a mais relevante e que emerge da análise referente a outras subcategorias explanadas a seguir. Nesse sentido, no IVPM verificou-se ainda a inclusão de três novos tipos de resultados a alcançar associados aos efeitos que esse trabalho possa implicar.

“reduzir as situações de abandono escolar precoce, de absentismo e de indisciplina” (IVPM);

“ampliar os resultados obtidos pelo gabinete de mediação de conflitos” (IVPM);

“diminuir, (...) o número de medidas disciplinares sancionatórias aplicadas aos alunos” (IVPM).

Estes indiciadores revelaram atenção com a qualidade dos serviços prestados pelo gabinete. Por sua vez, a evolução do número de resultados previstos demonstrava o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela estrutura de mediação.

No campo das “ações” (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=6 IVPM), a mediação afirmava-se como estrutura e processo com funções resolutiva, formativa e preventiva. Do conjunto 12 ações para levar a cabo na melhoria de escola, três reportavam-se diretamente às funções da mediação de conflitos e que são da incumbência do gabinete:

“ampliar os resultados obtidos pelo gabinete de mediação de conflitos” (IVPM);

“dinamizar ações de formação de curta duração sobre mediação de conflitos a assistentes operacionais e alunos mediadores” (IVPM);

“agindo preventivamente e catalisando possíveis situações de indisciplina” (IVPM);

“promover ações de desenvolvimento de competências de comunicação, relacionamento interpessoal e gestão de conflitos” (IVPM)”.

A estas ações, juntavam-se mais duas identificadas no documento:

“diminuir, recorrendo a uma pedagogia preventiva da indisciplina, o número de medidas disciplinares sancionatórias aplicadas aos alunos.” (IVPM);

“o gabinete de mediação de conflitos continua a atuar preventivamente, minimizando o número de ocorrências disciplinares que ocorrem no espaço escolar.” (IVPM).

Com efeito, a mediação de conflitos é assumidamente uma metodologia preventiva e tem como finalidade imediata maior influir nos índices de indisciplina da escola.

Da análise comparativa dos três planos de melhoria em questão, verificámos que só no último foi estabelecida a “articulação entre os objetivos gerais da escola e os objetivos específicos do gabinete”, denotando-se aliás uma evolução nestes últimos.

Assim, foram elencados no IIPM (n=3) e no IIIPM (n=3) os seguintes objetivos específicos:

“Diminuir problemas/ocorrências³⁸ de indisciplina e agressividade interpessoal”; “Promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal e informal”; “Prevenir e eliminar comportamentos de risco”.

Já no IVPM foram identificados primeiramente os objetivos gerais da escola para os quais a ação do gabinete de mediação devia contribuir:

“Prevenir situações de indisciplina”; “Melhorar as condições de segurança”; “Promover as relações interpessoais e interculturais”; “Promover a imagem do Agrupamento na comunidade”; “Promover hábitos de vida saudáveis.” (IVPM)

De seguida, enumeram-se os objetivos atribuídos ao gabinete de mediação:

“Diminuir as ocorrências de indisciplina e agressividade interpessoal”; “Prevenir e eliminar comportamentos de risco”; “Promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal”; “Consolidar a cultura de mediação existente na escola.” (IVPM)

A articulação entre os objetivos gerais e a mediação constava do projeto educativo de 2009-2012 e serviu de referência para a avaliação da mediação em 2011-2012. Cremos que esta consagração no IVPM resultou do pendor descritivo do documento, pois verificou-se a mesma situação para com as restantes ações estratégicas existentes. Em todo o caso, a articulação entre objetivos vem atestar a valorização do contributo da mediação para a concretização de certas melhorias na vida escolar (associadas aos objetivos gerais indicados supra). Registou-se ainda a inclusão de mais um objetivo específico do gabinete: “*Consolidar a cultura de mediação existente na escola*” (IVPM). Propôs-se cuidar da cultura de mediação, como se ela já tivesse efetivamente emergido no seio da comunidade educativa.

Ora, não obstante, existir uma representatividade similar da mediação e de outros serviços, projetos e meios de ação mencionados nos planos de melhoria³⁹, constatou-se, no entanto que, de documento em documento, havia maior inclusão desta estrutura de mediação na cultura da escola (cf. Apêndice XLIX), validando-a na sua estratégia geral de melhoria.

Da análise de conteúdo dos três documentos realçamos ainda os “campos de intervenção” (n=23) do gabinete de mediação, associadas à prevenção e resolução da indisciplina e dos conflitos. Aliás, no IIIPM referiu-se que um dos pontos críticos continuava a ser a “(...) existência de situações de conflito na escola e na comunidade que condicionam

³⁸ No IIPM utilizou-se a palavra *problemas* e no IIIPM optou-se por *ocorrências*.

³⁹ “Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família”; “Viver saudável, dentro e fora da escola”; “CACE Faz - Cultura, Animação, Cidadania e Educação”; “Gabinete de Mediação de Conflitos”.

o clima social” e no IVPM são identificadas como áreas/problemas, “(...) *as situações de conflitos que ocorrem no espaço escolar envolvendo alunos, professores, assistentes operacionais e famílias, bem como as ocorrências disciplinares resultantes de conflitos e agressões entre alunos dentro e fora da sala de aula*” (cf. Apêndice XLIX). Nesse sentido, os planos de melhoria (re)confirmam a necessidade e pertinência do PMCE na escola.

A mediação inseriu-se também no campo das ações previstas na área da “*prevenção do abandono*” (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=1 IVPM), “*prevenção do absentismo*” (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=1 IVPM) e “*prevenção da indisciplina*” (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=3 IVPM). Verificou-se um aumento de ocorrências no último domínio de intervenção, revelando um reforço da mediação, associado ao facto de se considerar que o trabalho do gabinete tem contribuído para a redução desta problemática, como se constata do seguinte registo: “(...) *o gabinete de mediação de conflitos continua a atuar preventivamente, minimizando o número de ocorrências disciplinares que ocorrem no espaço escolar*” (IVPM).

A intervenção da mediação também surge prevista, com resultados apresentados, nas seguintes situações:

- em “situações de conflito na escola” (n=0 IIPM, n=2 IIIPM, n=3 IVPM):

- “situações de conflito na escola” (IIIPM);
- “com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar” (IIIPM);
- “O trabalho de mediação preventiva minimiza as situações de conflito” (IVPM);
- “catalisar situações de conflitos existentes nas suas turmas” (IVPM);
- “situações de conflitos que ocorrem no espaço escolar” (IVPM).

- em “situações de conflito na comunidade escolar” (n=0 IIPM, n=1 IIIPM, n=1 IVPM):

- “situações de conflito na (...) comunidade” (IIIPM);
- “situações de conflitos (...) envolvendo alunos, professores, assistentes operacionais e famílias” (IVPM).

- em “situações disciplinares entre alunos dentro da sala de aula” (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM):

- “agindo preventivamente e catalisando possíveis situações de indisciplina” (IVPM);
- “contribui para a diminuição do número de ocorrências disciplinares” (IVPM);
- “ocorrências disciplinares resultantes de conflitos e agressões entre alunos dentro da sala de aula” (IVPM).

- E, ainda em “situações disciplinares entre alunos fora da sala de aula” (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=2 IVPM):

“minimizando o número de ocorrências disciplinares que ocorrem no espaço escolar” (IVPM);
“ocorrências disciplinares resultantes de conflitos e agressões entre alunos (...) fora da sala de aula” (IVPM).

Este ponto da análise de conteúdo contribuiu para uma melhor clareza do posicionamento da mediação em termos de áreas de ação e de problemáticas específicas nas quais visa intervir, contribuindo assim para reconhecermos a extensão da mediação no contexto escolar.

No global, inferimos da análise de conteúdo a “valorização do PMCE na escola” (n=40). Para corroborar esta ilação convocamos as seguintes subcategorias, por ordem de ocorrências (cf. Apêndice XLIX):

- institucionalização da mediação na estrutura e na dinâmica da escola (n=14) (n=1 IIPM, n=6 IIIPM, n=7 IVPM);
- promoção de um ambiente saudável (integração da mediação na estratégia de melhoria em áreas nucleares do bem-estar dos alunos) (n=13) (n=2 IIPM, n=3 IIIPM, n=8 IVPM);
- pertinência do apoio à resolução de conflitos à comunidade educativa (alunos, professores, DT, SPO, assistentes operacionais, famílias) (n=3) (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM);
- trabalho de formação contínuo (n=3) (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM);
- valorização do trabalho desenvolvido pela equipa em geral (n=3) (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=3 IVPM);
- reconhecimento da pertinência do trabalho desenvolvido (n=2) (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=2 IVPM);
- valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos mediadores (n=1) (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=1 IVPM);
- consolidação da cultura de mediação existente na escola (n=1) (n=0 IIPM, n=0 IIIPM, n=1 IVPM).

Um olhar atento à ordem decrescente de ocorrências destas categorias emergentes revelou-nos a importância conferida ao gabinete de mediação, nas suas diversas vertentes, e a sua integração na estratégia de melhoria em áreas nucleares do bem-estar dos alunos, assim como, sucessivamente, aos elementos condutores para a valorização do PMCE na escola.

A última categoria de análise de conteúdo fixada na matriz reporta-se à “avaliação dos objetivos atribuídos ao gabinete de mediação” (n=20), que compreendeu os seguintes pontos:

- “diminuição de problemas de indisciplina e agressividade interpessoal” (n=4); “promoção do envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediações formais e informais” (n=3);
- “prevenção e eliminação de comportamentos de risco” (n=3);
- “promoção do sucesso escolar através do uso construtivo de aprendizagens sociais” (n=6).

A escola procura agir, comprometendo-se com uma melhoria real. Para o efeito, definiram-se para cada um desses pontos indicados um conjunto de indicadores avaliados segundo um ponto de partida e um ponto de chegada. Nos planos de melhoria, para além dos indicadores educativos, tomam realce os indicadores sociais. Como refere Zins et al (2004, citado por Azevedo, 2010), para o sucesso escolar contribuem vários fatores, entre os quais: ambientes seguros e pacíficos; relações afetuosas entre alunos e professores, que promovam o desejo de aprender e estar na escola; estratégias de ensino envolventes, direcionando os alunos mais eficazmente para a aprendizagem; o trabalho conjunto dos professores e das famílias; alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes. No caso em estudo, a relevância destes indicadores socioeducativos surgiu fundamentada no IVPM:

“Estes indicadores reportam-se a dimensões que indiretamente sejam consideradas instrumentais para a consecução da diminuição do insucesso [educativo] pretendido, ou que pura e simplesmente se refiram ao desenvolvimento de outras funções da escola, designadamente as funções socializantes, de desenvolvimento da personalidade e de criação de igualdade de oportunidades.” (IVPM).

Assim, no que se refere ao primeiro ponto, “Diminuir problemas de indisciplina e agressividade interpessoal” (n=4) (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=2 IVPM), são propostos inicialmente dois indicadores de avaliação: “percentagem de mediações formais” e percentagem de mediações informais”. De ano para ano, o compromisso assumido implicou alcançar percentagens satisfatórias entre o ponto de partida (os resultados obtidos no ano letivo anterior) e o ponto de chegada (o que se espera conseguir alcançar no final do ano letivo). Por exemplo:

- a) para as mediações formais, definiu-se, no IIPM, 0.033% como ponto de partida de 2011-2012 e 0.065% como meta mensurável para 2012-2013; no IIIPM, 0,049% como ponto de partida de 2012-2013 e como ponto de chegada 6.5%; já

no DIPM, adaptando-se esse indicador, apontando-se como ponto de partida 28 processos, com 98.7% de acordos, e assumindo-se como critério de sucesso, para 2014-2015, manter essa percentagem;

- b) no segundo indicador, referente à percentagem das mediações informais realizadas, identificou-se, no IIPM, 0,191% como ponto de partida de 2011-2012, e 0.25% como meta mensurável para 2012-2013; no IIIPM, indicando-se 0.25% como ponto de partida de 2012-2013 e propõe-se manter a percentagem em 2013-2014, e, por fim, no DIPM, registou-se os mesmos 25% como ponto de partida, e apresentou-se como critério de sucesso, para 2014-2015, manter essa percentagem. Neste último documento inseriu-se mais um critério de sucesso para 2014-2015, referente à diminuição do número de reincidências entre alunos envolvidos em processos de mediação (mas sem valor indicado como ponto partida e como ponto de chegada) (cf. Apêndice XLIX).

Da análise dos dados obtidos, verificou-se para este primeiro objetivo uma perspectiva de superação (nos dois primeiros anos em análise) ou de estabilização (2014-2015) dos resultados a alcançar. Realça-se a escolha dos dois indicadores mensuráveis em questão, porquanto se reconhece nos efeitos e benefícios dos processos de mediação um contributo para a melhoria do ambiente social, que se deseja mais saudável e seguro.

Para o segundo ponto, “Promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediações formais e informais” (n=7) (n=2 IIPM, n=2 IIIPM, n=3 IIVPM), constavam dois indicadores de avaliação, referentes às percentagens dos alunos envolvidos em cada um desses processos. Nesse sentido:

- a) nas mediações formais realizadas por alunos, no IIPM, definiu-se 0,012% como ponto de partida e 0.025% como meta mensurável para 2012-2013; no IIIPM, manteve-se o mesmo valor como ponto de partida e propôs-se como ponto de chegada manter esse número; e no DIPM reforçou-se como critério de sucesso para 2014-2015, manter essa percentagem (0.012%);
- b) nas mediações informais realizadas por alunos, propôs-se, no IIPM, 0.059% como ponto de partida de 2011-2012 e 0.8% como meta mensurável para 2012-2013; no IIIPM, indicou-se como valor base 0.085% e sugeriu-se manter essa percentagem; por último, no DIPM, propôs-se como critério de sucesso, para 2014-2015, continuar a manter essa percentagem.

Para ambos os indicadores propôs-se manter, nos dois últimos anos, os dados obtidos e a obter. Podemos retirar daqui duas ilações: ou, existiam dificuldades, a superar, que não permitem aos alunos mediadores serem mais ativos; ou, estes tinham atingido um nível possível de atuação, não se almejando qualquer aumento dos resultados. Pelos discursos dos professores e alunos entrevistados (cf. Capítulo VI, 2), o primeiro argumento colhe mais fundamento. Segundo estes interlocutores, não houve acompanhamento ou orientação dos alunos mediadores e a escassez de recursos (sobretudo de horário) não possibilitou um maior investimento para a superação das metas já atingidas. Em todo o caso, os dados revelaram que os alunos mediadores intervêm nos processos de resolução de conflitos e de pacificação das relações interpessoais, reconhecendo-se o mérito desta atuação estar consagrada nestes planos de melhoria.

Para o terceiro ponto, “Prevenir e eliminar comportamentos de risco” (n=6) (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=4 IVP), foi elencado um indicador referente à “percentagem de acordos cumpridos na mediação formal” e acrescentado um novo indicador no DIPM.

- a) No IIPM estabeleceu-se 0,028% como ponto de partida de 2011-2012 e 0.057% como meta mensurável para 2012-2013; no IIIPM, definiu-se como ponto de partida 0.03% e propôs-se aumentar para 5.7% (meta já prevista no ano letivo 2012-2013), e no DIPM, apontaram-se os mesmos valores de partida e os mesmos critérios de sucesso (para o letivo 2014-2015).
- b) No DIPM sugeriu-se ainda um segundo critério de sucesso, para 2014-2015, manter número de ações de sensibilização por turma e aumentar o nº de ações nas turmas identificadas com maior índice de conflitualidade.

Para este último objetivo específico recorreu-se a uma estratégia de prevenção primária (alínea b) e de prevenção terciária (alínea a) (Amado & Freire, 2009; Silva, 2010). Isto é, reconhece-se tanto o trabalho de socialização pelos princípios da mediação, como a celebração de contratos de regulação interpessoal e social em situação de dissensão e rutura.

Por fim, e como último ponto, que não se incluiu nos indicadores mensuráveis, identificamos a subcategoria “promoção do sucesso escolar através do uso construtivo de aprendizagens sociais” (n=6) (n=1 IIPM, n=1 IIIPM, n=4 IVP). Na linha de argumentação de Zins et al. (2004, citado por Azevedo, 2010), apontada anteriormente, reconhecemos nos documentos práticas através das quais os alunos experienciam a aplicação de habilidades e competências sociais:

“acordos cumpridos na mediação formal” (II, III, IVP);

“os alunos mediadores existentes em todas as turmas do 2º e 3º ciclos contribuem para catalisar situações de conflitos existentes nas suas turmas, promovendo autonomamente a mediação informal e, com o apoio de professores mediadores, participam nos processos de mediação formal” (IVPM);

“envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal” (VPM);

“cultura de mediação existente na escola” (IVPM).

Esse desempenho permite aos alunos exercer uma pressão positiva juntos dos pares, bem como nos contextos em que se inserem (turma ou outros espaços escolares), cumprindo-se a finalidade de *educar* para que saibam lidar com o conflito (Vinyamata, 2005).

Em síntese, da análise destes Planos de Melhoria constatou-se que, sendo uma ação entre outras, a mediação foi reconhecida como um meio para encetar a melhoria de escola (estando ela mesma sujeita a um micro processo de constante aperfeiçoamento). Para encetar essa melhoria apostou-se numa estratégia que não se focou apenas na vocação resolutive (processos de mediação), mesmo que esta modalidade conste preferencialmente nos indicadores estabelecidos. Com efeito, o professor coordenador do TEIP entrevistado mencionou que a mediação formal é a mais visível, por ser mais estruturada e permitir a recolha de resultados mensuráveis (cf. Capítulo VII, 2.1.6). Em todo o caso, a aposta nos contextos formais/informais; dentro/fora da sala de aula; assim como a valorização do gabinete de mediação e dos alunos mediadores, e ainda a expectativa de superação ou manutenção dos resultados a obter, dotaram-na de uma pluralidade de vocações e de amplo alcance que justificam a sua afirmação em mais um dos documentos estratégicos da escola.

CAPÍTULO VIII - SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS TRÊS DIMENSÕES DE ANÁLISE DO PMCE

A nossa pesquisa caracterizou-se por ser diversa e longitudinal. Primeiro, a diversidade resultou da variedade dos métodos utilizados (questionários, entrevistas e documentos estruturantes e estratégicos) e das diferentes percepções obtidas (professores, assistentes operacionais, alunos, diretores de turma, mediados e mediadores). Segundo, longitudinal, pois decorreu em cinco anos de funcionamento do PMCE. Relembramos que o primeiro período, de 2009-2012, reportou-se à presença da equipa do IMULP, na coordenação e aplicação do projeto, e o segundo, de 2012-2014, quando a equipa de mediação da escola assumiu o projeto. Reconhecemos que em todos os momentos da pesquisa foi-nos possível recolher dados sobre as três dimensões: processual, relacional/social e organizacional. Trata-se de dimensões, simultaneamente, independentes e articuladas. Com efeito, a literatura aponta para estas três áreas (Schvarstein, 1999; Jares, 2002; Jones, 2002; Menezes, 2003; Alzate, 2003; Viñas, 2004; Torrego, 2006; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015), sem que nos apresente de forma clara cada uma delas numa lógica integrada de intervenção. Por isso, considerámos útil reconhecer os elementos marcantes⁴⁰ em cada uma dessas dimensões, segundo uma análise de triangulação entre métodos⁴¹, e com a finalidade de responder às questões norteadoras definidas para este estudo (cf. Capítulo V, 3). Será que podemos identificar aspetos comuns ou discordantes nas análises feitas nos dois períodos de intervenção? Houve continuidade ou rutura? Houve seguimento da dinâmica ou algum esmorecimento? Destacamos desde já como ideia central destes dois ciclos de intervenção a continuidade da afirmação da mediação numa ótica de melhoria de escola.

⁴⁰ Ao longo deste subcapítulo assinalamos a negrito as categorias que compõem as nossas matrizes de análise.

⁴¹ As triangulações de dados, de investigadores e teórica foram sendo realizadas aquando da análise e discussão dos resultados vertidas no capítulo VII.

1. DIMENSÃO PROCESSUAL: IMPLEMENTAÇÃO, CONTINUIDADE E REFORÇO

Na **dimensão processual**⁴² visou-se perceber como foi implementado o projeto e qual a avaliação do seu funcionamento. Algumas premissas basilares nesta dimensão referem-se à pertinência e adesão ao projeto; ao investimento nas etapas que constituem a metodologia de intervenção; à criação e sustentabilidade das estruturas criadas para dar solidez ao projeto e através das quais se disponibilizam novos recursos para encetar uma melhoria socioeducativa. Verificou-se que se tratou de um processo de proximidade com a realidade da escola, de aposta incessante, de criatividade, de elevada participação (ativa, pelos mediadores, e passiva, pela restante comunidade educativa), integrado e em articulação com outras estratégias, objetivos e problemáticas da vida escolar. Reconheceu-se que as linhas de ação e os eixos da intervenção requereram inicialmente e continuaram a merecer total atenção ao longo dos anos.

Em resposta à primeira questão norteadora colocada para esta pesquisa, sobre *quais os fatores fomentadores da engrenagem do PMCE?* o primeiro período foi dedicado sobretudo aos diversos aspetos desta dimensão (diagnóstico, sensibilização, formação, institucionalização, avaliação, disseminação), e a análise do segundo período confirmou a continuidade do trabalho encetado. Isto possibilitou, aliás, a identificação de novas necessidades e expectativas da escola, para as quais se desejava que a mediação contribuísse.

A análise dos dados referentes ao diagnóstico (cf. Capítulo VII, 1.1) e à sensibilização (cf. Capítulo VII, 1.2), ambas efetuadas logo no primeiro ano do PMCE, permitiu-nos constatar a **necessidade** de uma intervenção na conflitualidade e na convivência na escola. Segundo a análise dos dados quantitativos recolhidos através dos questionários, os conflitos e problemas de convivência perturbadores do ambiente socioeducativo ocorriam com muita frequência. Os adultos apontavam sobretudo conflitos normativos e os alunos identificavam conflitos relacionais, revelando a sua perspetiva e vivência pessoal (cf. Capítulo III, 1.1). Este ponto de partida não se apresentava, no entanto, tão complexo perante o facto de ser uma escola TEIP. A existência de conflitos e de conflitualidade foi também confirmada, no segundo período, pelos resultados das entrevistas dos dois professores e dos dez alunos

⁴² As categorias definidas na dimensão processual são: 1. Adesão e pertinência (necessidades, motivações e expectativas); 2. Etapas (atividades e envolvimento dos participantes nas atividades); 3. Estruturas (gabinete de mediação e equipa de mediação); 4. Resultados (atuação do serviço de mediação, atuação dos mediadores, efeitos e benefícios), 5. Melhorias (sugestões).

mediadores (cf. Capítulo VII, 2.1.1). Aliás, a distinção entre esses tipos de conflitos esteve sempre presente ao longo da pesquisa. A grande maioria dos conflitos mediados no gabinete era de natureza relacional e de comunicação (Torrego, 2003) (cf. Capítulo VII, 1.6). Em consonância com estes dados, os alunos mediadores entrevistados evidenciaram a conflitualidade entre pares como justificando a necessidade premente de um gabinete de conflitos na escola. Por sua vez, nos documentos estruturantes da escola (como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Contrato de Autonomia) manteve-se a referência à indisciplina e à violência, como as problemáticas para as quais a mediação devia contribuir em termos de prevenção e de resolução (cf. Capítulo VII, 3.1, 3.2, e 3.3), reconhecendo-se que o termo conflito foi apenas adquirido pelas estruturas e atores da mediação. No segundo período, a análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores, recentrou a necessidade do PMCE no combate à indisciplina na escola. Como especificou o coordenador do TEIP, à época da adoção do PMCE tratava-se de encontrar um modelo que tornasse a escola eficaz na abordagem à indisciplina, a montante e de forma sustentada (cf. Capítulo VII, 2.1.1). Constatou-se, por isso, que houve sempre um objetivo último a atingir com a adoção do PMCE: prevenir e reduzir os níveis de indisciplina na escola. Esta situação acompanhou todo o percurso do PMCE, como se salienta da análise documental (Projetos Educativos, Contrato de Autonomia, Relatórios de Autoavaliação e Planos de Melhoria), mesmo que neles não se confinasse a intervenção da mediação a este fenómeno. Com efeito, os objetivos do PMCE (cf. Capítulo VI, 2) apresentaram-se mais vastos, incluindo a promoção da convivência, a educação para a paz e a gestão construtiva das relações interpessoais. Estes objetivos constavam nos documentos da escola, especificamente no Regulamento Interno, no Contrato de Autonomia, nos Relatórios de Autoavaliação e no Plano de Melhoria (cf. Capítulo VII, 3). Porém, outro aspeto inovador resultou da forma como se articulou o PMCE com o cumprimento dos objetivos estratégicos da escola elencados no Projeto Educativo (cf. Capítulo VII, 3.1.1). Ou seja, embora a vocação resolutiva tenha contribuído para a implementação do projeto, reconheceu-se à mediação as vocações preventiva, educativa, capacitadora e integradora. Para confirmar esta afirmação, atendemos à análise das metas definidas para a mediação nos itens de avaliação (cf. Capítulo VII, 3.4.1.3 e 3.5.1) e aos índices positivos atribuídos nessa avaliação expressos nos Relatórios de Autoavaliação (cf. Capítulo VII, 3.5.1), dos Relatórios do Gabinete de Mediação (cf. Capítulo VII, 3.4.2), do Contrato de Autonomia (cf. Capítulo VII, 3.3.1) e do Plano de Melhoria (cf. Capítulo VII, 3.6.1). Outro exemplo, se a criação de novas valências no gabinete de mediação visava dar

uma resposta mais cabal à indisciplina, verificou-se também o contributo do PMCE para a concretização dos objetivos estratégicos do Projeto Educativo, ao nível da inclusão e da integração, da qualidade dos serviços da escola e da melhoria da imagem desta na comunidade. Nesse sentido, a par da primeira (porque originária) necessidade maior, foram sendo reconhecidas essas novas necessidades sucedâneas. Não se trata de as assumir como necessidades que fundamentaram o PMCE, mas para as quais o mesmo contribuiu a par de outras atividades, iniciativas e projetos, tal como nos revelou a análise de conteúdo dos documentos estratégicos de avaliação (Relatórios do Gabinete de Mediação e Relatórios de Avaliação Interna).

Reconheceu-se ainda uma **motivação** forte para a intervenção em questão. Este elemento foi-nos confirmado nas primeiras sessões de sensibilização. Nesse momento identificou-se o apoio e a vontade de vários elementos (entre os professores, assistentes operacionais e alunos) participarem na implementação do projeto (cf. Capítulo VII, 1.2). Ainda no primeiro momento da intervenção, a análise dos dados quantitativos obtidos pelo questionário sobre a “Atuação do aluno mediador” ou do questionário sobre “Ser mediador” (cf. Capítulo VII, 1.4), apurou-se que os alunos manifestavam um enorme interesse e entusiasmo em ser mediadores ou em dispor de um gabinete de mediação na escola. Posteriormente, em triangulação, através das entrevistas aos dois professores coordenadores e aos dez alunos mediadores, constatou-se que essa motivação esteve presente ao longo dos vários anos de funcionamento do projeto (cf. Capítulo VII, 2.1.2, 2.1.5 e 2.2.2). Três exemplos espelharam esta afirmação: o número crescente, ano após ano, de alunos que se tornaram mediadores; a proposta do grupo de alunos entrevistados em disseminar a mediação, para outras escolas e na comunidade, e o empenho da coordenadora da equipa de mediação. Com efeito, entre os adultos não se conseguiu vislumbrar o mesmo grau de motivação reconhecido nos alunos. Por exemplo, o número de professores que participou na equipa de mediação manteve-se reduzido. Ora, se o ponto de partida e de continuidade foi a necessidade, já a motivação e o entusiasmo, ainda que circunscritos a estes grupos participantes no projeto, constituíram condimentos indispensáveis para o avanço do PMCE.

Não se pode descurar que o contexto se apresentou favorável à implementação do PMCE, porquanto, segundo a análise de dados quantitativos obtidos através do questionário acerca do interesse do projeto para a escola, as razões apontadas para que a mediação funcionasse suplantavam em número e em argumentos as razões para que esta não funcionasse. A análise das mesmas (cf. Capítulo VII, 1.2) permitiu confirmar que as primeiras

foram pontos fortes e linhas de força para a afirmação do PMCE e as segundas estiveram presentes nos obstáculos, constrangimentos (uns ultrapassados e outros não) e propostas de melhorias (cf. Capítulo VII, 1.5, 2.1.7, 3.4.4).

As **expetativas** associadas ao projeto foram ainda elencadas ao longo de todo estudo. Identificámos, em triangulação, as expetativas da direção da escola e dos entrevistados, e ainda as expetativas imediatas e mediatas (cf. Capítulo VII, 1.1 e 2.1.1). Se para a direção da escola as expetativas foram concentradas no contínuo combate eficaz da indisciplina, como se vislumbrou da análise de conteúdo dos documentos (cf. Capítulo VII, 3) e dos discursos dos dois professores (cf. Capítulo VII, 2.1.1), já para os alunos entrevistados as expetativas estavam mais relacionadas com o clima social e relacional da escola (cf. Capítulo VII, 2.1.1). Enquanto nas expetativas imediatas dos professores entrevistados evidenciou-se a possibilidade de poder dar uma resposta aos problemas que afetavam a vida dos alunos e da escola, nas expetativas mediatas surgiu a perspetiva de emergência de uma cultura de mediação e de melhoria da imagem da escola. A tendência redutora de reconhecer a mediação como estratégia de redução da indisciplina foi ultrapassada com as expetativas que os alunos foram criando ao longo dos anos, partilhadas nas entrevistas, bem como no enquadramento dado à mediação para a concretização dos objetivos gerais da escola, previstos no Projeto Educativo, no Contrato de Autonomia e no processo de autoavaliação. Neste sentido, o leque de expetativas entretanto geradas foram sinal da relevância que o projeto assumiu para a escola.

Em resposta à segunda questão norteadora sobre *como são avaliadas as atividades levadas a cabo ao longo da implementação do projeto?* verificou-se que a sensibilização, a formação e o funcionamento das estruturas de mediação, partes integrantes das **etapas** do PMCE, granjearam avaliações bastante positivas. Esta apreciação foi-nos dada pelos vários interlocutores que participaram no estudo. Da análise do primeiro momento da intervenção, constatou-se que foram cumpridas todas as atividades previstas na planificação (cf. Capítulo VII, 1), proporcionando-se uma base de afirmação e disseminação da mediação na escola. Reconheceu-se que este primeiro ciclo foi fundamental para que o PMCE obtivesse aceitação e reconhecimento pelos vários atores da comunidade educativa e se tornasse, sobretudo, uma realidade institucional. O segundo momento permitiu-nos confirmar que esta intervenção requereu uma aposta continuada e de inovação. Da análise dos Relatórios do Gabinete de Mediação, por exemplo, verificámos um maior número de atividades de sensibilização e de

divulgação que permitiram conquistar maior adesão ao projeto e, especialmente, às estruturas de mediação (cf. Capítulo VII, 3.4.1.3). Este crescente dinamismo esteve presente ao longo dos anos em estudo e assumiu-se como a pedra angular da continuidade do projeto.

Para o sucesso do projeto foi essencial que cada atividade tivesse sido levada a cabo com eficiência e eficácia. Isto é, que cada uma *per si* cumprisse os requisitos predefinidos e fosse propulsora das atividades seguintes. Com efeito, as atividades reforçaram-se mutuamente. A **formação** capacitou professores e alunos não só para constituírem a equipa de mediação, mas também para reconhecerem na mediação uma metodologia válida. A **sensibilização** permitiu estimular a adesão à mediação e as **estruturas de mediação** contribuíram para credibilizar a mediação na escola, respondendo às problemáticas interpessoais que foram ocorrendo, no sentido de gerar um ambiente socioeducativo positivo. Ainda que não estejam isentas de críticas, as três principais adaptações feitas aos procedimentos de algumas dessas atividades foram consideradas acertadas. Referimo-nos ao convite por convocatória para as sessões de sensibilização, à seleção por voluntariedade e eleição dos alunos mediadores e ainda à inclusão de novas valências no gabinete de mediação. Analisadas as apreciações dos professores e dos alunos entrevistados, assim como os resultados alcançados em termos de adesão às estruturas e de reconhecimento da mediação e dos mediadores (cf. Capítulo VII, 2.1.4 e 2.1.5), considerámos essas adaptações eficazes.

De todas as **atividades** de mediação elencadas em cada etapa (cf. Quadro 29), a sensibilização predominou durante os cinco anos de intervenção, como se confirmou dos resultados obtidos da análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação e dos Relatórios de Autoavaliação (cf. Capítulo VII, 3.4.1.3 e 3.5.1). Por um lado, reconheceu-se que a entrada de novos alunos e, conseqüentemente, de novos encarregados de educação, assim como de novos professores (embora em menor escala), constituíram argumento para repetir a sensibilização e a divulgação todos os anos letivos, afirmando-a como uma aposta séria da direção da escola. cremos que nestas atividades de *marketing*, como referiu o coordenador TEIP entrevistado (cf. Capítulo VII, 2.1.2), residiu outro dos elementos fortes do PMCE. Confirmou-se ainda que a formação foi a atividade mais valorizada, ainda que a menos continuada. Em termos pessoais e profissionais, todos os formandos adultos avaliaram a formação como essencial. Já os alunos destacaram a utilidade da formação para o crescimento pessoal e para a capacitação como mediador. Esta avaliação decorreu da análise dos dados quantitativos obtidos através dos questionários de avaliação da formação (cf. Capítulo VII, 1.3) e da análise de conteúdo dos discursos dos dois professores e dos dez

alunos mediadores entrevistados (cf. Capítulo III, 2.2.1). Em termos de projeto, a formação foi pouco rentabilizada, porquanto podia ter sido novamente realizada para os adultos e melhorada no caso dos alunos. Assim, apesar da avaliação positiva por todos que a realizaram, não se cumpriram os objetivos previstos: capacitar o maior número de atores da comunidade educativa de maneira a apoiar a emergência de uma cultura de mediação, que não se cinge a um conjunto de princípios, mas que se afirma por novas habilidades de gestão das relações interpessoais. A ausência de uma aposta reforçada na formação constituiu um aspeto menos positivo do PMCE. Esta inferência decorreu da análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores (cf. Capítulo VII, 2.2).

Em termos de atividades de mediação é de remarcar ainda a avaliação positiva das **sessões de mediação** pela totalidade dos alunos mediados, como se verificou na análise dos dados dos questionários de satisfação (cf. Capítulo VII, 1.6) e da análise de conteúdos dos Relatórios do Gabinete de Mediação, ao longo dos anos de funcionamento do gabinete (cf. capítulo VII, 3.4.1.3). Constatou-se que os alunos mediados valorizaram o método dialogante, pacífico e responsável de resolver os conflitos, sentiram-se mais tranquilos e construíram melhores relações com os envolvidos nos conflitos. Segundo a análise de conteúdo da entrevista do coordenador do TEIP, os efeitos da mediação formal são os mais visíveis em termos de mudança e melhoria nos alunos, porquanto no final do processo de mediação assiste-se a resultados concretos ao nível de compromissos assumidos e à verificação do cumprimento dos mesmos (cf. Capítulo VII, 2.5). O reconhecimento das sessões de mediação esteve patente no Plano de Melhoria (cf. Capítulo VII, 3.6), no qual se definiram indicadores de superação ou se mantiveram os dados já obtidos por este serviço, numa alusão positiva dos seus efeitos no clima relacional escolar.

As atividades de mediação estiveram também presentes nas salas de aulas, especialmente nas áreas gerais e transversais, como, por exemplo, inicialmente, em Formação Cívica e, posteriormente, em Oferta de escola (cf. Capítulo VII, 2.1.2). A equipa de mediação conseguiu ainda integrar a mediação na Área de Projeto e depois na área das Artes. A disciplina de Religião e Moral foi um espaço privilegiado para a coordenadora da equipa de mediação trabalhar os temas associados à convivência e gestão de conflitos. A análise de conteúdo da entrevista desta professora, em triangulação com os Relatórios do Gabinete de Mediação, permitiu confirmar que, nos vários anos de intervenção (especialmente no segundo período do projeto), a mediação de conflitos integrou o horário letivo. Tratou-se, porém, de um trabalho que variou de ano para ano (cf. Capítulo VII, 2.1.2). Desta forma, reforçou-se a

sua vocação educativa-preventiva. Constatou-se assim que a mediação de conflitos pode ser uma atividade extra-curricular e trans-curricular, possibilitando a sua disseminação para além do gabinete de mediação e das modalidades de mediação formal e informal (mais direcionadas para as vertentes resolutiva e reparadora). Em síntese, as atividades de mediação previstas na planificação, nos dois períodos, foram realizadas e apresentaram resultados positivos em termos de afirmação do projeto, mesmo nas áreas onde a teoria refere ser mais importante e mais difícil: a área curricular (cf. Capítulo III, 3 e Capítulo IV, 2).

Em resposta à terceira questão norteadora sobre *qual o grau de implicação da comunidade escolar no projeto?* constatou-se o **envolvimento** da comunidade educativa em massa nas atividades de sensibilização e de divulgação (cf. Capítulo VII, 1.2, 2.1.3. e 3.4.1.3). Verificou-se também o aumento da participação dos alunos nas sessões de mediação (cf. Capítulo VII, 1.6, 2.1.6, 3.4.1.3 e 3.4.2). Este foi um denominador comum ao longo dos cinco anos de intervenção. Contudo, especialmente no segundo período do PMCE, identificámos avaliações menos positivas por parte dos professores entrevistados, quanto ao envolvimento dos assistentes operacionais, dos professores e dos alunos mediadores na mediação formal, e por parte dos alunos mediadores entrevistados quanto à sua participação nalgumas atividades de mediação ou no gabinete de mediação. Este ponto surgiu como tendo sido menos conseguido no PMCE, tal como se deduziu da análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores (cf. Capítulo VII, 2.1.5).

Embora neste estudo sejam escassas as referências aos encarregados de educação, estes foram envolvidos no projeto. Participaram ativamente numa primeira sessão de sensibilização realizada no segundo ano do primeiro ciclo de intervenção e, de acordo com a análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação, confirmou-se o seu envolvimento no mesmo tipo de atividades durante o segundo ciclo do projeto (cf. Capítulo VII, 3.4.1.3). A análise de dados do Relatório de Autoavaliação destacou positivamente o conhecimento da existência do gabinete pelos encarregados de educação (cf. Capítulo VII, 3.5.1). É necessário que estes atores legitimem, quer o projeto de intervenção, quer a participação dos seus educandos, como mediadores e como mediados.

Em resposta à quarta questão norteadora sobre *como se afirmam as estruturas de mediação na escola?* apesar de alguns constrangimentos, verificou-se que, no início do projeto, estas **estruturas** foram reconhecidas formalmente, tiveram boa aceitação e a adesão foi aumentando (cf. Capítulo VII, 1.5 e 1.6), tornando-se estratégicas para a escola. Destas estruturas dependeu toda a dinâmica e afirmação do PMCE.

Como vimos na análise de conteúdo dos documentos e dos discursos dos professores entrevistados, a inclusão da mediação nos documentos estratégicos foi cumprida logo no segundo ano da intervenção (cf. Capítulo VII, 1.5, 2.1.4, 3.1 e 3.2). Oportunamente, os documentos estavam em fase de revisão e a escola, por ser TEIP, beneficiava de autonomia ao nível de decisão organizacional e educativa. No entendimento dos professores entrevistados, esta marca institucional foi decisiva para legitimar a atuação das estruturas de mediação. Voltaremos a este assunto mais à frente na análise da dimensão organizacional.

No geral, a constituição e funcionamento das estruturas de mediação (equipa e gabinete) foram facilitados pelo número de professores e alunos interessados em fazer parte das mesmas e pelo empenho em levar a cabo o papel de mediador (cf. Capítulo VII, 1.1, 2.2.2 e 2.2.3). Destacou-se, porém, o apoio da direção da escola, no sentido de proporcionar as condições logísticas para o funcionamento do gabinete; apoiar a dinâmica da equipa e minimizar os constrangimentos que se iam sentindo (cf. Capítulo VII, 1.2). Entre os demais, a sua inclusão no Contrato de Autonomia revelou como este órgão patrocinou a mediação. Temos a convicção de que este aspeto constituiu um dos principais fatores fortes do PMCE, porquanto a escola apresenta-se como uma organização formalista.

Em específico, o **gabinete de mediação**, reconhecido como um serviço sociopedagógico pelo Regulamento Interno (cf. Capítulo VII, 3.2.1), começou por granjear aceitação no seio dos alunos e dos diretores de turma, nos termos da análise dos dados recolhidos pelos questionários no primeiro período do projeto (cf. Capítulo VII, 1.5). A adesão ao serviço de mediação foi-se notando lentamente. Da análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete verificou-se um recurso em crescendo, ao longo dos anos, tanto da parte dos professores que encaminham os alunos, como pelos alunos que aí se dirigiram diretamente. Verificou-se, em consequência, um aumento gradual do número de mediações realizadas (cf. Capítulo VII, 3.4.1.3). Em todo o período da pesquisa reconheceu-se, na análise dos dados obtidos por questionário ou na análise de conteúdo das entrevistas, uma perceção geral muito positiva sobre a existência do gabinete na escola. Como referiu um dos alunos mediadores entrevistado, o gabinete é visto como um “porto seguro” (cf. Capítulo VII,

2.1.4). Apesar desta visão otimista, assistiu-se, no segundo período do PMCE, à necessidade da sua reestruturação para lhe conferir sustentabilidade, passando a integrar três valências: apoio ao aluno, acompanhamento ao aluno aquando da saída da sala de aula e o serviço de mediação (cf. Capítulo VII, 3.4.1). Tratou-se de dar resposta às problemáticas sociais da escola sem que se perdesse a sua referência identitária (assistiu-se à prática da mediação informal nas primeiras duas valências e da mediação formal na terceira valência). Depreendeu-se do discurso da coordenadora da equipa que o gabinete poderia ser lesado se não encontrasse uma forma de responder aos diversos problemas de comunicação e de comportamento entre alunos e professores (cf. Capítulo VII, 2.1.4). Essa alteração organizacional do gabinete não ficou contemplada no Regulamento Interno, embora tal não colida com o que aí se define. Constatou-se, então, que insistir na exclusividade de serviço de mediação formal poderia colocar em perigo a sobrevivência desta estrutura. Também acreditámos que esta inovação constituiu, no segundo período da intervenção, outro dos pontos fortes da continuidade do PMCE.

Todas as análises de dados obtidos através dos questionários, das entrevistas e dos documentos revelaram, em triangulação, que o gabinete se confrontou com diversos constrangimentos (cf. Capítulo VII 1.5, 2.1.4, 3.4.1.1 e 3.4.3.1). O horário foi o entrave mais evidenciado nos vários momentos de avaliação do projeto. Por exemplo, os tempos não letivos atribuídos aos professores mediadores aumentaram, mas não o suficiente para permitir ocupar a mancha horária diária. Juntaram-se questões de logística e de organização do trabalho em equipa. Ainda que a maioria dos obstáculos tenha sido suplantada, o horário e os constrangimentos daí decorrentes nunca o foram totalmente por questões organizacionais.

A **equipa** de mediação, constituída no segundo ano da intervenção, apresentou-se como a locomotiva do PMCE (cf. Capítulo VII, 1.6 e 2.1.5). Embora no Regulamento Interno esteja definido que a equipa é composta por professores (cf. capítulo VII, 3.2.1), a participação dos alunos tornou-se essencial para a dinâmica da mediação na escola (cf. Capítulo VII, 2.2.2). A ser um *projeto de mediação entre pares*, o grupo de mediadores seria composto basicamente por alunos. Neste caso em estudo, a equipa era constituída por ambos os perfis (como está reconhecido nos Relatórios do Gabinete de Mediação, no Contrato de Autonomia e no Plano de Melhoria) (cf. Capítulo VII, 3.4.4.1, 3.3.1 e 3.6). Pela análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores e dos dez alunos mediadores (cf. Capítulo VII, 2.2.2 e 2.2.3) e a análise dos dados recolhidos pelos questionários sobre a “Atuação dos mediadores” e “Ser mediador” (cf. Capítulo VII, 1.4), verificou-se um enorme empenho,

sentido de responsabilidade e orgulho no desempenho deste papel. Ambos os grupos de mediadores disseminaram com êxito a mediação na escola, foram aceites e reconhecidos pela comunidade educativa. Todavia, não se verificou um conhecimento mútuo ou parceria entre alunos mediadores ou entre estes e os professores. Por sua vez, em virtude das vicissitudes e dificuldades sentidas, especialmente associados às complicações de horários, os professores mediadores dedicaram-se à mediação formal no gabinete e os alunos mediadores à mediação informal no espaço escolar. Assim, a ausência de alunos mediadores no gabinete ou de reuniões de trabalho entre mediadores assumiu destaque na análise de conteúdo dos discursos dos alunos e professores entrevistados (cf. Capítulo VII, 2.1.3 e 2.1.5), sendo ainda mencionada na análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete (Cf. Capítulo VII, 3.4.3.2). Este representou um aspeto embaraçoso do PMCE, porquanto, mesmo sem a articulação prevista e necessária, os dois grupos continuaram, ano após ano, a desempenhar o seu papel. A presença continuada dos mediadores, que não funcionaram como uma equipa, e a existência de uma coordenadora, bastante empenhada, tornaram-se forças motrizes do PMCE (cf. Capítulo VII, 3.4.3.2).

Ainda ao nível da equipa de mediação identificaram-se dois principais constrangimentos. Primeiro, o número de professores mediadores (numa média anual de 8) e de alunos mediadores (numa média anual de 38) foi-se mantendo ao longo dos anos, não se verificando a rotatividade prevista e desejável (cf. Capítulo VII, 2.1.5). Questionámo-nos sobre qual seria o impacto ao quinto ano da intervenção se tivesse havido uma rotatividade anual de mediadores. Não obstante as virtudes associadas à alternância, a existência de um núcleo duro constituiu uma vantagem para o projeto. Segundo, o processo democrático, e como tal legitimador, da seleção dos alunos mediadores, nem sempre foi cumprido corretamente, pelo que necessitava de reanálise ou de ser cumprido segundo as regras previamente definidas. Pela análise de conteúdo das entrevistas e dos Relatórios do Gabinete, constatou-se, também, que persistiram três necessidades maiores para incrementar a eficiência e eficácia da equipa: uma, referente à definição dum horário que permitisse aos mediadores trabalhar conjuntamente e reunir regularmente com os alunos mediadores; a segunda, relativa à inclusão dos alunos nas atividades do gabinete, inclusive na mediação formal; e, a terceira necessidade, associada ao reforço da formação, que contribuísse para uma maior segurança no desempenho do papel de mediador.

Em síntese, apesar dos obstáculos enunciados, a afirmação das estruturas de mediação resultou essencialmente da participação ativa dos seus elementos (especialmente de

um núcleo duro, composto por professores e alunos), da sua institucionalização em todos os documentos (estruturantes e estratégicos) e da sua dinâmica, que no seu conjunto permitiram alcançar os resultados obtidos.

Em resposta à quinta questão norteadora sobre *quais os resultados das estruturas de mediação?* inicialmente, verificou-se uma adesão tímida aos serviços de mediação, sucedendo-se um aumento dos encaminhamentos e de procura direta (cf. Capítulo VII, 1.6). No segundo ciclo, com a consolidação dessas estruturas, os **resultados** foram sendo cada vez mais satisfatórios (reconhecendo-se para o efeito o contributo da diversificação das valências do gabinete de mediação e o reforço da sensibilização e divulgação) (cf. Capítulo VII, 3.4.1.3). Denotou-se que o serviço de mediação respondeu a problemas da escola, resolvendo, ano após ano, um maior número de conflitos. De acordo com a análise dos dados obtidos através dos questionários referentes ao processo de mediação (cf. Capítulo VII, 1.6) e dos Relatórios de Avaliação do Gabinete (cf. Capítulo VII, 3.4.2), vislumbrou-se uma tendência de regularidade em certos aspetos que descrevem a sua atuação e funcionamento. Assim, ao longo dos cinco anos, os conflitos mais mediados foram de natureza relacional; tanto professores como alunos que recorreram a este serviço; o número de processos foi aumentando; o número de acordos celebrados foi sempre elevado, assim como o seu cumprimento; o número de alunos mediadores e de alunos mediados aumentou também de ano para ano, embora o número de professores mediadores não tenha sofrido oscilações, constatando-se apenas a presença de um professor mediado no primeiro ano. Segundo o professor coordenador do TEIP, estes resultados positivos do serviço de mediação formal deveram-se também aos encaminhamentos para as duas novas valências integradas no gabinete. Aliás, a valência de apoio ao aluno verificou também um crescimento do número de atendimentos. Estes dados permitiram-nos constatar que as estruturas de mediação funcionaram ativamente e tornaram-se úteis para a comunidade educativa (cf. Capítulo VII, 2.1.6). Apesar de não haver registos mais recentes, de acordo a análise dos dados recolhidos pelos questionários dos alunos mediadores, no primeiro ciclo da intervenção (mais especificamente no primeiro e segundo anos de funcionamento do gabinete), o número de mediações informais cresceu significativamente; a agressão apresentou-se como o conflito manifesto mais atendido e, geralmente, a intervenção do mediador terminou com sucesso (cf. Capítulo VII, 1.6). A análise de conteúdo das entrevistas dos alunos mediadores confirmou também que, no segundo ciclo do projeto, existiu uma efetiva atuação destes junto dos seus

pares (cf. Capítulo VII, 2.6). Assim, tendo por base a leitura cruzada da análise dos dados recolhidos pelos diversos instrumentos (cf. Capítulo VII, 1.6, 2.1.6 e 3.4.2) e em conformidade com a menção expressa nos Relatórios de Avaliação, a mediação foi-se afirmando paulatinamente na comunidade escolar. Acreditamos que estes resultados positivos justificaram quer o apoio contínuo da direção da escola, quer a (re)afirmação da mediação no contexto dos documentos estruturantes da escola.

Ainda na linha de análise dos resultados conseguidos pelo serviço de mediação, focámos os **efeitos** e **benefícios** obtidos com a intervenção (cf. Capítulo VII, 2.1.6 e 3.4.2). Com efeito, a metodologia da mediação não se resumiu à resolução de conflitos plasmada nos processos de mediação. Foi sobretudo uma nova forma de encarar e de aprender a gerir as relações sociais, em prol de uma sã convivência escolar. Para o efeito, aplicou-se, com sucesso, esta metodologia nas vertentes educativa, preventiva, renovadora, resolutive e reparadora, como aliás se confirmou da leitura triangular dos documentos da escola.

Em termos de efeitos, a criação das estruturas de mediação contribuiu principalmente para a melhoria de relações interpessoais e para a diminuição da indisciplina na escola. Já no que diz respeito aos benefícios, e porque estes também requerem tempo para surgir, reconheceu-se, no segundo ciclo da intervenção e, especialmente, através da análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos, que a mediação permitiu uma renovação do modelo de gestão e resolução dos conflitos na escola. A mediação surgiu como uma resposta estruturada procurada pela escola para enfrentar os problemas sociais detetados (cf. Capítulo VII, 2.1.6). Aliás, os dados obtidos através da análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete (cf. Capítulo VII, 3.4.1.2 e 3.4.1.3) dos Relatórios de Autoavaliação (cf. capítulo VII, 3.5.1) confirmaram o contributo positivo da mediação na resolução desses problemas ao afirmar que se cumpriram com êxito os objetivos estratégicos inscritos no Projeto Educativo. A mediação instalou-se assim como uma metodologia de intervenção socioeducativa que gerou sinergias em áreas como, por exemplo, a multiculturalidade, a qualidade dos serviços, a melhoria do clima e da imagem da escola. Nesta medida, os resultados alcançados pelo PMCE foram identificados para além de uma microescala, ao nível na gestão dos conflitos e da gestão das relações interpessoais, para assumir uma escala mais ampla, a da própria escola e a da prossecução da sua missão socioeducativa.

Em resposta à sexta questão norteadora sobre *quais os fatores facilitadores e condicionantes do projeto?* foram sendo elencados pelos participantes ao longo de toda a intervenção um conjunto de aspetos negativos, de aspetos positivos, de constrangimentos e, consequentemente, de melhorias a efetuar. Ora, vejamos estes aspetos em jeito de *checklist*:

No âmbito dos **aspetos negativos** destacaram-se os seguintes: a organização do horário das estruturas de mediação; a reduzida articulação entre os grupos de mediadores (professores e alunos); a ausência de participação dos assistentes operacionais com formação em mediação e o reduzido acompanhamento dos alunos mediadores. Estes aspetos constaram da análise dos dados obtidos pelos questionários no primeiro ciclo (cf. Capítulo VII, 1.5 e 1.6), bem como da análise de conteúdo das entrevistas aos dois professores (cf. Capítulo VII, 2.1) e dos Relatórios do Gabinete de Mediação do segundo ciclo (cf. Capítulo VII, 3.4.3). Ou seja, não obstante, a tentativa da sua resolução, esses aspetos negativos prevaleceram ao longo do processo. Reconheceu-se, por exemplo, que poderia ter havido um maior número de processos de mediação e uma maior adesão dos professores às estruturas e à função de mediador. Incluiu-se também neste âmbito, o processo de seleção dos alunos mediadores e a reduzida parceria entre mediadores, cujo investimento poderia favorecer o reconhecimento desta figura pelos pares. Aliás, constatou-se, na análise das entrevistas dos professores e dos alunos mediadores, a necessidade imediata de cuidar da sua integração nas estruturas de mediação. Todos os aspetos negativos elencados neste ponto representaram áreas de melhoria, com vista a conferir maior sustentabilidade à mediação.

Verificou-se que os aspetos positivos apontados ao PMCE foram em número superior aos aspetos negativos. Evidenciaram-se os seguintes **aspetos positivos**: o apoio da direção, a repetição e diversidade de atividades de mediação ao longo dos anos, o dinamismo e estabilidade da equipa de mediação, o empenho da coordenadora da equipa, a criação de três valências no gabinete, o entusiasmo dos alunos mediadores, a existência do projeto há quatro anos, a integração da mediação nos documentos da escola. Estes aspetos revelaram-se as linhas de força ou fatores de sucesso do projeto. Esta informação é relevante na medida em que muito pouco se menciona sobre estes aspetos na literatura revista (cf. Capítulo VII).

Em termos de **constrangimentos**, de alguma forma associados aos aspetos negativos e já aflorados nos pontos anteriores, elencaram-se os seguintes: dificuldade na colocação de mais professores nas estruturas de mediação ou a atribuição de mais horas aos professores mediadores; a reduzida aceitação e adesão à mediação por parte de alguns alunos e também da parte de alguns professores diretores de turma, que revelaram não encaminhar alunos para o

gabinete por não se lembrarem da sua existência (cf. Capítulo VII, 1.5). Foram ainda identificadas dificuldades inerentes ao próprio exercício da mediação pelos mediadores. E, por fim, a dificuldade em dinamizar atividades de mediação com os alunos, em virtude da rigidez do horário escolar. Estes entraves foram sendo identificados ao longo dos dois períodos da intervenção e resultaram, como já referimos anteriormente, sobretudo de questões organizacionais, embora também se tenha percebido que a mediação enfrentava constrangimentos de ordem cultural.

Na nossa pesquisa houve também a preocupação de fazer um levantamento de recomendações de **melhorias** ao projeto. Quando foi colocada esta questão no seu primeiro ciclo, a análise de dados obtidos pelos questionários preenchidos pelos alunos mediadores e pelos diretores de turma revelaram um número reduzido de sugestões (cf. Capítulo VII, 1.5). Por exemplo, a resposta mais identificada não configurava uma proposta, reportando-se antes à boa organização das atividades e ao bom funcionamento das estruturas. As escassas propostas apresentadas apontavam a necessidade de um reforço continuado nos elementos axiais da dimensão processual do projeto: mais e melhor sensibilização, mais divulgação, mais formação, mais recursos à mediação e mais participação dos assistentes operacionais e, inclusive, dos alunos mediadores (no gabinete de mediação). Estas propostas foram também identificadas, no segundo ciclo da intervenção, na análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores e dos alunos mediadores (cf. Capítulo VII, 2.1.7). Por outro lado, não se encontraram quaisquer propostas de aumento do número de professores na equipa de mediação ou de diversificação do perfil dos alunos mediadores, bem como de maior rotatividade destes. Em suma, não se apresentaram sugestões de melhoria estruturantes ao projeto, mas antes de melhoria na sua implementação.

Em síntese, a triangulação da análise dos dados anteriormente efetuada permitiu reconhecer e confirmar a importância do cumprimento das etapas da implementação do projeto, como base do seu êxito, advogando uma dinâmica cuidada, constante, de proximidade e atualizada aos desafios que a escola e os seus atores enfrentam.

2. DIMENSÃO INTERPESSOAL E SOCIAL: EMPODERAMENTO E CONVIVÊNCIA

Sobre a **dimensão interpessoal e social** ⁴³ do PMCE analisada, intentou-se perceber como o projeto influi na relação entre os indivíduos, nos indivíduos *per si* e no ambiente social da escola.

Em resposta à sétima questão norteadora sobre *em que medida o projeto permite a promoção de habilidades na gestão dos conflitos e das relações interpessoais?* reconheceu-se que, mediante a triangulação dos dados obtidos através dos vários questionários referentes à avaliação da formação, o projeto permitiu capacitar um conjunto de professores, assistentes operacionais e alunos para intervir em processos de gestão e mediação de conflitos (cf. Capítulo VII, 1.3). A aprendizagem das **habilidades** constituiu um elemento central da intervenção, na medida em que só este empoderamento torna possível a mudança e a melhoria das interações, dos processos sociais e do contexto social. Em específico, os professores e os assistentes operacionais perceberam efeitos positivos das aprendizagens na atividade profissional e os alunos mencionaram ter aplicado as técnicas ainda durante o período formativo (cf. Capítulo VII, 1.3). Esta aquisição das aprendizagens apareceu corroborada na análise de dados obtidos a partir dos questionários dos alunos mediadores, dos questionários dos diretores de turma e ainda dos questionários dos alunos mediados (cf. Capítulo VII, 1.3 e 1.4). Constatou-se também que não se tratou de uma aprendizagem sólida. Por exemplo, avaliação do desempenho dos alunos mediadores pelos diretores de turma não foi totalmente positiva e os alunos mediadores teceram críticas a alguns colegas por apresentarem comportamentos menos adequados. No segundo ciclo do projeto, da análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores, realçou-se a formação como a base da mudança perante o conflito e as pessoas envolvidas nele. “Tenho conseguido fazer uma coisa que nem eu próprio sabia que ia conseguir fazer (...) já tive aqui alunos, dessas turmas, sentados e é completamente diferente. (...)” (CPTEIP, 412-415, Apêndice XXXVII). Nessa análise verificou-se que os dois professores afirmaram ter desenvolvido uma forma mais atenta, mais confiante, mais tranquila, mais empática e educativa de tratamento dos conflitos (cf. Capítulo VII, 2.2.1). Reconheceu-se também que esta capacitação não se verificou idêntica em todos os

⁴³ As categorias definidas na dimensão interpessoal/social são: 1. Habilidades (professores, alunos e assistentes operacionais); 2. Reconhecimento do mediador (autoestima, desempenho, conhecimento, adesão e aceitação); 3. Ambiente social e relacional.

professores e alunos. Por exemplo, ainda segundo a análise de conteúdo das entrevistas, somente os professores que passaram pelo gabinete tiveram oportunidade de consolidar as aprendizagens, exercitar as técnicas e confiar nos resultados da aplicação do método. E, enquanto os alunos demonstraram uma nova forma de estar perante as controvérsias, dominando o conceito de mediação e apresentando-se bastante interventivos na gestão dos conflitos entre pares, os professores entrevistados consideraram não se verificar a consolidação dessas aprendizagens nos assistentes operacionais. Para estes professores mediadores também se tornou diferente abordar os conflitos em turmas que tinham tido sensibilização ou formação em mediação (cf. Capítulo VII, 2.1.1 e 2.1.2). Dito de outra forma, depreendeu-se da análise de conteúdo das entrevistas (cf. Capítulo VII, 2.1.5, 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3) que professores e alunos com formação em mediação e com pouco ou nenhum envolvimento na prática da mediação, demonstraram menor domínio das aprendizagens. Por isso, em concordância com a revisão da literatura (cf. Capítulo VII, 4), inferiu-se que a formação deveria ser reforçada e beneficiada como a participação nas estruturas de mediação, seja pela experientiação nos processos de mediação no gabinete, seja pelo acompanhamento e apoio da equipa.

Em resposta à oitava questão norteadora sobre *qual a perceção da figura do mediador em termos pessoais e sociais?* verificou-se o **reconhecimento** da figura e do ofício de mediador. Esta ilação resultou, por exemplo, primeiramente, da análise de dados obtidos pelos questionários dos diretores de turma (cf. Capítulo VII, 1.4) e, posteriormente, da informação extraída da análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores e dos alunos mediadores (cf. Capítulo VII, 2.2.2), assim como dos Relatórios do Gabinete de Mediação (cf. Capítulo VII, 3.4.1.3). A par das informações sobre a efetiva atuação dos mediadores no contexto escolar, a valorização que este estatuto granjeou junto dos professores e dos alunos entrevistados foi um dado comum aos dois períodos da pesquisa. Todos os mediadores reconheceram tratar-se de uma missão e, especialmente, de uma forma de estar na escola. Em específico, no caso dos alunos entrevistados constatou-se um efeito positivo em termos de **autoestima**. “Privilegiada”, “gratificante” e “orgulhosa” foram algumas das palavras utilizadas por estes. Os requisitos identificados para ser mediador enalteciam quem exercesse a função. “Ter vontade”, “gostar de ajudar”, “coragem”, “ter um dom” foram exemplos apontados, atestando uma representação positiva de ser mediador (cf. Capítulo VII, 2.2.2).

A percepção sobre a figura do mediador resultou também do **desempenho** dos alunos e dos professores mediadores. Confirmou-se a intervenção dos adultos mediadores no gabinete, com um número de registos de processos inicialmente similar aos apresentados noutros estudos (cf. Capítulo VII, 1.6), aumentando ao longo dos anos de funcionamento das estruturas de mediação (cf. Capítulo VII, 3.4.2). Confirmou-se também a ação dos alunos mediadores no espaço social escolar. Constatou-se que as questões de horário e a dificuldade em acompanhar os alunos mediadores foram razões apontadas para que estes ficassem arredados da mediação formal. Apesar de nos depararmos, no segundo período do projeto, com a ausência do registo do número de atuações dos alunos mediadores, os testemunhos dos dez alunos e dos dois professores entrevistados confirmaram-no. Na verdade, estas duas dimensões da mediação foram consideradas de forma diferenciada. Como se a mediação formal, levada a cabo pelos professores no gabinete, fosse a única institucional. Isto é, por um lado, constatámos, da análise de conteúdo das entrevistas, dos Relatórios do Gabinete de Mediação, do Relatório de Autoavaliação e do Plano de Melhoria, que os alunos mediadores se tornaram uma das forças motrizes da mediação na escola e de disseminação de uma cultura de pacificação no seio da convivência entre pares. Por outro lado, esta realidade esteve ausente de documentos estruturantes da escola (Projeto Educativo e Regulamento Interno). Os alunos foram sensibilizados, formados, eleitos e conferiu-se um estatuto na comunidade educativa, concedendo-lhes poder de atuação no espaço escolar, mas esta dimensão informal da mediação não foi registada ao nível da macroestrutura da escola, mantendo o poder de regulação social no domínio das figuras de autoridade tradicionais.

De todos os indicadores associados ao estatuto do aluno mediador, o desempenho foi aquele que teve uma percepção menos positiva. Da análise dos dados dos questionários sobre a “Atuação do mediador” (cf. Capítulo VII, 1.4) e da análise de conteúdo das entrevistas dos alunos mediadores (cf. Capítulo VII, 2.2.2) destacaram-se facilidades e dificuldades no exercício do papel, sendo estas últimas decorrentes da necessidade de aprimorar as habilidades ou do contexto adversarial que pairava na convivência entre pares. Nesse sentido, a reclamação por mais formação, reuniões de grupo e acompanhamento dos alunos mediadores fez todo o sentido.

Não obstante a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos mediadores, a dinâmica da sua atuação foi confirmada pela análise de dados recolhidos através dos questionários “Ser mediador”, “Atuação como mediador”, do questionário aplicado aos diretores de turma e dos relatórios do gabinete (durante o primeiro ciclo do projeto), assim

como pela análise dos dados obtidos do primeiro relatório do gabinete e de todas as entrevistas (do segundo ciclo do projeto).

Nas análises anteriormente referidas constatou-se que o **conhecimento** sobre quem eram os mediadores na escola foi muito circunstancial. Este conhecimento cingiu-se aos alunos mediadores existentes na turma ou a colegas mediadores com quem tinham partilhado a função em anos anteriores. Esta situação foi evidenciada na entrevista da coordenadora da equipa de mediação, apontando-a como uma das áreas de aposta no futuro. Questionámo-nos sobre como seria a resposta à questão norteadora, acima referida, se os alunos mediadores não tivessem estado em regime de autogestão e tivessem tido oportunidade de acompanhamento regular e de colaborar nas atividades de mediação, especialmente nas sessões de mediação no gabinete.

A **aceitação** e a **adesão** à intervenção do mediador não apresentaram uma avaliação confortavelmente positiva. Esta ilação decorreu do facto de se ter constatado que os alunos mediadores intervieram sobretudo por iniciativa própria. Da análise dos dados obtidos pelos questionários preenchidos pelos diretores de turma e pelos alunos mediadores, no primeiro ciclo (cf. Capítulo VII, 1.4), e da análise de conteúdo dos discursos dos alunos mediadores, no segundo ciclo (cf. Capítulo VII, 2.2.2), verificou-se, por exemplo, que os pares demonstraram dificuldade em aceitar e em respeitar a atuação do aluno mediador e, não obstante, os diretores de turma terem considerado positiva a sua existência nas turmas, apenas algumas vezes recorreram à sua colaboração. Neste segundo período do projeto, através das entrevistas dos alunos mediadores, constatou-se que os adultos e os pares continuaram a não recorrer aos alunos mediadores como estes desejavam. Ou seja, o estatuto e a função do aluno mediador por parte dos próprios, dos diretores de turma e dos professores entrevistados mereceram uma avaliação positiva, mas não se constatou uma adesão ou recurso significativos aos mediadores. Em suma, aferiu-se que a figura do aluno mediador se impôs pelo seu significado. Conscientes da relevância do seu papel, os alunos mediadores assumiram-se como os principais embaixadores da mediação na escola, como se pôde depreender da análise dos testemunhos dos alunos mediadores e da coordenadora da equipa de mediação, assim como da análise dos dados dos Relatórios do Gabinete de Mediação. E, ainda que esta realidade estivesse menos evidente nos discursos dos dois professores entrevistados, o reconhecimento foi idêntico para com os professores mediadores (cf. Capítulo VII, 2.2.3).

Em síntese, a figura do mediador foi mais aceite e reconhecida do que a adesão ou recurso à sua intervenção. Em todo o caso, os encaminhamentos e recursos às estruturas de

mediação aumentaram sucessivamente. Constatámos, por isso, que as diversas atividades de sensibilização e divulgação contribuíram indelévelmente para a conquista do reconhecimento dos atores da mediação pela comunidade educativa.

Em resposta à nona questão norteadora sobre *qual o impacto do projeto na melhoria relacional e social da escola?* reconheceu-se que tanto as estruturas de mediação como os alunos mediadores passaram a exercer uma “pressão positiva” (Nascimento, 2003) no seu contexto, colocando em prática mecanismos de qualificação das relações interpessoais. Em concreto, constatou-se logo no primeiro período, através da análise dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos mediados, que a participação nas sessões de mediação permitiu-lhes sentirem-se mais tranquilos, resolverem conflitos e restaurarem as suas amizades (cf. capítulo VII 1.6). Segundo a análise dos dados dos questionários dos diretores de turma, estes demonstraram ficar satisfeitos com os resultados das mediações nas quais os seus alunos tinham participado (cf. Capítulo VII, 1.5). O número de acordos celebrados nas sessões de mediação e o seu cumprimento revelaram ser uma gestão positiva dos conflitos relacionais e de comunicação que predominavam no gabinete de mediação (cf. Capítulo VII, 1.6). Esta avaliação continuou no segundo período da intervenção e a análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados (cf. Capítulo VII, 2.2.4), assim como dos relatórios do gabinete (cf. Capítulo VII, 3.4.2), foi mais reveladora neste campo. A metodologia da mediação proporcionou o restabelecimento de pontes de diálogo e de entendimento entre alunos, a resolução de situações problemáticas ocorridas na sala de aula e a aquisição de uma postura proativa e positiva de abordagem aos conflitos e às relações interpessoais. A análise de conteúdo da entrevista do coordenador TEIP, dos Relatórios do Gabinete de Mediação e dos Relatórios de Autoavaliação permitiu constatar que a mediação auxiliou na redução da indisciplina (cf. Capítulo VII, 2.1.6). Tendo-se ainda verificado o contributo da mediação para a concretização dos objetivos socioeducativos, em torno da promoção da inclusão e do multiculturalismo, da prevenção do abandono escolar e da melhoria da imagem da escola, fixados no Projeto Educativo. Estes indicadores representaram a melhoria do ambiente e clima social da escola (cf. Capítulo VII, 3.4.1.2 e 3.5.1).

3. DIMENSÃO ORGANIZACIONAL: ESTRUTURA FORMAL E PROCESSO SOCIAL

Já na **dimensão organizacional**⁴⁴ visou-se compreender como o PMCE se acomoda na cultura de escola ou como a cultura de escola se molda ao PMCE. Nesta dupla perspetiva, a denominação “organizacional” conduz-nos para os domínios do institucional e também do social. Assim, embora a noção de cultura organizacional não se circunscreva a esta dimensão do nosso estudo do PMCE, esta assume uma grande relevância na sua identificação. Por isso, a sua análise completa-se com o conhecimento construído a partir da informação recolhida nas dimensões anteriores.

Em resposta à décima questão norteadora *qual a integração do projeto na cultura de escola?* os resultados da nossa pesquisa permitiram constatar que a mediação conquistou um lugar entre as estruturas, os normativos, os procedimentos, a monitorização e o seu quotidiano.

Reconheceu-se, pela análise de conteúdo dos documentos, e, em consonância, com a análise dos discursos dos professores entrevistados, que a mediação foi desde cedo integrada nos **documentos estruturantes**. Ainda que num registo discreto no Projeto Educativo (cf. Capítulo VII, 3.1), com o Regulamento Interno e, posteriormente, com o Contrato de Autonomia (cf. Capítulo VII, 3.2 e 3.3), a mediação inscreveu-se na “centralidade da estrutura formal” (Torres, 2008) da construção e funcionamento da escola. Constatou-se ainda através da análise dos **documentos estratégicos** (como os Relatórios do Gabinete de Mediação, Relatórios de Avaliação Interna e Planos de Melhoria) (cf. Capítulo VII, 3.4, 3.5 e 3.6) que a mediação se confirmou uma metodologia operativa que influiu no “processo de construção cultural” (Torres, 2008) da comunidade escolar.

No Regulamento Interno instituíram-se estruturas (equipa e gabinete de mediação), figuras e papéis (mediadores) e procedimentos (processo de mediação) de modo a potenciar valores, atitudes e comportamentos partilhados pelos sujeitos da comunidade escolar (cf. Capítulo VII, 3.2). Apesar da valorização desta institucionalização, na medida em proporcionou o conhecimento da mediação pela comunidade educativa, verificou-se da

⁴⁴ As categorias definidas na dimensão organizacional são: 1. Inclusão nos documentos da Escola (documentos estruturantes e estratégicos); 2. Referência na avaliação (avaliação interna e externa); 3. Modelo de gestão e conflitos (métodos de gestão de conflitos); 4. Cultura de mediação (valores, crenças e práticas); 5. Áreas de suporte à cultura de mediação (dimensões educativa, interpessoal e organizacional).

análise de conteúdo, das entrevistas dos professores e dos alunos mediadores, que esta formalização não constituiu o elemento mais relevante para a afirmação da mediação. Para este efeito, apresentaram-se outros elementos cruciais, como a divulgação dos princípios da mediação, o reconhecimento dos mediadores e o recurso às estruturas de mediação, almejando-se, no entanto, uma praxis da mediação mais generalizada (cf. Capítulo VII, 2.1.2).

Nos termos do Projeto Educativo, dos Relatórios de Avaliação Interna e dos Plano de Melhoria, a mediação surgiu alocada ao combate à indisciplina e à prevenção da violência, sendo também convocada como estratégia que visava contribuir para o cumprimento de várias metas e objetivos socioeducativos inerentes à realização da missão da escola, numa ótica da qualidade educativa. Esta foi uma das grandes inovações em relação à forma como a mediação foi adotada em 2009. Estas vertentes da mediação encontraram registos diferentes na análise de conteúdo das entrevistas dos professores e dos alunos mediadores. Assim, numa leitura triangular, denotou-se que enquanto os alunos mediadores atribuíram expressamente à mediação a promoção da inclusão, do bem-estar, da segurança e da melhoria da imagem da escola; os professores entrevistados centraram a atenção nos problemas a resolver e nos resultados alcançados (cf. Capítulo III, 2.1.1). Isto é, os alunos revelaram maior perceção dos benefícios integrados do projeto, enquanto os professores (talvez devido às funções de coordenadores que desempenhavam) mostraram-se mais centrados nos objetivos imediatos do projeto. Ambos os grupos consideraram que a mediação estava a incorporar-se gradualmente nos hábitos e nas práticas da comunidade escolar. Nesse sentido, apesar destes interlocutores reconhecerem a importância da menção da mediação nos documentos fundamentais da escola, reconheceu-se o cuidado de não se desejar impor a mediação, enquanto cultura, através da pirâmide formal da organização, assumindo-se antes a persistência de a construir e desenvolver no percurso da interação social, onde ela deve efetivamente se edificar (Guerra, 2002) para ter significado real e se tornar uma linguagem comum.

A análise dos Relatórios do Gabinete de Mediação e dos Relatórios de Avaliação Interna, corroborou a presença da mediação no quotidiano escolar. Verificou-se a atuação dos professores e alunos mediadores dentro e fora do gabinete, a realização de diversas atividades, que envolveram a comunidade educativa, ao longo dos anos, e o crescente número de estudantes atendidos. A mediação foi positivamente avaliada e valorizada pelos participantes neste estudo (coordenadora da equipa de mediação, coordenador do TEIP, diretores de turma, alunos mediadores e mediados), indicando que esta começara a influir nas vivências escolares.

Ora, a cultura organizacional de escola está associada tanto a elementos formais como a processos sociais. Constatou-se essa dupla vertente no cruzamento da análise dos vários documentos. Enquanto, por exemplo, o Regulamento Interno apelava para a estrutura formal, visando formatar a estrutura social, os restantes documentos estruturantes e estratégicos revelavam a evolução dessa mesma estrutura social, onde a mediação se foi afirmando.

Mesmo condicionada pela cultura exterior e transmissora de uma cultura da sociedade em que se insere, cada escola pode ser, na perspectiva interacionista (Barroso, 2005), geradora de uma cultura própria, que faça a diferença no seu meio. Foi neste contexto que a escola arquitetou um plano de ação plasmado no Contrato de Autonomia, no qual reconheceu a mediação como uma estratégia que deve continuar a incrementar a melhoria da cultura de escola (cf. Capítulo III, 3.3). Apostou-se numa mudança cultural com resultados mensuráveis patentes nos Relatórios do Gabinete e nos Relatórios de Avaliação Interna (cf. Capítulo III, 3.4 e 3.5). Apesar da avaliação positiva da eficiência e da eficácia do PMCE, os Relatórios de Avaliação Interna sugeriram uma maior atenção com o gabinete de mediação, através da melhor gestão dos recursos, uma vez que a qualidade dos serviços repercute-se na melhoria da escola.

Em síntese, da análise de conteúdo das entrevistas dos professores e dos alunos mediadores, bem como dos documentos indicados, assistiu-se ao longo dos anos de intervenção a um trabalho sistemático, coletivo e integrado que possibilitou à escola dispor de uma metodologia de intervenção de forma continuada, com sustentabilidade e rotinização e, como tal, que proporcionou uma progressiva aprendizagem individual e organizacional que se foi impregnando na cultura da escola.

Contudo, o modelo organizacional que enquadrou a mediação, desta forma integrada, careceu de tempo para ser apreendido simbólica e culturalmente em termos individuais e coletivos, particularmente daqueles que não participaram ativamente no PMCE. Esta ilação foi corroborada pelo discurso da coordenadora da equipa de mediação e também dos alunos mediadores entrevistados (cf. Capítulo III, 2.2.5). Confirmou-se assim que a mediação avançou mais na estrutura organizativa do que na estrutura social. Com efeito, as alterações na primeira são pontuais, como aludiu o coordenador do TEIP entrevistado, e os progressos na segunda são efetivamente mais lentos e mais exigentes (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015).

Em resposta à décima primeira questão norteadora sobre *de que forma a mediação contribui para inovar o modelo de gestão de conflitos da escola?* constatou-se que a adoção da mediação permitiu à escola definir e inovar **o modelo de gestão de conflitos**.

Pela análise do Regulamento Interno verificou-se a institucionalização de um modelo integrado de resolução de conflitos, assente na articulação do modelo relacional e do modelo impositivo (Torrego, 2006). Assumiu-se a opção de reconhecer a mediação como método preferencial no tratamento dos conflitos, numa ótica educativa, preventiva e integradora, e como método complementar do modelo disciplinar. A análise de conteúdo das entrevistas aos professores mediadores permitiu atestar que havia uma clara noção da articulação entre o processo de mediação e o processo disciplinar. Se para os professores entrevistados o modelo de gestão de conflitos tornara-se mais humanizado, para os alunos mediadores, o modelo tornara-se melhor e mais eficaz. Desta forma, a escola passou a assumir o conflito como uma oportunidade de crescimento e de melhoria. Não se tratou, por isso, de erradicar os conflitos das interações sociais, às quais são naturais, mas de engendrar procedimentos que canalizassem construtivamente a sua energia para a (re)qualificação dessas interações, de modo a influir positivamente nas dinâmicas e nos contextos sociais.

Em resposta à décima segunda questão norteadora sobre *em que medida o projeto permite alavancar uma cultura de mediação na escola?* a pesquisa efetuada não permitiu afirmar que na escola existia uma cultura de mediação. Embora esta pretensão tenha sido mencionada pela coordenadora da equipa, verificou-se também cautela nas suas afirmações (cf. Capítulo VII, 2.2.5). Perante os resultados obtidos nestes anos de pesquisa, anteriormente descritos, denotou-se que esta metodologia funcionou, foi praticada pelos mediadores, esteve presente nos seus discursos, foi conhecida e reconhecida na escola, serviu de motivo de orgulho dos alunos mediadores entrevistados, tendo-lhe sido atribuída eficácia pelos professores, diretores de turma, alunos e direção da escola. Aliás, os alunos mediadores entrevistados defenderam que a mediação deveria ultrapassar o espaço da escola, expandindo-se para outras escolas e para a comunidade em geral. Contudo, estas constatações não permitiram atestar que a cultura de escola tenha sido invadida pela cultura de mediação. Presenciamos uma manifestação de cultura de escola, no que respeita à mediação, entre o tipo diferenciadora e (uma tendência para) o tipo integradora (Torres, 2014); primeiro porque constatámos um elevado grau de partilha de valores, costumes, rotinas e rituais, no seio do grupo de participantes no projeto e, especialmente, nos participantes no estudo; segundo,

verificámos também uma elevada partilha e identificação da mediação com a missão da organização, tanto nos discursos dos mesmos sujeitos como nos documentos da escola. Resta esperar que a cultura de escola e a cultura de mediação se desenvolvam no tempo para apresentar um grau mais elevado e generalizado de partilha e de identificação pelos sujeitos e pela organização. Em todo o caso, o PMCE contribuiu para edificar as bases para a emergência da cultura de mediação, em virtude da sua consolidação na vertente organizacional, da sua gradual (mas difícil) afirmação nos âmbitos interpessoal e social, e ainda da sua inclusão pontual na vertente educativa. Embora, os primeiros resultados de um projeto de mediação só sejam conhecidos, no mínimo, ao fim de dois anos de intervenção, não há qualquer previsão de tempo necessário para a afirmação da mediação como cultura de cada indivíduo e do coletivo, na medida em que tal dependerá da predisposição de ambos. Em suma, o PMCE revelou-se um meio essencial para o desenvolvimento de valores, princípios, dispositivos e atitudes de uma convivência sã, colaborativa e de cidadania.

CONCLUSÕES FINAIS

Iniciámos o nosso percurso investigativo tendo por base os problemas de convivência na escola. A conflitualidade, a indisciplina e a violência foram apontados como fenómenos da vida escolar, sem que tenhamos sustentado um cenário de caos ou de crise profunda da escola como espaço de socialização. Demarcámos a visão crítica do conflito, segundo a qual este fenómeno resulta de um processo permeável à mudança e à transformação, inserindo em si mesmo um potencial educativo, com base e tendo em vista os pressupostos de autonomia, participação, convivência e democracia (Jares, 2002). Sustentámos que a evolução da sociedade coloca à escola desafios próprios da contemporaneidade: saber viver em comunidade, com tolerância, sentido de justiça e capacidade de gerir as relações interpessoais e os conflitos num contexto de diferenças e de, potenciais, diferendos. Esta realidade assume contornos mais acentuados em determinados territórios educativos ou em determinadas idades em que o indivíduo está a aprimorar o seu sentido de ser social.

A adoção do projeto de mediação de conflitos na escola em estudo visou no imediato proporcionar uma resposta estruturada para atender a esses fenómenos ou problemáticas relacionais. Desde a primeira hora advogámos uma intervenção ampla e sustentável, pelo que o envolvimento, tanto dos indivíduos, como da escola, enquanto organização, foi assumido como uma condição a atender. Trabalhámos com a premissa de que a escola é um espaço social e educativo, no qual a transmissão de saberes integrados constitui uma principal finalidade, dando cumprimento à Constituição da República, à Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional, e respeitando os desafios lançados pela Comissão Internacional de Educação da UNESCO, para as prioridades da Educação do século XXI, no sentido de que ambos os dispositivos comungam da necessidade de formar cidadãos dotados de competências para lidar com os desafios de uma sociedade plural. Tomámos também a escola como uma entidade aprendente, capaz de se inovar e, desse modo, acompanhar e apoiar a inovação proposta aos próprios sujeitos que a integram, numa coerência expressiva de valores, crenças, princípios e normas. Para além dos indivíduos, alvo comum deste tipo de intervenção, interessou-nos a escola, detentora de uma cultura própria. Todos esses elementos foram visados pelo projeto de intervenção e integrados nas suas dimensões de análise. Por isso, por exemplo, não obstante termos atendido à análise do conceito de clima de escola, seguimos com o conceito de cultura de escola ao longo do trabalho de pesquisa. Enquanto o

primeiro é de natureza pessoal e apela ao bem-estar individual, associado às características organizacionais; o segundo é de natureza coletiva, reconhece-se nas suas diferentes manifestações, justifica a conduta organizacional e favorece a manutenção do coletivo. Assim, para além da melhoria que se almejava nos indivíduos, especialmente nos alunos, que, dotados de competências de gestão das relações interpessoais e dos conflitos, podiam influir positivamente junto dos demais, visou-se a melhoria da escola, propondo-se um modelo, com estruturas e procedimentos próprios, assentes em princípios e valores, que permitiram inovar, tanto a sua estrutura formal, como os processos sociais que aí se desenvolviam quotidianamente.

Tendo por base um conceito múltiplo de mediação, arrojámos encetar um debate sobre as modalidades, tipos e lógicas de mediação escolar, que de comum têm a intenção de criar espaços para a aprendizagem de novas formas de socialidade (Bonafé-Schmitt, 2000). Neste sentido, apresentámos a mediação de conflitos na escola com a amplitude possível. Geralmente, esta entra nas escolas através de programas educativos ou projetos de intervenção, dependendo das finalidades a atingir. Perfilhando uma abordagem construtivista, com os programas propõe-se ensinar os alunos nas habilidades de mediação, nomeadamente, através da experientiação. Com os projetos patrocina-se uma abordagem cultural, na qual se dispõe alargar essa aprendizagem aos vários elementos da comunidade educativa, assim como instaurar a mediação nas estruturas educativa e organizacional. Assim, nesta segunda abordagem, mais ambiciosa e mais complexa, pretendeu-se dotar os indivíduos de habilidades sociais, melhorar o clima social e inovar a cultura organizacional escolar, numa lógica integrada de prevenção: primária, secundária e terciária. Apresentámos ainda um conjunto de diretrizes dos PMCE, entendidas como linhas de orientação e de ação com vista a garantir a sua eficiência, eficácia e sustentabilidade. Sobre esse modelo concebeu-se o PMCE em estudo.

Nesta fase em que consolidámos os referenciais teóricos e os objetivos da nossa pesquisa foram prosseguidos e respondidos, não só ao longo do texto interpretativo (da análise e discussão dos dados obtidos na investigação empírica), mas também no último capítulo de síntese (utilizando para o efeito as questões norteadoras). Resta-nos apontar o que de mais significativo ficou demonstrado com a investigação levada a cabo com este estudo de caso, tendo como objetivo geral estudar (caraterizar, analisar e avaliar) as etapas do projeto: diagnóstico, sensibilização, formação, institucionalização e avaliação, de modo a compreender o seu funcionamento e os resultados alcançados. Para o efeito, conjugámos três

elementos, que, não sendo estanques, serviram de dimensões categoriais para a análise do objeto de estudo escolhido: processual, interpessoal/social e organizacional.

Surpreendeu-nos a persistência temporal do projeto, assente numa dinâmica constante, ano após ano, que resultaram de três fatores fundamentais: uma aposta sistemática na mediação, o envolvimento de vários atores estratégicos em vários momentos do projeto (direção, professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação) e uma forte e constante presença da equipa de mediação.

Vários dispositivos e opções comprovaram-se fulcrais para a engrenagem de um processo que se revelou com sucesso. A formação confirmou-se a pedra angular da intervenção, ainda que assumida como uma necessidade recorrente. Sem esta base formativa e de capacitação o projeto não teria conseguido permanecer fiel aos referenciais originais da mediação. Aprovámos a importância da combinação dos princípios da voluntariedade e da legitimidade da escolha dos mediadores pelos pares, uma vez que esta foi eficaz para a afirmação destes mediadores na escola. Tratou-se de um exercício de democracia *cidadã*, devendo, no entanto, dar sempre a primazia ao primeiro princípio, antes e após o processo de eleição. Isto é, só deve ser eleito e frequentar a formação quem desejar ser embaixador da mediação na escola. Apesar das dificuldades e dos constrangimentos, os alunos mediadores, assim como as estruturas de mediação (gabinete e equipa) conseguiram granjear o reconhecimento pelos demais, destacando-se um elevado sentimento de autoestima pessoal e institucional derivado da sua existência. A institucionalização da mediação acabou por ser o elemento mais facilmente conquistado, beneficiando da autonomia atribuída à escola, enquanto TEIP. Cumriu-se a inclusão da mediação no projeto educativo e no regulamento interno. A direção e os órgãos escolares (a quem coube a aprovação dos documentos em questão) subvencionaram a concretização deste requisito associado à pretensão da abordagem cultural e organizacional do projeto. Posteriormente, a mediação foi contemplada no contrato de autonomia, permitindo o seu reforço no cômputo das estratégias de qualidade socioeducativa. O esforço da afirmação da mediação na estrutura formal foi uma opção da escola. E, o reconhecimento do mérito desta metodologia de intervenção derivou dos resultados evidenciados nos documentos de natureza avaliativa, que a demonstravam como uma realidade funcional e com eficácia, a ponto de a incluir nas proposições de melhoria da escola. A estratégia de *marketing* adotada revelou-se essencial para a disseminação da mediação. Aliás, não obstante o reconhecimento formal que a mediação auferiu nos

documentos estruturantes e estratégicos, o reconhecimento social adveio-lhe, sobretudo, das várias e diversificadas iniciativas realizadas ao longo dos anos, assim como das intervenções de mediação. Verificámos, no entanto, que a aplicação empírica da mediação constituiu a parte mais sensível do projeto. Reconhecemos obstáculos institucionais, resistências culturais, dificuldades processuais e assistimos, por exemplo, ao reajustamento das estruturas de mediação à realidade e necessidades da escola. Estas incorporaram novas valências que, não fazendo mediação formal, comungavam pelos princípios da mediação. Ficou demonstrado que a inovação das estruturas de mediação contribuiu para a sua afirmação na comunidade educativa. Com efeito, as estruturas apresentaram-se como a parte mais visível do projeto e da sua dinâmica dependeu todo o êxito alcançado. Com base nestas premissas, corroborámos a tese de que a mediação é uma metodologia capacitadora, transformadora e de construção de laços sociais, que requer a operacionalidade dos seus princípios e dos seus valores, em momentos de experienciação interpessoal, devendo ser sustentada por um enquadramento institucional e organizacional protetor, na linha de argumentação de Torrego (2006).

Finda a nossa pesquisa transversal do PMCE atestou-se que a intervenção em mediação é um processo contínuo. É um erro pensar que ao cumprir-se uma vez as etapas do projeto o trabalho está concluído. As bases lançadas no primeiro momento, com a ação do IMULP, foram basilares para o funcionamento da mediação na escola, mas sem o dinamismo, a persistência e a inovação do segundo momento, este projeto poderia ter esmorecido, como aliás aconteceu noutras escolas onde foram implementados projetos similares pelo Instituto. Ao longo do processo de implementação do PMCE foi-se definindo um espaço simbólico que serviu de base para a aceitação do espaço real, com a presença de novos atores, novas estruturas e novos procedimentos, onde se foi promovendo mudanças e inovações nos domínios institucional e social.

Verificámos que a construção do PMCE permitiu alcançar um conjunto de resultados e efeitos desejados, mesmo que se ambicionasse sempre mais e melhor. A existência de um serviço de mediação e de uma equipa alargada; o aumento do número de processos de mediação e de cumprimento de acordos; a articulação da mediação de conflitos com o processo disciplinar, foram alguns dos fatores que confirmaram a mediação como uma estratégia estruturada de resposta aos problemas de convivência escolar, por comparação a um passado ainda recente em que a escola agilizara medidas pontuais, dotadas de grande voluntarismo, e que não haviam produzido as mudanças e as melhorias almejadas. Segundo os dados perscrutados ao longo da nossa pesquisa, os índices de indisciplina diminuíram, as

relações interpessoais daqueles que estiveram envolvidos em processos de mediação melhoraram e denotou-se uma outra postura face às controvérsias, aos conflitos e à convivência escolar, quer dos alunos mediados, quer, sobretudo, dos alunos mediadores. Constatou-se, no entanto, que a adesão à mediação ou a sua disseminação foi mais visível no seio dos alunos e poucas referências tivemos sobre a *reculturização* dos professores, nos moldes em que nos fala Hargreaves et al. (2001). Para encetar tamanha mudança cultural iniciada junto dos alunos demonstrou-se importante um trabalho em termos de prevenção primária (pelos programas educativos, pela sensibilização e pelas mudanças organizacionais) e de prevenção secundária (pelos programas de capacitação), para além da prevenção terciária (pelo funcionamento das estruturas de mediação). Ora, a mediação pode ser implementada de forma parcial e gradual, como sustenta Alzate (2003), face às dificuldades que se colocam à implementação deste tipo de projetos, mas, como advoga o mesmo autor, entre outros (Schvarstein, 1999; Jares, 2002; Torremorell, 2002; Viñas, 2004; Torrego, 2006), só uma intervenção integrada permite causar impacto real na escola, como também ficou comprovado neste estudo.

Ficou também demonstrado que ao introduzir a mediação inovou-se o modelo formal e administrativo de gestão de conflitos da escola, não só numa ótica disciplinar, mas também educativa, que teve, a partir da intervenção do mediador, formal e informal, um novo nível de atuação: a autorregulação. Não substituindo os mecanismos tradicionais, estas estruturas e procedimento de mediação passaram a coadjuvá-los, mostrando-se mais focados nos sujeitos (nas suas necessidades e nos seus interesses), sustentando-se em princípios novos, como a resolução, a reparação e a reconciliação entre os envolvidos no conflito, numa lógica de empatia, de autodeterminação e de autocomposição. Assim, mais do que insistir num modelo impositivo e punitivo, que não dava provas de eficácia, e contrariando a perceção de alguns participantes no estudo, que consideraram o modelo de gestão de conflitos da escola como permissivo, apostou-se num modelo integrado (Torrego, 2006). Este incluiu, a par da abordagem tradicional, uma abordagem educativa, capacitadora e relacional, através da mediação. Neste sentido, a escola demonstrou reconhecer o potencial educativo do conflito e envolveu os sujeitos numa lógica de empoderamento. Em termos organizacionais, verificou-se ainda que as estruturas de mediação constituíram um nível de intervenção intermédio na gestão e resolução dos conflitos, permitindo aliviar o trabalho de outras figuras (diretor de turma e direção) a quem se depositava normalmente esta função. Atestou-se que o processo de mediação permitiu tratar de certos conflitos que de outra forma poderiam degenerar em

situações do foro disciplinar e verificaram-se experiências de mediação (poucas), com sucesso, quando o processo disciplinar já estava em curso. Por sua vez, para os alunos mediadores entrevistados, a escola passara a dispor de uma melhor forma de resolver os seus conflitos. Portanto, através das normas, dos procedimentos e das práticas sobre o modo como um grupo passou a responder aos incidentes críticos, começou a gerar-se uma nova cultura. Denotámos, por isso, uma mudança de perceção e de postura dos sujeitos e da escola, no que respeita ao conflito e ao modelo de regulação da convivência escolar entre o momento inicial da adoção do projeto e ao longo da sua implementação.

Reconhecemos também que a continuidade da mediação esteve associada a objetivos, metas e expectativas definidas e alargadas em função dos objetivos gerais da escola. Para além dos objetivos específicos do PMCE, foi também possível descortinar outros objetivos socioeducativos, plasmados nos documentos estruturantes e cujo contributo da mediação para a sua prossecução ficou confirmado em todos os documentos estratégicos e de avaliação. A mediação foi considerada uma estratégia que contribuiu para a operacionalização de objetivos referentes à prevenção e redução de situações sociais problemáticas (indisciplina, violência, comportamentos de risco); à inclusão e integração; ao sentimento de pertença, valorização da escola e da imagem positiva desta; à redução do insucesso educativo e promoção da qualidade do sucesso; à redução do absentismo e abandono escolar e à melhoria da qualidade dos serviços prestados. Esta articulação permitiu definir e confirmar um alcance amplo da mediação de conflitos, para além da lógica da prevenção e gestão dos mesmos, adotando-se outras lógicas, nomeadamente, educativa, organizacional e cultural (Bonafé-Schmitt, 2014; Correia & Silva, 2010; Viñas, 2004; Torrego, 2006; Faget, 2010; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015). Verificámos, então, uma relação entre projeto e cultura organizacional escolar, como se um incutisse impacto no outro. Por outras palavras, o projeto introduziu uma nova lógica de gestão das relações interpessoais e dos conflitos na escola e esta não só a legitimou como devolveu novas exigências à mediação, permitindo-lhe afirmar-se em campos socioeducativos mais vastos.

Assumimos que a natureza do PMCE foi sendo definida a par da sua construção e concretização. Apesar de defendermos um projeto de amplo alcance, não se procurou atribuir uma classificação *ab início*. A evolução do projeto acabou por determinar as suas marcas estruturantes e, conseqüentemente, a sua tipificação. Embora as estruturas de mediação estivessem abertas a todos os elementos da comunidade educativa, só muito excecionalmente os adultos as utilizaram para resolverem conflitos com os alunos. Assim, a delimitação da

mediação formal e informal aos alunos aconteceu naturalmente. Em todo o caso, o projeto assumiu uma dimensão de escola, cumprindo-se a sua intenção originária. Sustentámos esta afirmação nas seguintes características: a equipa de mediadores era composta por professores e alunos; um grupo de professores, assistentes operacionais e alunos dispunha de formação em mediação; a comunidade educativa envolveu-se ativamente na disseminação da cultura da mediação; a mediação instalou-se na estrutura organizativa da escola; a mediação integrou planos de aulas de áreas não curriculares e curriculares; esta foi reconhecida como uma estratégia para a prossecução dos objetivos socioeducativos associados à missão da escola, servindo de meio que contribuiu para atingir as metas acordadas com a tutela, nos moldes previstos no contrato de autonomia e no plano de melhoria, e constou do processo de avaliação escolar. Por tudo isto, este projeto não é do tipo *cadre program* e também não chega a ser um projeto de *whole approach* (Faget, 2010), estando mais próximo do tipo *whole program* (Alzate, 2003). Não se integrando nos modelos propostos, podemos referir que este é um *Projeto de mediação de escola*.

Não obstante a análise positiva que apresentámos, e que nos permitiu confirmar muitas das referências extraídas da revisão da literatura, verificámos constrangimentos que delimitaram a afirmação de uma cultura de mediação na escola, onde o projeto funcionava há cinco anos. Entre uma cultura de escola, de imposição e de adversariedade, e a cultura da sociedade, que também é de qualquer escola, na qual predomina o individualismo, o imediatismo, a competição e a discriminação, acrescido das resistências e insuficiências que as estruturas de mediação enfrentavam, identificámos um conjunto de elementos que fazem da emergência da cultura de mediação um desafio a conquistar ano após ano. Aliás, para que a cultura da escola seja imbuída dos princípios e dos valores da mediação, a equipa continuou a dedicar-se à realização de um conjunto diversificado de atividades socioeducativas e, sobretudo, à promoção da socialização dos novos membros, numa lógica de perpetuação da mediação. Assim, está em construção uma realidade simbólica partilhada (Torremorell, 2008), na estrutura formal e na interação social (Torres, 2008), a partir de novos conhecimentos e práticas de gerir as relações interpessoais e os conflitos (Munné & Mac-Cragh, 2006), despontando uma nova forma de viver e conviver na escola. Aqueles que participaram nesta investigação corroboraram que a mediação já estava presente no quotidiano escolar. Existe, para além deste grupo, outros - alunos, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação - para os quais a mediação também deve fazer sentido como forma de estar na escola. Por isso, o projeto deverá desenvolver-se nas áreas que melhor suportam essa cultura

de mediação. Em consonância com a análise efetuada, das três dimensões que permitem a emergência e disseminação da cultura de mediação - educativo-formativa, interpessoal/social e organizacional - as duas primeiras continuaram a requer mais atenção. A internalização dos princípios, atitudes e comportamentos constitui um dos maiores desafios da formação dos sujeitos, tanto mais se com a mediação lhes propõe uma *contracultura* (Bonafé-Schmitt, 2000; Faget, 2010).

Esta experiência, que beneficiou das condições do TEIP, provou-nos que o tempo de uma aposta contínua, organizada, integrada e coletiva permite fazer acreditar na construção de uma escola que faz a diferença - porque dela se quer fazer essa diferença. Trata-se de olhar os “velhos” e “novos” problemas pelas novas tecnologias sociais. Advogamos, por isso, que experiências como esta, de inovação em prol da melhoria, devem ser conhecidas e reconhecidas por outras escolas, com vista à sua disseminação, e pela tutela, no sentido de se criarem condições favoráveis à implementação deste tipo de projetos, ainda que prevaleça a lógica do local, advogada por Morin e Baudrillard (2007), que reconhecendo as especificidades dos lugares, deve estender-se para além destes.

Declaramos as fragilidades da metodologia do estudo de caso, refém da restrição situacional e do olhar da investigadora, que, por isso, zelou pela imparcialidade e distanciamento, bem como pelo rigoroso cumprimento das regras da ciência, como a credibilidade e confiança dos procedimentos metodológicos adotados. Reconhecendo que a informação obtida, através de um conhecimento aprofundado, pode ser útil para casos muito semelhantes, propomos uma generalização naturalista e proposicional, segundo a qual o leitor tem disponível, quer descrições narrativas para formar experiência vicária, quer asserções resultantes das conclusões do estudo para trabalhar o conhecimento existente e aumentar ou modificar a confiança das generalizações existentes (Stake, 2009) acerca do que já se escreveu e disse dos projetos de mediação de conflitos na escola. Procurámos também fornecer dados descritivos e interpretativos que tornassem possível a sua transferibilidade, proporcionando-se a aplicação dos resultados alcançados a outros contextos (Coutinho, 2008). Nesse sentido, a dimensão avaliativa do estudo assume-se como outro aspeto importante da investigação, conquanto confere confiança e credibilidade ao projeto, tornando-o uma opção viável e séria para outras escolas. O estudo de caso revelou-se, assim, a estratégia metodológica ideal, dadas as vantagens de acesso às realidades e fenómenos sociais e às representações dos mesmos, de forma múltipla e subjetiva, através de uma análise interpretativa, intensiva, crítica e avaliativa.

Por último, temos noção que toda a investigação é um trabalho em aberto e que o contributo investigativo nunca é suficiente perante a globalidade dos fenómenos sociais que se pretende estudar. Esperamos dar um contributo útil para a construção do conhecimento sobre a melhoria da escola através da implementação de projetos de mediação de conflitos. Identificamos, todavia, limitações e possibilidades teóricas e metodológicas, que constituem pistas para a continuidade e aprofundamento desta e de outras pesquisas sobre a temática em questão. Por exemplo, propõe-se:

- aprofundar a teoria e os modelos da escola como organização, porquanto este conhecimento permite uma melhor fundamentação para a implementação da mediação como estratégia de melhoria organizacional;
- alargar a investigação a outros casos, procedendo a um estudo comparativo de projetos aplicados em várias escolas;
- comparar as motivações, o processo de implementação e os resultados de projetos aplicados em escolas TEIP e escolas não TEIP;
- incluir outros sujeitos (como professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação), que não participam ativamente no projeto (como formandos, mediadores ou mediados);
- ampliar a vários níveis de ensino, desde o 1º ciclo ao ensino secundário;
- promover estudos quantitativos e qualitativos que proporcionem não só a transferibilidade, mas também a generalização;
- conceber um dispositivo de avaliação, segundo a metodologia de avaliação de projetos, que acompanhe *ab initio* a intervenção e contribua para melhorar a avaliação destes projetos;
- estender a pesquisa para contextos além da escola, incluindo o bairro ou a comunidade.

São então diversas as possibilidades para dar continuidade ao estudo que agora se apresenta e nos motiva para avançar com novos projetos que recolherão, com certeza, os contributos desta investigação. Esta é uma oportunidade real, uma vez que assistimos a um aumento do número de escolas que incluem a mediação nos seus dispositivos socioeducativos. Contudo, esta não é uma prática aplicada com o rigor que lhe é necessário. Assistimos ainda a uma grande dose de voluntarismo das escolas que a adotam. Importa desenhar, implementar e avaliar as práticas de mediação. Nessa medida, mais do que necessário, esperamos que este trabalho seja um contributo pertinente.

BIBLIOGRAFIA

- Acland, A. (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. S/l. Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>. Acedido em 10.fev.14.
- Almeida, H. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In A. Simão; A. Caetano & I. Freire (Org.), *Tutoria e Mediação em Educação* (pp. 115-128). Lisboa: Educa.
- Almeida, H. (2004). A recomposição dos laços sociais - uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social. In P. Cunha (Org.), *Atas do Colóquio Mediação - uma forma de resolução alternativa de conflitos* (pp. 33-61). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, V. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Pedago.
- Alves-Mazzotti, A. (2006, set./dez.). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a073612>. Acedido em 26.Abr.14.
- Alvira, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alves, B. (2011). *Um projeto de mediação numa EB 2,3 e Secundária*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alves, C. (2012). *Mediação e gestão de conflitos numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

- 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. (1999). *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor (pp. 13-30). J. Azevedo & J. Matias Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais sucesso para todos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amado, J. (Coord.). (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista a investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 207-233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. (2013). A validação da entrevista qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 357-376). 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. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional II)*. Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola - Compreender para prevenir*. Porto: Asa.

- Arribas, J. & Torrego, J. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. In J. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. (pp. 27-66). Barcelona: Graó.
- Association for Conflict Resolution, Education Section (2007). *Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Program*. Washington, D.C.: Association for Conflict Resolution. Disponível em www.acrnet.org. Acedido em 18.set.12.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Barandela, T. & Pinto da Costa, E. (2011). A aula de Convivência: um dispositivo de mediação socioeducativa. In *Atas XI Congresso Internacional de Psicopedagogia Galego-Português*. Corunha: Universidade da Corunha, 4585-4598.
- Baginsky, W. (2004). *Peer mediation in the UK: a guide for schools*. London: NSPCC. Disponível em:
http://ss1.spletnik.si/4_4/000/000/34e/08e/peermediationintheUK_wdf48055.pdf.
Acedido em 25.julho.13.
- Bardin, L (2015). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barnet, R.; Adler, A.; Easton, J. & Howard, K. (2001). An Evaluation of Peace Education Foudation's Conflict Resolution and Peer Mediation Program. *School Bussiness Affairs*, 67 (7), 29-39. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ636957>. Acedido em 24.julho.13.
- Barroso, J. (2009, septiembre-diciembre). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 987-1007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313699004>. Acedido em 15.jun.14.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Universidade Aberta.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Beaumont, C. (2003). *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement*. Québec: Faculté des Sciences de L'Éducation, Université Laval.
- Bessa, D. (2005). O uso das estatísticas em Economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp. 79-88). Porto: Edições Afrontamento.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed). Lisboa: Gradiva.

- Bezerra, S. (2008). *Educação em direitos humanos e a mediação como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza, Brasil.
- Bickmore, K. (2002). Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. *Social Alternative*, 21 (1). Disponível em:
http://www.google.pt/url?url=http://community.oas.org/cfs-fileSystemfile.ashx/_key/CommunityServer-Blogs-Components-WeblogFiles/00-00-00-00-85/8484.Bickmore2002_2C00_-Good-Training-is-not-Enough.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwj643NxNzLAhWBPxQKHSFiC1EQFggYMAE&sig2=GhBLKEEy4V6ypCqUanhZfQ&usg=AFQjCNEIXosIpYXK3UZVy3u-A9OD2hJ6g. Acedido em 17.junho.13.
- Bjerstedt, A. (1993). Didactic locus of peace education: extra-curricular, mono-curricular, cross-curricular or trans-curricular. *DiaKometry*, 74. Disponível em <http://eric.ed.gov/?id=ED374036>. Acedido em 27.agosto13.
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35664>. Acedido em 10.dez.12.
- Bolívar, A. (s/d-a). *Cultura Escolar e mudança curricular*. Disponível em <http://teresianasstj.com/index.php/metodologias/curriculo/126-cultura-Escolar-e-mudanca-curricular>. Acedido em 11.dez.12.
- Bolívar, A. (s/d-b). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. *Columna*, 28-33. Disponível em <http://www.cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20escuela.pdf>. Acedido em 10.jan.13.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2014). Les médiations scolaires en France. État des lieux. *Diversité*, 175, 42-47.

- Bonafé-Schmitt, J. P. (2012). Social Mediation and School Mediation. A process of socialisation. In C. Banaldi & V. Lervese (Orgs.), *Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young People in their Social Context* (pp. 49-65). London: Routledge.
- 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. (2007). La médiation scolaire: un nouveau rituel de gestion de conflits. In E. Prairat (Dir.), *La médiation: problématiques, figures, usages* (pp. 153-172). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- 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. Disponível em http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=28&ed=11. Acedido em 05.jun.12.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Bonafé-Schmitt, J. P.; Dahan, J.; Salzer, J. & Vouche, J. (1999). *Les médiations, la médiation*. Ramonville Saint Agne: Erès.
- Brandoni, F. (2007). *Mediación Escolar I. Herramientas para abordar conflictos* (manual policopiado). Buenos Aires: Punto Seguido.
- Briant, V. & Palau, Y. (2005). *La médiation. Définitions, pratiques et perspectives*. Paris: Armand Colin.
- Brunet, L. (1995). Clima de Trabalho e Eficácia de Escola. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações. Escolares em Análise* (pp. 121–140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Burton, J. (1990). *Conflict: resolution and prevention*. Virginia: The Macmillan Press.
- Bush, R. & Folger, J. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona: 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.
- Callejo, J. & Viedma, A. (2009). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- Caetano, A. (2009). Mediação e práticas de formação: uma experiência de formação pela investigação na licenciatura em Ciências da Educação. In A. Silva & M. Moreira

- (Orgs.), *Formação e Mediação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 101-108). Porto: Areal.
- Campo, A.; Fernández, A. & Grisaleña, J. (2005, mayo-agosto). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie38a07.pdf>. Acedido em 24.07.12.
- Campos, B. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- Canário, R. (2010). Prefácio. In V. Almeida, *O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Carita, A. (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Porto: Campo das Letras.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula* (3ª ed.). Lisboa: Presença.
- Carrasco, S. (2012). *La mediación en el ámbito escolar. Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*. Disponível em http://uab.academia.edu/undefinedundefined50/Papers/1515546/La_Mediacion_Escolar. Acedido em 14.agosto.12
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social, fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2), 1-9.
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: O clima de escola na perspetiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Porto.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- Chrispino, A. & Chrispino, R. (2011). *A mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta.
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Cohen, J. (2010). The new standards for learning. *Principal Leadership*, 28-32. Disponível em http://www.schoolclimate.org/climate/documents/PLSept10_cohen.pdf. Acedido em 12.jun.14.
- Coimbra, M. & Martins, A. (2013). Case Studying Educational Research: A Way of Looking at Reality. *American Journal of Educational Research*, 1 (9), 391-395.

- Correia, J. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In Correia, J. & Silva, A. (Orgs.), *A Mediação: (D)os contextos e (D)os actores* (pp. 13-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, J. A. & Silva A. M. (2010) (Orgs.). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*: Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, J. (2009). Prefácio. In A. Silva & M. Moreira (Orgs.), *Formação e mediação socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal.
- Cortesão, L. (2009). Cidadania(s) em sociedades multiculturais: impossibilidades para a educação. In M. Sanches (Org.), *A Escola como espaço social (leituras e olhares de professores e alunos)* (pp. 9-22). Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2007). *Projetos em educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2007). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª ed.). Porto: Asa.
- Coutinho, C. (2008, janeiro/abril). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12, 1, 5-15.
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Atas do XVII Colóquio ADMEE-EUROPA 2004*. Braga: Universidade do Minho, 436-448. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>. Acedido em 22.jan.14.
- Coutinho, C. (S/d). *Survey*. Disponível em <http://claracoutinho.wikispaces.com/Introdu%C3%A7%C3%A3o+-+Survey> Acedido em 02.maio.14.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing by*. London: Sage.
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education*. Washington: U.S. Department of Justice.
- Cunha, P.; Rego, A.; Cunha C. & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: HR Editora.
- Cunha, P. & Leitão, S. (2012). *Manual de gestão construtiva de conflitos*. Porto: Edições Fernando Pessoa.

- Cunha, M. (2014). *A Mediação como Estratégia na Inclusão de Diversos Sentires no Espaço Social e Escolar*. Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dal-Farra, R. & Lopes, P. (2003), set./dez.). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24, 3, 67-80. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14572/nunaces.v24i3.2698>. Acedido em 23.abril.14.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1998). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. (edição original de 1982). London: Penguin Books.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Asa.
- Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal.
- Dias, M. T. (2010). *Mediação, cidadania e emancipação social*. Belo Horizonte: Fórum.
- Diego, R. & Guillén, C. (2006). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305-316.
- Domingos, M. (2007). *Gestão de conflitos e Competências da Mediação Informal: alunos do 3º ciclo*. Dissertação de 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.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*. 11, 113-132.
- Estêvão, C. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*, 6 (61), 503-514.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) (2002). *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.
- Farré, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafetivo*. Barcelona: Ariel.
- Ferreira, E. (2009). *Gestão de conflitos e prevenção da violência em meio escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Portugal.

- Ferreira, E. (2002). A mediação na escola. In J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *Mediação* (pp. 144-153). S/l: Quimera.
- Fiutak, T. (2009). *Le médiateur dans l'arène. Réflexion sur l'art de la médiation*. Toulouse: Érès.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Folger J. & Bush, B. (2000). La mediación transformadora y la intervención de terceros: los sellos distintivos de un profesional transformador. In D. Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (pp. 73-98). Buenos Aires: Granica.
- Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. In J. Correia & A. Costa (Orgs.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 59-70). Porto: Afrontamento.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Galán, A.; Mas, C & Torrego, J (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. In J. Torrego (Coord.), *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (45-94). Madrid: Alianza Editorial.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Galtung, J. (2003). *Paz por médios pacíficos*. Bilbao: Bakeaz, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz, Gernika Gogoratuz.
- García, D.; Pérez, L. & Pérez, J. (2007). *Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- 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 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.
- Gauley, M. (2006). *Evaluation of respectful conflict resolution and peer mediation program*. Saskatoon: Community - University Institute for Social Research.

- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de vista: Cuadernos del Observatorio de las migraciones y la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid (oMci)*, 1, 7-31. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=176976>. Acedido em 15.set.14.
- Godoy, A. (2006). Estudo de caso qualitativo. In C. Godoi; R. Bandeira-de-Mello & A. Silva (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais* (pp. 115-146). São Paulo: Saraiva.
- Gonçalves, I. (2012). *A mediação escolar na construção das competências cívicas de um grupo do 2º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior Paula Frassinetti, Portugal.
- Gondim, S. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12 (24), 149-161.
- Grancho, A. (2007). *Contributos para melhorar a convivência nas escolas: A mediação como estratégia de transformação de conflitos escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Portugal.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Guillaume-Hofnung, M. (2007). *La médiation* (4ª ed.). Paris: PUF “Que sais-je?”.
- Guimarães, R. C. & Sarsfield Cabral, J. (2010). *Estatística*. (2ª ed.). Lisboa: Verlag Dashöfer Portugal.
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 2, 201-210. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acedido em 28.abril.14.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; & Ryan, J. (2001). *Educação Para Mudança - recriando a escola para adolescentes*. São Paulo: Artmed.
- Hernández, S. & Pozo, C. (2004). Aproximaciones a la clasificación de los modelos de evaluación. In C. Pozo; E. Alonso & S. Hernández (Eds.), *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas* (pp. 84-115). S/l: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, S. (2001). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. In A. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-148). Madrid: Fernández-Ballesteros.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Sílabo.

- Ibarrola-García, S. & Redín, C. (2013). Evaluation of a School Mediation experience. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813015991>. Acedido em: 09.agosto.2013.
- Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid: Pirámide.
- Iturbide, J.A. & Maya, B (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- 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 14.set.12.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of research. *Review of Educational*, 66 (4), 459-506.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1993). Implementing cooperative learning. *Education Digest*. 58 (8), 62.
- 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.13.
- Jones, T. & Kmitta, D. (Eds.) (2000). *Does it work? The case for conflict education in our nations Schools*. Washington: CREnet.
- Juste, P. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social da educación. *Bordón*, 59 (2-3), 239-260.
- Jones, T. & Bodtker, A. (1999). Diretrizes para Programas Bem-sucedidos de Mediação de pares. In D. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 143-158). São Paulo: Artmed.
- 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.

- Krug, E. et al (Eds) (2002). *Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde*. Genebra: OMS. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/65818661/Relatorio-Mundial-sobre-violencia-e-saude> e http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615_eng.pdf. Acedido em 25.jan.13.
- Lam, J. (1989). *The impact of conflict resolution programs on schools: a review and synthesis of the evidence* (2ª ed.). Amherst: National Association for Mediation in Education.
- Lanz, D.; Wahlisch, M.; Kirchhoff, L. & Siegfried, M. (2008). *Evaluating peace mediation*. Center for Peace Mediation/European University Viadrina. Disponível em <http://www.peacemediation.de> Acedido em 15.março.11.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lorenzo, E. (2007). *Mediación Escolar. Una herramienta para resolver conflictos y una estrategia para prevenirlos*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Lourenço, A. (2009). O Diretor de Turma como Mediador de Conflitos. In A. Simão; A. Caetano & I. Freire (Orgs.), *Tutoria e Mediação em Educação* (159-170). Lisboa: Educa.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marques, M. (2011). *A Mediação Socioeducativa na Escola Básica do 2 e 3º ciclo do Bairro Padre Cruz*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Martins, F. & Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores. *Indagatio Didactica*, 3 (1) 80-94.
- Matos, A. (2000). Liderança. Clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. In *Atas do IV Congresso Português de Sociologia*. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd6bf61a9b_1.PDF, Acedido em 08.dez.12.
- Mbanzoulou, P. (2007). *La violence scolaire. Mais où est passé l'adulte?*. Paris: L'Harmattan.
- McLaren, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 257-299). Lisboa: Universidade Aberta.

- Merriam, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milburn, P. (2002). *La médiation: expériences et compétences*. Paris: La découverte.
- Milicic, M. & Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 9, 117-124. Disponível em: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf. Acedido em: 15.dez.12.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando a abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2). 75-104.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgan, D. & Spanish, M (1987). Focus Groups: A New Tool for Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 7 (3), 253-270. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226675680_Focus_Groups_A_New_Tool_for_Qualitative_Research. Acedido em: 4.maio.15.
- Morin, E. & Baudrillard, J. (2007). *A violência no mundo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morineau, J. (2007). *L'esprit de la médiation* (2ª ed). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación. Desarrollo personal del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Murillo, F. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 319-360. Disponível em http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Murillo_MejoraEficaciaEscolar.pdf. Acedido em 28.dez.12.
- Murillo, F. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. In F. Murillo, & M. Muñoz-Repiso (Orgs.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 1-39). Barcelona: Octaedro. Disponível em [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_\(2002\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_(2002).pdf) Acedido em 8.dez.12.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In E. Costa (Coord.), *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 193-255). Lisboa: Universidade Aberta.
- 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.
- Nogueira, I. (2012). *Clima de Escola*. Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 33 - 44.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa, (Org.), *As organizações escolares em análise* (2ª ed., pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *As perspetivas da mediação sociocultural. A mediação sociocultural um puzzle em construção*. Porto: ACIME.
- Oliveira, I.; Leite M. & Pessoa, S. (2011). Mediação escolar: desenho e implementação do projecto - o 1º ano. In P. Cunha (Coord.), *II Colóquio Sobre Mediação. Reflexões sobre práticas* (pp. 95-106). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Oliveira, M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2002). *Estrategias educativas para prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ovejero, A. & Rodríguez, F. (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD.
- Pacheco, F. (2006). *A gestão de conflitos na escola: a mediação como alternativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Portugal.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez, G. & Del Pozo, M. (2007). *Educar para a não-violência. Perspetivas e estratégias de intervenção*. Mem Martins: K. Editora.
- Petitclerc, J. M. (2002). *Pratiquer la médiation sociale. Un nouveau métier de la ville au service du lien social*. Paris: Dunod.
- Pingeon, D. (2007). *En découdre avec la violence: la médiation scolaire par les pairs*. Genève: Les Éditions.
- Pinto da Costa, E.; Torrego, J. & Martins, A. (2016). Gabinetes de mediação de conflitos: estruturas de pacificação, dinâmica e resultados. Poster apresentado no *Colóquio Internacional de Mediação Social: Mediadores Sociais na Europa: Formação e Profissionalização*. Braga: Universidade do Minho.

- Pinto da Costa, E. & Teles, R. (2015). Mediação de conflitos: um exercício de cidadania. In M. J. Carvalho, A. L. & Carlos Ferreira (Org.), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. As Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 706-715). Vila Real: SPCE.
- Pinto da Costa, E.; Torrego, J. & Martins, A. O. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de escola. In J. Machado (Coord.), *Educação, Território e Desenvolvimento Humano*. Atas do I Seminário Internacional (pp. 334-345). Porto: Universidade Católica do Porto.
- Pinto da Costa, E. (2012a). Conflict Mediation Program in School Context Applied to Young People: A Case Study. Comunicação apresentada no *VIII International Conference of the World Forum of Mediation Time of Mediation, Leadership and Action for Change*. Valencia: Fórum Mundial de Mediação.
- Pinto da Costa, E. (2012b). Gabinetes e Equipas de Mediação. Resultados de resolução e gestão de conflitos escolares. Comunicação apresentada no *III Encontro de Investigadores do Centro de Estudos em Educação e Formação*, organizado pela Universidade Lusófona do Porto.
- Pinto da Costa, E. & Melo, M. (2012). Evaluation of youth's satisfaction about the conflict mediation sessions. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD - Revista de Psicología – Infancia y Adolescencia en un mundo en crisis y cambio*, 1 (1), 375-382.
- Pinto da Costa, E. & Barandela, T. (2010). A mediação escolar na narrativa dos alunos do ensino secundário. *Atas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1354-1368). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto da Costa, E. & Melo, M. (2010). Mediação de conflitos: dados de uma intervenção em adolescentes dos 12 aos 15 anos de idade. *Atas do I Congresso Internacional de Mediação*. Lisboa: GRAL / ISCSP. Disponível em http://www.gral.mj.pt/userfiles/Media%C3%A7%C3%A3o_Conflitos_Interven%C3%A7%C3%A3o_adolescentes_Congresso_Int_Med_Out.pdf Acedido em 28.out.10.
- Pinto da Costa, E. (2010a). Intervenção em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar. *Ozarfaxinars. TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Matosinhos* 2. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_PMC.pdf. Acedido em 18.dez.10.

- Pinto da Costa, E. (2010b). *Mediação de Conflitos em contexto escolar. EB 2/3 Prof. Óscar Lopes*. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_PMC_2.pdf. Acedido em 18.dez.10
- Pinto da Costa, E.; Almeida, L. & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Coord.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português* (pp. 165-178). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto da Costa, E. (2009a). Projeto de Mediação Escolar – EB 2/3 Prof. Óscar Lopes. *Atas do II Congresso Internacional do CIDIne “Novos contextos de formação, pesquisa e mediação”*. Vila Nova de Gaia: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Pinto da Costa, E. (2009b). Questões sobre a mediação e os mediadores. *Atas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores* (pp. 37-39). Braga. Universidade do Minho.
- Pinto da Costa, E. (2008, fevereiro). Da compreensão do conflito em contexto escolar à formação em mediação. *Comunicação apresentada no XVI Colóquio da Afirse, Seção Portuguesa, subordinada ao tema “Tutoria e Mediação em Educação: novos desafios à investigação educacional”*, realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinto, L. (2005). *Escola Global: quo vadis?*. Porto: Campo das Letras.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1993). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prairat, E. (Dir.). (2007). *La médiation. Problématiques, figures, usages*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Quaresma, L. (2010). Interação e indisciplina na escola. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 159-171). Lisboa: Mundos Sociais.
- Queirós, C. (2012). *A Mediação entre pares. Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos: Estudo de caso numa Escola do 3º ciclo do Concelho de Felgueiras*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Granada, Espanha.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Rodrigues, A. (2013). *Mediação em contexto escolar: para uma gestão positiva dos conflitos. Implementação de um projeto de mediação escolar na EB Conde de Vilalva*. Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Portugal.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital "Investigación y Educación"*, 7 (3). Disponível em <http://wikiunav.wikispace.com/file/view/clima.pdf>. Acedido em 15.dez.12.
- Romero, C. (2005). *Programa de Mediación Escolar y Resolución de Conflictos en un Centro Escolar*. Disponível em www.solomediacion.com. Acedido em 3.março.2009.
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lúcio, O. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- San Martín, J. (2003). *La mediación escolar. Un cambio para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.
- Sanches, M. (Org.) (2009). *A Escola como espaço social (leituras e olhares de professores e alunos)*. Porto: Porto Editora.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (1), 223-242.
- Sarmiento, M. (1994). *Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional*. Comunicação apresentada ao V Colóquio APELF/AFIRSE. Lisboa, 17, 18 e 19 de Novembro.
- Schiller, L. (2001). *The influence of participation in Peer Mediation Programs on adolescent's perceptions of interpersonal understanding respect and conflict*. Thesis of Master of Regional Planning of Faculty of the Graduate School, Cornell University, USA.
- Schnitman, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Schnitman, D. (1999). Novos paradigmas na resolução de conflitos. In Schnitman, D. & Littlejohn, S. (Org.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 17-48). Porto Alegre: Artmed.
- Schnitman, D. & Littlejohn, S. (Orgs.) (1999). *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Schvarstein, L. (1999). La mediación escolar en contexto. In F. Brandoni (Org.), *Mediación Escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 177-207). Buenos Aires: Paidós.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projetos sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2015). *Assistentes sociais e mediadores: construindo identidades profissionais*. Lisboa: Chiado Editora.

- Silva, A. (2014a). Mediação em Portugal: uma trajetória em construção. *La trama. Revista Interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*. 41, 1-13.
- Silva, A. (2014b). *Etat des lieux des recherches et de pratiques de la MIS (Médiation pour l'Inclusion Sociales) au Portugal*. ArleKin – Formation à la médiation pour l'inclusion sociale par la mobilité européenne (pp. 18-27). Reference: 539947-LLP-1-2013-FR-GRUNDTVIG-GMP. Programme d'éducation et de formation tout au long de la Vie. Universidade do Minho.
- Silva, A. (2011, jul/dez) A mediação e(em) educação. *Revista Intersaberes*. 16 (12), 249-265.
- Silva, A. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*, 18 (1), 7-18.
- Silva, A. & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva; A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Coord.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 274-287.
- Silva, A. & Moreira, M. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In A. Silva & M. Moreira (Org.), *Formação e Mediação socioeducativa. Perspetivas e práticas* (pp. 6-13). Porto: Areal.
- Silva, A. & Aguiar, M. B. (2009). Mediação educativa, direitos humanos e educação para a cidadania. *Educação em Revista. Marília*, 10 (1), 45-62.
- Six, J. F. (2003). *Les médiateurs*. Paris: Editions La Cavalier Bleu.
- Six, J. F. (2001a). *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Six, J. F. (2001b). *Les temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- Six, J. F. & Mussaud, X. (2002). *Médiation*. Paris: Seuil.
- Smith, S.; Daunic, A.; Millar, M & Robinson, T. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle School: extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142 (5), 567-586.
- Souquet, M. (1999). La médiation au milieu scolaire. In J. P. Bonafé-Schmitt; J. Dahan; J. Salzer; M. Souquet & J. Vouche, *Les médiations, la médiation* (pp. 219-300). Ramonville SaintAgne: Erès.
- Sousa, A. (2014). *(Inter)Mediar: Projetos de mediação de conflitos em contexto escolar*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1994). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Sinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica e práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Suares, M. (1996). *Mediación. Conducta de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Teixeira, L. (2000). Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. *REPAE*, 16 (1), 1-22.
- Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 651-717). Chicago: Rand McNally.
- Torrego, J. (Coord.) (2012). *La ayuda entre iguales en el ámbito educativo*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. (2008a). *Mediación y resolución de conflictos en Instituciones Educativas*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- Torrego, J. (2008b). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. (2004). Un modelo de gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro. 8º Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones Educativas celebrado en Sevilla (Comunicação não publicada).
- Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Asa.
- Torrego, J. & Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: Ceac.

- Torremorell, C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, L. (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de escola. In L. Torres & J. Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português*. (pp. 33-56). Lisboa: Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.
- Torres, L. & Palhares, J. (2010). Organizações Escolares. Um croqui sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 133-158). Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>. Acedido em 20.jun.13.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação políticas públicas e educação*, 13 (49), 435-451. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362005000400003&script=sci_arttext. Acedido em 20.jun.13.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar e resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación e Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Orientación.
- Universidades Lusíadas. (s/d). *Planos de Melhoria da Escola - Uma introdução*. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. Disponível em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf> Acedido em 18.abril.12.
- Vale, D. & Costa, M. (1999). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vecchi, S. & Greco, S. (2011). Evaluación y monitoreo de programas RAD y mediación en el area de justicia. In F. Brandoni (Comp.), *Hacia una mediación de calidad* (pp. 217-136). Buenos Aires: Paidós.
- Ventosa, V. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: CCS.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.

- Vieira, A. (2012). Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 9-26.
- Vieira, A. & Vieira R. (2010). Trabalho Social na Escola: um estudo comparativo entre TEIPS e GAAFS. *XVIII Colóquio da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação: Deontologia, ética e valores na educação – Utopia e realidade*. Lisboa: Afirse, 2-13, Consultado em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/523/1/Trabalho%20Social%20na%20Escola_um%20estudo%20comparativo%20entre%20TEIPS%20.pdf. Acedido em 3.10.13.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2007). A entrevista em grupo: formas de desocultar representações e práticas de trabalho social nas escolas. *Etnografia. Atas do III Congresso Internacional de Etnografia*. Cabeceira de Bastos: AGIR: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural, 37-58.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: CIID & Afrontamento.
- Villaoslada, E. (2008). Mediación informal y ayuda. In J. C. Torrego (Coord.), *Mediación y Resolución de Conflictos en Instituciones Educativas* (pp. 27-40) Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- Villaoslada, E. & Palmeiro, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. In J. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Barcelona* (pp. 69-108). Barcelona: Graó.
- Viñas, J. (2004). *Conflicto en los centros escolares. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- Wilde, D. & Gaibrois, L. (2003). *O que é a mediação*. Lisboa: Agora Publicações.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planeamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Documentos oficiais e legislação nacional:

- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República nº 102-A, Série I, de 04.05.1998.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 79, Série I, de 22.04.2008.
- Decreto-Lei nº 51/2012, de 05 de setembro. Diário da República nº 172, I série, de 05-09-2012.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126-2, Série I, de 02.07.2012.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129, Série I, de 05.07.2012.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho. Diário da República n.º 177, Série II, de 01.08.1996.

Despacho n.º 12368/97, de 9 de dezembro. Diário da República n.º 283, Série II, de 09.12.1997.

Despacho conjunto n.º 132-A/ME/MQE/96, de 29 de julho. Diário da República n.º 174, Série II, 29.07.1996.

Despacho conjunto n.º 304/98, de 24 de abril. Diário da República n.º 96, Série II, de 24.04.1998.

Despacho conjunto n.º 942/99, de 3 de novembro. Diário da República n.º 256, Série II, de 03.11.1999.

Despacho conjunto n.º 1165/2000, de 18 de dezembro. Diário da República n.º 290, Série II, 18.12.2000.

Despacho n.º 3/2007, da Administração da Universidade Lusófona do Porto.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro. Diário da República n.º 206, Série II, 23.10.2008.

Despacho normativo 13-A/2012, de 5 de junho. Diário da República n.º 109-5, Série II, 05.06.2012.

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de Outubro. Diário da República n.º 102, Série II, de 03.10.2012.

Lei n.º 166/99, de 14 de setembro. Diário da República n.º 215, Série I-A, 14.09.99.

Lei n.º 105/2001, de 31 de Agosto. Diário da República n.º 202, Série I - A, de 31.08.2001.

Lei n.º 78/2001, de 13 de julho. Diário da República n.º 161, Série I - A, de 13.07.2001.

Lei n.º 21/2007, de 12 de junho. Diário da República n.º 112, Série I, de 12.06.2007.

Lei n.º 29/2013, de 19 de abril. Diário da República n.º 77, Série I, de 19.04.2013.

Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho. Diário da República n.º 144, Série I, 27.07.2007.

Recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional da Educação, obtido em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(6\)_Plano%20melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(6)_Plano%20melhoria.pdf). Acedido em 26.10.14.

Documentos oficiais e diplomas internacionais:

Recomendação, de 1974, da Organização das Nações Unidas.

Resolução 52/243, de 1999, da Organização das Nações Unidas.

Resolução 52/15, de 2000, da UNESCO.

Resolução 53/15, de 200, da UNESCO.

Carta do Conselho da Europa, 2000.

APÊNDICES

Apêndice I – Carta de pedido de autorização de recolha de dados

EXMO. SENHOR DIRETOR

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS _____

Porto, _____

Assunto: Pedido de acesso a informações para efeito de investigação de Doutoramento sobre Projeto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar.

Exmo. Senhor Diretor

No âmbito do curso de Doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT), em parceria com a Universidade Lusófona do Porto (ULP), a doutoranda Maria Elisabete Guedes Pinto da Costa está a desenvolver uma investigação sobre a Implementação de Projetos de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, que se enquadra numa Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Nesse contexto e dado que a doutoranda desenvolveu na EB 2/3 _____, um Projeto dessa natureza, integrado num Protocolo de Parceria entre a Escola e o Instituto de Mediação da ULP (IMULP), agradece-se desde já a colaboração de V. Exa, no sentido de permitir que a doutoranda possa recolher informações para o seu estudo.

Reconhece-se que os Projetos de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar têm-se expandido em Portugal. Logo, este estudo poderá ser de grande utilidade para a comunidade educativa.

Informa-se ainda que este pedido só agora é formalizado porque, por razões do foro pessoal, a doutoranda teve de interromper o seu trabalho de investigação. Conto, por isso, com a melhor compreensão de V. Exa para a situação.

Por último, na investigação em causa, e caso seja do interesse da Escola, será mantido o anonimato do nome da instituição e no final do referido estudo, a doutoranda compromete-se a partilhar o trabalho produzido.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os meus melhores cumprimentos,

Alcina Manuela de Oliveira Martins

Profª. Catedrática da Universidade Lusófona do Porto
Diretora do Doutoramento em Educação - ULP
Coorientadora do Projeto de Investigação

Apêndice II: Estrutura do questionário sobre a convivência e o conflito na Escola

Quadro 1 - Estrutura do questionário sobre o conflito e a convivência na Escola

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Participantes inquiridos		
			Professores	Assistentes operacionais	Alunos
PMCEE DIAGNÓSTICO	Convivência na escola	Clima de convivência na escola	1. Como considera o clima de convivência na Escola?	1. Como considera o clima de convivência na Escola?	1. O que achas do relacionamento entre as pessoas da tua escola?
	Sobre o conflito	Perceção	3. Indique três sinónimos de conflito:	3. Indique três sinónimos de conflito:	3. Indique três sinónimos de conflito:
		Conceito	4. Para si, um conflito é:	4. Para si, um conflito é:	4. Para ti, um conflito é:
		Frequência	2. Como avalia a ocorrência dos problemas de convivência na Escola?	2. Como avalia a ocorrência dos problemas de convivência na Escola?	2. Como avalia a frequência dos problemas de relacionamento na tua Escola?
		Tipologia	5. Que problemas de convivência são mais frequentes na Escola? (assinalar no máximo três opções) 6. Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos? (assinalar no máximo três opções) 7. Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos e professores? (assinalar no máximo três opções)	5. Que problemas de convivência são mais frequentes na Escola? (assinalar no máximo três opções) 6. Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos? (assinalar no máximo três opções) 7. Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos e assistentes operacionais? (assinalar no máximo três opções)	5. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência na tua Escola? (assinalar no máximo três opções) 6. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos? (assinalar no máximo três opções) 7. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos e professores? (assinalar no máximo três opções) 8. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos e assistentes operacionais? (assinalar no máximo três opções) 14. E tu, já estiveste envolvido em algum conflito na Escola? 15. Se sim, em quais? (assinalar no máximo três opções)

Quadro 1 - Estrutura do questionário sobre o conflito e a convivência na Escola – *continuação*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Participantes inquiridos		
			Professores	Assistentes operacionais	Alunos
PMCEE DIAGNÓSTICO	Sobre o conflito	Abordagens de resolução de conflitos	8. Na Escola, os problemas de convivência, que identificou na questão 6, normalmente, resolvem-se através: (assinalar no máximo duas opções) 9. Se é um dos envolvidos nos problemas de convivência que identificou na questão 7, como costuma normalmente resolvê-los? (assinalar no máximo duas opções) 10. Pela comunidade educativa, os problemas de convivência, que identificou na questão 6, normalmente, resolvem-se (assinalar no máximo duas opções)	8. Na Escola, os problemas de convivência, que identificou na questão 6, normalmente, resolvem-se através: (assinalar no máximo duas opções) 9. Se é um dos envolvidos nos problemas de convivência que identificou na questão 7, como costuma normalmente resolvê-los? (assinalar no máximo duas opções) 10. Pela comunidade educativa, os problemas de convivência, que identificou na questão 6, normalmente, resolvem-se (assinalar no máximo duas opções)	9. De que forma os teus professores resolvem os problemas de relacionamento entre alunos? (assinalar no máximo duas opções) 10. De que forma os teus professores resolvem os problemas entre alunos e professores (assinalar no máximo duas opções) 11. De que forma os alunos desta Escola resolvem os problemas de relacionamento entre si (assinalar no máximo duas opções)
		Eficácia na resolução dos conflitos	11. Como avalia a forma dos alunos resolverem os conflitos entre pares? 15. Sente-se satisfeito(a) com o resultado como lida com os problemas de convivência na Escola? 17. Como avalia os métodos de gestão e resolução dos conflitos utilizados na Escola?	11. Como avalia a forma dos alunos resolverem os conflitos entre pares? 15. Sente-se satisfeito(a) com o resultado como lida com os problemas de convivência na Escola? 17. Como avalia os métodos de gestão e resolução dos conflitos utilizados na Escola?	12. Como avalias a forma dos teus colegas resolverem os conflitos entre si? 16. Achas que a tua forma de resolver os conflitos tem contribuído para melhorar os relacionamentos na Escola? 17. Sentes-te satisfeito(a) com a forma como se lida com os problemas de relacionamento na Escola?

Continua....

Quadro 1 - Estrutura do questionário sobre o conflito e a convivência na Escola - *continuação*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Participantes inquiridos		
			Professores	Assistentes operacionais	Alunos
PMCEE DIAGNÓSTICO	Sobre o conflito	Modelos de gestão de conflitos da Escola	16. Como caracteriza o modelo de gestão e resolução de conflitos da Escola?	16. Como caracteriza o modelo de gestão e resolução de conflitos da Escola?	-----
		Formação em gestão e resolução de conflitos	12. Os alunos tiveram formação em gestão e resolução de conflitos? 13. Como professor(a), já teve formação sobre como lidar com os conflitos? 14. Se respondeu sim à questão 13, como avalia a utilidade dessa formação?	12. Os alunos tiveram formação em gestão e resolução de conflitos? 13. Como assistente operacional, já teve formação sobre como lidar com os conflitos? 14. Se respondeu sim à questão 13, como avalia essa formação?	13. Já alguma vez abordaste o tema da resolução dos conflitos nalguma aula? 13.1. Se sim, em qual? 13.2. Se sim, em que ano de escolaridade?
	Envolvimento na convivência na Escola	Colaboração dos vários atores da comunidade educativa na convivência escolar	18. Como avalia o nível de colaboração (implicação) dos seguintes agentes na promoção de um bom ambiente na Escola?	18. Como avalia o nível de colaboração (implicação) dos seguintes agentes na promoção de um bom ambiente na Escola?	18. Como avalias a colaboração dos vários elementos da Escola para melhorar o relacionamento entre as pessoas?
	Estratégias de melhoria	Propostas de intervenção na convivência escolar (melhorias)	19. Identifique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) para melhorar a convivência na Escola?	19. Identifique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) para melhorar a convivência na Escola?	19. Indica uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) para melhorar o relacionamento entre as pessoas na tua Escola?

Apêndice III - Questionário de diagnóstico - Professores

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

PROFESSORES

Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento de dados sobre a convivência e os conflitos na escola”. 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.

Sexo: ☐ Fem. ☐ Masc.

Idade:

Data:

Ciclo de ensino:

Área disciplinar:

Tempo de serviço nesta escola:

Tempo de serviço total:

1- Como considera o clima de convivência na Escola?

- ☐ Mau
- ☐ Pouco satisfatório
- ☐ Satisfatório
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

2- Como avalia a ocorrência dos problemas de convivência na Escola?

Conflitos entre	Nada frequentes	Pouco frequentes	Relativamente frequentes	Muito frequentes	Não sei
professores e alunos são:					
professores são:					
alunos são:					
professores e assistentes operacionais são:					
alunos e assistentes operacionais são:					
elementos da Escola e os encarregados de educação					

3- Indique três sinónimos de conflito:

4- Em geral, para si, um conflito é:

- ☐ Sempre negativo
- ☐ Habitualmente negativo
- ☐ Habitualmente positivo
- ☐ Sempre positivo
- ☐ Outro: especificar _____

5- Que problemas de convivência são mais frequentes na Escola? (assinale no máximo 3 opções)

- ☐ Más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor
- ☐ Discussões, agressões e más maneiras entre os alunos
- ☐ Destruição de material pelos alunos
- ☐ Conflitos entre professores
- ☐ Más maneiras e falta de respeito dos professores para com os alunos
- ☐ Comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula
- ☐ Outros: quais? _____

6- Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos? (assinale no máximo 3 opções)

- ☐ Não existem problemas de importância
- ☐ Agressões verbais: discussões, insultos...
- ☐ Agressões físicas
- ☐ Exclusão, isolamento
- ☐ Difamação, apupadas
- ☐ Ameaças, chantagem, pressão psicológica
- ☐ Destruição de material
- ☐ Outros: quais? _____

7- Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos e professores? (assinale no máximo 3 opções)

- ☐ Não existem problemas de importância
- ☐ Agressões verbais: discussões, insultos, ...
- ☐ Agressões físicas
- ☐ Difamação
- ☐ Mau comportamento na aula
- ☐ Outros: quais? _____

8- Na Escola, os problemas de convivência que identificou no ponto 6, normalmente, resolvem-se: (assinalar no máximo 2 opções)

- ☐ Dialogando
- ☐ Com sanções
- ☐ Dando conselhos
- ☐ Falando com o diretor de turma
- ☐ Não dando importância e esperando que passe
- ☐ Outros: quais? _____

9- Se é um dos envolvidos num dos problemas de convivência que identificou no ponto 7, como costuma normalmente resolvê-los: (assinalar no máximo 2 opções)

- ☐ Dialogando
- ☐ Com sanções
- ☐ Dando conselhos
- ☐ Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola
- ☐ Não dando importância e esperando que passe
- ☐ Outras: quais? _____

10. Pela comunidade educativa, os problemas de convivência que identificou no ponto 6, normalmente, resolvem-se: (assinalar no máximo 2 respostas)

- ☐ Dialogando
 - ☐ Com sanções
 - ☐ Dando conselhos
 - ☐ Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola
 - ☐ Não dando importância e esperando que passe
 - ☐ Outras: quais?
-

11. Como avalia a forma dos alunos resolverem os conflitos entre pares?

- ☐ Nada eficaz
- ☐ Pouco eficaz
- ☐ Razoavelmente eficaz
- ☐ Muito eficaz
- ☐ Totalmente eficaz

12. Os alunos tiveram formação em gestão e resolução de conflitos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

13. Como Professor(a) já teve formação sobre como lidar com os conflitos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se respondeu sim à questão 13, como avalia a utilidade dessa formação?

- ☐ Nada boa
- ☐ Pouco boa
- ☐ Razoavelmente boa
- ☐ Muito boa
- ☐ Totalmente boa

15. Sente-se satisfeito(a) com o resultado como lida com os problemas de convivência na Escola?

- ☐ Nada
- ☐ Pouco
- ☐ Razoavelmente
- ☐ Muito
- ☐ Totalmente

16. Como caracteriza o modelo de gestão e resolução de conflitos da Escola?

- ☐ Permissivo
- ☐ Punitivo
- ☐ Educativo
- ☐ Preventivo
- ☐ Dialogante

17. Como avalia os métodos de gestão e resolução de conflitos utilizados na Escola?

- ☐ Totalmente desajustados
- ☐ Relativamente desajustados
- ☐ Razoavelmente ajustados
- ☐ Muito ajustados
- ☐ Totalmente ajustados

18. Como avalia o nível de colaboração dos seguintes agentes na promoção de um bom ambiente na Escola?

	Muito Bom	Bom	Médio	Baixo	Não sei
Professores					
Diretores de Turma					
Direção					
Assistentes Operacionais					
Alunos					
Família					

19. Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que considere adequada(s) para melhorar a convivência na escola:

Obrigada pela colaboração!

Apêndice IV – Análise dos dados e resultados do questionário de diagnóstico – Professores

DIAGNÓSTICO – PROFESSORES

O diagnóstico sobre a convivência e o conflito na Escola foi realizado no primeiro ano de implementação do PMCEE, em 2009-2010. Os professores foram os primeiros inquiridos.

1. Caracterização da amostra

A amostra que compõe o corpo docente foi constituída por 59 professores do 2º e 3º ciclos que integram a Escola onde o estudo foi desenvolvido. A amostra é composta maioritariamente pelo género feminino (n=50, 84.7) e apresenta-se também maioritariamente jovem, sendo que a faixa etária compreendida entre os 30 e 39 anos correspondente a 38.6% dos indivíduos estudados, como pode ser verificado na tabela 2. Relativamente ao tempo de serviço na Escola, 46.9% (n=15) dos respondentes colaboram com a Escola em questão por um período entre 5 e 15 anos. Em relação ao tempo total de serviço, 53.2% (n=17) dos respondentes possuem experiência também entre 5 e 15 anos. Os dados podem ser consultados na tabela 1.

Tabela 1

Características sócio-demográficas dos professores participantes (N=59)

	<i>n (%)</i>
Sexo	
Feminino	50 (84.7)
Masculino	9 (15.3)
Idade	
20-29 anos	5 (8.8)
30-39 anos	22 (38.6)
40-49 anos	17 (29.8)
50-59 anos	13 (22.8)
Não respondeu	2
Tempo de serviço na Escola	
Menos de 5 anos	6 (18.8)

5-10 anos	8 (25.0)
11-15 anos	7 (21.9)
16-20 anos	5 (15.6)
21-25 anos	2 (6.3)
26-30 anos	4 (12.5)
Não respondeu	27
Tempo de serviço total	
Menos de 5 anos	4 (12.5)
5-10 anos	6 (18.8)
11-15 anos	11 (34.4)
16-20 anos	5 (15.6)
21-25 anos	7 (21.9)
26-30 anos	9 (28.1)
30-36 anos	6 (18.8)
Não respondeu	11

2. Resultados

No que se refere à opinião relativamente ao clima de convivência na escola, as opiniões dos professores centram-se nas respostas "satisfatório" (n=32, 55.2%) e "pouco satisfatório" (n=20, 34.5%), respostas estas que não apresentam diferenças estatísticas significativas entre si, mas que diferem significativamente das restantes opções de resposta (tabela 2).

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Como considera o clima de convivência na Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Mau	2 (3,4)	4.7%	[0.0%; 8.1%]
Pouco Satisfatório	20 (34.5)	12.2%	[22.3%; 46.7%]
Satisfatório	32 (55.2)	12.8%	[42.4%; 68.0%]
Bom	4 (6.9)	6.5%	[0.4%; 13.4%]
Muito Bom	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=59. Respostas omissas 1

Na tabela 3, apresentam-se os resultados obtidos em relação à percepção dos professores inquiridos acerca da frequência de ocorrência dos problemas de convivência na Escola, em várias combinações dos sujeitos envolvidos.

Os conflitos entre alunos são considerados pelos professores como significativamente “muito frequentes” (n=39, 67.2%), enquanto que os ocorridos entre professores e alunos são considerados de forma significativa “relativamente frequentes” (n=34, 57.6%). No que se refere aos conflitos que existem entre alunos e assistentes operacionais as opções assinaladas são “relativamente frequentes” (n=31, 54.4%) e “muito frequentes” (n=18, 31.6%), sendo que estas não apresentam diferenças estatísticas significativas entre si, mas que diferem significativamente das restantes opções de resposta.

Já entre professores as mesmas ocorrências são consideradas “nada frequentes” (n=28, 47.5%) ou “pouco frequentes” (n=27, 45.8%). Algo semelhante acontece no âmbito das relações entre professores e assistentes profissionais, sendo as respostas mais dadas “nada frequentes” (n=28, 48.3%) e “pouco frequentes” (n=23, 39.7%).

No âmbito das relações entre elementos da Escola e encarregados de educação, a resposta que se diferencia das restantes com evidência significativa é “pouco frequentes” (n=30, 52.6%).

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “Como considera o clima de convivência na Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Professores e Alunos			
Mau	1 (1.7)	3.3%	[0.0%; 5.0%]
Pouco Satisfatório	14 (23.7)	10.9%	[12.9%; 34.6%]
Satisfatório	34 (57.6)	12.6%	[45.0%; 70.2%]
Bom	7 (11.9)	8.3%	[3.6%; 20.1%]
Muito Bom	3 (5.1)	5.6%	[0.0%; 10.7%]
Respostas omissas	0		
Professores			
Mau	28 (47.5)	12.7%	[34.7%; 60.2%]
Pouco Satisfatório	27 (45.8)	12.7%	[33.1%; 58.5%]
Satisfatório	1 (1.7)	3.3%	[0.0%; 5.0%]
Bom	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Muito Bom	3 (5.1)	5.6%	[0.0%; 10.7%]
Respostas omissas	0		
Alunos			
Mau	0 (0.0)	4.7%	[0.0%; 8.1%]

Pouco Satisfatório	0 (0.0)	12.2%	[22.3%; 46.7%]
Satisfatório	19 (32.8)	12.8%	[42.4%; 68.0%]
Bom	39 (67.2)	6.5%	[0.4%; 13.4%]
Muito Bom	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Respostas omissas	1		
Professores e Assistentes Operacionais			
Mau	28 (48.3)	12.9%	[34.5%; 61.1%]
Pouco Satisfatório	23 (39.7)	12.6%	[27.1%; 52.2%]
Satisfatório	2 (3.4)	4.7%	[0.0%; 8.1%]
Bom	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Muito Bom	5 (8.6)	7.2%	[1.4%; 15.8%]
Respostas omissas	1		
Alunos e Assistentes Operacionais			
Mau	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Pouco Satisfatório	4 (7.0)	6.6%	[0.4%; 13.6%]
Satisfatório	31 (54.4)	12.9%	[41.5%; 67.3%]
Bom	18 (31.6)	12.1%	[19.5%; 43.6%]
Muito Bom	4 (7.0)	6.6%	[0.4%; 13.6%]
Respostas omissas	2		
Elementos da Escola e Encarregados de Educação			
Mau	2 (3.5)	4.8%	[0.0%; 8.3%]
Pouco Satisfatório	30 (52.6)	13.0%	[39.7%; 65.6%]
Satisfatório	15 (26.3)	11.4%	[14.9% . 37.7%]
Bom	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Muito Bom	10 (17.5)	9.9%	[7.7%; 27.4%]
Respostas omissas	2		

Nota: N=59.

Os sinónimos de conflito mais mencionados, são “desacordo” (n=29, 17.8%), seguido de “oposição” (n=19, 11.7%), que se diferenciam estatisticamente das demais opções, como pode ser consultado na tabela 4.

Tabela 4***Resultados Relativos à Questão “Indique três sinónimos de conflito?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Desacordo	29 (17.8)	5.9%	[11.9%; 23.7%]
Oposição	19 (11.7)	4.9%	[6.7%; 16.6%]
Discussão	12 (7.4)	4.0%	[3.4%; 11.4%]
Incompatibilidade	12 (7.4)	4.0%	[3.4%; 11.4%]
Indisciplina	12 (7.4)	4.0%	[3.4%; 11.4%]
Desentendimento	8 (4.9)	3.3%	[1.6%; 8.2%]
Violência	8 (4.9)	3.3%	[1.6%; 8.2%]
Agressão	7 (4.3)	3.1%	[1.2%; 7.4%]
Confronto	6 (3.7)	2.9%	[0.8%; 6.6%]
Discordância	5 (3.1)	2.6%	[0.4%; 5.7%]
Problema	5 (3.1)	2.6%	[0.4%; 5.7%]
Disputa	4 (2.5)	2.4%	[0.1%; 4.8%]
Guerra	4 (2.5)	2.4%	[0.1%; 4.8%]
Intolerância	4 (2.5)	2.4%	[0.1%; 4.8%]
Inflexibilidade	3 (1.8)	2.1%	[0.0%; 3.9%]
Alteração	2 (1.2)	1.7%	[0.0%; 2.9%]
Atrito	2 (1.2)	1.7%	[0.0%; 2.9%]
Incompreensão	2 (1.2)	1.7%	[0.0%; 2.9%]
Mau estar	2 (1.2)	1.7%	[0.0%; 2.9%]
Chatice	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Contra	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Cultura	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Debate	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Desigualdade	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Desrespeito	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Destruição	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Divergência	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Educação	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Faz	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Idade	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Indisposição	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Ingerência	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Insulto	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Má educação	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Reação	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]
Situação	1 (0.6)	1.2%	[0.0%; 1.8%]

Nota: N=59. Respostas válidas - 163, Respostas omissas - 14

Na tabela 5, apresentam-se os resultados acerca da avaliação pessoal dos professores inquiridos sobre a positividade ou negatividade do conflito. Verifica-se que a maioria dos participantes, tende a considerá-lo “habitualmente negativo” (n=45, 80.4%), sendo esta opção de resposta significativamente diferente das restantes. As sugestões apontadas no âmbito da opção “outros”, são “*com aspetos positivos e negativos ao mesmo tempo*” (n=1); “*conforme o conflito e a meta a atingir com o conflito*” (n=1) e “*podem ser positivos ou negativos, mas com o diálogo penso que todos passam a possam a positivos*” (n=1).

Tabela 5

Resultados Relativos à Questão “Em geral, para si, um conflito é:”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sempre negativo	3 (5.4)	5.9%	[0.0%; 11.3%]
Habitualmente negativo	45 (80.4)	10.4%	[70.0%; 90.8%]
Habitualmente positivo	5 (8.9)	7.5%	[1.5%; 16.4%]
Sempre positivo	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Outros	3 (5.4)	5.9%	[0.0%; 11.3%]

Nota: N=59. Respostas omissas 3

Conforme se pode ver na tabela 6, relativamente aos problemas de convivência apontados como mais frequentes na Escola há três opções de resposta mais frequentes: 1) “más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor” (n=49; 30.6%); 2) “discussões, agressões e más maneiras entre os alunos” (n=49; 30.6%) e 3) ainda “comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula” (n=48; 30.0%), sem diferenças estatísticas significativas entre si.

Tabela 6

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de convivência são mais frequentes na Escola?”. (cada participante pode assinalar no máximo três opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor	49 (30.6)	7.1%	[23.5%; 37.8%]
Discussões, agressões e más maneiras entre os alunos	49 (30.6)	7.1%	[23.5%; 37.8%]
Destruição de material pelos alunos	14 (8.8)	4.4%	[4.4%; 13.1%]
Conflitos entre professores	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Más maneiras e falta de respeito dos professores para com os alunos	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula	48 (30.0)	7.1%	[22.9%; 37.1%]
Outros: quais	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=59. Respostas válidas - 160. Respostas omissas - 3

A mesma questão colocada, mas para o âmbito das relações entre alunos permite concluir que os problemas de convivência entre alunos mais assinalados pelos professores consistem essencialmente nas “agressões verbais: discussões, insultos” (n=59, 33.7%), “agressões físicas” (n=45, 25.7%) e “ameaças, chantagem, pressão psicológica” (n=43, 24.6%) (ver tabela 7).

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos?”. (cada participante pode assinalar no máximo três opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Não existem problemas graves	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Agressões verbais: discussões, insultos	59 (33.7)	7.0%	[26.7%; 40.7%]
Agressões físicas	45 (25.7)	6.5%	[19.2%; 32.2%]
Exclusão, isolamento	9 (5.1)	3.3%	[1.9%; 8.4%]
Difamação, apupadas	9 (5.1)	3.3%	[1.9%; 8.4%]
Ameaças, chantagem, pressão psicológica	43 (24.6)	6.4%	[18.2%; 30.9%]
Destruição de material	10 (5.7)	3.4%	[2.3%; 9.2%]
Outros: quais	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=59. Respostas válidas - 175

Os problemas de convivência entre alunos e professores significativamente mais assinalados são “mau comportamento na aula” (n=56, 58.3%)., como pode ser observado na tabela 8. No âmbito da opção “outros”, as respostas apresentadas são “*desobediência e desrespeito pela autoridade*” (n=1), “*desrespeito*” (n=1) e “*ignorar o professor e não respeitar as regras de sala de aula*” (n=1).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos e professores?”. (cada participante pode assinalar no máximo três opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Não existem problemas de importância	2 (2.1)	2.9%	[0.0%; 4.9%]
Agressões verbais: discussões, insultos...	28 (29.2)	9.1%	[20.1%; 38.3%]
Agressões físicas	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Difamação	7 (7.3)	5.2%	[2.1%; 12.5%]
Mau comportamento na aula	56 (58.3)	9.9%	[48.5%; 68.2%]
Outros: quais	3 (3.1)	3.5%	[0.0%; 6.6%]

Nota: N=59. Respostas válidas - 96

Verifica-se que, para a maioria dos professores inquiridos, as opções de resposta para os problemas ocorridos entre alunos variam entre “falando com o diretor de turma” (n=36,

41.4%), e “dialogando” (n=23, 26.4%) (tabela 9), ambas com diferença estatisticamente significativa sobre as demais opções de resposta.

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “Na Escola, os problemas de convivência, que identificou no ponto 6, normalmente, resolvem-se:”. (cada participante pode assinalar no máximo duas opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Dialogando	23 (26.4)	9.3%	[17.2%; 35.7%]
Com sanções	9 (10.3)	6.4%	[3.9%; 16.7%]
Dando conselhos	15 (17.2)	7.9%	[9.3%; 25.2%]
Falando com o diretor de turma	36 (41.4)	10.3%	[31.0%; 51.7%]
Não dando importância e esperando que passe	4 (4.6)	4.4%	[0.2%; 9.0%]
Outros: quais	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=59. Respostas válidas - 87. Respostas omissas - 11.

Como pode ser observado na tabela 10, constata-se que, para a maioria dos inquiridos, os problemas entre alunos e professores são ultrapassados “dialogando” (n=43, 46.2%), sendo esta opção de resposta significativamente diferente das restantes. Na opção “outros” a única resposta apresentada é “*assertividade impondo a forma de estar na aula*” (1).

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “Se é um dos envolvidos num dos problemas de convivência que identificou no ponto 7, como costuma normalmente resolvê-los?”. (cada participante pode assinalar no máximo duas opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Dialogando	43 (46.2)	10.1%	[36.1%; 56.4%]
Com sanções	5 (5.4)	4.6%	[0.8%; 10.0%]
Dando conselhos	14 (15.1)	7.3%	[7.8%; 22.3%]
Falando com o diretor de turma	29 (31.2)	9.4%	[21.8%; 40.6%]
Não dando importância e esperando que passe	1 (1.1)	2.1%	[0.0%; 3.2%]
Outros: quais	1 (1.1)	2.1%	[0.0%; 3.2%]

Nota: N=59. Respostas válidas - 93. Respostas omissas - 9.

Para a mesma questão colocada em relação ao ambiente global da comunidade educativa, a maioria dos professores considera que os agentes educativos recorrem ao “diretor de turma ou direção da Escola” para resolver os conflitos (n=37, 42.5%), cuja opção de resposta se distingue estatística e significativamente das restantes, como se encontra registado na tabela 11.

Tabela 11

Resultados Relativos à Questão “Pela comunidade educativa, os problemas de convivência que identificou no ponto 6, normalmente resolvem-se?”. (cada participante pode assinalar no máximo duas opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Dialogando	21 (24.1)	9.0%	[15.1%; 33.1%]
Com sanções	12 (13.8)	7.2%	[6.5%; 21.0%]
Dando conselhos	10 (11.5)	6.7%	[4.8%; 18.2%]
Falando com o diretor de turma ou direção da Escola	37 (42.5)	10.4%	[32.1%; 52.9%]
Não dando importância e esperando que passe	7 (8.0)	5.7%	[2.3%; 13.8%]
Outros: quais	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=59. Respostas válidas - 87. Respostas omissas - 8

Os resultados registados na tabela 12 demonstram que as estratégias utilizadas pelos alunos na tentativa de resolverem os conflitos entre pares são significativamente consideradas “pouco eficaz” (n=32, 55.2%).

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “Como avalia a forma dos alunos resolverem os conflitos entre pares?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nada eficaz	14 (24.1)	11.0%	[13.1%; 35.2%]
Pouco eficaz	32 (55.2)	12.8%	[42.4%; 68.0%]
Razoavelmente eficaz	11 (19.0)	10.1%	[8.9%; 29.1%]
Muito eficaz	1 (1.7)	3.3%	[0.0%; 5.1%]
Totalmente eficaz	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=59. Respostas omissas - 1

Na tabela 13, podem ser consultados os resultados acerca da percepção dos professores sobre a existência ou não de formação prévia dos alunos em gestão de conflitos. As respostas dividem-se entre as opções “não sei” (n=31, 53.4%) e “não” (n=27, 46.6%).

Tabela 13

Resultados Relativos à Questão “Os alunos tiveram formação em gestão e resolução de conflitos”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Não	27 (46.6)	12.8%	[33.7%; 59.4%]
Não sei	31 (53.4)	12.8%	[40.6%; 66.3%]

Nota: N=59. Respostas omissas - 1

Os resultados registados na tabela 14 demonstram que maioria significativa dos professores nunca teve formação específica sobre como lidar com os conflitos (n=55, 93.2%).

Tabela 14

Resultados Relativos à Questão “Como professor(a) já teve formação sobre como lidar com os conflitos?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	4 (6.8)	6.4%	[0.4%; 13.2%]
Não	55 (93.2)	6.4%	[86.8%; 99.6%]

Nota: N=59.

A questão sobre a utilidade da formação nesta área da gestão de conflitos, foi colocada apenas aos inquiridos que afirmaram anteriormente ter obtido formação específica

(tabela 15), cujas opiniões se dividiram entre as opções "razoavelmente boa" (n=3, 75.0%) e "muito boa" (n=1, 25.0%).

Tabela 15

Resultados Relativos à Questão “Se respondeu sim à questão 13, como avalia a utilidade dessa formação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Nada boa	0 (0.0)	[0.0%; 0.0%]
Pouco boa	0 (0.0)	[0.0%; 0.0%]
Razoavelmente boa	3 (75.0)	[19.4%; 99.4%]
Muito boa	1 (25.0)	[0.6%; 80.7%]
Totalmente boa	0 (0.0)	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=4.

Na tabela 16, são apresentadas as respostas obtidas à questão “Sente-se satisfeito(a) com o resultado como lida com os problemas de convivência na Escola?”. Observa-se que a maioria dos professores considera de forma estatisticamente significativa “razoavelmente satisfeito” (n=36, 61.0%) com a forma como lida com os conflitos.

Tabela 16

Resultados Relativos à Questão “Sente-se satisfeito(a) com o resultado como lida com os problemas de convivência na Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nada	2 (3.4)	4.6%	[0.0%; 8.0%]
Pouco	16 (27.1)	11.3%	[15.8%; 38.5%]
Razoavelmente	36 (61.0)	12.4%	[48.6%; 73.5%]
Muito	5 (8.5)	7.1%	[1.4%; 15.6%]
Totalmente	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=59.

O modelo de gestão de resolução de conflitos da Escola foi caracterizado pela maioria dos professores como sendo “permissivo” (n=33, 62.3%), cuja opção de resposta é significativamente diferente das restantes (ver tabela 17).

Tabela 17

Resultados Relativos à Questão “Como caracteriza o modelo de gestão e resolução de conflitos da Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Permissivo	33 (62.3)	13.0%	[49.2%; 75.3%]
Punitivo	4 (7.5)	7.1%	[0.4%; 14.7%]
Educativo	5 (9.4)	7.9%	[1.6%; 17.3%]
Preventivo	2 (3.8)	5.1%	[0.0%; 8.9%]
Dialogante	9 (17.0)	10.1%	[6.9%; 21.1%]

Nota: N=59. Respostas omissas - 6

Quando solicitada uma avaliação dos métodos de gestão e resolução de conflitos, as opiniões dividem-se entre “relativamente desajustado” (n=27, 48.2%) e “razoavelmente ajustado” (n=25, 44.6%), apresentando estas duas opções diferença estatisticamente significativa sobre as restantes opções de resposta (tabela 18).

Tabela 18

Resultados Relativos à Questão “Como avalia os métodos de gestão e resolução de conflitos a funcionar na Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Totalmente desajustados	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Relativamente desajustados	27 (48.2)	13.1%	[35.1%; 61.3%]
Razoavelmente ajustados	25 (44.6)	13.0%	[31.6%; 57.7%]
Muito ajustados	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Totalmente ajustados	4 (7.1)	6.7%	[0.4%; 13.9%]

Nota: N=59. Respostas omissas - 6

Na tabela 19 são apresentados os resultados obtidos acerca da avaliação do nível de colaboração de vários intervenientes para a promoção de um bom ambiente escolar. Relativamente ao nível de colaboração dos “professores”, “diretores de turma”, “assistentes operacionais”, “alunos” e “família” na promoção de um bom ambiente Escolar, as respostas que se apresentam significativamente distintas das restantes são “bom” (n=41, 70.7%), “bom” (n=40, 67.8%), “médio” (n=28, 47.5%), “baixo” (n=38, 65.5%) e “baixo” (n=35, 57.3%), respetivamente. Quanto à opinião sobre o “conselho executivo”, as respostas mais dadas dividem-se entre “médio” (44.8%) e “bom” (37.9%).

Tabela 19

Resultados Relativos à Questão “Como avalia o nível de colaboração dos seguintes agentes na promoção de um bom ambiente na Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Professores			
Muito bom	9 (15.5)	9.3%	[6.2%; 24.8%]
Bom	41 (70.7)	11.7%	[59.0%; 82.4%]
Médio	8 (13.8)	8.9%	[4.9%; 22.7%]
Baixo	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Não sei	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Respostas omissas	1		
Diretores de turma			
Muito bom	14 (23.7)	10.9%	[12.9%; 34.6%]
Bom	40 (67.8)	11.9%	[55.9%; 79.7%]
Médio	5 (8.5)	7.1%	[1.4%; 15.6%]
Baixo	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Não sei	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Respostas omissas	0		
Conselho executivo			
Muito bom	3 (5.2)	5.7%	[0.0% ; 10.9%]
Bom	22 (37.9)	12.5%	[25.4%; 50.4%]
Médio	26 (44.8)	12.8%	[32.0%; 57.6%]
Baixo	7 (12.1)	8.4%	[3.7%; 20.5%]
Não sei	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Respostas omissas	1		
Assistentes Operacionais			
Muito bom	2 (3.4)	4.6%	[0.0%; 8.0%]
Bom	12 (20.3)	10.3%	[10.1%; 30.6%]
Médio	28 (47.5)	12.7%	[34.7%; 60.2%]
Baixo	14 (23.7)	10.9%	[12.9%; 34.6%]
Não sei	3 (5.1)	5.6%	[0.0% ; 10.7]
Respostas omissas	0		
Alunos			
Muito bom	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Bom	2 (3.4)	4.7%	[0.0% ; 8.1%]
Médio	17 (29.3)	11.7%	[17.6%; 41.0%]
Baixo	38 (65.5)	12.2%	[53.3%; 77.7%]
Não sei	1 (1.7)	3.3%	[0.0% ; 5.1%]
Respostas omissas	1		
Família			
Muito bom	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Bom	4 (6.8)	6.4%	[0.4%; 13.2%]

Médio	15 (25.4)	11.1%	[14.3 ; 36.5%]
Baixo	35 (59.3)	12.5%	[46.8%; 71.9%]
Não sei	5 (8.5)	7.1%	[1.4% ; 15.6%]
Respostas omissas	0		

Nota: N=59.

Foi ainda colocada aos inquiridos a seguinte questão aberta: “Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que considere adequada(s) para melhorar a convivência na Escola”.

Na tabela 20 estão resumidos os resultados obtidos através desta questão aberta, identificando-se 5 categorias de respostas de sugestões /estratégias, com maior número de respostas na categoria opções/estratégias “empreendedoras” (n=6), seguido das opções/estratégias “interventivas” (n=5), e, em ex-aequo, opções/estratégias “ativas” e “mais família” (n=4) e por fim opções/estratégias “organizacionais” (n=3).

Tabela 20

Resultados Relativos à Questão “Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que considere adequada(s) para melhorar a convivência na Escola”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Empreendedoras	“criação de um gabinete de mediação” (2); “melhorar alguns espaços” (2); “realizar torneios de futebol” (1); “desenvolver projetos culturais com boas condições” (1);	n=6
Interventivas	“atuar logo que surja o conflito” (1); “maior contacto entre a Direção e os alunos” (1); “maior intervenção por parte da Direção da Escola” (1); “cumprimento de regras” (1); “utilizar medidas assertivas para cada caso” (1);	n=5
	“dar tarefas e	

Ativas	<i>responsabilidades aos alunos para que eles se sintam ativos” (1);</i> <i>“fazer debates mensais com os alunos para averiguar os possíveis problemas e resolvê-los” (1);</i> <i>“maior convívio fora de aula” (1);</i> <i>“realização de atividades que levem a uma maior convivência entre todos” (1);</i>	n=4
Mais família	<i>“a família deve colaborar mais com a Escola” (1);</i> <i>“maior interação entre a comunidade Escolar e a família” (1);</i> <i>“promover ações de formação para os pais” (1);</i> <i>“maior envolvimento do encarregado de educação na vida do seu educando” (1);</i>	n=4
Organizacionais	<i>“reduzir o número de alunos nas aulas” (1);</i> <i>“mais horas para trabalho individual” (1);</i> <i>“menos disciplinas e aulas de, no máximo, uma hora” (1).</i>	n=3

Apêndice V - Questionário de diagnóstico - Assistentes operacionais

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

ASSISTENTES OPERACIONAIS

Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento de dados sobre a convivência e os conflitos. 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.

Sexo: ☐ Fem. ☐ Masc.	Idade:	Data:
Função:	Anos de serviço nesta escola:	

1- Como considera o clima de convivência na Escola?

- ☐ Mau
- ☐ Pouco satisfatório
- ☐ Satisfatório
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

2- Como avalia a ocorrência dos problemas de convivência na Escola?

Conflitos entre	Nada frequentes	Pouco frequentes	Relativamente frequentes	Muito frequentes	Não sei
professores e alunos são:					
professores são:					
alunos são:					
professores e assistentes operacionais são:					
alunos e assistentes operacionais são:					
elementos da Escola e os encarregados de educação					

3- Indique três sinónimos de conflito:

4- Para si, um conflito é:

- ☐ Sempre negativo
 - ☐ Habitualmente negativo
 - ☐ Habitualmente positivo
 - ☐ Sempre positivo
 - ☐ Outro: especificar
-

5- Que problemas de convivência são mais frequentes na Escola? (assinale no máximo 3 opções)

- ☐ Más maneiras e falta de respeito dos alunos para com os adultos
 - ☐ Discussões, agressões e más maneiras entre os alunos
 - ☐ Destruição de material pelos alunos
 - ☐ Conflitos entre adultos
 - ☐ Más maneiras e falta de respeito dos adultos para com os alunos
 - ☐ Comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da escola/aula
 - ☐ Outros: quais?
-

6- Que problemas de convivência existem entre os alunos (assinale no máximo 3 opções)

- ☐ Não existem problemas de importância
 - ☐ Agressões verbais: discussões, insultos...
 - ☐ Agressões físicas
 - ☐ Exclusão, isolamento
 - ☐ Difamação, apupadas
 - ☐ Ameaças, chantagem, pressão psicológica
 - ☐ Destruição de material
 - ☐ Outros: quais?
-

7- Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos e assistentes operacionais? (assinale no máximo 3 opções)

- ☐ Não existem problemas de importância
 - ☐ Agressões verbais: discussões, insultos, ...
 - ☐ Agressões físicas
 - ☐ Difamação
 - ☐ Mau comportamento na escola em geral
 - ☐ Outros: quais?
-

8- Na Escola, os problemas de convivência, que identificou na questão 6, normalmente, resolvem-se: (assinalar no máximo 2 opções)

- ☐ Dialogando
 - ☐ Com sanções
 - ☐ Dando conselhos
 - ☐ Falando com o diretor de turma ou outros órgãos da escola
 - ☐ Não dando importância e esperando que passe
 - ☐ Outras: quais?
-

9- Se é um dos envolvidos num dos problemas de convivência que identificou na questão 7, como costuma, normalmente, resolvê-los: (assinalar no máximo 2 opções)

- ☐ Dialogando
 - ☐ Com sanções
 - ☐ Dando conselhos
 - ☐ Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola
 - ☐ Não dando importância e esperando que passe
 - ☐ Outras: quais?
-

10- Pela comunidade educativa, os problemas de convivência que identificou na questão 6, normalmente, resolvem-se: (assinalar no máximo 2 opções)

- ☐ Dialogando
 - ☐ Com sanções
 - ☐ Dando conselhos
 - ☐ Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola
 - ☐ Não dando importância e esperando que passe
 - ☐ Outras: quais?
-

11- Como avalia a forma dos alunos resolverem os conflitos entre si?

- ☐ Nada eficaz
- ☐ Pouco eficaz
- ☐ Razoavelmente eficaz
- ☐ Muito eficaz
- ☐ Totalmente eficaz

12- Os alunos tiveram formação em gestão e resolução de conflitos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

13- Como assistente operacional, já teve formação sobre como lidar com os conflitos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14- Se respondeu sim à questão 13, como avalia essa formação?

- ☐ Nada boa
- ☐ Pouco boa
- ☐ Razoavelmente boa
- ☐ Muito boa
- ☐ Totalmente boa

15- Sente-se satisfeito(a) com o resultado como lida com os problemas de convivência na Escola?

- ☐ Nada
- ☐ Pouco
- ☐ Razoavelmente
- ☐ Muito
- ☐ Totalmente

16- Como caracteriza a forma de gerir e resolver os conflitos na Escola?

- ☐ Permissivo
- ☐ Dialogante
- ☐ Punitivo
- ☐ Impositivo
- ☐ Preventivo
- ☐ Envolvendo todos os envolvidos na construção das soluções

17- Como avalia os métodos de gestão e resolução de conflitos utilizados na Escola?

- ☐ Totalmente desajustados
- ☐ Relativamente desajustados
- ☐ Razoavelmente ajustados
- ☐ Muito ajustados
- ☐ Totalmente ajustados

18. Como avalia o nível de colaboração dos seguintes agentes na promoção de um bom ambiente na Escola?

	Muito Bom	Bom	Médio	Baixo	Não sei
Professores					
Diretores de Turma					
Conselho Executivo					
Assistentes Operacionais					
Alunos					
Família					

19. Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que considere adequada(s) para melhorar a convivência na Escola:

Obrigada pela colaboração!

**Apêndice VI – Análise dos dados e resultados do questionário de diagnóstico –
Assistentes operacionais**

DIAGNÓSTICO – ASSISTENTES OPERACIONAIS

O diagnóstico sobre a convivência e o conflito na Escola foi realizado no primeiro ano de implementação do PMCEE, em 2009-2010. Os assistentes operacionais foram os segundos inquiridos.

1. Caraterização da amostra

A amostra composta por assistentes operacionais é composta por 20 participantes, composto maioritariamente pelo género feminino (n=18, 90.0%) e a faixa etária está compreendida maioritariamente entre os 50 e 59 anos (n=11, 55.0%). Relativamente ao tempo de serviço na Escola, 36.4% (n=4) dos inquiridos informam aí trabalhar por um período entre 21 e 25 anos. Os dados podem ser consultados na tabela 1.

Tabela 1

Características sócio-demográficas dos assistentes operacionais participantes (N=20)

	<i>n (%)</i>
Sexo	
Feminino	18 (90.0)
Masculino	2 (10.0)
Idade	
30-39 anos	2 (10.0)
40-49 anos	6 (30.0)
50-59 anos	11 (55.0)
60-61 anos	1 (5.0)
Tempo de serviço na Escola	
Menos de 5 anos	1 (9.1)
5-10 anos	2 (18.2)
11-15 anos	2 (18.2)
16-20 anos	0 (0.0)
21-25 anos	4 (36.4)
26-31 anos	2 (18.2)
Não respondeu	9

2. Resultados

Quando questionados sobre o clima de convivência na Escola, verifica-se que a maioria dos assistentes operacionais considera que este é “pouco satisfatório” (n=9, 45.0%), sem diferença estatisticamente significativa sobre as demais respostas (ver tabela 2).

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Como considera o clima de convivência na Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalos de Confiança
Mau	3 (15.0)	[3.2%; 37.9%]
Pouco satisfatório	9 (45.0)	[23.1%; 68.5%]
Satisfatório	6 (30.0)	[11.9%; 54.3%]
Bom	0 (0.0)	[0.0%; 16.8%]
Muito bom	2 (10.0)	[1.2%; 31.7%]

Nota: N=20.

Na tabela 3 encontram-se resultados obtidos em relação à percepção dos assistentes operacionais acerca da frequência de ocorrência dos problemas de convivência na Escola, em várias combinações dos sujeitos envolvidos.

No âmbito das relações entre alunos, a maioria dos inquiridos refere ser “muito frequentes” (n=8, 42.1%).

Os conflitos são considerados como “pouco frequentes” entre professores e alunos (n=8, 57.1%) assim como entre alunos e assistentes operacionais (n=8, 50.0%).

Já entre professores e entre elementos da Escola e encarregados de educação, a resposta mais dada pela maioria dos respondentes é “não sei” (n=8, 40.0% e n=9, 47.4%, respetivamente).

Finalmente no que se refere à avaliação da ocorrência de conflitos entre professores e assistentes operacionais, as respostas mais dadas dividem-se equitativamente entre “nada frequentes” e “pouco frequentes” (n=6, 31.6%).

As diferentes combinações de resposta não apresentam diferenças estatísticas significativas entre si.

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “Como avalia a ocorrência dos problemas de convivência na sua Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Professores e Alunos		
Nada frequentes	0 (0.0)	[0.0%; 23.2%]
Pouco frequentes	8 (57.1)	[28.9%; 82.2%]
Relativamente frequentes	4 (28.6)	[8.4%; 56.0%]
Muito frequentes	2 (14.3)	[1.8%; 42.8%]
Não sei	0 (0.0)	[0.0%; 23.2%]
Respostas omissas	6	
Professores		
Nada frequentes	5 (25.0)	[8.7%; 49.1%]
Pouco frequentes	3 (15.0)	[3.2%; 37.9%]
Relativamente frequentes	3 (15.0)	[3.2%; 37.9%]
Muito frequentes	1 (5.0)	[0.1%; 24.9%]
Não sei	8 (40.0)	[19.1%; 63.9%]
Respostas omissas	0	
Alunos		
Nada frequentes	2 (10.5)	[1.2%; 33.1%]
Pouco frequentes	3 (15.8)	[3.4%; 39.4%]
Relativamente frequentes	2 (10.5)	[1.2%; 33.1%]
Muito frequentes	8 (42.1)	[20.1%; 66.4%]
Não sei	4 (21.1)	[6.1%; 45.5%]
Respostas omissas	1	
Professores e Assistentes Operacionais		
Nada frequentes	6 (31.6)	[12.6%; 56.5%]
Pouco frequentes	6 (31.6)	[12.6%; 56.5%]
Relativamente frequentes	2 (10.5)	[1.2%; 33.1%]
Muito frequentes	1 (5.3)	[0.1%; 25.8%]
Não sei	4 (21.1)	[6.1%; 45.5%]
Respostas omissas	1	
Alunos e Assistentes Operacionais		
Nada frequentes	0 (0.0)	[0.0%; 20.6%]
Pouco frequentes	8 (50.0)	[24.7%; 75.3%]
Relativamente frequentes	2 (12.5)	[1.6%; 38.3%]
Muito frequentes	3 (18.8)	[4.0%; 45.6%]
Não sei	3 (18.8)	[4.0%; 45.6%]
Respostas omissas	4	
Elementos da Escola e Encarregados de Educação		
Nada frequentes	4 (21.1)	[6.1%; 45.5%]
Pouco frequentes	6 (31.6)	[12.6%; 56.5%]

Relativamente frequentes	0 (0.0)	[0.0%; 17.6%]
Muito frequentes	0 (0.0)	[0.0%; 17.6%]
Não sei	9 (47.4)	[24.5%; 71.1%]
Respostas omissas	1	

Nota: N=20.

Como pode ser observado na tabela 4, os sinónimos de conflito mais mencionados pelos inquiridos são “desrespeito” (n=4, 22.2%) e “atrito” (n=4, 22.2%), sem diferença estatisticamente significativa para as demais opções de resposta dadas.

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “Indique três sinónimos de conflito?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Desrespeito	4 (22.2)	[6.5%; 47.4%]
Atrito	4 (22.2)	[6.5%; 47.4%]
Agressividade	3 (16.7)	[3.6%; 41.3%]
Litígio	2 (11.1)	[1.4%; 34.7%]
Luta	2 (11.1)	[1.4%; 34.7%]
Agressão	1 (5.6)	[0.1%; 27.1%]
Desentendimento	1 (5.6)	[0.1%; 27.1%]
Discussões	1 (5.6)	[0.1%; 27.1%]

Nota: N=20. Respostas válidas - 18. Respostas omissas - 11

Como pode ser observado na tabela 5, verifica-se que o conflito é para a maioria dos respondentes, “habitualmente negativo” (n=9, 50.0%), sem diferença estatisticamente significativas para com as restantes opções de resposta.

Tabela 5***Resultados Relativos à Questão “Para si um conflito é:”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sempre negativo	6 (33.3)	[13.4%; 58.9%]
Habitualmente negativo	9 (50.0)	[26.0%; 73.9%]
Habitualmente positivo	3 (16.7)	[3.6%; 41.3%]
Sempre positivo	0 (0.0)	[0.0%; 18.6%]
Não responde	0 (0.0)	[0.0%; 18.6%]

Nota: N=20. Respostas omissas - 2

Relativamente aos problemas de convivência apontados como mais frequentes na Escola, observa-se pelos resultados apresentados na tabela 6 que a respostas mais assinaladas são “más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor” (n=14, 36.8%), seguida de “discussões, agressões e más maneiras entre os alunos (n=10, 26.3%).

Tabela 6***Resultados Relativos à Questão “Que problemas de convivência são mais frequentes na Escola?”. (cada participante pode assinalar no máximo três opções)***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor	14 (36.8)	[21.5%; 52.2%]
Discussões, agressões e más maneiras entre os alunos	10 (26.3)	[12.3%; 40.3%]
Destruição de material pelos alunos	4 (10.5)	[0.8%; 20.3%]
Conflitos entre adultos	1 (2.6)	[0.0%; 7.7%]
Más maneiras e falta de respeito dos professores para com os alunos	1 (2.6)	[0.0%; 7.7%]
Comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula	8 (21.1)	[8.1%; 34.0%]
Outros: quais	0 (0.0)	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=20. Respostas Válidas - 38. Respostas omissas - 4

Os problemas de convivência entre alunos mais assinalados pelos assistentes operacionais consistem, como pode ser observado na tabela 7, em “agressões verbais: discussões, insultos” (n=13, 30.2%).

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de convivência existem entre os alunos?”. (assinale no máximo 3 opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Não existem problemas de importância	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 4.9%]
Agressões verbais: discussões, insultos	13 (30.2)	13.7%	[16.5% ;44.0%]
Agressões físicas	10 (23.3)	12.6%	[10.6%; 35.9%]
Exclusão, isolamento	1 (2.3)	4.5%	[0.0%; 6.8%]
Difamação, apupadas	1 (2.3)	4.5%	[0.0%; 6.8%]
Ameaças, chantagem, pressão psicológica	11 (25.6)	13.0%	[11.2%; 32.1%]
Destruição de material	7 (16.3)	11.0%	[5.2%; 27.3]
Outros: quais	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=20. Respostas Válidas - 43. Respostas omissas - 3

Os problemas de convivência, entre alunos e assistentes operacionais, mais assinalados por estes últimos são as “agressões verbais: discussões, insultos, ...” (n=12, 41.4%) (tabela 8). Na resposta “outros” apresenta-se ainda “desrespeito” (n=1).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de convivência existem com mais frequência entre alunos e assistentes operacionais?”. (assinale no máximo 3 opções)

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não existem problemas de importância	1 (3.4)	[0.1%; 17.7%]
Agressões verbais: discussões, insultos, ...	12 (41.4)	[23.5%; 61.0%]
Agressões físicas	1 (3.4)	[0.1%; 17.7%]
Difamação	4 (13.8)	[3.9%; 31.6%]
Mau comportamento na Escola em geral	10 (34.5)	[18.0%; 54.3%]
Outros: quais	1 (3.4)	[0.1%; 17.7%]

Nota: N=20. Respostas Válidas - 29. Respostas omissas - 11

Verifica-se pelos resultados apresentados na tabela 9 que, para a maioria dos inquiridos, os problemas de convivência ocorridos entre alunos são maioritariamente resolvidos “dialogando” (n=10, 41.7%).

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “Na Escola, os problemas de convivência, que identificou na questão 6, normalmente resolvem-se:”. (assinalar no máximo 2 opções)

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Dialogando	10 (41.7)	[22.1%; 63.4%]
Com sanções	2 (8.3)	[1.0%; 27.0%]
Dando conselhos	3 (12.5)	[2.7%; 32.4%]
Falando com o diretor de turma ou outros órgãos da Escola	7 (29.2)	[12.6%; 51.1%]
Não dando importância e esperando que passe	2 (8.3)	[1.0%; 27.0%]
Outros: quais	0 (0.0%)	[0.0%; 14.2%]

Nota: N=20. Respostas Válidas - 24. Respostas omissas - 5

Segundo os resultados apresentados na tabela 10, constata-se que os problemas entre alunos e assistentes operacionais são resolvidos sobretudo pelo diálogo (n=9, 36.0%), seguido de “dando conselhos” e “falando com o diretor de turma e direção da Escola” (n=8, 32.0%). em ex-aequo.

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “Se é um dos envolvidos num dos problemas de convivência que identificou na questão 7, como costuma, normalmente, resolvê-los?”. (assinalar no máximo 2 opções)

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Dialogando	9 (36.0)	[18.0%; 57.4%]
Com sanções	0 (0.0)	[0.0%; 13.7%]
Dando conselhos	8 (32.0)	[15.0%; 53.4%]
Falando com o Diretor de Turma ou Direção da Escola	8 (32.0)	[15.0%; 53.4%]
Não dando importância e esperando que passe	0 (0.0)	[0.0%; 13.7%]
Outros: quais	0 (0.0)	[0.0%; 13.7%]

Nota: N=20. Respostas Válidas - 25. Respostas omissas - 6

A maioria dos assistentes operacionais considera que a generalidade dos agentes educativos recorre maioritariamente ao diálogo para resolver os conflitos (n=12, 44.4%) (tabela 11).

Tabela 11

Resultados Relativos à Questão “Pela comunidade educativa, os problemas de convivência que identificou na questão 6, normalmente, resolvem-se:”. (assinalar no máximo 2 opções)

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Dialogando	12 (44.4)	[25.5%; 64.7%]
Com sanções	2 (7.4)	[0.9%; 24.3%]
Dando conselhos	5 (18.5)	[6.3%; 38.1%]
Falando com o diretor de turma ou direção da Escola	7 (25.9)	[11.1%; 46.3%]
Não dando importância e esperando que passe	1 (3.7)	[0.1%; 19.0%]
Outros: quais	0 (0.0)	[0.0%; 12.8%]

Nota: N=20. Respostas Válidas - 27. Respostas omissas - 5

Como se encontra registado na tabela 12, as estratégias utilizadas pelos alunos para resolverem os conflitos entre pares são para a maioria dos inquiridos “nada eficaz” (n=8, 47.1%).

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “Como avalia a forma dos alunos resolverem os conflitos entre si?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Nada eficaz	8 (47.1)	[23.0%; 72.1%]
Pouco eficaz	6 (35.3)	[14.2%; 61.7%]
Razoavelmente eficaz	3 (17.6)	[3.8%; 43.4%]
Muito eficaz	0 (0.0)	[0.0%; 19.5%]
Totalmente eficaz	0 (0.0)	[0.0%; 19.5%]

Nota: N=20. Respostas omissas - 3

Na tabela 13, podem ser consultados os resultados acerca da perceção dos assistentes operacionais sobre a formação dos alunos em gestão de conflitos. A resposta mais dada pela maioria dos inquiridos é “não sei” (n=10, 55.6%).

Tabela 13***Resultados Relativos à Questão “Os alunos já tiveram formação em gestão?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	2 (11.1)	[1.4%; 34.7%]
Não	6 (33.3)	[13.4%; 58.9%]
Não sei	10 (55.6)	[30.6%; 78.4%]

Nota: N=20. Respostas omissas - 2

Por sua vez, os dados registados na tabela 14 demonstram que a grande maioria dos assistentes operacionais não teve formação específica sobre como lidar com os conflitos (n=16, 84.2%).

Tabela 14***Resultados Relativos à Questão “Como assistente operacional, já teve formação sobre como lidar com os conflitos ”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	3 (15.8)	[3.4%; 39.4%]
Não	16 (84.2)	[60.5%; 98.6%]

Nota: N=20. Respostas omissas - 1

Como pode ser observado na tabela 15, todos que tiveram formação específica nesta área da gestão de conflitos classificam-na de “muito boa” (n=3, 100%).

Tabela 15***Resultados Relativos à Questão “Se respondeu sim à questão 13, como avalia essa formação?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Nada boa	0 (0.0)	[0.0%; 70.8%]
Pouco boa	0 (0.0)	[0.0%; 70.8%]
Razoavelmente boa	0 (0.0)	[0.0%; 70.8%]
Muito boa	3 (100.0)	[29.2%; 100.0%]
Totalmente boa	0 (0.0)	[0.0%; 70.8%]

Nota: N=3.

Observa-se pelos resultados apresentados na tabela 16 que a maioria dos assistentes operacionais considera-se “muito satisfeito” (n=8, 47.1) com a forma como lida com os problemas de convivência na Escola.

Tabela 16

Resultados Relativos à Questão “Sente-se satisfeito(a) com o resultado como lida com os problemas de convivência na Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Nada	0 (0.0)	[0.0%; 19.5%]
Pouco	2 (11.8)	[1.3%; 36.4%]
Razoavelmente	5 (29.4)	[10.3%; 55.9%]
Muito	8 (47.1)	[23.0%; 72.1%]
Totalmente	2 (11.8)	[1.3%; 36.4%]

Nota: N=20. Respostas omissas - 3

A forma como na Escola se gerem e resolvem os conflitos é caracterizada pela maioria dos assistentes operacionais como “dialogante” (n=10, 58.8%) (ver tabela 17).

Tabela 17

Resultados Relativos à Questão “Como caracteriza a forma de gerir e resolver os conflitos na Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Permissivo	3 (17.6)	[3.8%; 43.4%]
Dialogante	10 (58.8)	[33.0%; 81.5%]
Punitivo	1 (5.9)	[0.1%; 28.7%]
Impositivo	1 (5.9)	[0.1%; 28.7%]
Preventivo	1 (5.9)	[0.1%; 28.7%]
Envolvendo todos os envolvidos na construção das soluções	1 (5.9)	[0.1%; 28.7%]

Nota: N=20. Respostas omissas - 3

Quando solicitada uma avaliação relativa aos métodos de gestão e resolução de conflitos a funcionar na Escola, a maioria dos inquiridos avalia-os como sendo “razoavelmente ajustados” (n=7, 46.7%) (tabela 18).

Tabela 18

Resultados Relativos à Questão “Como avalia os métodos de gestão e resolução de conflitos utilizados na Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Totalmente desajustados	0 (0.0)	[0.0%; 21.8%]
Relativamente desajustados	1 (6.7)	[0.2%; 31.9%]
Razoavelmente ajustados	7 (46.7)	[21.3%; 73.4%]
Muito ajustados	3 (20.0)	[4.3%; 48.1%]
Totalmente ajustados	4 (26.7)	[7.8%; 55.1%]

Nota: N=20. Respostas omissas - 5

Na tabela 19 são apresentados os resultados obtidos acerca da avaliação do nível de colaboração de vários intervenientes para a promoção de um bom ambiente escolar. Segundo a maioria dos inquiridos, o nível de colaboração dos “professores” (n=7, 46.7%), “diretores de turma” (n=7, 46.7%) e dos “assistentes operacionais” (n=6, 37.5%) é “médio”. Relativamente ao “conselho executivo”, a resposta mais dada é “bom” (n=5, 33.3%). Finalmente, sobre os “alunos” e a “família”, a resposta mais dada é “baixo” (n=7, 46.7%, respetivamente).

Tabela 19

Resultados Relativos à Questão “Como avalia o nível de colaboração dos seguintes agentes na promoção de um bom ambiente na Escola”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Professores		
Muito bom	2 (13.3)	[1.7%; 40.5%]
Bom	4 (26.7)	[7.8%; 55.1%]
Médio	7 (46.7)	[21.3%; 73.4%]
Baixo	0 (0.0)	[0.0%; 21.8%]
Não sei	2 (13.3)	[1.7%; 40.5%]
Respostas omissas	5	
Diretores de turma		
Muito bom	2 (13.3)	[1.7%; 40.5%]
Bom	4 (26.7)	[7.8%; 55.1%]
Médio	7 (46.7)	[21.3%; 73.4%]
Baixo	0 (0.0)	[0.0%; 21.8%]
Não sei	2 (13.3)	[1.7%; 40.5%]
Respostas omissas	5	
Conselho executivo		
Muito bom	3 (20.0)	[4.3%; 48.1%]
Bom	5 (33.3)	[11.8%; 61.6%]

Médio	3 (20.0)	[4.3%; 48.1%]
Baixo	4 (26.7)	[7.8%; 55.1%]
Não sei	0 (0.0)	[0.0%; 21.8%]
Respostas omissas	5	
Assistentes Operacionais		
Muito bom	2 (12.5)	[1.6%; 38.3%]
Bom	5 (31.3)	[11.0%; 58.7%]
Médio	6 (37.5)	[15.2%; 64.6%]
Baixo	1 (6.3)	[0.2%; 30.2%]
Não sei	2 (12.5)	[1.6%; 38.3%]
Respostas omissas	4	
Alunos		
Muito bom	1 (6.7)	[0.2%; 31.9%]
Bom	0 (0.0)	[0.0%; 21.8%]
Médio	3 (20.0)	[4.3%; 48.1%]
Baixo	7 (46.7)	[21.3%; 73.4%]
Não sei	4 (26.7)	[7.8%; 55.1%]
Respostas omissas	5	
Família		
Muito bom	0 (0.0)	[0.0%; 21.8%]
Bom	1 (6.7)	[0.2%; 31.9%]
Médio	3 (20.0)	[4.3%; 48.1%]
Baixo	7 (46.7)	[4.3%; 48.1%]
Não sei	4 (26.7)	[7.8%; 55.1%]
Respostas omissas	5	

Foi ainda colocada aos inquiridos a seguinte questão aberta: “Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que considere adequada(s) para melhorar a convivência na Escola”. As respostas foram em pouca quantidade, mas diversificadas.

Na tabela 2 são apresentados os resultados obtidos através desta questão aberta, identificando-se 4 categorias de respostas de sugestões /estratégias, com maior número de respostas na categoria opções/estratégias “formativas” (n=3), seguido das opções/estratégias “punitivas” (n=1), “colaborativas” (n=1) e “normativas” (n=1). Nestas respostas é perceptível a importância dada à formação.

Tabela 20

Resultados Relativos à Questão “Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que considere adequada(s) para melhorar a convivência na Escola”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Formativas	“ <i>formação aos adultos</i> ” (1), “ <i>formação aos alunos e suas famílias</i> ” (1), “ <i>formação em grupo com alunos e adultos da comunidade escolar</i> ” (1)	n=3
Punitivas	“ <i>mais punição para haver reconhecimento</i> ” (1);	n=1
Colaborativas	“ <i>melhorar ambiente de trabalho de professores e não professores</i> ” (1)	n=1
Normativas	“ <i>funcionar de forma obediente</i> ” (1).	n=1

Apêndice VII - Questionário de diagnóstico - Alunos

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

ALUNOS

Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento de dados sobre a convivência e os conflitos na escola. Não existem respostas corretas ou erradas, pelo que pedimos que responda com toda a sinceridade. Será garantido o anonimato. Agradecemos a tua colaboração.

Sexo: ☐ Fem. ☐ Masc.

Idade:

Ano de escolaridade:

1. O que achas do relacionamento entre as pessoas na Escola?

- ☐ Mau
- ☐ Pouco satisfatório
- ☐ Satisfatório
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

2. Como avalias a ocorrência dos problemas de relacionamento na tua Escola?

	Nada frequentes	Pouco frequentes	Relativamente frequentes	Muito frequentes	Não sei
Os conflitos entre professores e alunos são:					
Os conflitos entre professores e professores são:					
Os conflitos entre alunos e alunos são:					
Os conflitos entre professores e assistentes operacionais são:					
Os conflitos entre alunos e assistentes operacionais são:					
Os conflitos entre assistentes operacionais e assistentes operacionais são:					
Os conflitos entre elementos da Escola (professores, funcionários e alunos) e os encarregados de educação são:					

3. Indica três sinónimos de conflito:

4. Para ti, um conflito é:

- ☐ Sempre negativo
- ☐ Habitualmente negativo
- ☐ Habitualmente positivo
- ☐ Sempre positivo

5. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência na tua Escola?
(assinala no máximo 3 opções)

- ☐ Más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor
- ☐ Discussões, agressões e más maneiras entre os alunos
- ☐ Destruição de material pelos alunos
- ☐ Conflitos entre professores
- ☐ Más maneiras e falta de respeito dos professores para com os alunos
- ☐ Comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula
- ☐ Outros: quais?

6. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos?
(assinala no máximo 3 opções)

- ☐ Não existem problemas graves
- ☐ Discussões, insultos
- ☐ Agressões físicas
- ☐ Exclusão, isolamento
- ☐ Dizer mal de alguém, gozar
- ☐ Ameaças, chantagem, pressão psicológica
- ☐ Destruição de material
- ☐ Outros: quais?

7. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos e professores? (assinala no máximo 3 opções)

- ☐ Não existem problemas graves
 - ☐ Discussões, insultos
 - ☐ Agressões físicas
 - ☐ Dizer mal, gozar
 - ☐ Mau comportamento na aula
 - ☐ Outros: quais?
-

8. Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos e assistentes operacionais? (assinala no máximo 3 opções)

- ☐ Não existem problemas graves
 - ☐ Discussões, insultos
 - ☐ Agressões físicas
 - ☐ Dizer mal, gozar
 - ☐ Mau comportamento na aula
 - ☐ Outros: quais?
-

9. De que forma é que os teus professores resolvem os problemas de relacionamento entre os alunos? (assinala no máximo 2 opções)

- ☐ Construindo soluções em conjunto
 - ☐ Com castigos
 - ☐ Dando conselhos
 - ☐ Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola
 - ☐ Ignorando
 - ☐ Outras, quais?
-

10. De que forma os teus professores resolvem os problemas de relacionamento entre alunos e professores? (assinalar no máximo 2 opções)

- ☐ Construindo soluções em conjunto
- ☐ Com castigos
- ☐ Dando conselhos
- ☐ Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola
- ☐ Ignorando
- ☐ Outras, quais? _____

11. De que forma os alunos desta Escola resolvem os problemas de relacionamento entre si? (assinalar no máximo 2 respostas)

- ☐ Construindo soluções em conjunto
- ☐ Com agressão verbal ou física
- ☐ Dando conselhos
- ☐ Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola
- ☐ Ignorando
- ☐ Outras, quais? _____

12. Como avalias a forma dos teus colegas resolverem os conflitos entre si?

- ☐ Nada eficaz
- ☐ Pouco eficaz
- ☐ Razoavelmente eficaz
- ☐ Muito eficaz
- ☐ Totalmente eficaz

13. Já alguma vez abordaste o tema da resolução de conflitos nalguma aula?

- ☐ Sim. Qual? _____ Em que ano de escolaridade? _____
- ☐ Não

14. E tu, já estiveste envolvido nalgum conflito na Escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Se sim, em quais? (assinala no máximo 3 opções)

- ☐ Discussões, insultos
- ☐ Agressões físicas
- ☐ Provocando exclusão ou isolamento
- ☐ Dizer mal de alguém, gozar
- ☐ Ameaças, chantagem, pressão psicológica
- ☐ Destruição de material
- ☐ Outros: quais?

16. Achas que a tua forma de resolver os conflitos tem contribuído para melhorar os relacionamentos na tua Escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

17. Sentes-te satisfeito(a) com a forma como se lida com os problemas de relacionamento na Escola?

- ☐ Nada
- ☐ Pouco
- ☐ Razoavelmente
- ☐ Muito
- ☐ Totalmente

18. Como avalias a colaboração dos vários elementos da Escola para o bom relacionamento entre as pessoas?

	Muito Bom	Bom	Médio	Baixo	Não sei
Professores					
Diretores de Turma					
Conselho executivo					
Assistentes operacionais					
Psicólogos					
Alunos					
Encarregados de educação					

19. Indica uma (ou mais) sugestão(ões) que consideras adequada(s) para melhorar o relacionamento entre as pessoas na tua Escola:

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice VIII – Análise dos dados e resultados do questionário de diagnóstico – Alunos

DIAGNÓSTICO – ALUNOS

O diagnóstico sobre a convivência e o conflito na Escola foi realizado no primeiro ano de implementação do PMCEE, em 2009-2010. Os alunos do 2º e do 3º ciclos foram os terceiros inquiridos.

1. Caraterização da amostra

A amostra referente aos alunos foi composta por 184 alunos do 2º e 3º ciclos, maioritariamente feminina (n=96; 52,2%), sendo que a idade dos alunos está compreendida na faixa etária dos 10 e 18 anos. Os dados encontram-se registados na tabela 1.

Tabela 1
Características sócio-demográficas dos alunos participantes (N=184)

	<i>n (%)</i>
Sexo	
Feminino	96 (52.2)
Masculino	88 (47.8)
Idade	
10	27 (15.1)
11	50 (27.9)
12	30 (16.8)
13	23 (12.8)
14	24 (13.4)
15	13 (7.3)
16	9 (5.0)
17	2 (1.1)
18	1 (0.6)
Respostas omissas	5

2. Resultados

Como pode ser observado na tabela 2, a resposta mais dada pelos alunos de 2º e 3º ciclos, sobre o relacionamento entre as pessoas na Escola, é “satisfatório” (n=80, 44.0%), cuja opção de resposta é, em termos estatísticos, significativamente diferente das restantes.

Tabela 2***Resultados Relativos à Questão “O que achas do relacionamento entre as pessoas na Escola?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Mau	6 (3.3)	2.6%	[0.0% ; 5.9%]
Pouco Satisfatório	42 (23.1)	6.1%	[17.0%; 29.2%]
Satisfatório	80 (44.0)	7.2%	[36.7%; 51.2%]
Bom	50 (27.5)	6.5%	[21.0%; 34.0%]
Muito Bom	4 (2.2)	2.1%	[0.1% ; 4.3%]

Nota: N=184. Respostas omissas - 2

Na tabela 3 encontram-se descritos os resultados obtidos em relação à percepção dos inquiridos acerca da frequência de ocorrência dos problemas de convivência na Escola, em várias combinações dos sujeitos envolvidos.

Segundo os inquiridos verifica-se que os conflitos entre professores e alunos são “pouco frequentes” (n=106, 57.9%) e quer entre professores e entre professores e assistentes operacionais são “nada frequentes” (n=114, 62.0% e n=91, 50.0% respectivamente), apresentando cada uma destas respostas diferenças significativas com as demais opções das suas classes.

Relativamente à frequência de conflitos entre alunos, as respostas mais dadas, significativamente diferentes das restantes opções de resposta, são “relativamente frequentes” (n=79, 43.2%) e “muito frequentes” (n=74, 40.0%).

Já entre alunos e assistentes operacionais destacam-se com a mesma diferença estatisticamente significativa das restantes opções, as respostas “pouco frequentes” (n=85, 46.2%) e “relativamente frequentes” (n=61, 33.2%).

Entre assistentes operacionais, as respostas apresentadas são “nada frequentes” (n=83, 45.9%) seguido de “não sei” (n=68, 37.6%), apresentando estas diferenças estatisticamente significativas sobre as restantes opções de resposta.

Por fim, para conflitos entre os elementos da Escola e os encarregados de educação, os inquiridos apresentam as respostas “nada frequentes” (n=60, 33.0%), “não sei” (n=56, 30.8%) e “pouco frequentes” (n=46, 25.3%), diferenciando-se estas significativamente apenas das restantes opções.

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “Como avalias a ocorrência dos problemas de relacionamento na tua Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Professores e Alunos			
Nada frequentes	21 (11.5)	4.6%	[6.9%; 16.1%]
Pouco frequentes	106 (57.9)	7.2%	[50.8%; 65.1%]
Relativamente frequentes	37 (20.2)	5.8%	[14.4%; 26.0%]
Muito frequentes	8 (4.4)	3.0%	[1.4% ; 7.3%]
Não sei	11 (6.0)	3.4%	[2.6%; 9.5%]
Respostas omissas	1		
Professores			
Nada frequentes	114 (62.0)	7.0%	[54.9%; 69.0%]
Pouco frequentes	16 (8.7)	4.1%	[4.6%; 12.8%]
Relativamente frequentes	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Muito frequentes	6 (3.3)	2.6%	[0.7%; 5.8%]
Não sei	48 (26.1)	6.3%	[19.7%; 32.4%]
Respostas omissas	0		
Alunos			
Nada frequentes	4 (2.2)	2.1%	[0.1%; 4.3%]
Pouco frequentes	22 (12.0)	4.7%	[7.3%; 16.7%]
Relativamente frequentes	79 (43.2)	7.2%	[36.0%; 50.3%]
Muito frequentes	74 (40.4)	7.1%	[33.3%; 47.5%]
Não sei	4 (2.2)	2.1%	[0.1%; 4.3%]
Respostas omissas	1		
Professores e Assistentes Operacionais			
Nada frequentes	91 (50.0)	7.3%	[42.7%; 53.3%]
Pouco frequentes	26 (14.3)	5.1%	[9.2%; 19.4%]
Relativamente frequentes	2 (1.1)	1.5%	[0.0%; 2.6%]
Muito frequentes	8 (4.4)	3.0%	[1.4%; 7.4%]
Não sei	55 (30.2)	6.7%	[23.5%; 36.9%]
Respostas omissas	2		
Alunos e Assistentes Operacionais			
Nada frequentes	11 (6.0)	3.4%	[2.6%; 9.4%]
Pouco frequentes	85 (46.2)	7.2%	[39.0%; 53.4%]
Relativamente frequentes	61 (33.2)	6.8%	[26.4%; 40.0%]
Muito frequentes	18 (9.8)	4.3%	[5.5%; 14.1%]
Não sei	9 (4.9)	3.1%	[1.8%; 8.0%]
Respostas omissas	0		
Assistentes Operacionais			
Nada frequentes	83 (45.9)	7.3%	[38.6%; 53.1%]
Pouco frequentes	24 (13.3)	4.9%	[8.3%; 18.2%]

Relativamente frequentes	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Muito frequentes	6 (3.3)	2.6%	[0.7%; 5.9%]
Não sei	68 (37.6)	7.1%	[30.5%; 44.6%]
Respostas omissas	3		
Elementos da Escola e Encarregados de Educação			
Nada frequentes	60 (33.0)	6.8%	[26.1%; 39.8%]
Pouco frequentes	46 (25.3)	6.3%	[19.0%; 31.6%]
Relativamente frequentes	14 (7.7)	3.9%	[3.8%; 11.6%]
Muito frequentes	6 (3.3)	2.6%	[0.7%; 5.9%]
Não sei	56 (30.8)	6.7%	[24.1%; 37.5%]
Respostas omissas	2		

Nota: N=184.

O sinónimo de conflito mais mencionado pelos alunos, com diferença estatisticamente significativa sobre as demais opções de resposta, é “luta” (n=129, 27.4%), como pode ser consultado na tabela 4.

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “Indica três sinónimos de conflito”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Luta	129 (27.4)	4,0%	[23,4% ; 31,5%]
Discussão	51 (10.9)	2,8%	[8,0% ; 13,7%]
Confusão	49 (10.4)	2,8%	[7,7% ; 13,2%]
Guerra	44 (9.4)	2,6%	[6,7% ; 12,0%]
Desentendimento	38 (8.1)	2,5%	[5,6% ; 10,5%]
Desrespeito	27 (5.7)	2,1%	[3,6% ; 88,8%]
Agressão	27 (5.7)	2,1%	[3,6% ; 88,8%]
Violência	16 (3.4)	1,6%	[1,8% ; 5,0%]
Insulto	12 (2.6)	1,4%	[1,1% ; 4,0%]
Problema	10 (2.1)	1,3%	[0,8% ; 3,4%]
Palavrões	7 (1.5)	1,1%	[0,4% ; 2,6%]
Ameaça	6 (1.3)	1,0%	[0,3% ; 2,3%]
Inimizade	4 (0.9)	0,8%	[0,0% ; 1,7%]
Maus tratos	3 (0.6)	0,7%	[0,0% ; 1,4%]
Gozar	3 (0.6)	0,7%	[0,0% ; 1,4%]
Mau comportamento	3 (0.6)	0,7%	[0,0% ; 1,4%]
Gritar	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Ignorar	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Matar	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Disputa	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]

Intrigas	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Mal entendido	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Provocações	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Dialogar	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Distúrbio	2 (0.4)	0,6%	[0,0% ; 1,0%]
Batalha	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Bullying	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Comportamento negativo	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Desatinar	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Discordância	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Intrigas	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Infração de regras	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Mau relacionamento	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Preocupação	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Relacionamento	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Sem generosidade	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Violação	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Barulho	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Bocas	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Briga	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Desacordo	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Desigualdade	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Discriminação	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Encontrar solução	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Escândalo	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Mau estar com os outros	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Mau Resultado	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]
Roubos	1 (0.2)	0,4%	[0,0% ; 0,6%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 470. Respostas omissas - 62.

Na tabela 5 estão resumidos os resultados acerca da positividade ou negatividade do conflito. Verifica-se que o conflito é para a maioria dos respondentes “habitualmente negativo” (n=93, 51.1%), seguido de “sempre negativo” (n=81, 44.5%), apresentando estas opções diferenças estatisticamente significativas para as outras opções

Tabela 5***Resultados Relativos à Questão “Para ti, um conflito é:”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sempre negativo	81 (44.5)	7.2%	[37.3%; 51.7%]
Habitualmente negativo	93 (51.1)	7.3%	[43.8%; 58.4%]
Habitualmente positivo	8 (4.4)	3.0%	[0.0%; 7.4%]
Sempre positivo	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]
Outros	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=184. Respostas omissas - 2

Quanto aos problemas de relacionamento apontados como mais frequentes na Escola, a resposta mais dada pelos inquiridos é “comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula” (n=144, 29.1%), seguido de “discussões, agressões e más maneiras entre os alunos” (n=132, 26.7%) e de “más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor” (n=125, 25.3%) (ver tabela 6). Relativamente à opção “outros”, as respostas apresentadas são “luta” (n=1), “conflitos com assistentes operacionais” (n=1), “conflitos entre alunos e assistentes operacionais” (n=1), “desrespeito” (n=1), “lutas entre alunos” (n=1) e “zangas entre alunos” (n=1).

Tabela 6***Resultados Relativos à Questão “Que problemas de relacionamento existem com mais frequência na tua Escola?”. (assinala no máximo 3 opções)***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Más maneiras e falta de respeito dos alunos para com o professor	125 (25.3)	3.8%	[21.5%; 29.1%]
Discussões, agressões e más maneiras entre os alunos	132 (26.7)	3.9%	[22.8%; 30.6%]
Destruição de material pelos alunos	63 (12.8)	2.9%	[9.8%; 15.7%]
Conflitos entre professores	1 (0.2)	0.4%	[0.0%; 0.6%]
Más maneiras e falta de respeito dos professores para com os alunos	24 (4.9)	1.9%	[3.0%; 6.8%]
Comportamentos dos alunos que dificultam o funcionamento da aula	144 (29.1%)	4.0%	[25.1%; 33.2%]
Outros	6 (1.8)	0.9%	[0.1%; 1.9%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 494. Respostas omissas - 6

Para o mesmo tipo de questão, mas colocado em termos de problemas de relacionamento mais frequentes entre os alunos, verifica-se que a resposta mais dada, é “discussão, insultos” (n=148, 30.7%) (ver tabela 7).

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos?”. (cada participante pode assinalar no máximo três opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Não existem problemas graves	3 (0.6)	0.7%	[0.1%; 1.3%]
Discussões, insultos	148 (30.7)	4.1%	[26.6%; 34.8%]
Agressões físicas	103 (21.4)	3.7%	[17.7%; 25.0%]
Exclusão, isolamento	16 (3.3)	1.6%	[1.7%; 4.9%]
Dizer mal de alguém, gozar	136 (28.2)	4.0%	[24.2%; 32.2%]
Ameaças, chantagem, pressão psicológica	49 (10.2)	2.7%	[7.5%; 12.9%]
Destrução de material	27 (5.6)	2.1%	[3.5%; 7.7%]
Outros	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 482. Respostas omissas - 11.

Como se pode observar na tabela 8, sobre o problema mais frequente entre alunos e professores, a maioria dos respondentes considera, que é “maus comportamentos nas aulas” (n=154, 41.5%), distinguindo-se esta opção de resposta significativamente das restantes. Na opção “outros” as respostas apontadas são “desrespeito” (8), “os professores batem nos alunos” (1) e “racismo” (1).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos e professores?”. (cada participante pode assinalar no máximo três opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Não existem problemas graves	48 (12.9)	3.4%	[9.5%; 16.4%]
Discussões, insultos	69 (18.6)	4.0%	[14.6%; 22.6%]
Agressões físicas	6 (1.6)	1.3%	[0.3%; 2.9%]
Dizer mal, gozar	84 (22.6)	4.3%	[18.4%; 26.9%]
Mau comportamento na aula	154 (41.5)	5.0%	[36.5%; 46.5%]
Outros	10 (2.7)	1.6%	[1.0%; 4.3%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 371. Respostas omissas - 1

Como se encontra registado na tabela 9, entre alunos e assistentes operacionais, os problemas mais frequentes assinalados pelos alunos e que diferem significativamente das restantes opções são “dizer mal e gozar” (n=115, 33.2%), seguido de “discussões, insultos” (n=100, 28.9%). Relativamente à opção “outros” (n=15, 4.3%) as respostas apresentadas são “desrespeito” (n=6), “destruição de material” (n=2), “alunos provocarem os assistentes operacionais” (n=1), “desrespeito e desobediência” (n=1), “assistentes operacionais e alunos são mal educados” (n=1), “insultos aos assistentes operacionais” (n=1) e “mau comportamento” (n=1), “barulho e brincadeira nos blocos de aulas” (n=1) e “má educação” (n=1).

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “Que problemas de relacionamento existem com mais frequência entre alunos e assistentes operacionais?” (cada participante pode assinalar no máximo três opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Não existem problemas graves	59 (17.1)	4.0%	[13.1%; 21.0%]
Discussões, insultos	100 (28.9)	4.8%	[24.1%; 33.7%]
Agressões físicas	13 (3.8)	2.0%	[1.8%; 5.8%]
Dizer mal, gozar	115 (33.2)	5.0%	[28.3%; 38.2%]
Mau comportamento na aula	42 (12.1)	3.4%	[8.7%; 15.6%]
Outros	15 (4.9)	2.3%	[2.6%; 7.2%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 344. Respostas omissas - 10

Sobre a forma como os professores resolvem os problemas de relacionamento entre alunos, a resposta mais dada e que apresenta diferença estatisticamente significativa, é “falando com o diretor de turma ou direção da Escola” (n=112, 37.8%) (ver tabela 10). Na opção “outros” (n=4, 1.4%), as respostas apresentadas são “convocando os pais ou recados na caderneta” (1), “falando” (1), “não resolvem” (1) e “trabalho de grupo” (1). Deteta-se a falta de uma resposta na opção “outros”, uma vez que um dos respondentes assinalou-a, mas não a especificou.

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “De que forma é que os teus professores resolvem os problemas de relacionamento entre alunos?” (cada participante pode assinalar no máximo duas opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Construindo soluções em conjunto	36 (12.2)	3.7%	[8.4%; 15.9%]
Com castigos	75 (25.3)	5.0%	[20.4%; 30.3%]
Dando conselhos	60 (20.3)	4.6%	[15.7%; 24.9%]
Falando com o Diretor de Turma ou Direção da Escola	112 (37.8)	5.5%	[32.3%; 43.4%]
Ignorando	8 (2.7)	1.8%	[0.9%; 4.6%]
Outras	4 (1.7)	1.5%	[0.2%; 3.2%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 295. Respostas omissas - 19

Sobre a mesma questão, mas agora em relação à forma como os professores resolvem os problemas de relacionamento entre alunos e professores, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “falando com o diretor de turma ou com a direção da Escola” (n=105, 38.5%) (ver tabela 11). Relativamente à opção “outros” (n=2, 0.7%), as respostas apresentadas são “repreendendo” (1) e “falando” (1).

Tabela 11

Resultados Relativos à Questão “De que forma os teus professores resolvem os problemas de relacionamento entre alunos e professores? (cada participante pode assinalar no máximo duas opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Construindo soluções em conjunto	44 (16.1)	4.4%	[11.8%; 20.5%]
Com castigos	63 (23.1)	5.0%	[18.1%; 28.1%]
Dando conselhos	52 (19.0)	4.7%	[14.4%; 23.7%]
Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola	105 (38.5)	5.8%	[32.7%; 44.2%]
Ignorando	7 (2.6)	1.9%	[0.7%; 4.4%]
Outras	2 (0.7)	1.0%	[0.0%; 1.7%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 273. Respostas omissas - 18

Como se encontra registado na tabela 12, a resposta mais dada sobre a forma como os alunos desta Escola resolvem os problemas entre si e que apresenta diferença estatisticamente significativa face às demais, é “com agressão verbal ou física” (n=106, 39.1%). Quanto à opção “outros” (n=6, 2.2%), as respostas apresentadas são “conversando calmamente” (1), “luta” (2), “ameaças” (1), “falando para resolverem os seus problemas” (1), “não se envolver no conflito” (1) e “pedido de desculpa” (1).

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “De que forma os alunos desta Escola resolvem os problemas de relacionamento entre si?” (cada participante pode assinalar no máximo duas opções)

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Construindo soluções em conjunto	17 (6.3)	2.9%	[3.4%; 9.2%]
Com agressão verbal ou física	106 (39.1)	5.8%	[33.3%; 44.9%]
Dando conselhos	25 (9.2)	3.4%	[5.8%; 12.7%]
Falando com o Diretor de Turma ou a Direção da Escola	74 (27.3)	5.3%	[22.0%; 32.6%]
Ignorando	42 (15.5)	4.3%	[11.2%; 19.8%]
Outras	7 (2.6)	1.9%	[0.7%; 4.5%]

Nota: N=184. Respostas válidas - 271. Respostas omissas - 15

Os resultados registados na tabela 13 demonstram que os alunos consideram a eficácia da resolução de conflitos pelos pares “razoavelmente eficaz” (n=64, 36.0%), seguido de “pouco eficaz” (n=63, 35.4%), apresentando estas opções de resposta diferenças significativas relativamente às demais.

Tabela 13***Resultados Relativos à Questão “Como avalias a forma dos teus colegas resolverem conflitos entre si?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nada eficaz	39 (21.9)	6.1%	[15.8%; 28.0%]
Pouco eficaz	63 (35.4)	7.0%	[28.4%; 42.4%]
Razoavelmente eficaz	64 (36.0)	7.0%	[28.9%; 43.0%]
Muito eficaz	9 (5.1)	3.2%	[0.0%; 8.3%]
Totalmente eficaz	3 (1.7)	1.9%	[0.0%; 3.6%]

Nota: N=184. Respostas omissas - 6

Sobre a questão se os alunos já abordaram o tema da resolução de conflitos em alguma aula, a resposta mais dada é “não” (n=108, 65.9%) distinguindo-se significativamente da resposta positiva (tabela 14).

Tabela 14***Resultados Relativos à Questão “Já alguma vez abordaste o tema da resolução de conflitos nalguma aula?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	56 (34.1)	7.3%	[26.9%; 41.4%]
Não	108 (65.9)	7.3%	[58.6%; 73.1%]

Nota: N=184. Respostas omissas - 20

Segundo os alunos que na questão anterior responderam “sim”, a disciplina mais apontada, com diferença estatisticamente significativa, é “formação cívica” (n=42, 77.8%) (tabela 15).

Tabela 15***Resultados Relativos à Questão “Se sim, em qual?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Formação Cívica	42 (77.8)	11.1%	[66.7%; 88.9%]
História	2 (3.7)	5.0%	[0.0%; 8.7%]
Matemática	2 (3.7)	5.0%	[0.0%; 8.7%]
Religião Moral	2 (3.7)	5.0%	[0.0%; 8.7%]
Português	1 (1.9)	3.6%	[0.0%; 8.7%]
Educação Física	1 (1.9)	3.6%	[0.0%; 8.7%]
Educação musical	1 (1.9)	3.6%	[0.0%; 8.7%]
Área Projeto	1 (1.9)	3.6%	[0.0%; 8.7%]
Língua Portuguesa	1 (1.9)	3.6%	[0.0%; 8.7%]
Relacionamento de alunos	1 (1.9)	3.6%	[0.0%; 8.7%]

Nota: N=56. Respostas omissas - 2

Como se encontra registado na tabela 16, os alunos, que anteriormente responderam “sim”, afirmam, com diferença estatisticamente significativa das demais respostas, que abordaram esta temática no “5ºano” (n=27, 50.9%).

Tabela 16***Resultados Relativos à Questão “Em que ano de Escolaridade?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
5º ano	27 (50.9)	13.5%	[37.5%; 64.4%]
6º ano	5 (9.4)	7.9%	[1.6%; 17.3%]
7º ano	13 (24.5)	11.6%	[12.9%; 36.1%]
8º ano	5 (9.4)	7.9%	[1.6%; 17.3%]
9º ano	3 (5.7)	6.2%	[0.0%; 11.9%]

Nota: N=56. Respostas omissas - 3

Os resultados registados na tabela 17 demonstram que a maioria dos respondentes (n=99, 54.4%) já esteve envolvidos em algum conflito na Escola.

Tabela 17**Resultados Relativos à Questão “E tu, já estiveste envolvido nalgum conflito na Escola?”**

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	99 (54.4)	7.2%	[47.2%; 61.6%]
Não	83 (45.6)	7.2%	[38.4%; 52.8%]

Nota: N=182. Respostas omissas - 2

Na tabela 18 são apresentados os resultados obtidos acerca dos conflitos em que esses alunos se envolveram. A resposta mais dada é “discussões, insultos” (n=69, 35.6%), seguido de “agressões físicas” (n=56, 28.9%) e “dizer mal de alguém, gozar” (n=43, 22.2%), apresentando estas opções diferença estatisticamente significativa apenas sobre as restantes opções de resposta. Na opção “outros” (n=6, 3.1%), as respostas apresentadas são “defender o irmão” (n=1), “defender os colegas” (n=1), “gritar” (n=1), “luta” (n=1), “roubo” (n=1) e “todas as anteriores” (n=1).

Tabela 18**Resultados Relativos à Questão “Se sim, em quais?”. (o respondente pode assinalar no máximo 3 opções)**

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Discussões, insultos	69 (35.6)	6.7%	[28.8%; 42.3%]
Agressões físicas	56 (28.9)	6.4%	[22.5%; 35.2%]
Provocando exclusão ou isolamento	4 (2.1)	2.0%	[0.1%; 4.1%]
Dizer mal de alguém, gozar	43 (22.2)	5.8%	[16.3%; 28.0%]
Ameaças, chantagem, pressão psicológica	14 (7.2)	3.6%	[3.6%; 10.9%]
Destrução de material	2 (1.0)	1.4%	[0.0%; 2.5%]
Outros	6 (3.1)	2.4%	[0.7%; 5.5%]

Nota: N=99. Respostas válidas - 194. Respostas omissas - 3

Na tabela 19 observamos os resultados sobre se os alunos inquiridos consideram que a sua forma de resolver os conflitos contribui para melhorar os relacionamentos da Escola, cuja resposta afirmativa é que é mais referida (n=91, 53.2%).

Tabela 19***Resultados Relativos à Questão “Achas que a tua forma de resolver os conflitos tem contribuído para melhorar os relacionamentos na tua Escola?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	91 (53.2)	7.5%	[45.7%; 60.7%]
Não	80 (46.8)	7.5%	[39.3%; 54.3%]

Nota: N=184. Respostas omissas - 13

Na tabela 20, estão resumidas as respostas obtidas em relação à satisfação dos inquiridos sobre a forma como se lida com os problemas de relacionamento na Escola. Constata-se que a resposta mais frequente é “razoavelmente” (n=68, 38.0%), sem diferença estatisticamente significativa para com as respostas seguintes.

Tabela 20***Resultados Relativos à Questão “Sentes-te satisfeito com a forma como se lida com os problemas de relacionamento na Escola?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nada	37 (20.7)	5.9%	[14.7%; 26.6%]
Pouco	51 (28.5)	6.6%	[21.9%; 35.1%]
Razoavelmente	68 (38.0)	7.1%	[30.9%; 45.1%]
Muito	15 (8.4)	4.1%	[4.3%; 12.4%]
Totalmente	8 (4.5)	3.0%	[1.4%; 7.5%]

Nota: N=184. Respostas omissas - 5

Na tabela 21 são apresentados os resultados obtidos acerca da avaliação do nível de colaboração de vários intervenientes para a promoção de um bom ambiente Escolar.

Segundo os alunos de 2º e 3º ciclos inquiridos, o nível de colaboração dos diferentes agentes da comunidade educativa são os seguintes: “bom” (n=80, 44.2%) seguido de “muito bom” (n=62, 34.3%) para os professores, apresentando estas opções de resposta diferença estatisticamente significativa apenas sobre as restantes opções; “muito bom” (n=47, 32.8%) e 32,8%) para os diretores de turma, diferenciando-se esta opção de resposta significativamente das demais; “muito bom” (n=59, 32.8%) seguido de “bom” (n=52, 28.9%) para o conselho executivo, apresentando estas opções de resposta diferenças estatisticamente significativa sobre as restantes; “médio” (n=68, 37.6%) seguido de “bom” (n=58, 32.0%) para os assistentes operacionais diferenciando-se estas respostas igualmente de forma significativa

das demais opções; “não sei” (n=67, 37.6%) sendo esta opção significativamente distinta das restantes; “médio” (n=77, 42.8%) para os alunos, com diferença estatisticamente significativa sobre as restantes respostas e, por fim, para a família as opções “muito bom” (n=66, 36.7%) seguindo de “bom” (n=58, 32.2%) e “não sei” (n=37, 20.6%) foram as mais assinaladas.

Tabela 21

Resultados Relativos à Questão “Como avalia a colaboração dos vários elementos da Escola para o bom relacionamento entre as pessoas?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Professores			
Muito bom	62 (34.3)	6.9%	[27.3%; 41.2%]
Bom	80 (44.2)	7.2%	[37.0%; 51.4%]
Médio	29 (16.0)	5.3%	[10.7%; 21.4%]
Baixo	4 (2.2)	2.1%	[0.1%; 4.4%]
Não sei	6 (3.3)	2.6%	[0.0%; 5.9%]
Respostas omissas	3		
Diretores de turma			
Muito bom	86 (47.3)	7.3%	[40.0%; 54.5%]
Bom	60 (33.0)	6.8%	[26.1%; 39.8%]
Médio	19 (10.4)	4.4%	[6.0%; 14.9%]
Baixo	8 (4.4)	3.0%	[1.4%; 7.4%]
Não sei	9 (4.9)	3.1%	[1.8%; 8.1%]
Respostas omissas	2		
Conselho executivo			
Muito bom	59 (32.8)	6.9%	[25.9%; 39.6%]
Bom	52 (28.9)	6.6%	[22.3%; 35.5%]
Médio	29 (16.1)	5.4%	[10.7%; 21.5%]
Baixo	21 (11.7)	4.7%	[7.0%; 16.4%]
Não sei	19 (10.6)	4.5%	[6.1%; 15.0%]
Respostas omissas	4		
Assistentes Operacionais			
Muito bom	24 (13.3)	4.9%	[8.3%; 18.2%]
Bom	58 (32.0)	6.8%	[25.2%; 38.8%]
Médio	68 (37.6)	7.1%	[30.5%; 44.6%]
Baixo	20 (11.0)	4.6%	[6.5%; 15.6%]
Não sei	11 (6.1)	3.5%	[2.6%; 9.6%]
Respostas omissas	3		
Psicólogos			
Muito bom	41 (23.0)	6.2%	[16.8%; 29.2%]
Bom	42 (23.6)	6.2%	[17.4%; 29.8%]

Médio	18 (10.1)	4.4%	[5.7%; 14.5%]
Baixo	10 (5.6)	3.4%	[2.2%; 9.0%]
Não sei	67 (37.6)	7.1%	[30.5%; 44.8%]
Respostas omissas	6		
Alunos			
Muito bom	18 (10.0)	4.4%	[5.6%; 14.4%]
Bom	25 (13.9)	5.1%	[8.8%; 18.9%]
Médio	77 (42.8)	7.2%	[35.6%; 50.0%]
Baixo	48 (26.7)	6.5%	[20.2%; 33.1%]
Não sei	12 (6.7)	3.6%	[3.0%; 10.3%]
Respostas omissas	4		
Encarregados de educação			
Muito bom	66 (36.7)	7.0%	[29.6%; 43.7%]
Bom	58 (32.2)	6.8%	[25.4%; 39.0%]
Médio	14 (7.8)	3.9%	[3.9%; 11.7%]
Baixo	5 (2.8)	2.4%	[0.4%; 5.2%]
Não sei	37 (20.6)	5.9%	[14.7%; 26.5%]
Respostas omissas	4		

Nota: N=184.

Foi ainda colocada aos inquiridos a seguinte questão aberta: “Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que consideras adequada(s) para melhorar o relacionamento entre as pessoas na tua Escola”.

Na tabela 22 estão registados os resultados obtidos através desta questão aberta, identificando-se 14 categorias de respostas de sugestões /estratégias, com maior número de respostas a categoria opções/estratégias “sociais” (n=21), seguido das opções/estratégias, “colaborativas” (n=17) e “punitivas” (n=10).

Tabela 22

Resultados Relativos à Questão “Indique uma (ou mais) sugestão(ões) e/ou estratégia(s) que considere adequada(s) para melhorar a convivência na Escola”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrência por categoria
Sociais	“melhor convívio e relacionamento entre a comunidade educativa” (11); “mais respeito” (7); “promover atividades extra-curriculares de grupo como jogos e filmes” (3);	n=21
Evitamento	“evitar conflitos / comportamentos conflituosos” (14); “não ir à Escola” (2), “não se envolverem nos assuntos dos outros” (1);	n=17
Punitivas	“castigar alunos conflituosos” (6); “mais rigor nas medidas de resolução de conflitos” (4);	n=10
Relacionais	“não gozar” (1); “pedido de desculpas” (1); “conhecerem-se melhor” (1); “construir soluções em conjunto” (1); “manter a calma” (1) “não abusar da confiança das pessoas” (1)	n=6
Organizacionais	“mudar a direção da Escola” (1); “melhorar as refeições na cantina” (1); “haver mais reuniões entre professores e encarregados de educação” (1); “conselhos entre alunos” (1); “assistentes operacionais competentes” (1); “intervenção de Psicólogos” (1)	n=6

Segurança	<i>“mais segurança/vigilância na Escola” (4); “ter mais cuidado” (1)</i>	n=5
Interventivas	<i>“maior intervenção da Direção” (4); “ter apoio para resolução de conflitos” (1);</i>	n=5
Dialogantes	<i>“mais diálogo” (4);</i>	n=4
Normativa	<i>“melhorar as regras” (2); “cumprir regras da Escola” (1)</i>	n=3
Educativas	<i>“discutir mais vezes este tema nas aulas” (1); “professores e assistentes operacionais devem sensibilizar mais os alunos acerca da resolução de conflitos” (1); “providenciar uma sala de reflexão para os alunos conflituosos” (1)</i>	n=3
Solidárias	<i>“solidariedade” (2);</i>	n=2
Inclusão	<i>“acabando com os preconceitos” (2)</i>	n=2
Tolerantes	<i>“mais paciência por parte dos assistentes operacionais” (1); “mais simpatia da parte dos professores” (1)</i>	n=2
Avaliativas	<i>“testar; o comportamento de várias turmas juntas” (1)</i>	n=1

Apêndice IX - Questionário de sensibilização - Professores

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
SENSIBILIZAÇÃO
PROFESSORES

Este questionário tem por objetivo recolher informação sobre o interesse no Projeto de Mediação de Conflitos nesta Escola. Agradecemos a colaboração!

Data: ____/____/____

Sexo: ☐ Fem. ☐ Masc.

Ciclo de ensino:

Tempo de serviço:

1 Considero que para a Escola, o Projeto de Mediação de Conflitos é: (escolha 1 opção de resposta)

- a. ☐ Necessário
- b. ☐ Interessante
- c. ☐ Não é prioritário
- d. ☐ Não é necessário

2 Eu gostaria: (escolha a opção que mais se adequa mais aos seus interesses)

- a. ☐ que a turma de alunos, de que sou Diretor(a) de Turma, frequentasse ações de formação em mediação de conflitos;
- b. ☐ de ter formação em mediação de conflitos para melhorar as minhas competências;
- c. ☐ de ter formação em mediação de conflitos para integrar uma equipa de mediadores da Escola;
- d. ☐ outras opções. Especificar:

3 Refira duas razões para que a mediação não funcione nesta Escola:

4 Refira duas razões para que a mediação funcione nesta Escola:

5 Se respondeu “b” ou “c” na questão 2, indique, por favor, o seu nome e contacto:

Nome:

Contacto (telemóvel e/ou email):

6 Outras observações:

Apêndice X – Análise dos dados e resultados do questionário de sensibilização – Professores

SENSIBILIZAÇÃO - PROFESSORES

Ainda no primeiro ano da implementação do PMCEE (2009-2010) realizou-se a sensibilização dos professores. No final da sessão aplicou-se um questionário sobre a utilidade do projeto e o interesse em participar em atividades daí decorrentes. Participaram na sessão de sensibilização 53 professores do 2º e 3º ciclos.

1. Resultados

1.1. Avaliação do Interesse da temática do seminário

1.1.1. Interesse / utilidade do projeto na Escola

A análise dos resultados registados na tabela 1 permite perceber que a maioria dos professores inquiridos considera significativamente que o projeto de mediação de conflitos é “necessário” (n=38, 76.0%).

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Considero que para a Escola, o Projeto de Mediação de Conflitos é:”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Necessário	38 (76.0)	11.8%	[64.2% ; 87.8%]
Interessante	12 (24.0)	11.8%	[12.2% ; 35.8%]
Não é prioritário	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Não é necessário	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]

Nota: N=53. Respostas Omissas 3

1.2.1.2. Interesse em atividades do projeto

Quanto ao que gostariam de ver realizado na vertente formativa do projeto, as opiniões dos professores dividem-se, sobretudo, por duas das opções apresentadas. Assim, de acordo com os resultados registados na tabela 2, a resposta mais dada é “(...) ter formação na área de mediação de conflitos para melhorar as minhas competências” (n=28, 44.4%), seguido de “(...) a turma de alunos, de que sou Diretor(a) de Turma, frequentasse ações de formação

em mediação de conflitos” (n=27, 42.9%). Na opção “outros” a resposta apresentada é “*papel do animador cultural como agente de mediação*” (n=1, 1.6%).

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Eu gostaria:”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Que a turma de alunos, de que sou			
Diretor(a) de Turma, frequentasse ações de formação em mediação de conflitos	27(42.9)	12.2%	[30.6% ; 55.1%]
De ter formação em mediação de conflitos para melhorar as minhas competências	28 (44.4)	12.3%	[32.2% ; 56.7%]
De ter formação em mediação de conflitos para integrar uma equipa de mediadores da Escola	7 (11.1)	7.8%	[3.4% ; 18.7%]
Outras opções. Especificar	1 (1.6)	3.1%	[0.0% ; 4.7%]

Nota: N=53. Respostas Omissas 6

1.2.1.3. Razões para que a mediação funcione ou não nesta Escola

Foi colocada uma questão aberta, condicionada ao número limite de duas respostas, sobre as razões pelas quais a mediação pode ou não funcionar na Escola.

Relativamente às primeiras razões, que expliquem porque a mediação pode não funcionar na Escola (n=22), as respostas estão arrumadas pelas seguintes 7 categorias, evidenciando com maior número de respostas a categoria “resistências” (n=6) (tabela 3).

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “Refira duas razões para que a mediação não funcione nesta Escola?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Resistência	“resistência dos professores” (2); “cultura” (1); “intolerância” (1); “a postura de alguns intervenientes não ser a mais adequada” (1); “agressividade” (1)	n=6
Recursos	“falta de condições” (2); “falta de disponibilidade dos professores” (1); “falta de mediadores” (1)	n=4
Ausência de colaboração da família e alunos	“falta de colaboração dos alunos e famílias” (4)	n=4
Condições externas	“alunos conflituosos têm muitos problemas “extraescola”” (1); “educação” (1); “falta de regras na educação fora da Escola” (1)	n=3
Interesse	“falta de interesse pela Escola pelos alunos” (1); “falta de motivação” (1)	n=2
Formação	“formação não abrange a quantidade adequada de professores e não professores” (1); “falta de formação” (1)	n=2
Estruturas adequadas	“falta de gabinete de mediação” (1)	n=1

Relativamente às razões pelas quais a mediação pode funcionar na Escola (n=23), as respostas estão arrumadas também por 7 categorias, com maior destaque para a categoria “necessidade” (n=9), seguida da categoria “problemas” (n=8) e da categoria “interesse” (n=7) (tabela 4).

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “Refira duas razões para que a mediação funcione nesta Escola?”

Categorias	Respostas e número de resposta	Número de resposta por categoria
Necessidade	<i>“abrir a perspetiva de outras formas de resolução de conflitos”</i> (1); <i>“ajudar a resolver conflitos”</i> (1); <i>“alunos com défice de hábitos de cidadania”</i> (1); <i>“prevenir comportamentos de risco”</i> (1); <i>“ser útil e necessária”</i> (1); <i>“aproximar mais todos os elementos do agrupamento”</i> (1); <i>“levar os alunos a compreender as suas ações”</i> (1); <i>“muitos alunos com necessidade de atenção”</i> (1); <i>“muitos casos de alunos problemáticos”</i> (1)	n=9
Problemas	<i>“problemas existentes na Escola”</i> (3); <i>“demasiada agressividade e violência pelos alunos”</i> (1); <i>“desrespeito por parte dos alunos”</i> (1); <i>“existência de muitos conflitos entre pares”</i> (1); <i>“muitas situações de conflito”</i> (1); <i>“resolução de agressividade entre alunos”</i> (1)	n=8
Interesse	<i>“vontade dos intervenientes em melhorar o ambiente Escolar”</i> (2); <i>“alunos sentem-se prejudicados e querem melhorar o ambiente da turma/Escola”</i> (1); <i>“interesse dos professores”</i> (1); <i>“professores e alunos interessados em criar um bom clima”</i> (1); <i>“promoção de cultura de diálogo e tolerância”</i> (1); <i>“interesse”</i> (1)	n=7
Especificidade da Escola –	<i>“disponibilidade e empenho da</i>	n=5

TEIP	<i>equipa do TEIP” (4); “ser um agrupamento TEIP” (1)</i>	
Conhecimento e recetividade	<i>“sensibilização de um grupo restrito de professores” (1)</i>	n=1
Motivação	<i>“motivação” (1)</i>	n=1
Estruturas adequadas operacionais	<i>“o gabinete de mediação de conflitos estar operacional diariamente” (1)</i>	n=1

Apêndice XI - Questionário de sensibilização - Assistentes operacionais

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
SENSIBILIZAÇÃO
ASSISTENTES OPERACIONAIS

Este questionário tem por objetivo recolher informação sobre o interesse no Projeto de Mediação de Conflitos nesta Escola. Agradecemos a colaboração!

Data: ____ / ____ / ____

Sexo: ☐ Fem. ☐ Masc.

Tempo de serviço na Escola:

1. Considero que para a Escola, o Projeto de Mediação de conflitos é: (escolha 1 opção de resposta)

- a.** ☐ Necessário
- b.** ☐ Interessante
- c.** ☐ Não é prioritário
- d.** ☐ Não é necessário

2. Eu gostaria: (escolha a opção que mais se adequa aos seus interesses)

- a.** ☐ que os alunos frequentassem ações de formação em mediação de conflitos;
- b.** ☐ de ter formação em mediação de conflitos para melhorar as minhas competências;
- c.** ☐ de ter formação em mediação de conflitos para integrar uma equipa de mediadores na Escola;
- d.** ☐ outras opções. Especificar:

3. Refira duas razões para que a mediação não funcione nesta Escola:

4. Refira duas razões para que a mediação funcione nesta Escola:

5. Se respondeu “b” ou “c” na questão 2, indique, por favor, o seu nome e contacto:

Nome:

Contacto (telemóvel e/ou email):

6. Outras observações:

**Apêndice XII – Análise dos dados e resultados do questionário de sensibilização –
Assistentes operacionais**

SENSIBILIZAÇÃO – ASSISTENTES OPERACIONAIS

Tal como previsto na planificação, realizou-se, no primeiro período de implementação do PMCEE (2009-2010), a sensibilização dos assistentes operacionais. No final da sessão aplicou-se um questionário sobre a utilidade do projeto e o interesse em participar em atividades daí decorrentes. Participaram na sessão de sensibilização 20 participantes.

1. Resultados

1.1. Avaliação do Interesse da temática do seminário

1.1.1. Interesse / utilidade do projeto na Escola

No que se refere à questão “Considero que para a Escola, o Projeto de Mediação de conflitos é:” os assistentes operacionais afirmam de forma significativa ser "necessário" (n=18, 90.0%), conforme pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Considero que para a Escola, o Projeto de Mediação de conflitos é:”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Necessário	18(90.0)	[68.3% ; 98.8%]
Interessante	2(10.0)	[1.2% ; 31.7%]
Não é prioritário	0(0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Não é necessário	0(0.0)	[0.0% ; 15.8%]

Nota: N=20

1.1.2. Interesse em atividades do projeto na Escola

Na tabela 2 estão registados os resultados obtidos em relação às atividades formativas que os assistentes operacionais gostariam de frequentar. Verifica-se que a resposta mais dada é “(...) ter formação em mediação de conflitos para melhorar as minhas competências” (n=20,

54.1%) seguido de “(...) que os alunos frequentassem ações de formação em mediação de conflitos” (n=16, 43.2%). Nas “outras opções” verifica-se uma resposta: “*formação para os pais*” (n=1, 2.7%).

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Eu gostaria:”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Que os alunos frequentassem ações de formação em mediação de conflitos	16 (43.2)	16.0%	[27.3% ; 59.2%]
De ter formação em mediação de conflitos para melhorar as minhas competências	20 (54.1)	16.1%	[38.0% ; 70.1%]
De ter formação em mediação de conflitos para integrar uma equipa de mediadores na Escola	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
Outras opções. Especificar	1 (2.7)	5.2%	[0.0% ; 7.9%]

Nota: N=20.

1.2.1.3. Razões para que a mediação funcione ou não nesta Escola.

Relativamente às razões pelas quais a mediação pode não funcionar na Escola (n=9), as respostas estão arrumadas por 5 categorias, evidenciando-se com maior número de respostas a categoria “recursos” (n=4) (tabela 3).

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “Refira duas razões para que a mediação não funcione nesta Escola?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Recursos	<i>“Falta de pessoal”</i> (2), <i>“Falta de tempo para ouvir cada interveniente”</i> (2);	n=4
Formação	<i>“Falta de formação da comunidade Escolar”</i> (1);	n=1
Problemas	<i>“Existência de muitos conflitos”</i> (1);	n=1
Estrutura adequada	<i>Falta de gabinete de mediação de conflitos</i> (1);	n=1
Ausência de participação	<i>“falta de participação dos pais”</i> (1); <i>“Falta de participação de todos os intervenientes”</i> (1).	n=2

Já sobre às razões pelas quais a mediação pode funcionar na Escola (n=27), as respostas dadas pelos assistentes operacionais estão arrumadas por 6 categorias, evidenciando com maior número de respostas a categoria “necessidades” (n=13) (tabela 4).

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “Refira duas razões para que a mediação funcione nesta Escola?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de resposta por ocorrências
Necessidade	<i>“multiculturalidade”</i> (2); <i>“as mentalidades têm que mudar”</i> (1); <i>“melhorar a qualidade de conflitos”</i> (1); <i>“gerir conflitos”</i> (1); <i>“maior envolvimento da comunidade Escolar”</i> (1); <i>“mais amizade entre alunos”</i> (1); <i>“participação dos alunos”</i> (1); <i>“para resolução de conflitos existentes”</i> (1); <i>“participação dos pais”</i> (1); <i>“melhorar o comportamento</i>	n=13

	<i>dos alunos</i> ” (1); <i>“sensibilização dos encarregados de educação”</i> (1); <i>“ouvir as duas partes”</i> (1)	
Problemas	<i>“agressão”</i> (2); <i>“desrespeito”</i> (2); <i>“alunos conflituosos”</i> (1); <i>“as crianças geram muitos conflitos”</i> (1); <i>“existência de muitos conflitos”</i> (1); <i>“alunos com graves problemas familiares”</i> (1); <i>“problemas de comportamento entre alunos”</i> (1); <i>“gravidade dos casos neste agrupamento”</i> (1);	n=10
Interesse	<i>“a vontade dos professores e assistentes operacionais”</i> (1); <i>“dar o máximo de atenção a cada caso”</i> (1); <i>“interesse dos alunos e assistentes operacionais”</i> (1);	n=3
Motivação	<i>“existência de boa vontade”</i> (1);	n=1
Ambiente Escolar	<i>“bom ambiente Escolar”</i> (1);	n=1
Estrutura adequada	<i>criação de gabinete de mediação de conflitos</i> ” (1).	n=1

Apêndice XIII - Questionário de avaliação da sensibilização - Professores

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
SEMINÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO
PROFESSORES

Assinale, por favor, com um X o valor da escala que considera mais adequado à avaliação de cada item (considerando 1 o nível mais baixo e o 5 o mais elevado).

1. Ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
a) Estabeleceu-se um ambiente positivo e motivador					
2. Prestação do formador	1	2	3	4	5
a) O formador utilizou linguagem clara e assertiva					
b) O formador sequenciou e articulou os conteúdos adequadamente					
3. Temáticas	1	2	3	4	5
a) As temáticas exploradas têm utilidade					
4. Metodologias	1	2	3	4	5
a) As metodologias utilizadas foram estimulantes e motivadoras					
5. Recursos e materiais	1	2	3	4	5
a) Os meios audiovisuais disponibilizados foram os necessários					
b) Os materiais eram claros e funcionais					
6. Calendário – horário	1	2	3	4	5
a) A duração foi adequada ao volume de conteúdos explorados					
7. Apreciação global	1	2	3	4	5
Assinale, por favor, com um X o valor da escala que considera mais adequado					
Observações sobre este seminário ou sugestões para próximos seminários que possam interessar no âmbito das relações interpessoais no contexto escolar					

____ / ____ / ____ Assinatura (facultativa)

**Apêndice XIV – Análise de dados e resultados do questionário de avaliação da
sensibilização – Professores**

AVALIAÇÃO DA SESSÃO DE SENSIBILIZAÇÃO - PROFESSORES

Após a sessão de sensibilização aos professores (2009-2010) solicitou-se o preenchimento de um questionário de avaliação da atividade. Avaliaram a sessão de sensibilização 53 professores do 2º e 3º ciclos.

1. Resultados

À questão “Estabeleceu-se um ambiente positivo e motivador”, de acordo com os resultados apresentados na tabela 1, a resposta mais dada pelos professores, numa escala de 1 a 5, é “4” (n=21, 39.6%). As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Estabeleceu-se um ambiente positivo e motivador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
2	4 (7.5)	7.1%	[0.4% ; 14.7%]
3	18 (34.0)	12.7%	[21.2% ; 46.7%]
4	21 (39.6)	13.2%	[26.5% ; 52.8%]
5	10 (18.9)	10.5%	[8.3% ; 29.4%]

Nota: N=53.

Sobre se o formador utilizou linguagem clara, a resposta mais dada pelos professores, numa escala de 1 a 5 é “5” (50,0%), como se pode observar na tabela 2. As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 2**Resultados Relativos à Questão “O formador utilizou linguagem clara e assertiva?”**

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0,0%	[0,0% ; 0,0%]
2	2 (3.8)	5,2%	[0,0% ; 9,1%]
3	8 (15.4)	9,8%	[5,6% ; 25,2%]
4	16 (30.8)	12,5%	[18,2% ; 43,3%]
5	26 (50.0)	13,6%	[36,4% ; 63,6%]

Nota: N=53. Respostas omissas 1

Os resultados apresentados na tabela 3, mostram que quanto à forma adequada como o formador sequenciou e articulou os conteúdos, a resposta mais dada pelos professores é “5” (n=21, 41.2%), numa escala de 1 a 5. As respostas positivas (4 e 5) apresentam diferenças estatisticamente significativas apenas para com as restantes.

Tabela 3**Resultados Relativos à Questão “O formador sequenciou e articulou os conteúdos adequadamente?”**

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
2	2 (3.9)	5.3%	[0.0% ; 9.2%]
3	8 (15.7)	10.0%	[5.7% ; 25.7%]
4	20 (39.2)	13.4%	[25.8% ; 52.6%]
5	21 (41.2)	13.5%	[27.7% ; 54.7%]

Nota: N=53. Respostas omissas 2

Como se encontra registado na tabela 5, a resposta mais dada pelos professores sobre se as temáticas exploradas têm utilidade é “4” (n=24, 45.3%), em 5 opções de resposta. As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si (tabela 4).

Tabela 4***Resultados Relativos à Questão “As temáticas exploradas têm utilidade?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
2	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
3	14 (26.4)	11.9%	[14.5% ; 38.3%]
4	24 (45.3)	13.4%	[31.9% ; 58.7%]
5	15 (28.3)	12.1%	[16.2% ; 40.4%]

Nota: N=53.

Conforme os resultados da tabela 6, sobre se as metodologias utilizadas foram estimulantes e motivadoras, a resposta mais dada pelos professores é “4” (13,3%), seguido de “3” (13,2%), em 5 respostas possíveis. As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si (tabela 5).

Tabela 5***Resultados Relativos à Questão “As metodologias utilizadas foram estimulantes e motivadoras?”***

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
2	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
3	14 (26.4)	11.9%	[14.5% ; 38.3%]
4	24 (45.3)	13.4%	[31.9% ; 58.7%]
5	15 (28.3)	12.1%	[16.2% ; 40.4%]

Nota: N=53.

À questão se os meios audiovisuais disponibilizados foram os necessários, de entre as 5 respostas possíveis, a resposta mais dada pelos professores é “4” (n=21, 41.2%) (ver tabela 6). As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 6**Resultados Relativos à Questão “Os meios audiovisuais disponibilizados foram os necessários?”**

Resposta	<i>n</i> (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
2	2 (3.9)	5.3%	[0.0% ; 9.2%]
3	9 (17.6)	10.5%	[7.2% ; 28.1%]
4	21 (41.2)	13.5%	[27.7% ; 54.7%]
5	19 (37.3)	13.3%	[24.0% ; 50.5%]

Nota: N=53. Respostas omissas 2

De acordo com os resultados da tabela 7, a resposta mais dada pelos professores sobre se os materiais eram claros e funcionais é “4” (n=21, 41.2%), numa escala de 1 a 5. As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 7**Resultados Relativos à Questão “Os materiais eram claros e funcionais?”**

Resposta	<i>n</i> (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0.0%	[0.0% ; 0.0%]
2	2 (3.9)	5.3%	[0.0% ; 9.2%]
3	9 (17.6)	10.5%	[7.2% ; 28.1%]
4	21 (41.2)	13.5%	[27.7% ; 54.7%]
5	19 (37.3)	13.3%	[24.0% ; 50.5%]

Nota: N=53. Respostas omissas 2

Quanto à adequação da duração da formação em termos do volume de conteúdos dados, a resposta mais dada pelos professores é “3” (n=23, 43.4%), numa escala de 1 a 5 (tabela 8). As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “A duração foi adequada ao volume de conteúdos explorados?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	1 (1.9)	3,7%	[0,0% ; 5,5%]
2	9 (17.0)	10,1%	[6,9% ; 27,1%]
3	23 (43.4)	13,3%	[30,1% ; 56,7%]
4	15 (28.3)	12,1%	[16,2% ; 40,4%]
5	5 (9.4)	7,9%	[1,6% ; 17,3%]

Nota: N=53.

O resultado registado na tabela 9 permite aferir uma apreciação global da formação pelos inquiridos. Constata-se que nua opção de resposta de 1 a 5, a maioria dos professores avalia com “4” (n=33, 62.3%), apresentando diferença estatisticamente significativa para com as restantes respostas dadas.

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “Apreciação global”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	0,0%	[0,0% ; 0,0%]
2	1 (1.9)	3,7%	[6,9% ; 5,5%]
3	9 (17.0)	10,1%	[6,9% ; 27,1%]
4	33 (62.3)	13,0%	[49,2% ; 75,3%]
5	10 (18.9)	10,5%	[8,3% ; 29,4%]

Nota: N=53.

Foi ainda dada a possibilidade aos inquiridos de apresentarem sugestões e/ou observações sobre a sessão de sensibilização. Embora seja uma questão aberta de resposta opcional, os professores apresentam várias sugestões/observações (n=10) que se agrupam em 5 categorias, destacando-se, com maior número de respostas, a categoria “melhoria na metodologia” (n=5) (tabela 10).

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “Sugestões/observações”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Melhoria na metodologia	<i>“a apresentação não necessita de ser lida pelo orador, mas sim esclarecidos os pontos necessários” (1);</i> <i>“excesso de informação para o tempo disponibilizado” (1);</i> <i>“revisão da apresentação PowerPoint” (1);</i> <i>“utilizar mais exemplos” (1);</i> <i>“dar mais exemplos de conflitos” (1);</i>	n=5
Horário	<i>“a hora não foi a mais adequada pois os professores estão cansados” (1);</i> <i>“(…) em horário pós-laboral” (1);</i>	n=2
Procedimento	<i>“não devem ser convocados” (1);</i> <i>“não devem ser por convocatória” (1);</i>	n=2
Duração	<i>“curto, poderia explorar mais” (1).</i>	n=1

Apêndice XV - Questionário de avaliação da sensibilização - Assistentes operacionais

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
SEMINÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO
ASSISTENTES OPERACIONAIS

Assinale, por favor, com um X o valor da escala que considera mais adequado à avaliação de cada item (considerando 1 o nível mais baixo e o 5 o mais elevado).

1. Ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
b) Estabeleceu-se um ambiente positivo e motivador					
2. Prestação do formador	1	2	3	4	5
c) O formador utilizou linguagem clara e assertiva					
d) O formador sequenciou e articulou os conteúdos adequadamente					
20. Temáticas	1	2	3	4	5
b) As temáticas exploradas têm utilidade					
21. Metodologias	1	2	3	4	5
b) As metodologias utilizadas foram estimulantes e motivadoras					
22. Recursos e materiais	1	2	3	4	5
c) Os meios audiovisuais disponibilizados foram os necessários					
d) Os materiais eram claros e funcionais					
23. Calendário – horário	1	2	3	4	5
b) A duração foi adequada ao volume de conteúdos explorados					
24. Apreciação global	1	2	3	4	5
Assinale, por favor, com um X o valor da escala que considera mais adequado					
Observações sobre este seminário ou sugestões para próximos seminários que possam interessar no âmbito das relações interpessoais no contexto escolar					

____ / ____ / ____ Assinatura (facultativa)

Apêndice XVI – Análise de dados e resultados do questionário de avaliação da sensibilização – Assistentes operacionais

AVALIAÇÃO DA SESSÃO DE SENSIBILIZAÇÃO – ASSISTENTES OPERACIONAIS

Após a sessão de sensibilização aos assistentes operacionais (2009-2010) solicitou-se o preenchimento de um questionário de avaliação da atividade. Participaram na avaliação da sessão de sensibilização 20 assistentes operacionais.

1. Resultados

Como se pode observar na tabela 1 dos resultados obtidos à questão “Estabeleceu-se um ambiente positivo e motivador”, a resposta mais apresentada é “5” (n=15, 75.0%), diferenciando-se significativamente das restantes opções.

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Estabeleceu-se um ambiente positivo e motivador?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
4	4 (20.0)	[5.7 % ; 43.7%]
5	15 (75.0)	[51.0% ; 91.3%]

Nota: N=20.

Como pode ser observado da tabela 2, a grande maioria dos inquiridos avaliam a utilização de uma linguagem clara e assertiva pelo formador com “5” (n=18, 94.7%), com diferença estatisticamente significativa para com as demais respostas dadas.

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “O formador utilizou linguagem clara e assertiva?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
4	1 (5.3)	[0.1% ; 24.9%]
5	18 (94.7)	[68.3% ; 98.8%]

Nota: N=20. Respostas omissas 1

Pelos resultados obtidos e apresentados na tabela 3 referentes à questão se “o formador sequenciou e articulou os conteúdos adequadamente”, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “5” (n=15, 93.8%).

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “O formador sequenciou e articulou os conteúdos adequadamente?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 20.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 20.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 20.6%]
4	1 (6.3)	[0.2% ; 30.2%]
5	15 (93.8)	[67.7% ; 99.8%]

Nota: N=20. Respostas omissas 4

Na avaliação da utilidade das temáticas exploradas na formação, cujos resultados constam da tabela 4, a resposta mais dada é “5” (n=15, 75.0%), diferindo esta significativamente das demais 4 opções.

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “As temáticas exploradas têm utilidade?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
4	4 (20.0)	[5.7% ; 43.7%]
5	15 (75.5)	[51.0% ; 91.3%]

Nota: N=20.

Como se pode observar na tabela 5, sobre se as metodologias utilizadas foram estimulantes e motivadoras, numa escala de 1 a 5, a resposta mais dada pelos inquiridos é “5” (n=14, 70.0%), com diferença estatística significativa para com as restantes respostas.

Tabela 5

Resultados Relativos à Questão “As metodologias utilizadas foram estimulantes e motivadoras?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
4	5 (25.0)	[8.7% ; 43.7%]
5	14 (70.0)	[45.8% ; 88.0%]

Nota: N=20.

Já sobre se os meios audiovisuais disponibilizados foram os necessários, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa, é “5” (n=13, 68.4%) (tabela 6).

Tabela 6

Resultados Relativos à Questão “Os meios audiovisuais disponibilizados foram os necessários?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 17.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 17.6%]
3	2(10.5)	[1.2% ; 33.1%]
4	4 (21.1)	[6.1% ; 45.5%]
5	13 (68.4)	[43.5% ; 87.4%]

Nota: N=20. Respostas omissas 1

Como se encontra registado na tabela 7, quanto à clareza e funcionalidade dos materiais, a respostas mais dada é “5” (n=12, 66.7%), sem diferença estatisticamente significativa em relação aos resultados das 4 restantes respostas.

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “Os materiais eram claros e funcionais?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	6 (33.3)	[13.4% ; 58.9%]
5	12 (66.7)	[41.0% ; 86.7%]

Nota: N=20. Respostas omissas 2

De acordo com os resultados obtidos acerca da adequação da duração da formação, a resposta mais dada é “5” (n=9, 45.0%), sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes respostas (ver tabela 8).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “A duração foi adequada ao volume de conteúdos explorados”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	4 (20.0)	[5.7% ; 43.7%]
4	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
5	9 (45.0)	[23.1% ; 68.5%]

Nota: N=20.

Na tabela 9 estão resumidos os resultados obtidos acerca da apreciação global da formação pelos inquiridos. Verifica-se que a resposta mais dada é “5” (n=15, 75.0%), com diferença estatisticamente significativa para com as restantes respostas.

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “Apreciação global”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
4	3 (15.0)	[3.2% ; 37.9%]
5	15 (75.0)	[51.0% ; 91.3%]

Nota: N=20.

Foi ainda dada a possibilidade aos inquiridos de apresentarem sugestões e/ou observações sobre a sessão de sensibilização. É uma questão aberta de resposta opcional. Os assistentes operacionais apresentam um número reduzido de sugestões/observações, que se agrupam em 2 categorias, destacando-se, com maior número de respostas, a categoria “horário” (n=2) (tabela 10).

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “Sugestões/observações”

Categorias	Respostas e número de resposta	Número de resposta por categoria
Horário	<i>“Revisão do horário”</i> (1); <i>“realizar no período da manhã”</i> (1)	n=2
Duração	<i>Deveria ter uma duração maior”</i> (1)	n=1

Apêndice XVII – Questionário de sensibilização – Alunos

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 5º ANO

Olá! Estás nesta escola pelo primeiro ano e já deves ter ouvido falar do gabinete e da equipa de mediação de conflitos da escola. Gostávamos de saber a tua opinião sobre este assunto da mediação na escola. Por isso, agradecemos que respondas às seguintes questões, assinalando com um X a tua resposta. Obrigada pela colaboração!

1. Consideras que para a tua Escola, o gabinete de mediação de conflitos é: (indica apenas uma resposta)
☐ Muito necessário
☐ Razoavelmente necessário
☐ Pouco necessário
☐ Nada necessário
2. Nesse gabinete de mediação de conflitos, quem achas que deve ser mediador: (indica apenas uma resposta)
☐ Professores
☐ Alunos
☐ Professores e Alunos
☐ Professores, Alunos e outros membros da comunidade
3. Conheces mediadores de conflitos da tua escola?
☐ Muito necessário
☐ Razoavelmente necessário
☐ Pouco necessário
☐ Nada necessário
4. Já foste abordado por algum mediador para te ajudar a resolver algum conflito?
☐ Sim
☐ Não
5. Já tentaste pedir a colaboração a algum aluno mediador?
☐ Sim
☐ Não. Porquê? _____
6. O que achas da atuação dos alunos mediadores?
☐ Boa
☐ Razoável
☐ Má. Porquê? _____
7. Interessa-te participar numa formação de mediação de conflitos?
☐ Sim. Porquê? _____
☐ Não. Porquê? _____
8. Gostavas de fazer parte da Equipa de mediadores?
☐ Sim. Porquê? _____
☐ Não. Porquê? _____

Se sim, indica o teu nome, número e turma para seres contactado.

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

**Apêndice XVIII – Análise dos dados e resultados do questionário de sensibilização –
Alunos**

SENSIBILIZAÇÃO – ALUNOS

No final da sessão de sensibilização para alunos, realizada no ano letivo de 2011-2012, solicitou-se o preenchimento de um questionário sobre o PMCEE. Participaram na avaliação da sensibilização 23 alunos, do 2º e 3º ciclos.

1. Resultados

Como se encontra registado na tabela 1, os alunos inquiridos consideram, com diferença estatisticamente significativa para com as demais opções de resposta, que o gabinete de mediação de conflitos é, para a Escola, “muito necessário” (n=21, 91,3%).

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Consideras que para a tua Escola um gabinete de mediação de conflitos é:”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Muito necessário	21 (91.3)	[72.0% ; 98.9%]
Razoavelmente necessário	2 (8.7)	[1.1% ; 28.0%]
Pouco necessário	0 (0.0)	[0.0% ; 14.8%]
Nada necessário	0 (0.0)	[0.0% ; 14.8%]

Nota: N=23.

Como se pode constatar da tabela 2, sobre quem deve ser mediador no gabinete de mediação de conflitos, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa entre si e para as restantes, é “professores e alunos” (n=11, 47.8%), seguido de “professores, alunos e outros membros da comunidade educativa” (n=10, 43.5%).

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Nesse gabinete de mediação de conflitos, quem achas que deve ser mediador?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Professores	2 (8.7)	[1.1% ; 28.0%]
Alunos	0 (0.0)	[0.0% ; 14.8%]
Professores e Alunos	11 (47.8)	[26.8% ; 69.4%]
Professores, alunos e outros membros da comunidade educativa	10 (43.5)	[23.2% ; 65.5%]

Nota: N=23.

De acordo com os resultados apresentados na tabela 3, a maioria dos inquiridos (n=16, 69.6%) refere não conhecer os mediadores, sem diferença estatisticamente significativa para com a outra opção de resposta.

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “Conheces mediadores de conflitos da tua Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	7 (30.4)	[13.2% ; 52.9%]
Não	16 (69.6)	[47.1% ; 86.8%]

Nota: N=23.

Segundo os respondentes que afirmaram “não” conhecer os mediadores na Escola, as razões (n=15) apontadas estão agrupadas em 5 categorias, salientando-se a categoria “Por ser recente na Escola” (n=7), como pode ser observado na tabela 4.

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “Não. Porquê?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Por ser recente na Escola	<i>primeiro ano nesta Escola</i> (7)	n=7
Por não saber ou ter informação sobre quem são	<i>“porque não conheço todos, só alguns”</i> (1); <i>“porque não tenho conhecimento de quem são”</i> (1); <i>“porque nunca me mostraram os mediadores da Escola”</i> (1);	n=3

Por nunca ter precisado	<i>“nunca precisei” (1); “porque ainda não consegui observá-los bem” (1);</i>	n=2
Contacto muito recente com os mediadores	<i>“porque só agora é que sou mediador” (1); “só agora sou mediador então ainda não conheci todos” (1);</i>	n=2
Desinteresse	<i>“porque não tenho muito interesse em conhecer os mediadores” (1);</i>	n=1

Como pode ser observado da tabela 5, os respondentes afirmam unanimemente que “não” (n=23, 100.0%) foram abordados por algum mediador para os ajudar a resolver algum conflito.

Tabela 5

Resultados Relativos à Questão “Já foste abordado por algum mediador para te ajudar a resolver algum conflito?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	0 (0.0)	[0.0% ; 14.8%]
Não	23 (100.0)	[85.2% ; 100.0%]

Nota: N=23.

Segundo os respondentes que afirmaram “não” terem sido abordados pelos mediadores para os ajudar a resolver um conflito, as razões apontadas através desta questão aberta podem ser agrupadas em 3 categorias, como pode ser observado na tabela 6.

Tabela 6

Resultados Relativos à Questão “Não. Porquê?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Por não ter tido necessidade	<i>não tive nenhum conflito (6); “porque não me envolvo em conflitos” (4); “não tenho inimigos e os meus amigos me respeitam e eu a eles” (1); “nunca precisei” (3); “porque não me junto a brigas, afasto-me delas” (1); “porque nunca entrei num conflito e tento ficar afastado” (1);</i>	n=17

	<i>“nunca participei numa mediação”</i> (1);	
Por desconhecimento	<i>“porque não conhecia ninguém”</i> (2); <i>“porque não os conheço”</i> (1);	n=3
Por só recentemente estar ligado ao projeto	<i>“é a primeira vez que estou a ser”</i> (1); <i>“porque só sou mediadora há pouco tempo e não tenho muita experiência”</i> (1).	n= 2

Já sobre se os alunos inquiridos tentaram pedir colaboração a algum aluno mediador, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “Não” (n=19, 82.6%) (ver tabela 7).

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “Já tentaste pedir colaboração a algum aluno mediador?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	4 (17.4)	[5.0% ; 38.8%]
Não	19 (82.6)	[61.2% ; 95.0%]

Nota: N=23.

A tabela 8 apresenta os resultados obtidos à questão aberta “Não. Porquê?”. As razões pelas quais os alunos inquiridos não tentaram pedir colaboração a algum aluno mediador agrupam-se em 4 categorias, evidenciando-se, pelo maior número de respostas, a categoria “não ter tido necessidade” (n=9).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Não. Porquê?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Não ter tido necessidade	<i>ainda não precisei</i> (4); <i>“porque ainda não assisti nem vi nenhum conflito”</i> (2); <i>“(…) nem precisei”</i> (1) <i>“nunca precisei de um mediador até agora”</i> (1); <i>“porque não me meto em conflitos”</i> (1);	n=9
Falta de informação	<i>“não sei quem são”</i> (2); <i>“não conhecia o gabinete”</i> (1); <i>“não os conheci (…)”</i> (1);	n=4

Só recentemente contacta com os mediadores	<i>“ainda só estou a começar há pouco tempo”</i> (2); <i>“é a primeira vez que sou”</i> (1);	n=3
Por não ser mediador	<i>“porque ainda não trabalhei como mediador”</i> (1).	n=1

Na tabela 9 constam os resultados obtidos acerca da atuação dos alunos mediadores. Verifica-se que a resposta mais dada pelos alunos inquiridos é “boa” (n=21, 95.5%), diferenciando-se significativamente das demais opções de resposta.

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “O que achas da atuação dos alunos mediadores?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Má	0(0.0)	[0.0% ; 15.0%]
Razoável	1(4.34)	[0.1% ; 22.8%]
Boa	21(9.13)	[77.2% ; 99.9%]

Nota: N=23. Respostas omissas 1

Os resultados apresentados na tabela 10 demonstram haver um elevado interesse dos alunos inquiridos em participar numa formação em mediação de conflitos. Verifica-se assim que a resposta significativamente mais dada é “sim” (n=22, 95.7%).

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “Interessa-te participar numa formação de mediação de conflitos?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	22 (95.7)	[78,1% ; 99,9%]
Não	1 (4.3)	[0,1% ; 21,9%]

Nota: N=23.

Através de uma pergunta aberta é dada a possibilidade dos alunos inquiridos explicarem as razões pelas quais gostariam ou não de participar numa formação em mediação de conflitos.

A tabela 11 apresenta os resultados obtidos à questão aberta “Sim. Porquê?”. As razões pelas quais os alunos inquiridos gostavam de participar numa formação em mediação (n=25) agrupam-se em 7 categorias, evidenciando-se, pelo maior número de respostas dadas, a categoria “pela entreajuda e a convivência” (n=8), seguida da categoria “para ser mais eficaz

(n=7). Apenas um aluno inquirido apresenta uma razão para não participar numa formação do género: “porque são muito demoradas” (1).

Tabela 11

Resultados Relativos à Questão “Sim. Porquê?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Pela entreaajuda e convivência	<i>“acho que é bom estar a ajudar quem precisa”</i> (1); <i>“gosto de melhorar a vida das outras pessoas”</i> (1); <i>posso ajudar”</i> (1); <i>“gosto de resolver os conflitos de outros”</i> (1); <i>“porque gosto de ajudar as pessoas e travar a violência”</i> (1); <i>“porque gosto de ajudar os outros”</i> (1); <i>“porque posso ajudar as pessoas a sentirem-se melhor e melhorar o seu relacionamento”</i> (1); <i>“porque sei que estou a ajudar os alunos mais conflituosos”</i> (1)	n=8
Para ser mais eficaz	<i>“assim posso resolver conflitos”</i> (1); <i>“para acabar os conflitos”</i> (1); <i>“para ajudar a resolver conflitos”</i> (1); <i>“para ser um bom mediador”</i> (1); <i>“porque é para separar alunos da turma com outras pessoas”</i> (1); <i>“porque eu acho que é bom fazer os outros saber o que estavam a fazer mal”</i> (1); <i>“porque quero ajudar nos conflitos”</i> (1);	n=7
Para aprender	<i>“assim aprendo mais”</i> (1); <i>“para saber mais informação”</i> (1); <i>“porque aprendo mais”</i> (1);	n=3
Para melhorar a Escola	<i>“para proteger a Escola”</i> (1); <i>“para não haver conflitos na Escola”</i> (1);	n=2

Para ser mediadora	<i>“porque gostava de ser mediadora” (1); “tenho interesse em ser mediadora” (1);</i>	n=2
Por curiosidade e interesse	<i>“seria interessante” (1); “porque me interessa e gosto” (1);</i>	n=2
Para ser bom mediador	<i>“aprender mais do trabalho que vamos realizar é sempre bom” (1).</i>	n=1

Os resultados registados na tabela 12 demonstram uma posição bastante positiva dos alunos quanto a fazer parte de uma equipa de mediadores. A resposta é unanimemente “sim” (100,0%).

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “Gostavas de fazer parte da equipa de mediadores?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	23 (100.0)	[85.2% ; 100.0%]
Não	0 (0.0)	[0.0% ; 14.8%]

Nota: N=23.

Os alunos inquiridos têm a possibilidade de explicar as razões pelas quais gostariam ou não de participar na equipa de mediadores. Na tabela 13 estão indicados os resultados obtidos à questão aberta “Sim. Porquê?”. Verifica-se que as razões pelas quais os alunos inquiridos gostavam de participar na equipa de mediadores (n=25) agrupam-se em 6 categorias, evidenciando-se, pelo maior número de respostas dadas, a categoria “Entreajuda” (n=11). Não foram apresentadas respostas que justificassem a não participação na equipa de mediação.

Tabela 13**Resultados Relativos à Questão “Sim. Porquê?”**

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de resposta por ocorrências
Entreajuda	“gostava de ajudar os outros” (7); “assim posso ajudar os outros” (1); “porque assim conseguiria separar algumas pessoas das outras e parar com alguns conflitos” (1); “porque gostava de ajudar os alunos mais conflituosos nestas situações” (1); “porque posso ajudar as pessoas a sentirem-se melhor e melhorar o seu relacionamento” (1);	n=11
Pela Escola	“para ajudar a Escola a não ter muitos conflitos” (1); “para proteger a Escola” (1); “(…) e para não haver conflitos na Escola” (1); “porque quero ajudar na Escola” (1);	n=4
Pelo papel de mediador	“fui eleita e quero continuar” (1); “para ser um bom mediador” (1); “porque tenho interesse em ser mediadora” (1); “tenho interesse em ser mediadora” (1);	n=4
Resolver conflitos	“assim posso resolver conflitos” (1); “gosto de resolver os conflitos das pessoas” (1).	n=2
Por curiosidade	“porque acho que seria engraçado” (1); “porque irá ser interessante” (1).	n=2
Por aptidão	“porque acho que tenho perfil” (1).	n=1
Por interesse	“porque gostava” (1).	n=1

Apêndice XIX - Análise dos dados e resultados do questionário de avaliação da formação – Professores

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO – PROFESSORES

No ano letivo 2009-2010 realizou-se a ação de formação dos professores. No final da atividade solicitou-se o preenchimento de um questionário do Centro de Formação da Escola (anexo 1) com vista à avaliação da mesma. Participaram na formação 20 professores do 2º e 3º ciclos.

1. Resultados

Para efeitos de interpretação dos resultados seguintes, com exceção da última questão, "Apreciação global da formação", as opções de resposta variam entre 1 e 5. Quando analisada a tabela 1, percebe-se que relativamente à questão sobre se os objetivos propostos foram cumpridos, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa sobre as demais, é "4" (n=14, 70.0%).

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão "Os objetivos propostos foram cumpridos?"

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	4 (20.0)	[5.7% ; 43.7%]
4	14 (70.0)	[45.8% ; 88.0%]
5	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]

Nota: N=20.

Conforme se pode ver na tabela 2 relativamente à questão sobre se metodologia da formação foi adequada aos participantes, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta, é "4" (n=12, 60.0%).

Tabela 2***Resultados Relativos à Questão “A metodologia foi adequada aos participantes?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	3 (15.0)	[3.2% ; 37.9%]
4	12 (60.0)	[36.1% ; 80.9%]
5	5 (25.0)	[8.7% ; 49.1%]

Nota: N=20.

À questão sobre se os formandos consideram que a aprendizagem terá efeitos na melhoria da atividade profissional, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa em relação às demais opções de resposta, é “5” (n=9, 45.0%) (tabela 3).

Tabela 3***Resultados Relativos à Questão “A aprendizagem terá efeitos na melhoria da atividade profissional?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	4 (20.0)	[5.7% ; 43.7%]
4	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
5	9 (45.0)	[23.1% ; 68.5%]

Nota: N=20.

Na tabela 4 apresentam-se os resultados sobre se atividades práticas foram coerentes com os conteúdos trabalhados, a resposta mais dada, sem significado estatístico, é “4” (n=12, 60.0%).

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “As atividades práticas foram coerentes com os conteúdos trabalhados?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
4	12 (60.0)	[36.1% ; 80.9%]
5	6 (30.0)	[11.9% ; 54.3%]

Nota: N=20.

Sobre se os formandos consideram que a duração da formação foi adequada, pela análise à tabela 5 percebe-se que as respostas mais dadas são “3” e “4” (n=9, 45.0%). As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 5

Resultados Relativos à Questão “A duração da ação foi adequada?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0(0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0(0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	9 (45.0)	[23.1% ; 68.5%]
4	9 (45.0)	[23.1% ; 68.5%]
5	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]

Nota: N=20.

Relativamente à apreciação sobre se os recursos utilizados na formação foram eficazes, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa sobre as restantes opções de resposta, é “4” (n=13, 65.0%) (tabela 6).

Tabela 6***Resultados Relativos à Questão “Os recursos utilizados foram eficazes?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	3 (15.0)	[3.2% ; 37.9%]
4	13 (65.0)	[40.8% ; 84.6%]
5	4 (20.0)	[5.7% ; 43.7%]

Nota: N=20.

Os resultados que se encontram na tabela 7 mostram-nos que no que se refere à adequação do espaço onde decorreu a formação, a resposta mais dada é “4” (n=11, 55.0%). As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 7***Resultados Relativos à Questão “O espaço em que decorreu a ação foi adequado?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	3 (15.0)	[3.2% ; 37.9%]
4	11 (55.0)	[31.5% ; 76.9%]
5	6 (30.0)	[11.9% ; 54.3%]

Nota: N=20.

Sobre se os formandos consideram que os conteúdos expostos foram adequados, a resposta mais dada é “4” (n=11, 55.0%), conforme se pode ver na tabela 8. As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 8***Resultados Relativos à Questão “Os conteúdos foram adequados?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
4	11 (55.0)	[31.5% ; 76.9%]
5	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]

Nota: N=20.

Os resultados registados na tabela 9 mostram que em relação à linguagem utilizada pelo formador, se esta foi clara e assertiva, a resposta mais dada, com significado estatístico, é “5” (n=16, 8000%).

Tabela 9***Resultados Relativos à Questão “A linguagem utilizada foi clara e assertiva?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0(0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0(0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	0(0.0)	[0.0% ; 16.8%]
4	4 (20.0)	[5.7% ; 43.7%]
5	16 (80.0)	[56.4% ; 94.3%]

Nota: N=20.

De um modo geral, os formandos avaliaram o formador, com o nível “5” (n=10, 50.0%), não apresentando esta resposta diferenças estatísticas significativas para com as restantes opções (tabela 10).

Tabela 10***Resultados Relativos à Questão “De um modo geral, como avalia o formador?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
4	8 (40.0)	[19.1% ; 63.9%]
5	10 (50.0)	[27.2% ; 72.8%]

Nota: N=20.

A tabela 11 apresenta dados sobre se os professores consideram que os materiais disponibilizados foram adequados aos destinatários, a resposta mais dada é “5” (n= 10, 50.0%). As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 11***Resultados Relativos à Questão “Os materiais disponibilizados foram adequados aos destinatários?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	3 (15.0)	[3.2% ; 37.9%]
4	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
5	10 (50.0)	[27.2% ; 72.8%]

Nota: N=20.

Sobre se os materiais distribuídos tiveram clareza e linguagem adequadas, a resposta mais dada é “5” (n= 11, 55.0%) (tabela 12). As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “Os materiais distribuídos tiveram clareza e linguagem adequadas?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
3	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
4	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
5	11 (55.0)	[31.5% ; 76.9%]

Nota: N=20.

Sobre se a gestão dos recursos materiais foi adequada, a resposta mais dada pelos formandos é “4” (60,0%), conforme se pode observar na tabela 13. As respostas positivas (3, 4 e 5) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si.

Tabela 13

Resultados Relativos à Questão “A gestão dos recursos materiais foi adequada?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
2	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
3	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
4	12 (60.0)	[36.1% ; 80.9%]
5	5 (25.0)	[8.7% ; 49.1%]

Nota: N=20.

Finalmente, e no que respeita à apreciação global feita pelos formandos, os resultados da tabela 14 mostram que a resposta mais dada é “Muito boa” (n=12, 60.0%), sem diferença estatisticamente significativa entre as várias respostas.

Tabela 14

Resultados Relativos à Questão “Apreciação global”.

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Fraca	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Satisfatória	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
Boa	3 (15.0)	[3.2% ; 37.9%]
Muito Boa	12 (60.0)	[36.1% ; 80.9%]
Excelente	4 (20.0)	[5.7% ; 43.7%]

Nota: N=20.

**Apêndice XX - Análise dos dados e resultados do questionário de avaliação da formação
– Assistentes operacionais**

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO – ASSISTENTES OPERACIONAIS

No ano letivo 2009-2010 realizou-se a ação de formação dos assistentes operacionais. No final da atividade solicitou-se o preenchimento de um questionário do Centro de Formação da Escola (anexo 2) com vista à avaliação da mesma. Avaliaram a sessão de formação 18 assistentes operacionais.

1. Resultados

Para efeitos de interpretação dos resultados seguintes, com exceção da última questão, "Apreciação global da formação", as opções de resposta variam entre 1 e 5.

Assim para interpretação dos resultados, começamos por apresentar os dados sobre se os objetivos propostos foram cumpridos, em que a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é "5" (n=15, 83.3%) (tabela 1).

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão "Os objetivos propostos foram cumpridos?"

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	3 (16.7)	[3.6% ; 41.3%]
5	15 (83.3)	[58.6% ; 96.4%]

Nota: N=18.

A tabela 2 apresenta os dados sobre se a metodologia da formação foi adequada aos participantes, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é "5" (n= 16, 88.9%).

Tabela 2***Resultados Relativos à Questão “A metodologia foi adequada aos participantes?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	2 (11.1)	[1.4% ; 34.7%]
5	16 (88.9)	[65.3% ; 98.6%]

Nota: N=18.

Conforme se pode ver na tabela 3, à questão sobre se os formandos consideram que a aprendizagem terá efeitos na melhoria da atividade profissional, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa, é “5” (n= 13, 72.2%).

Tabela 3***Resultados Relativos à Questão “A aprendizagem terá efeitos na melhoria da atividade profissional?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	5 (27.8)	[9.7% ; 53.4%]
5	13 (72.2)	[46.6% ; 90.3%]

Nota: N=18.

No que se refere à questão sobre se atividades práticas foram coerentes com os conteúdos trabalhados, a tabela 4 mostra que a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “5” (n=14, 77.8%).

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “As atividades práticas foram coerentes com os conteúdos trabalhados?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	4 (22.2)	[6.5% ; 47.4%]
5	14 (77.8)	[52.4% ; 93.6%]

Nota: N=18.

Na tabela 5 encontram-se registados os resultados sobre se os formandos consideram que a duração da formação foi adequada, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa, para com a outra opção de resposta, é “5” (n=13, 72.2%).

Tabela 5

Resultados Relativos à Questão “A duração da ação foi adequada?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	5 (27.8)	[9.7% ; 53.4%]
5	13 (72.2)	[46.6% ; 90.3%]

Nota: N=18.

Sobre se os recursos utilizados na formação foram eficazes, a respostas mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “5” (n=14, 77.8%) (tabela 6).

Tabela 6

Resultados Relativos à Questão “Os recursos utilizados foram eficazes?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	4 (22.2)	[6.5% ; 47.4%]
5	14 (77.8)	[52.4% ; 93.6%]

Nota: N=18.

À questão sobre se o espaço onde decorreu a formação foi adequado, a resposta mais dada, é “5” (n=9, 50.0%) seguido de “4” (n=8, 44.4%), embora sem diferença estatisticamente significativa entre si (tabela 7).

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “O espaço em que decorreu a ação foi adequado?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	1 (5.6)	[0.1% ; 27.1%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	8 (44.4)	[21.6% ; 69.2%]
5	9 (50.0)	[9.7% ; 53.4%]

Nota: N=18.

Na tabela 8 apresentam-se os resultados à questão sobre se os formandos consideram que os conteúdos expostos foram adequados, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa entre esta e a outra opção assinalada, é “5” (n=13, 72.2%).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Os conteúdos foram adequados?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0(0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0(0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0(0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	5 (27.8)	[9.7% ; 53.4%]
5	13 (72.2)	[46.6% ; 90.3%]

Nota: N=18.

Conforme se pode verificar na tabela 9, à questão sobre se a linguagem utilizada pelo formador foi clara e assertiva, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “5” (n=15, 83.3%).

Tabela 9***Resultados Relativos à Questão “A linguagem utilizada foi clara e assertiva?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	3 (16.7)	[3.6% ; 41.3%]
5	15 (83.3)	[58.6% ; 96.4%]

Nota: N=18.

De um modo geral, os formandos avaliaram o formador, com diferença estatisticamente significativa, com o nível “5” (n=16, 88.9%), cujos resultados se podem observar na tabela 10.

Tabela 10***Resultados Relativos à Questão “De um modo geral, como avalia o formador?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	2 (11.1)	[1.4% ; 34.7%]
5	16 (88.9)	[65.3% ; 98.6%]

Nota: N=18.

Sobre se os assistentes operacionais consideram que os materiais disponibilizados foram adequados aos destinatários, a resposta mais dada é “5” (n=11, 61.1%), sem diferença estatisticamente significativa entre as duas opções que foram assinaladas pelos participantes (tabela 11).

Tabela 11

Resultados Relativos à Questão “Os materiais disponibilizados foram adequados aos destinatários?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	7 (38.9)	[17.4% ; 64.2%]
5	11 (61.1)	[35.7% ; 82.7%]

Nota: N=18.

Na tabela 12 pode observar-se que sobre se os materiais distribuídos tiveram clareza e linguagem adequadas, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “5” (n=14, 77.8%).

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “Os materiais distribuídos tiveram clareza e linguagem adequadas?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	4 (22.2)	[6.5% ; 47.4%]
5	14 (77.8)	[52.4% ; 93.6%]

Nota: N=18.

Quando questionados sobre se a gestão dos recursos materiais foi adequada, os formandos responderam, com diferença estatisticamente significativa, “5” (n=16, 88.9%) (ver tabelas 13).

Tabela 13***Resultados Relativos à Questão “A gestão dos recursos materiais foi adequada?”***

Resposta	<i>n (%)</i>	Intervalo de Confiança
1	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
3	0 (0.0)	[0.0% ; 18.6%]
4	2 (11.1)	[1.4% ; 34.7%]
5	16 (88.9)	[65.3% ; 98.6%]

Nota: N=18.

Relativamente à apreciação global feita pelos formandos, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “Excelente” (n=14, 77.8%) (tabela 14).

Tabela 14***Resultados Relativos à Questão “Apreciação global”.***

Resposta	<i>n (%)</i>	Intervalo de Confiança
Fraca	0(0.0)	[0.0% ; 18.6%]
Satisfatória	0(0.0)	[0.0% ; 18.6%]
Boa	1 (5.6)	[0.1% ; 27.1%]
Muito Boa	3 (16.7)	[3.6% ; 41.3%]
Excelente	14 (77.8)	[52.4% ; 93.6%]

Nota: N=18.

**Apêndice XXI - Questionário de avaliação da formação em mediação de conflitos –
Alunos mediadores**

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
ALUNOS

No final da formação gostávamos de saber a tua opinião sobre alguns aspetos. Responde a todas as questões pois a tua opinião é importante. Obrigada!

	Mau Pouco	Regular Algum	Bom Suficiente	Excelente Muito
1. Gostaste da formação?				
2. O que achaste da organização da formação?				
3. O que achaste dos temas apresentados nas sessões?				
4. O que achaste do manual da formação?				
5. O que achaste da duração da formação?				
6. Como classificas o teu empenho na formação?				
7. O que achaste das oportunidades para debater?				
8. Achas que os temas e a realidade da escola estavam relacionados				
9. Como avalias a relação das formadoras contigo?				
10. Com esta formação sentes-te preparado para mediar conflitos?				
11. Achas que esta formação permitiu que os teus colegas aceitassem a tua ajuda?				
12. Já aplicaste algumas das técnicas aprendidas na formação?				
13. Achas que esta formação ajudou a melhorar a tua convivência com os teus colegas?				

14. O que gostaste mais nesta formação?

15. O que gostaste menos?

16. O que estavas à espera que acontecesse e não aconteceu?

17. Gostavas de continuar esta formação? _____

Porquê? _____

Apêndice XXII – Análise dos dados e resultados do questionário de avaliação da formação – Alunos mediadores

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO – ALUNOS MEDIADORES

No ano letivo 2010-2011 realizou-se a ação de formação dos alunos mediadores. No final da atividade solicitou-se o preenchimento de um questionário com vista à avaliação da mesma. Avaliaram a sessão de formação 20 alunos, do 2º e 3º ciclos.

1. Resultados

No que se refere à questão sobre se os inquiridos gostaram da formação, a resposta mais dada, é “excelente/muito” (n=15, 75.0%) (tabela 1), diferenciando-se significativamente da outra opção de resposta assinalada.

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Gostaste da formação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Regular/Algum	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Bom/Suficiente	5 (25.0)	[8.7% ; 49.1%]
Excelente/Muito	15 (75.0)	[51.0% ; 91.3%]

Nota: N=20.

No que concerne à avaliação sobre a organização da formação, conforme se pode ver na tabela 2, as respostas mais dadas são “excelente/muito” (n=10, 52.6%) e “bom/suficiente” (n=9, 47,4%), sem diferença estatisticamente significativa entre si, mas para com as restantes.

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “O que achaste da organização da formação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 17.6%]
Regular/Algum	0 (0.0)	[0.0% ; 17.6%]
Bom/Suficiente	9 (47.4)	[24.5% ; 71.1%]
Excelente/Muito	10 (52.6)	[28.9% ; 75.5%]

Nota: N=20. Respostas omissas 1

A tabela 3 apresenta os resultados da questão sobre o que os inquiridos acharam dos temas apresentados nas sessões, sendo a resposta mais dada, “excelente/muito” (n=13, 65.0%), sem diferença estatisticamente significativa relativamente à outra opção assinalada.

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “O que achaste dos temas apresentados nas sessões?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Regular/Algum	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Bom/Suficiente	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
Excelente/Muito	13 (65.0)	[40.8% ; 84.6%]

Nota: N=20.

Na tabela 4 estão registados os resultados à questão sobre o que acharam do manual da formação, cuja a resposta mais dada, embora sem diferença estatisticamente significativa entre si e a outra resposta dada, é “excelente/muito” (n=12, 63.2%).

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “O que achaste do manual da formação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 17.6%]
Regular/Algum	0 (0.0)	[0.0% ; 17.6%]
Bom/Suficiente	7 (36.8)	[16.4% ; 56.5%]
Excelente/Muito	12 (63.2)	[34.8% ; 83.7%]

Nota: N=20. Respostas omissas 1

Sobre a duração da formação, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta, é “bom/suficiente” (n=10, 52.6%) (tabela 5).

Tabela 5***Resultados Relativos à Questão “O que achaste da duração da formação?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 17.6%]
Regular/Algun	3 (15.8)	[3.4% ; 39.4%]
Bom/Suficiente	10 (52.6)	[28.9% ; 75.5%]
Excelente/Muito	6 (31.6)	[12.6% ; 56.5%]

Nota: N=20. Respostas omissas 1

No que concerne ao empenho dedicado à formação, a resposta mais dada, é “excelente/muito” (n=14, 70.0%), não apresentando diferenças estatísticas significativas para com a opção “bom/Suficiente”, conforme disposto na tabela 6.

Tabela 6***Resultados Relativos à Questão “Como classificas o teu empenho na formação?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0,0% ; 16,8%]
Regular/Algun	0 (0.0)	[0,0% ; 16,8%]
Bom/Suficiente	6 (30.0)	[11,9% ; 54,3%]
Excelente/Muito	14 (70.0)	[45,8% ; 88,0%]

Nota: N=20.

A tabela 7 apresenta os resultados sobre o que os inquiridos acham das oportunidades para debater. De entre as 4 opções de resposta possíveis, os inquiridos dividiram a sua opinião por duas delas, embora sem diferenças estatisticamente significativas entre si, sendo a resposta mais dada, “excelente/muito” (n=13, 65.0%).

Tabela 7***Resultados Relativos à Questão “O que achaste das oportunidades para debater?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Regular/Algun	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Bom/Suficiente	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
Excelente/Muito	13 (65.0)	[40.8% ; 84.6%]

Nota: N=20.

Sobre se os temas se relacionam com a realidade da Escola, a tabela 8 mostra que a resposta mais dada é “excelente/muito” (n=13, 65.0%), sem diferença estatisticamente significativa para com a opção de “bom/suficiente” (n=6, 30.0%), mas significativamente diferente da opção “regular/algum” (n=1, 5.0%).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Achas que os temas estavam relacionados com a realidade da Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Regular/Algum	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
Bom/Suficiente	6 (30.0)	[11.9% ; 54.3%]
Excelente/Muito	13 (65.0)	[40.8% ; 84.6%]

Nota: N=20.

Sobre a relação das formadoras com os respondentes, pode ver-se na tabela 9 que a resposta mais dada é “excelente/muito” (75.0%), com diferença estatisticamente significativa, com relação às restantes opções de resposta.

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “Como avalias a relação das formadoras contigo?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Regular/Algum	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Bom/Suficiente	5 (25.0)	[8.7% ; 49.1%]
Excelente/Muito	15 (75.0)	[51.0% ; 91.3%]

Nota: N=20.

Em relação à questão “Sobre se se sentem preparados para mediar conflito após a formação?”, a resposta mais dada é “excelente/muito” (n=11, 55.0%) (tabela 10), não se diferenciando estatística e significativamente da resposta “bom/suficiente” (n=8, 40.0%), mas apresentando diferenças significativas com outras opções de resposta assinaladas.

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “Com esta formação sentes-te preparado para mediar conflitos?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Regular/Algum	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
Bom/Suficiente	8 (40.0)	[19.1% ; 63.9%]
Excelente/Muito	11 (55.0)	[31.5% ; 76.9%]

Nota: N=20.

Os resultados à questão, se a formação contribui para que os colegas aceitem melhor a sua ajuda, mostram que a resposta mais dada, é “excelente/muito” (n=11, 55.0%), sem diferença estatisticamente significativa para com a resposta “bom/suficiente” (n=7, 35.0%), sendo, contudo, significativamente diferente das outras opções de resposta (tabela 11).

Tabela 11

Resultados Relativos à Questão “Achas que esta formação contribui para a que os teus colegas aceitem a tua ajuda?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
Regular/Algum	1 (5.0)	[0.1% ; 24.9%]
Bom/Suficiente	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
Excelente/Muito	11 (55.0)	[31.5% ; 76.9%]

Nota: N=20.

Quando questionados sobre a aplicação de algumas técnicas aprendidas na formação, a tabela 12 mostra-nos que as respostas mais dadas são “regular/algum” (n=8, 40.0%) seguido de “bom/suficiente” (n=7, 35.0%), sem diferenças estatisticamente significativas entre as várias opções de resposta.

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “Já aplicaste algumas das técnicas aprendidas na formação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
Regular/Algum	8 (40.0)	[19.1% ; 63.9%]
Bom/Suficiente	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]
Excelente/Muito	3 (15.0)	[3.2% ; 37.9%]

Nota: N=20.

Na tabela 13 pode ver-se os resultados à questão sobre se os inquiridos acham que a formação os ajudou a melhorar a convivência com os colegas, em que as respostas mais dadas são “bom/suficiente” (n=10, 50.0%) seguido de “excelente/muito” (n=8, 40.0%), sem diferença estatisticamente significativas entre as várias opções de resposta.

Tabela 13

Resultados Relativos à Questão “Achas que esta formação ajudou a melhorar a convivência com os teus colegas?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau/Pouco	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Regular/Algum	2 (10.0)	[1.2% ; 31.7%]
Bom/Suficiente	10 (50.0)	[27.2% ; 72.8%]
Excelente/Muito	8 (40.0)	[19.1% ; 63.9%]

Nota: N=20.

Foram ainda colocadas algumas questões de resposta aberta para uma avaliação qualitativa das mesmas. Procedendo-se a uma análise de conteúdo das respostas não é suposto existir correspondências entre o número extratos de resposta e o número de respondentes.

Na tabela 14 estão registados os resultados obtidos à questão sobre “O que gostaste mais nesta formação?”, (n=20) identificando-se 5 categorias de respostas, com maior número de respostas na categoria: “da parte prática” (n=9).

Tabela 14**Resultados Relativos à Questão “O que gostaste mais nesta formação?”**

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Parte prática	<i>“quando fizemos a pré-mediação e a mediação” (2);</i> <i>“as atividades” (1);</i> <i>“da parte prática” (1);</i> <i>“de fazer os teatros” (1);</i> <i>“dos teatros e de assinar o contrato” (1);</i> <i>“(…) das mediações” (1);</i> <i>“dos jogos” (1);</i> <i>“gostei mais das representações” (1);</i>	n=9
Aprendizagem	<i>“das aulas em que aprendemos” (1);</i> <i>“de aprender” (1);</i> <i>“de aprender a resolver confusões sem confusão” (1);</i> <i>“dos conteúdos abrangidos” (1);</i> <i>“da experiência de ajudar os outros” (1);</i>	n=5
Socialização	<i>“poder aprender a conviver melhor com os colegas” (1);</i> <i>“gostei muito da convivência dos professores com os alunos” (1);</i> <i>“gostei mais da paciência da professora” (1);</i>	n=3
Tudo	<i>“gostei de tudo” (2);</i>	n=2
Organização	<i>“gostei da organização (1).</i>	n=1

Já na tabela 15 identifica-se o que os alunos menos gostaram na formação, sendo que o número de registos (n=19) é aproximado ao indicado anteriormente sobre o que mais gostaram. Agrupadas em 5 categorias de respostas, assume maior destaque a categoria: “nada a apontar” (n=11).

Tabela 15***Resultados Relativos à Questão “O que gostaste menos nesta formação?”***

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Nada a apontar	<i>“de nada”</i> (11);	n=11
Organização	<i>“do 1º dia”</i> (1); <i>“houve um grande atraso”</i> (2); <i>“do local”</i> (1);	n=4
Metodologia	<i>“das fichas”</i> (1); <i>“fazer na sala”</i> (1);	n=2
Teoria	<i>“parte teórica”</i> (1);	n=1
Relacionamento interpessoal	<i>“das aulas em que houve má educação”</i> (1).	n=1

Na tabela 16 temos o registo de respostas (n=18) sobre se os alunos estavam à espera que acontecesse algo na formação e que não tenha acontecido. Agrupadas em 5 categorias de respostas, assume maior destaque a categoria “nada” (n=13).

Tabela 16***Resultados Relativos à Questão “O que estavas à espera que acontecesse e não aconteceu?”.***

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Nada	<i>“nada”</i> (13);	n=13
Prática	<i>“esperava que fizéssemos mais experiências”</i> (1); <i>“estava à espera de receber duas pessoas em conflito e resolvê-lo”</i> (1); <i>“mais jogos”</i> (1);	n=3
Organização	<i>“de não haver na sala”</i> (1);	n=1
Exterior	<i>“irmos para a rua”</i> (1).	n=1

Sobre se os alunos gostavam de continuar esta formação, as respostas foram unânimes em “sim” (n=20, 100.0%) (tabela 17).

Tabela 17 – Resultados Relativos à Questão “Gostavas de continuar esta formação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	20 (100.0)	[0,0%; 100%]
Não	0 (0.0)	[0,0% ; 0,0%]

Nota: N=20.

Os motivos (n=22) pelos quais os inquiridos gostavam de continuar esta formação estão apresentados na tabela 18, identificando-se 7 categorias de respostas, com maior número de respostas nas categorias: “Aprendizagem” (n=5) e “Interessante” (n=5).

Tabela 18

Resultados Relativos à Questão “Porquê?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Aprendizagem	<i>podia aprender mais</i> ” (1); <i>“porque acho que se aprender a ser mediador e (...) ajudar também a mim próprio</i> ” (1); <i>“para estar ainda mais preparada</i> ” (1); <i>“quanto mais tivermos, melhor vamos conseguir lidar com os problemas</i> ” (1); <i>“porque faz-me crescer enquanto pessoa</i> ” (1);	n=5
Interessante	<i>“porque acho que é interessante</i> ” (4); <i>“foi interessante (...) (1);</i>	n=5
Importante	<i>” “acho que é importante</i> ” (4);	n=4
Entreajuda	<i>“acho que posso ajudar os outros</i> ” (2); <i>“gostava de ajudar as pessoas</i> ” (1); <i>“(…) posso ajudar os colegas</i> ” (1);	n=4
Socialização	<i>“acho que me ajudou a conviver melhor com os meus colegas</i> ” (1); <i>“porque é uma forma de ajudar as pessoas a serem mais meigas com os colegas</i> ” (1).	n=2
Experiencia positiva	<i>“porque participar na mediação foi uma experiência boa</i> ” (1);	n=1
Diversão	<i>“é divertido</i> ” (1);	n=1

Apêndice XXIII - Questionário “Ser mediador” – Alunos mediadores

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
ALUNOS MEDIADORES

SER MEDIADOR

Agora que pertences à equipa de mediação, gostávamos de saber a tua opinião sobre “Ser Mediador”. Responde com atenção a todas as questões pois a tua opinião é importante. Obrigada!

1. Gostas de ser mediador na Escola? _____
Porquê? _____
2. Gostavas de continuar a ser mediador no próximo ano letivo? _____
Porquê? _____
3. O que é mais fácil no desempenho do papel de mediador? _____

Porquê? _____
4. O que é mais difícil no desempenho do papel do mediador? _____

Porquê? _____
5. Já fizeste mediações na Escola? _____ Quantas? _____
6. Achas que a mediação de conflitos já é conhecida junto dos alunos? _____
7. O que os teus colegas acham da mediação? _____

8. Achas que algo poderia ser diferente no funcionamento da equipa e do gabinete de mediação? _____
Porquê? _____

**Apêndice XXIV – Análise dos dados e resultados do questionário “Ser mediador” –
Alunos mediadores**

SER MEDIADOR - ALUNOS MEDIADORES

No ano letivo 2010-2011 realizou-se uma reunião com alunos mediadores e no final da atividade solicitou-se o preenchimento de um questionário para recolher informação sobre “Ser Mediador”. Responderam ao questionário 20 alunos mediadores.

1. Resultados

Sobre se os inquiridos gostam de ser mediadores na Escola, as respostas são unânimes em “sim” (n=20, 100%) (tabela 1).

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Gostas de ser mediador de conflitos na tua Escola?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	20 (100.0)	[0,0% ; 100%]
Não	0 (0.0)	[0,0% ; 0,0%]

Nota: N=20.

Na tabela 2 elencam-se os motivos (n=20) pelos quais os inquiridos gostariam de ser mediadores na sua Escola. Identificam-se 5 categorias de resposta, reunindo maior número de registos a categoria “Entreajuda” (n=13).

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Porquê?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Entreajuda	“para ajudar os meus colegas” (5); “porque ajudo a resolver conflitos” (2); “porque gosto de ajudar” (1); “gosto de ajudar” (1); “porque a nossa Escola é conflituosa e era uma forma de ajudar os meus colegas” (1); “a nossa Escola precisa de mediação, por isso acho que a devo	n=13

	<i>aplicar ajudando os outros” (1); “porque posso ajudar os outros quando eles andam à luta” (1); “gostava de ajudar os alunos a resolver os seus problemas” (1);</i>	
Aprendizagem	<i>“acho que me ajuda pois conheço todas as pessoas” (1); “porque gostava de resolver conflitos, fazer mediação” (1); “porque aprendi muita coisa nova” (1);</i>	n=3
Pela Escola	<i>“posso contribuir para a Escola ser bem vista” (1); “é importante para a Escola” (1).</i>	n=2
Socialização	<i>“porque assim tenho mais amigos” (1);</i>	n=1
Estatuto	<i>porque o mediador desempenha um papel importante (1);</i>	n=1

De igual modo, e quando questionados se gostariam de ser mediador de conflitos no próximo ano letivo, as respostas são igualmente unânimes em “sim” (n=20, 100%) (tabela 3).

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “E, gostarias de continuar a ser mediador de conflitos para o próximo ano letivo?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	20 (100.0)	[0,0% ; 100%]
Não	0 (0.0)	[0,0% ; 0,0%]

Nota: N=20.

Os motivos (n=20) pelos quais os inquiridos gostariam de ser mediadores na sua Escola no próximo ano letivo estão identificados na tabela 4, agrupam-se por 6 categoria, destacando-se a categoria “Entreajuda (n=8), que reúne maior número de registos.

Tabela 4**Resultados Relativos à Questão “Porquê?”**

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Entreajuda	<i>“gostava de ajudar as pessoas”</i> (2); <i>“porque quero continuar a ajudar”</i> (1); <i>“porque gostava de resolver mais conflitos”</i> (1); <i>“porque posso resolver muita coisa”</i> (1); <i>“para ajudar os meus amigos e conhecidos”</i> (1); <i>“para ajudar os meus colegas”</i> (1); <i>“para continuar a ajudar os outros a resolver os seus conflitos”</i> (1);	n=8
Gosta de ser mediador	<i>“porque gosto de ser mediadora”</i> (3); <i>“gostei muito de ter a experiência de ser mediadora”</i> (1); <i>“porque tenho capacidade para isso”</i> (1);	n=5
Quer aprender mais	<i>“porque quero aprender mais”</i> (2); <i>“porque cada vez aprendo mais coisas”</i> (1); <i>“aprender mais”</i> (1);	n=4
Fazer mediações no gabinete	<i>“porque gostava de fazer mediação no gabinete”</i> (1);	n=1
Ser útil para a Escola	<i>“acho que faço bem à Escola”</i> (1);	n=1
Ser importante	<i>“é importante”</i> (1).	n=1

Relativamente ao que os alunos achavam mais fácil e mais difícil em ser mediador na sua Escola, os motivos mostraram-se diversificados. Alguns dos motivos (n=17) apontados para o que era fácil estão identificados na tabela 5 e foram agrupados em 7 categorias, destacando-se a categoria “Comunicação interpessoal” por reunir maior número de registos (n=6).

Tabela 5**Resultados Relativos à Questão “O que é mais fácil em ser mediador na tua Escola?”**

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Comunicação interpessoal	“ajudar os alunos a dialogar” (2); “ouvir os outros” (1); “acalmar, falar” (1); “falar com os alunos” (2);	n=6
Nada de relevante a apontar	“não sei” (3); “nada” (1);	n=4
Interação com os pares	“falar com os alunos da minha idade” (1); “ajudar os colegas” (1);	n=2
Interação com adultos	“falar com os adultos sobre os problemas” (1); “falar com as pessoas mais velhas” (1).	n=2
Isenção	“ser neutro” (1);	n=1
Conflito	“lidar com os conflitos” (1);	n=1
Tudo normal	“é tudo normal” (1);	n=1

Os alunos foram ainda convidados a explicar porque consideravam que esses eram aspetos mais fáceis em ser mediador na Escola (tabela 6).

Tabela 6**Resultados Relativos à Questão “Porquê?”**

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Vontade	“porque basta querer” (1);	n=1
Pela facilidade na entreaajuda	“porque é uma maneira fácil de ajudar os alunos e as pessoas em conflito” (1); “porque é uma forma fácil de ajudar os alunos” (1); “porque se resolve mais facilmente” (1); “porque os nossos colegas estão mais à vontade connosco” (1); “porque entendem melhor” (1);	n=5
Prática	“porque assim já consigo, aplicando os temas aprendidos, falar, ouvir e compreender os meus colegas” (1);	n=1
Ajuda dos adultos	“porque assim os adultos nos ajudam” (1);	n=1
Nada de especial a apontar	“é normal” (1).	n=1

Os alunos foram também convidados a referir se consideravam existir aspetos difíceis em ser mediador na Escola (tabela 7). Identificam-se 5 categorias de respostas, salientando-se a categorias “interação com os pares (mais novos ou mais velhos), que reúne o maior número de categorias (n=10).

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “O que é mais difícil em ser mediador na tua Escola?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
A interação com os pares (mais novos ou mais velhos)	(...) <i>que as pessoas nos ouçam</i> (3); <i>“eles aceitarem o diálogo”</i> (3); <i>“falar com alunos mais velhos”</i> (2); <i>“os alunos”</i> (1); <i>“falar com os mais novos que não entendem tão bem”</i> (1);	n=10
A construção de acordos	<i>“tentar fazer com que as pessoas que têm um conflito cheguem a um acordo”</i> (1); <i>“ajudar a resolver”</i> (1); <i>“tentar convencer os alunos”</i> (1); <i>“resolver os problemas”</i> (1);	n=4
Gerir a agressividade e acabar com a violência	<i>“acabar com as lutas”</i> (1); <i>“separar duas pessoas de uma luta para as levar para o gabinete de mediação”</i> (1);	n=2
Nada a apontar	<i>“nada”</i> (1); <i>“não sei”</i> (1);	n=2
Isenção	<i>“ser neutro”</i> (1);	n=1

Os alunos explicaram ainda as razões que explicam porque consideram esses aspetos mais difíceis (tabela 8). As respostas foram agrupadas por 3 categorias, destacando-se a categoria “Resistência” por reunir maior número de registos (n=6).

Tabela 8**Resultados Relativos à Questão “Porquê?”**

Categorias	Respostas e número de resposta	Número de resposta por categoria
Resistência	“porque algumas pessoas não querem ser ajudadas” (1); “alguns não querem colaborar” (1); “porque um dos colegas que está envolvido” (1); “porque parece que estou a falar para o boneco” (1); “porque é difícil os nossos colegas aceitarem que nós falemos com eles” (1); “a maior parte dos alunos não quer ir à mediação” (1).	n=6
Cultura de adversariedade	“porque há miúdos que pensam que a luta é a única forma de resolver as coisas” (1); “as pessoas acham que só com violência se resolvem as coisas” (1);	n=2
Nada a apontar	“é tudo fácil” (1);	n=1

Conforme se pode observar na tabela 9 a maioria dos alunos refere não (n=11, 55.0%) ter feito mediações, sem diferença estatisticamente significativa, para a resposta "sim.

Tabela 9**Resultados Relativos à Questão “Já fizeste mediações?”**

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	9 (45.0)	[23.1% ; 68.5%]
Não	11 (55.0)	[31.5% ; 72.8%]

Nota: N=20.

Para os inquiridos que afirmaram na questão anterior ter feito mediações, o número de mediações está presente na tabela 10, constatando-se que a maioria dos alunos fez apenas uma mediação.

Tabela 10**Resultados Relativos à Questão “Quantas?”**

Respostas	n (%)
“1 vez”	6
“2 vezes”	2
“3 ou 4 vezes”	1

Conforme se pode verificar na tabela 11, relativamente à questão sobre se a mediação é conhecida pelos colegas, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “sim” (n=15, 78.9%).

Tabela 11**Resultados Relativos à Questão “Achas que os alunos conhecem a mediação?”**

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	15 (78.9)	[54.6% ; 93.9%]
Não	4 (21.1)	[6.1% ; 45.5%]

Nota: N=20. Respostas omissas 1

À questão aberta sobre o que “Os colegas pensam da mediação?”, as respostas dos inquiridos foram agrupadas em indicadores: positivos e negativos. Em termos de indicadores positivos, as respostas foram agrupadas em 2 categorias, com destaque para a categoria “Utilidade pessoal”, que reuniu maior número de registos (n=4) (tabela 12).

Tabela 12**Resultados Relativos à Questão “O que pensam os teus colegas da mediação?” - indicadores positivos**

Categorias	Respostas e número de resposta	Número de resposta por categoria
Utilidade pessoal	“acho que pensam bem porque é para o bem deles” (1); “pensam que é útil” (1); “pensam que é alguém que pode ajudar a resolver um conflito” (1); “acho que pensam que a mediação os ajuda a resolver os problemas sem ser à porrada” (1);	n=4
Utilidade para a Escola	“que é um projeto feito pela Escola para baixar o nível de violência Escolar” (1),	n=2

	<i>“que é importante” (1).</i>	

Em termos de indicadores negativos, as respostas foram agrupadas em 5 categorias, com destaque para a categoria “Uma chatice”, que reuniu maior número de registos (n=5) (tabela 13).

Tabela 13

Resultados Relativos à Questão “O que pensam os teus colegas da mediação?” - indicadores negativos

Categorias	Respostas e número de resposta	Número de resposta por categoria
Uma chatice / aborrecida	<i>é uma “seca” (5);</i>	n=5
Não resulta	<i>“acho que alguns alunos pensam que não adianta de nada a mediação” (1); “já falei com eles e eles pensam que não resolve nada” (1); “acham que a mediação não leva a lado nenhum (1);</i>	n=3
Sem opinião	<i>“não pensam nada” (2);</i>	n=2
Não conhecem bem	<i>“acho que ainda não conhecem bem a mediação” (1);</i>	n=1
Não sabe	<i>“não sei” (1).</i>	n=1

Conforme se pode verificar na tabela 14, quando questionados sobre se acham que algo poderia ter sido diferente no funcionamento do gabinete e da equipa de mediação durante este ano letivo, a resposta mais dada pelos inquiridos, com diferença estatisticamente significativa, é “não” (n=18, 94.7%).

Tabela 14

Resultados Relativos à Questão “Achas que algo poderia ter sido diferente no funcionamento do gabinete e na equipa de mediação durante este ano letivo?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	1 (5.3)	[0.1% ; 25.8%]
Não	18 (94.7)	[74.0% ; 99.9%]

Nota: N=20. Respostas omissas 1

Os motivos justificativos apresentados por alguns dos alunos que responderam à questão anterior estão patentes na tabela 15, e corroboram a avaliação positiva da formação.

Tabela 15

Resultados Relativos à Questão “Porquê?”

Categorias	Respostas e número de resposta	Número de resposta por categoria
Nada apontar	<i>“estava tudo bem”</i> (4); <i>“porque foi tudo bom”</i> (3); <i>“foi excelente”</i> (1);	n=8
A vontade de praticar no gabinete	<i>“porque já podiam ter sido alunos a fazer mediação no gabinete”</i> (1).	n=1

Apêndice XXV - Questionário “A atuação do mediador” – Alunos mediadores

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

ATUAÇÃO DO ALUNO MEDIADOR

Agradecemos que tenhas participado na reunião da Equipa de Mediadores. Gostávamos de saber mais sobre a tua atuação como mediador na escola. Para isso, agradecemos que respondas às seguintes questões. Obrigada pela colaboração!

Nome: _____ Turma: _____ Idade: _____

Data: _____

	Não		Sim	Quantas?
Realizei mediações informais				
Realizei mediações formais				
Desde que integro a equipa de mediação, percebo que:	Nunca (0)	Poucas vezes (1 a 2)	Algumas vezes (3 a 5)	Muitas vezes (+ de 5)
Os meus colegas costumam recorrer ao mediador(a)				
Os meus colegas sabem que eu sou mediador(a)				
Os meus colegas aceitam a minha intervenção				
O DT sabe que eu sou mediador(a)				
Os outros professores sabem que sou mediador				
Já colaborei com outros alunos mediadores				
Falei com os professores mediadores sobre a mediação				
O DT ou outros professores já pediram a minha colaboração para ajudar na resolução dos conflitos dos meus colegas				
Os colegas metem-se comigo por ser mediador(a)				
Já criticaram o meu comportamento e comentaram que não devia ser mediador				
Gosto de ser mediador				
Sinto-me útil a fazer mediação				

Achas que alguma coisa deveria mudar ou melhorar no funcionamento da equipa e do gabinete de mediação? Sim _____ Não. _____

Porquê? _____

Achas que devia mudar ou melhorar alguma coisa em relação aos alunos mediadores?

Sim _____ Não. _____ Porquê? _____

Mais uma vez obrigada!

Apêndice XXVI – Análise dos dados e resultados do questionário “Atuação do mediador” – Alunos mediadores

ATUAÇÃO DO ALUNO MEDIADOR - ALUNOS MEDIADORES

No ano letivo 2011-2012 realizou-se uma reunião com alunos mediadores e no final da atividade solicitou-se o preenchimento de um questionário para recolher informação sobre a sua atuação e a adesão ao projeto. Responderam ao questionário 39 alunos mediadores.

I. Resultados

Sobre se os alunos mediadores realizaram mediações informais, a resposta mais dada, com significado estatístico, é “sim” (n=27, 73.0%) (tabela 1).

Tabela 1

Resultados Relativos à Questão “Realizei mediações informais?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	27 (73.0)	14.3%	[58.7% ; 87.3%]
Não	10 (27.0)	14.3%	[12.7% ; 41.3%]

Nota: N=39. Respostas omissas 2

Conforme se pode observar na tabela 2 foram realizadas um total de 94 mediações informais e de entre os alunos que as realizaram, a moda é “2” (n=12, 52.2%), diferenciando-se esta opção significativamente das demais respostas.

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Quantas?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	4 (17.4)	[5.0%; 8.8%]
2	12 (52.2)	[30.6%; 73.2%]
5	2 (8.7)	[1.1%; 28.0%]
7	1 (4.3)	[0.1%; 21.9%]
9	1 (4.3)	[0.1%; 21.9%]
10	1 (4.3)	[0.1%; 21.9%]
15	2 (8.7)	[1.1%; 28.0%]

Nota: N=27. Respostas omissas 4

No que respeita à questão sobre se os alunos mediadores realizaram mediações formais, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “não” (n=31, 83.8%) (tabela 3).

Tabela 3

Resultados Relativos à Questão “Realizei mediações formais?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	6 (16.2)	11.9%	[4.3%; 28.1%]
Não	31 (83.8)	11.9%	[71.9%; 95.7%]

Nota: N=39. Respostas omissas 2

Quanto ao número de mediações formais realizadas a resposta mais apontada é “1” (n=2, 66.7%), num total de 4 (tabela 4).

Tabela 4

Resultados Relativos à Questão “Quantas?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	2 (66.7)	[9.4%; 99.2%]
3	1 (33.3)	[0.8%; 90.6%]

Nota: N=6. Respostas omissas 3

Os resultados da tabela 5 mostram-nos as respostas à questão sobre se os colegas dos inquiridos costumam recorrer ao mediador, identificando-se como respostas mais referidas “nunca” (n=20, 51.3%), seguido de “às vezes” (n=15, 38.5%), com diferença estatisticamente significativa apenas para com as restantes respostas.

Tabela 5

Resultados Relativos à Questão “Os meus colegas costumam recorrer ao mediador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	20 (51.3)	15.7%	[35.6%; 67.0%]
Às vezes	15 (38.5)	15.3%	[23.2%; 53.7%]
Muitas vezes	4 (10.3)	9.5%	[0.7%; 19.8%]

Nota: N=39.

A tabela 6 apresenta os resultados relativos à questão sobre se os colegas sabem se o inquirido é mediador. A resposta mais dada a esta questão, com diferença estatisticamente significativa para com as demais opções de resposta, é “muitas vezes” (n=34, 87.2%).

Tabela 6

Resultados Relativos à Questão “Os meus colegas sabem que sou mediador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	1 (2.6)	5.0%	[0.0%; 7.5%]
Às vezes	4 (10.3)	9.5%	[0.7%; 19.8%]
Muitas vezes	34 (87.2)	10.5%	[76.7%; 97.7%]

Nota: N=39.

Conforme se pode observar na tabela 7, sobre se os colegas dos inquiridos aceitam a sua intervenção, a resposta mais dada é “às vezes” (n=18, 47.4%), seguido de “muitas vezes” (n=17, 44.7%), apresentando diferença estatisticamente significativa apenas para com as restantes respostas.

Tabela 7

Resultados Relativos à Questão “Os meus colegas aceitam a minha intervenção?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	3 (7.9)	8.6%	[0.0%; 16.5%]
Às vezes	18 (47.4)	15.9%	[31.5%; 63.2%]
Muitas vezes	17 (44.7)	15.8%	[28.9%; 60.5%]

Nota: N=39. Respostas omissas 1

Sobre se os alunos mediadores se sentem à vontade para intervir, a resposta mais dada é “nunca” (n=17, 44.7%), seguido de “às vezes” (n=16, 42.1%), apresentando diferença estatisticamente significativa para com as restantes respostas (tabela 8).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Não me sinto à vontade para intervir?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	17 (44.7)	15.8%	[28.9%; 60.5%]
Às vezes	16 (42.1)	15.7%	[26.4%; 57.8%]
Muitas vezes	5 (13.2)	10.7%	[2.4%; 23.9%]

Nota: N=39. Respostas omissas 1

Para a questão se os diretores de turma sabem que o inquirido é mediador, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta, é “muitas vezes” (n=36, 92.3%) (tabela 9).

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “O DT sabe que sou mediador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	1 (2.6)	5.0%	[0.0%; 7.5%]
Às vezes	2 (5.1)	6.9%	[0.0%; 12.1%]
Muitas vezes	36 (92.3)	8.4%	[83.9%; 100.0%]

Nota: N=39.

No que se refere à questão, se os outros professores sabem que o inquirido é mediador, os resultados da tabela 10 mostram que a resposta mais dada é “às vezes” (n=24, 61.5%), seguido de “muitas vezes” (n=13, 33.3%), apresentando diferença estatisticamente significativa para com as restantes respostas.

Tabela 10

Resultados Relativos à Questão “Os meus outros professores sabem que sou mediador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	2 (5.1)	6.9%	[0.0%; 12.1%]
Às vezes	24 (61.5)	15.3%	[46.3%; 76.8%]
Muitas vezes	13 (33.3)	14.8%	[18.5%; 48.1%]

Nota: N=39.

Quando questionados se como aluno mediador já colaborou com outros colegas mediadores, conforme se pode observar na tabela 11, a resposta mais dada é “às vezes” (n=19, 48.7%), sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta.

Tabela 11

Resultados Relativos à Questão “Já colaborei com outros colegas mediadores alunos?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	9 (23.1)	13.2%	[9.9%; 36.3%]
Às vezes	19 (48.7)	15.7%	[33.0%; 64.4%]
Muitas vezes	11 (28.2)	14.1%	[14.1%; 42.3%]

Nota: N=39.

Sobre se os respondentes falaram com os professores mediadores sobre a mediação, a resposta mais dada é “às vezes” (n=20, 52.6%), sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes (tabela 12).

Tabela 12

Resultados Relativos à Questão “Falei com os professores mediadores sobre a mediação?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	11 (28.9)	14.4%	[14.5%; 43.4%]
Às vezes	20 (52.6)	15.9%	[36.8%; 68.5%]
Muitas vezes	7 (18.4)	12.3%	[6.1%; 30.7%]

Nota: N=39. Respostas omissas 1

À questão, se os inquiridos costumam falar com os seus colegas mediadores sobre conflitos de colegas da Escola, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa entre as várias opções de resposta, é “às vezes” (n=16, 42.1%), conforme resultados expressos na tabela 13.

Tabela 13

Resultados Relativos à Questão “Costumo falar com os meus colegas mediadores sobre conflitos de colegas da Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	12 (31.6)	14.8%	[16.8%; 46.4%]
Às vezes	16 (42.1)	15.7%	[26.4%; 57.8%]
Muitas vezes	10 (26.3)	14.0%	[12.3%; 40.3%]

Nota: N=39. Respostas omissas 1

Na tabela 14 estão registados os resultados à questão sobre se os diretores ou outros professores pedem colaboração para ajudar na resolução de conflitos de colegas da Escola, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes, é “às vezes” (n=20, 51.3%) seguido de “nunca” (n=16, 41.0%).

Tabela 14

Resultados Relativos à Questão “O DT ou outros professores pedem a minha colaboração para ajudar na resolução de conflitos de colegas da Escola?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	16 (41.0)	15.4%	[25.6%; 56.5%]
Às vezes	20 (51.3)	15.7%	[35.6%; 67.0%]
Muitas vezes	3 (7.7)	8.4%	[0.0%; 16.1%]

Nota: N=39. Respostas omissas 1

Sobre se os colegas se metem com o aluno inquirido por ser aluno mediador, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “nunca” (n=31, 79.5%) (tabela 15).

Tabela 15

Resultados Relativos à Questão “Os colegas metem-se comigo por ser mediador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	31 (79.5)	12.7%	[66.8%; 92.2%]
Às vezes	8 (20.5)	12.7%	[7.8%; 33.2%]
Muitas vezes	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=39.

E se os colegas já criticaram o comportamento do aluno mediador e comentaram que não devia ser mediador, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “nunca” (n=30, 76.9%) (tabela 16).

Tabela 16

Resultados Relativos à Questão “Já criticaram o meu comportamento e comentaram que não devia ser mediador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	30 (76.9)	13.2%	[63.7%; 90.1%]
Às vezes	9 (23.1)	13.2%	[9.9%; 36.3%]
Muitas vezes	0 (0.0)	0.0%	[0.0%; 0.0%]

Nota: N=39.

Na tabela 17 estão os resultados à questão sobre se os respondentes gostam de ser mediador, cuja resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa para com as demais opções de resposta, é “muitas vezes” (n=33, 84.6%).

Tabela 17

Resultados Relativos à Questão “Gosto de ser mediador?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	1 (2.6)	5.0%	[0.0%; 7.5%]
Às vezes	5 (12.8)	10.5%	[2.3%; 23.3%]
Muitas vezes	33 (84.6)	11.3%	[73.3%; 95.9%]

Nota: N=39.

Sobre se os alunos mediadores se sentem úteis a fazer a mediação, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “muitas vezes” (n=26, 66.7%) (tabela 18).

Tabela 18

“Sinto-me útil a fazer a mediação?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Nunca	1 (2.6)	5.0%	[0.0%; 7.5%]
Às vezes	12 (30.8)	14.5%	[16.3%; 45.3%]
Muitas vezes	26 (66.7)	14.8%	[51.9%; 81.5%]

Nota: N=39.

Sobre se os inquiridos acham que alguma coisa devia mudar ou melhorar no funcionamento do gabinete de mediação, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “não” (n=25, 67.6%) (tabela 19).

Tabela 19

“Achas que alguma coisa devia mudar ou melhorar no funcionamento do gabinete de mediação?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	12 (32.4)	15.1%	[17.3%; 47.5%]
Não	25 (67.6)	15.1%	[52.5%; 82.7%]

Nota: N=39. Respostas omissas 2

À questão aberta para explicar as mudanças ou melhorias no funcionamento do gabinete de mediação, uns fundamentaram o “não” e outros o “sim”. As explicações que demonstram porque não consideram necessária qualquer mudança ou melhoria agrupa-se em 4 categorias, com destaque para a categoria “Tudo bem no geral”, que reuniu maior número de registos (n=10) (tabela 20).

Tabela 20

Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - justificação de não haver aspetos a melhorar

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Tudo bem no geral	<i>“porque está tudo bem”</i> (9); <i>“acho que está tudo bem”</i> (1);	n=10
Agradável (espaço e professores)	<i>“(…) tanto o espaço de mediação como os professores são muito agradáveis”</i> (1);	n=1
Sistema da mediação	<i>“porque acho que esta mediação é muito boa”</i> (1); <i>“porque eu acho que o sistema é bom”</i> (1);	n=2
Organização	<i>“porque já está muito bem organizado”</i> (1).	n=1

As explicações que demonstram porque consideram necessária qualquer mudança ou melhoria agrupa-se em 8 categorias, com destaque para as categorias “Informação” e “Mais intervenção”, que reuniram maior número de registos (n=3) (tabela 21).

Tabela 21

Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - justificação de haver aspetos a melhorar

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Informação	<i>O conhecimento dos professores e funcionários de quem são os mediadores.”</i> (1); <i>“Devíamos fazer cartazes e colar pela Escola”</i> (1); <i>“Os alunos deviam começar a saber mais sobre a mediação”</i> (1);	n=3
Mais intervenção	<i>“Acho que deviam chamar mais vezes os mediadores”</i> (1); <i>sou mediadora desde o 5º ano e já estou no final do 6º ano e ainda</i>	n=3

	<i>não fui ao gabinete de mediação fazer uma mediação (2);</i>	
Mais atividades	<i>Fazer mais atividades, mas para todos os alunos, professores e funcionários” (1);</i> <i>“Só houve uma reunião este ano” (1);</i>	n=2
Há sempre que melhorar	<i>“Porque há sempre algo para mudar” (1);</i> <i>“Porque não se tem verificado mudanças” (1).</i>	n=2
A intervenção dos mediadores	<i>“A intervenção dos mediadores” (1);</i>	n=1
Credibilidade dos mediadores	<i>“As pessoas deviam acreditar mais nos mediadores” (1);</i>	n=1
Mais formação	<i>“Devíamos ter mais formação” (1);</i>	n=1
Sem opinião	<i>“Não sei o que devia” (1);</i>	n=1

Sobre se os inquiridos acham que deveria mudar ou melhorar alguma coisa em relação à participação dos alunos mediadores na equipa de mediação, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “não” (n=28, 77.8%) (tabela 22).

Tabela 22

“Achas que devia mudar ou melhorar alguma coisa em relação à participação dos alunos mediadores na equipa de mediação?”

Resposta	n (%)	Incerteza	Intervalo de Confiança
Sim	8 (22.2)	13.6%	[8.6%; 35.8%]
Não	28 (77.8)	13.6%	[64.2%; 91.4%]

Nota: N=39. Respostas omissas 3

À questão aberta para explicar as mudanças ou melhorias na participação dos alunos mediadores na equipa de mediação, uns fundamentaram o “não” e outros o “sim”.

Na tabela 23 encontram-se as justificações (n=7) das mudanças e melhorias, agrupadas em 4 categorias, reunindo maior número de registos a categoria “mais mediações” (n=3).

Tabela 23**Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - justificação de haver aspetos a melhorar**

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Mais mediações	“Deviam fazer mais mediações informais” (2); “Porque acho que os mediadores deviam fazer mais mediações informais” (1);	n=3
Cuidar do comportamento	“Depende do comportamento” (1); “Porque às vezes portam-se mal, dizem asneiras” (1);	n=2
Seleção dos mediadores	Uma seleção mais apurada dos mediadores, uma vez que tem um importante papel na Escola e na sua formação” (1);	n=1
Mais informação	“Mais informação” (1).	n=1

Já na tabela 24 estão os resultados das justificações (n=10) de não haver propostas de mudanças e melhorias, agrupadas em 2 categorias, reunindo maior número de registos a categoria “Avaliação positiva dos mediadores” (n=6).

Tabela 24**Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - justificação de não haver aspetos a melhorar**

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Avaliação positiva dos mediadores	“os alunos mediadores escolhidos são bons” (3); “Os alunos escolhidos são indicados para a mediação” (1); “Porque eles são bons e gostam de ajudar” (1); “Porque nunca escolhem para ser mediadores os alunos mal comportados” (1)	n=6
Tudo bem no geral	“Acho que está tudo bem assim” (4).	n=4

Apêndice XXVII - Questionário sobre os alunos mediadores e o projeto - Diretores de turma

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

DIRETOR DE TURMA

A Equipa de Mediação agradece que responda às seguintes questões. A sua opinião é relevante para conhecermos melhor as práticas de mediação e podermos melhorá-las. Obrigada pela colaboração!

Atualmente, como considera:	Mau(à)	Razoável	Bom(a)	Muito bom(a)
A existência dos alunos mediadores na turma?				
A aceitação dos alunos mediadores pelos colegas da turma?				
A intervenção dos alunos mediadores junto de colegas de outras turmas?				
A aceitação pelos restantes professores da turma dos alunos mediadores?				
O resultado da resolução de conflitos pela mediação? (caso tenha havido)				
Indicou alunos da sua direção de turma para o gabinete de mediação? Sim: ____ Quantos? ____ Não: ____ Porquê? _____				
Encaminhou alunos de outras turmas para o gabinete de mediação? ____ Quantos? ____				
Alguma vez solicitou a colaboração do aluno mediador? Sim: ____ Não: ____ Porquê? _____				
Em relação ao funcionamento da mediação de conflitos na escola, acha que algo deveria ser diferente? Sim: ____ Não: ____ Porquê? _____				

Apêndice XXVIII – Análise dos dados e dos resultados do questionário sobre os alunos mediadores e o projeto - Diretores de turma

OS ALUNOS MEDIADORES E O PROJETO - DIRETORES DE TURMA

No ano letivo de 2011-2012 foi aplicado um questionário aos diretores de turma para avaliar a perceção sobre o projeto e principalmente sobre os alunos mediadores. Responderam ao questionário 21 diretores de turma.

1. Resultados

Conforme se pode observar na tabela 1, à questão sobre como os respondentes consideram a existência dos alunos mediadores na turma, as repostas mais dadas, sem diferença estatisticamente significativa para as restantes, são “Bom(a)” (n=8, 38.1%) e “Muito bom(a)” (n=8, 38.1%).

Tabela 1

Respostas à Questão “Como considera a existência de alunos mediadores na turma?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau(a)	0 (0.0)	[0.0% ; 16.2%]
Razoável	5 (23.8)	[8.2% ; 47.0%]
Bom(a)	8 (38.1)	[18.1% ; 61.5%]
Muito bom(a)	8 (38.1)	[18.1% ; 61.5%]

Nota: N=21.

Sobre como os respondentes consideram a aceitação dos alunos mediadores pelos colegas de turma, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para as restantes, é “Bom(a)” (n=8, 40,0%) (tabela 2).

Tabela 2

Respostas à Questão “Como considera a aceitação dos alunos mediadores pelos colegas da turma?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau(a)	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Razoável	5 (25.0)	[8.7% ; 49.1%]
Bom(a)	8 (40.0)	[19.1% ; 63.9%]
Muito bom(a)	7 (35.0)	[15.4% ; 59.2%]

Nota: N=21. Respostas omissas 1

Sobre como os respondentes consideram a intervenção dos alunos mediadores juntos de colegas de outras turmas, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para as restantes, é “Razoável” (n=11, 68.8%) (tabela 3).

Tabela 3

Respostas à Questão “Como considera a intervenção dos alunos mediadores junto de colegas de outras turmas?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau(a)	1 (6.3)	[0.2% ; 30.2%]
Razoável	11 (68.8)	[41.3% ; 89.0%]
Bom(a)	4 (25.0)	[7.3% ; 52.4%]
Muito bom(a)	0 (0.0)	[0.0% ; 20.6%]

Nota: N=21. Respostas omissas 5

Na tabela 4 estão registados os resultados relativos à questão sobre como os respondentes consideram a aceitação pelos restantes professores da turma dos alunos mediadores, em que a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para as restantes, é “Bom(a)” (n=8, 40.0%).

Tabela 4

Respostas à Questão “Como considera a aceitação pelos restantes professores da turma dos alunos mediadores?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau(a)	0 (0.0)	[0.0% ; 16.8%]
Razoável	6 (30.0)	[11.9% ; 54.3%]
Bom(a)	8 (40.0)	[19.1% ; 63.9%]
Muito bom(a)	6 (30.0)	[11.9% ; 54.3%]

Nota: N=21. Respostas omissas 1

No que se refere à opinião dos respondentes sobre o resultado das sessões de mediação realizadas no gabinete, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para com as demais opções de resposta, é “Bom(a)” (n=6, 50,0%) (tabela 5).

Tabela 5

Respostas à Questão “Como considera o resultado das sessões de mediação, realizadas no gabinete, na resolução de conflitos? (caso tenha havido)”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Mau(a)	0 (0.0)	[0.0% ; 26.5%]
Razoável	1 (8.3)	[0.2% ; 38.5%]
Bom(a)	6 (50.0)	[21.1% ; 78.9%]
Muito bom(a)	5 (41.7)	[15.2% ; 72.3%]

Nota: N=21. Respostas omissas 9

Procurou-se indagar se os inquiridos enviaram alunos da sua turma para o gabinete de mediação, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para com a outra opção de resposta, é “Não” (n=12, 57.1%) (tabela 6).

Tabela 6

Respostas à Questão “Indicou alunos desta turma para o gabinete de mediação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	9 (42.9)	[21.6%; 66.0%]
Não	12 (57.1)	[34.0%; 72.2%]

Nota: N=21.

Conforme se pode observar na tabela 7, dos participantes que responderam afirmativamente à questão anterior, a maioria (n=3, 33.3%) refere ter indicado 1 aluno para o gabinete de mediação.

Tabela 7

Respostas à Questão “Quantos?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	3 (33.3)	[7.5% ; 69.9%]
2	1 (11.1)	[0.3% ; 48.1%]
3	2 (22.2)	[2.8% ; 59.9%]
4	1 (11.1)	[0.3% ; 48.1%]
5	1 (11.1)	[0.3% ; 48.1%]
6	1 (11.1)	[0.3% ; 48.1%]

Nota: N=9.

Sobre o(s) motivo(s) para os diretores de turma enviarem, ou não, alunos da sua turma para o gabinete de mediação, as justificações apresentadas por alguns dos inquiridos estão presentes nas tabelas 8 e 9. Foram apresentados mais motivos para não terem enviado alunos para o gabinete (n=5), destacando-se a razão de não ter havido “necessidade” (n=3) (tabela 8).

Tabela 8

Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - para os diretores de turma que não enviaram alunos para o gabinete de mediação

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Não houve necessidade	<i>Não houve necessidade</i> ” (n=3);	n=3
Não ocorreram conflitos	<i>Não houve conflitos entre alunos da turma</i> ” (1);	n=1
Foram resolvidos na aula	<i>Tentei resolver dentro da turma os conflitos</i> ” (1).	n=1

Foi também apresentado um motivo para que um diretor de turma tenha enviado alunos para o gabinete (n=1) (tabela 9).

Tabela 9

Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - para os diretores de turma que enviaram alunos para o gabinete de mediação

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Por ter havido conflitos	<i>“Houve um conflito entre eles”</i> (1).	n=1

Quando inquiridos sobre os respondentes encaminharam alunos de outras turmas, conforme registado na tabela 10, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “não” (n=15, 88.2%).

Tabela 10

Respostas à Questão “E, de outras turmas?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	2 (11.8)	[1.3% ; 36.4%]
Não	15 (88.2)	[63.6% ; 98.5%]

Nota: N=21. Respostas omissas 4

Relativamente à questão anterior, e segundo aqueles que responderam afirmativamente nessa mesma pergunta, o número de alunos mais frequentemente enviado, sem diferença estatisticamente significativa sobre as demais opções de resposta, é “1” e “3” (n=1, 50.0%) (tabela 11).

Tabela 11

Respostas à Questão “Quantos?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
1	1 (50.0)	[1.3% ; 98.7%]
2	0 (0.0)	[0.0% ; 84.2%]
3	1 (50.0)	[1.3% ; 98.7%]

Nota: N=2.

Na tabela 12 pode ver-se que à questão se os inquiridos já alguma vez solicitaram a colaboração dos alunos mediadores da turma, a resposta mais dada, sem diferença estatisticamente significativa para com as restantes opções de resposta, é “Não” (n=12, 57.1%).

Tabela 12

Respostas à Questão “Alguma vez solicitou a colaboração do(s) aluno(s) mediador(es) da turma?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	9 (42.9)	[21.6% ; 66.9%]
Não	12 (57.1)	[34.0% ; 78.2%]

Nota: N=21.

Sobre o(s) motivo(s) pelos quais os diretores de turma terão solicitado (n=9) ou não (n=5) a colaboração do(s) aluno(s) mediador(es) da turma, as justificações apresentadas constam das tabelas 13 e 14. Entre os motivos de não terem solicitado essa colaboração destaca-se a categoria “não foi necessário” (n=3) (tabela 13).

Tabela 13

Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - para os diretores de turma que não solicitaram a colaboração do(s) aluno(s) mediador(es) da turma

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Não foi necessário	“Não foi necessário” (3);	n=3
Não ocorreram conflitos	“Não houve conflitos para resolver” (1);	n=1
Não tentou	“Não me lembrei” (1).	n=1

Já em termos de motivos para terem solicitado a colaboração, as categorias “informação” e “intervir” obtiveram igual número de registos (n=4) (tabela 14).

Tabela 14

Resultados Relativos à Questão “Porquê?” - para os diretores de turma que solicitaram a colaboração do(s) aluno(s) mediador(es) da turma

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Informação	“Para informar os colegas dos temas/situações das ações” (1); “Para informar os colegas” (1); Para tomar conhecimento de situações de indisciplina” (1); “Para uma formação que estava a fazer” (1);	n=4
Para intervir	“Para conversarem com os colegas sobre as suas atitudes” (1); “Para exemplificar e ajudar a apontar resoluções para os problemas” (1); “Porque considerei que a intervenção dos alunos poderia ser profícua” (1); “mediar certas situações” (1);	n=4
Atividades	“Atividades junto da turma para explicar a mediação” (1);	n=1

Relativamente à questão sobre se os inquiridos acham que algo devia ter sido diferente no funcionamento da mediação na Escola ou turma, a resposta mais dada é “Não” (n=9, 56.3%) (tabela 15).

Tabela 15

Respostas à Questão “Em relação ao funcionamento da mediação na Escola ou turma, acha que algo devia ter sido diferente?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Sim	7 (43.8)	[19.8% ; 70.1%]
Não	9 (56.3)	[29.9% ; 80.2%]

Nota: N=21. Respostas omissas 5

Sobre os motivos pelos quais os diretores de turma acham que algo deveria (n=8), ou não (n=2), ser diferente no funcionamento da mediação na Escola, as respostas apresentadas por alguns dos respondentes constam das tabelas 16 e 17.

Tabela 16

Resultados Relativos à Questão “O quê/Porquê?” - sugestões de melhoria

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Recorrer à mediação	“Enviar para a mediação os frequentes conflitos que surgem” (1); “Poderiam ter sido feitos mais processos de mediação caso os professores tivessem indicado alunos para tal” (1);	n=2
Horário	“Funcionar a tempo inteiro” (1); “O gabinete deverá estar mais tempo aberto” (1);	n=2
Mais atividades	“Embora perceba que este processo é lento e gradual talvez haver mais atividades com os alunos e professores ou só alunos sobre a mediação” (1);	n=1
Mais promoção	“Penso que tem pouco aceitação na resolução de conflitos na Escola” (1);	n=1
Formação	“Deveria ter-se feito/realizado formação para os mediadores do 5ºano” (1);	n=1
Melhor informação	“Sessões de esclarecimento para professores e alunos mais cedo para ajudarem na possível resolução ou encaminhamento de situações de conflito ou tensão entre alunos/professores ou assistentes operacionais” (1).	n=1

Tabela 17

Resultados Relativos à Questão “O quê/Porquê?” - porque não apresentam sugestões

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Tudo bem estruturado	<i>“Está tudo muito bem estruturado”</i> (1);	n=1
Sem opinião	<i>“Não foi preciso utilizar a mediação pelo que não tenho opinião sobre o assunto”</i> (1).	n=1

Apêndice XXIX - Relatório de mediação formal

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Gabinete de Mediação - RELATÓRIO DA MEDIAÇÃO FORMAL

DATA DE RECEÇÃO DO PEDIDO NO GABINETE	____ / ____ / 20____	Nº DO PROCESSO	____ / 20____

MEDIADOS	Nome				Aluno			Adulto					
					Idade	Ano	Turma	Função					
QUEM PEDE ou ENVIA	Terceiros não envolvidos							Envolvidos no conflito					
	OG	CT	DT	Prof.	Prof. mediador	Aluno mediador	Outro aluno	Funcionário	EE	Aluno	Prof.	Funcionário	Outro

Tipos de conflito (pode assinalar várias opções)													
COMUNICAÇÃO RELAÇÃO	Agressão física		Discussão		INTERESSES NECESSIDADES	Diferentes desejos		ACTIVADES RECURSOS	Tarefas				
	Ofensas / Insultos		Ameaças			Diferentes vontades			Danos / Roubo				
	Difamações		Mal entendidos			Auto estima			Espaço				
	Mau relacionamento		CRENÇAS, VALORES, PREFERÊNCIAS			Discriminação		Isolamento		Exclusão			
OUTRO		(especificar)											

Locais de Conflito									
Fora da escola		Atrás dos blocos		Casas de banho		Biblioteca		Outro (indicar qual)	
Portaria		Campo de jogos		Corredores		Refeitório			
Recreio		Balneário		Salas de aula ou de apoio		Bar ou sala de alunos			

PRÉ-MEDIAÇÃO	ACEITAÇÃO DA MEDIAÇÃO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES (porque não aceitou, quem não aceitou, etc.)
Data: ____ / ____ / 20____				
Hora: ____ h ____				

MEDIAÇÃO				
1ª sessão	Outras sessões			O(s) motivo(s) para ter havido mais sessões
Data: ____ / ____ / 20____	2ª sessão	____ / ____ / 20____	____ h ____	
Hora: ____ h ____	3ª sessão	____ / ____ / 20____	____ h ____	

ACORDO	Alcançado	Não alcançado	Razões principais

ENCONTRO DE AVALIAÇÃO	Data	Hora	Sala onde ir buscar os alunos
	____ / ____ / 20____	____ H ____	

ACORDO	Cumprido	Não cumprido	Razões principais

MEDIADORES	Nome	Prof.	Aluno	OBSERVADORES	Nomes	Prof.	Aluno

Apêndice XXX – Análise dos dados e resultados do Relatório de mediação formal

MEDIAÇÃO FORMAL - SERVIÇO DE MEDIAÇÃO (2010-2011)

No primeiro ano de funcionamento do gabinete de mediação (2010-2011) foram elaboradas fichas para registo de dados sobre os processos de mediação. Desta forma procurou-se ter um melhor conhecimento sobre a dinâmica das sessões de mediação, como por exemplo quanto aos mediados, aos mediadores, aos conflitos e aos resultados das mediações. As fichas foram preenchidas pela equipa de mediação.

1. Resultados

A tabela 1 serve para apresentar uma análise global da área da mediação formal. Nas tabelas seguintes expõe-se uma análise mais detalhada dos diferentes aspetos do funcionamento desta modalidade de mediação.

Tabela 1 a)⁴⁵

Dados da Mediação Formal

ANÁLISE DE DADOS		
Processo	Número de mediações formais	8
	Número de sessões no total de processos	16
Conflito	Tipo de conflito mais frequente	Ofensas, mal relacionamento e mal entendidos
Pedidos	Quem mais solicita ou encaminha	DT e alunos em conflito
Mediados	Número de alunos mediados	10
	Número de professores mediados	1
Mediadores	Número de alunos mediadores ao serviço do gabinete	33
	Número de alunos mediadores que realizaram mediação formal	0
	Número de professores mediadores ao serviço	6

⁴⁵ a) reporta-se aos dados do ano letivo 2010-2011.

	do gabinete (Escola)	
	Número de professores e técnicos que realizaram mediação formal (Escola + IMULP)	2 + 2
	Número de processos terminados com acordo	4
Acordos	Número de processos terminados sem acordo/sem informação	4
	Número de acordos cumpridos	3
Follow up	Número de acordos não cumpridos/sem informação	1

De outubro de 2010 a junho de 2011, registaram-se 8 processos de mediações formais, compreendendo 16 sessões de mediação na medida em que por processo podem ocorrer vários encontros, incluindo a sessão de *follow up*.

Assim, conforme tabela 2, na mediação formal registam-se mais processos no 3º ciclo (n=7), nomeadamente no 7º ano (n=4) e 9º ano (n=3). No 2º ciclo verifica-se a existência de processos apenas no 5º ano (n=1). Contabilizando as 16 sessões pelo conjunto total de processos de mediação, regista-se um maior número de sessões no 7º ano (n=8), seguido do 9º ano (n=6).

Tabela 2 a)

Número de Processos e Sessões por Anos de Escolaridade

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CEF	Sem dados	Total
Processos	1	0	4	0	3	0	0	8
Sessões	2	0	8	0	6	0	0	16

Em primeiro lugar é importante referir que num processo de mediação podem estar vários conflitos em causa. Ora, o número de conflitos identificados pode ser superior ao número de mediações. Conforme se pode constatar na tabela 3, o tipo de conflitos mais frequente é “Ofensas/Insultos” (n=4), seguido de “Maus relacionamentos” (n=3) e, em ex-aequo, “Mal entendidos” (n=2), “Tarefas” (n=2), “Autoestima” (n=2), “Reconhecimento” (n=2).

Tabela 3 a)***Tipo de Conflitos***

CATEGORIAS	TIPOS	Nº
Comunicação / Relação	Agressão física	0
	Ofensas / Insultos	4
	Difamações	0
	Discussões	0
	Humilhações	0
	Ameaças	0
	Mal entendidos	2
	Maus relacionamentos	3
Atividades	Tarefas	2
Recursos	Espaço	0
	Danos / Roubo	0
Interesses / Necessidades	Diferentes desejos	0
	Diferentes vontades	0
	Autoestima	2
	Reconhecimento	2
Crenças /	Discriminação	0
Valores /	Exclusão	0
Preferências	Isolamento	0
Outros	Outros não especificados nas fichas	1
TOTAL		16

Na tabela 4 pode verificar-se que os diretores de turma (n=4) e os alunos em conflito (n=4) apresentam o mesmo número de solicitações / encaminhamentos para o gabinete.

Tabela 4 a)

Quem Solicita ou Encaminha Para a Mediação Formal

	Nº
Direção	0
Conselho de Turma	0
Diretor de turma	4
Professor	0
Aluno mediador	0
Alunos em conflito	4
Funcionário	0
Encarregado de Educação	0
Outro	0
Não identificado	0
TOTAL	8

Conforme se pode verificar na tabela 5, estiveram envolvidos em processos de mediação 10 Alunos e 1 professor, do género feminino, sendo 1 adulto e os restantes repartindo-se da seguinte forma por anos de escolaridade: 5º ano (n=3), 7º ano (n=4), 9º ano (n=3).

Tabela 5 a)

Número e Perfil dos Mediados por Ano de Escolaridade e Género

Género \ Ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CEF	Adultos	Totalidade Masculino/Feminino
Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
Feminino	3	0	4	0	3	0	1	11
Totalidade por Ano de Escolaridade	3	0	4	0	3	0	1	11

Os dados revelam que os alunos de todos os ciclos de ensino participaram em mediações. Denota-se, porém, que o 3º ciclo, do ensino regular, apresenta um maior número de alunos mediados (n=7) comparativamente com o 2º ciclo (n=3) (tabela 6).

Tabela 6 a)

Número Total de Alunos Mediados por Ciclos de Ensino

Nº Processos de mediação	2º Ciclo	3º Ciclo	Sem dados	Totalidade
Totalidade	3	7	0	10

Da equipa de mediação intervieram em maior número os adultos (n=4), pertencentes à Escola (n=2) e ao IMULP (n=2). Havendo ainda um maior número de professores do género feminino (n=3), comparativamente ao género masculino (n=1). De referir que não houve qualquer intervenção de alunos mediadores, conforme dados descritos na tabela 7

Tabela 7 a)

Perfil dos Mediadores que Realizaram Mediação Formal

Género	Perfil	Adulto		Aluno	Total
		Escola	IMULP		Masculino / feminino
Masculino		1	0	0	1
Feminino		1	2	0	3

De acordo com os dados da tabela 8, de 8 processos, 4 terminaram com acordo e os restantes terminaram sem acordo ou não registavam informação suficiente.

Tabela 8 a)

Número de Processos e Acordos

	Nº
Processos	8
Com acordos	4
Sem acordo/sem informação	4

Dos 4 acordos alcançados, verifica-se que apenas 1 processo não obteve cumprimento, por não apresentar essa mesma informação no relatório, sendo os restantes 3 cumpridos pelos alunos (tabela 9).

Tabela 9 a)

Número de Cumprimentos dos Acordos (Follow up)

	Nº
Total de acordos	4
Cumprimento do acordo	3
Não cumprimento do acordo	1

MEDIAÇÃO FORMAL - SERVIÇO DE MEDIAÇÃO (2011-2012)

No segundo ano de funcionamento do gabinete de mediação (2011-2012) aplicaram-se os mesmos instrumentos de registo de dados sobre os processos de mediação. Estes documentos foram preenchidos pela equipa de mediação.

1. Resultados

A tabela 1 serve para apresentar uma análise global da área da mediação formal. Nas tabelas seguintes expõe-se uma análise mais detalhada dos diferentes aspetos do funcionamento da mediação no gabinete.

Tabela 1 b)⁴⁶

Dados da Mediação Formal

ANÁLISE DE DADOS		
Processo	Número de mediações formais	16
	Número de sessões no total de processos	29
Conflito	Tipo de conflito mais frequente	Humilhações
Pedidos	Quem mais solicita ou encaminha	Diretor de Turma
Mediados	Número de alunos mediados	36
	Número de professores mediados	0
	Número de alunos mediadores ao serviço do gabinete de mediação	46
	Número de alunos mediadores que realizaram mediação	6
	Número de professores mediadores ao serviço do gabinete (Escola + IMULP)	6 + 0
Mediadores	Número de professores e técnicos que realizaram mediação (Escola + IMULP)	4 + 0

⁴⁶ b) reporta-se aos dados do ano letivo 2011-2012.

Acordos	Número de processos terminados com acordo	16
	Número de processos terminados sem acordo/sem informação	0
Follow up	Número de acordos cumpridos	14
	Número de acordos não cumpridos/sem informação	2

De outubro de 2011 a junho de 2012, registaram-se 16 processos de mediações formais, compreendendo 29 sessões de mediação na medida em que por processo podem ocorrer vários encontros, incluindo a sessão de *follow up*.

Conforme se pode verificar na tabela 2, na mediação formal registam-se mais processos no 2º ciclo (n=14), nomeadamente no 5º ano (n=6) e 6º ano (n=8). No 3º ciclo verifica-se a existência de processos apenas no 8º ano (n=2).

Tabela 2 b)

Número de Processos por Anos de Escolaridade

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CEF	Sem dados	Totalidade Processos/sessões
Processos	6	8	0	2	0	0	0	16

Contabilizando as 29 sessões pelo conjunto total de processos de mediação, regista-se um maior número de sessões no 6º ano (16), seguido do 5º ano (8), conforme disposto na tabela 3.

Tabela 3 b)

Nº de Sessões por Anos de Escolaridade

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CEF	Totalidade Processos/sessões
Sessões	8	16	0	5	0	0	29

Em primeiro lugar é importante referir que num processo de mediação podem estar vários conflitos em causa, logo o número de conflitos identificados pode ser superior ao número

de mediações. De acordo com a tabela 4 constata-se que a categoria de conflitos mais apontada foi a “comunicação/relação” (n=28), seguido de “interesses/necessidades” (n=5). Especificamente no âmbito da categoria “comunicação/relação”, o tipo de conflitos mais frequente, é “humilhações” (n=10), seguido de “ofensas” (n=9) e “agressões físicas” (n=5).

Tabela 4 b)

Tipo de Conflitos

CATEGORIAS	TIPOS	Nº
Comunicação / Relação	Agressão física	5
	Ofensas / Insultos	9
	Difamações	0
	Discussões	0
	Humilhações	10
	Ameaças	0
	Mal entendidos	4
	Maus relacionamentos	0
Atividades	Tarefas	0
Recursos	Espaço	0
	Danos /Roubo	1
Interesses / Necessidades	Diferentes desejos	0
	Diferentes vontades	1
	Autoestima	3
	Reconhecimento	1
Crenças/	Discriminação	1
Valores/	Exclusão	0
Preferências	Isolamento	1
Outros	Outros não especificados nas fichas	1
TOTAL		37

Conforme se pode ver na tabela 5, os Diretores de turma (n=8) e os alunos em conflito (n=6) foram os que mais recorreram ao gabinete. Constata-se também que há mais

solicitações do que processos porque uma mediação pode ser solicitada por duas entidades diferentes.

Tabela 5 b)

Quem Solicita ou Encaminha para a Mediação Formal

	Nº
Direção	1
Conselho de Turma	0
Diretor de turma	8
Professor	2
Aluno mediador	0
Alunos em conflito	6
Funcionário	0
Encarregado de Educação	0
Outro	0
Não identificado	0
TOTAL	17

Pela análise à tabela 6 constata-se que 36 alunos estiveram envolvidos em processos de mediação, sendo 11 do género feminino - repartindo-se pelo 5º ano (n=2), 6º ano (n=6) e 8º ano (n=3) - e 25 do género masculino - repartindo-se pelo 5º ano (n=8), 6º ano (n=16) e 8º ano (n=1).

Tabela 6 b)

Número e Perfil dos Mediados por Ano de Escolaridade e Género

Género	Ano	5º	6º	7º	8º	9º	CEF	Adultos	Totalidade
	ano	ano	ano	ano	ano	ano			Masculino/Feminino
Masculino		8	16	0	1	0	0	0	25
Feminino		2	6	0	3	0	0	0	11
Totalidade por									
Ano de Escolaridade		10	22	0	4	0	0	0	36

Os dados revelam que os alunos de todos os ciclos de ensino, à exceção do secundário, participaram em mediações. Denota-se, porém, que o 2º ciclo, do ensino regular (n=32), apresenta um maior número de alunos mediados comparativamente com o 3º ciclo (n=4) (tabela 7).

Tabela 7 b)

Número Total de Alunos Mediados por Ciclos de Ensino

Nº Processos de mediação	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Sem dados	Totalidade
Totalidade	32	4	0	0	36

Da equipa de mediação, os alunos (n=5) intervieram em maior número. Nos adultos mediadores, houve uma intervenção exclusiva de elementos da Escola (n=4). Quanto ao género, destaca-se o género feminino, quer entre os adultos (n=3) quer entre os alunos (n=3). Estes dados podem ser consultados na tabela 8.

Tabela 8 b)

Perfil dos Mediadores que Realizaram Mediação Formal

Género	Perfil	Adulto		Aluno	Total
		Escola	IMULP		Masculino / feminino
Masculino		1	0	2	3
Feminino		3	0	3	6
Adultos/Alunos			4	5	9

Como se pode verificar na tabela 9, todos os processos (n=16) terminaram com acordo.

Tabela 9 b)

Número de Processos e Acordos

	Nº
Processos	16
Com acordos	16
Sem acordo/sem informação	0

Do total de 16 acordos alcançados, verifica-se que apenas 2 processos não obtiveram cumprimento, por não existir essa informação no relatório e por não comparência de um dos alunos mediados ao *follow up* (tabela 10).

Tabela 10 b)

Número de Cumprimentos dos Acordos (Follow up)

	Nº
Total de acordos	16
Cumprimento do acordo	14
Não cumprimento do acordo	2

Apêndice XXXI - Relatório de mediação informal

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
Gabinete de Mediação

RELATÓRIO DA MEDIAÇÃO INFORMAL

ALUNOS MEDIADORES

Eu realizei uma mediação informal. Tentei ajudar a resolver um conflito e os dados dessa minha intervenção são:

ENVOLVIDOS NO CONFLITO	Nome	Aluno			Adulto
		Idade	Ano	Turma	Função

Motivo do pedido (pode assinalar várias opções)	Agressão física		Humilhações		Discriminação		Outro	
	Ofensas / Insultos		Ameaças		Danificação de bens		(especificar qual)	
	Difamações		Discussão		Roubo			

Data da ocorrência				_____ / _____ / 20____			
Local do Conflito							
Fora da escola		Atrás dos blocos		Casas de banho		Biblioteca	Outro (indicar qual)
Portaria		Campo de jogos		Corredores		Refeitório	
Recreio		Balneário		Salas de aula ou de apoio		Bar ou sala de alunos	

Ficou resolvido?	sim		não		Foi encaminhado para o Gabinete de Mediação ?	sim		não	

O aluno mediador		Nº / Ano / Turma		Data	_____ / _____ / 20____

Apêndice XXXII – Análise dos dados e resultados do Relatório de mediação informal

MEDIAÇÃO INFORMAL - SERVIÇO DE MEDIAÇÃO

No primeiro ano de funcionamento da equipa de mediação (2010-2011) conseguiu-se levar a cabo as duas modalidades de mediação: formal e informal. A mediação informal foi dinamizada pelos alunos mediadores e para a recolha de dados aplicou-se uma ficha criada para o efeito. Responderam a esta ficha 18 alunos mediadores.

1. Resultados

A tabela 1 serve para apresentar uma análise global da dinâmica da mediação informal. Nas tabelas seguintes expõe-se uma análise mais detalhada dos diferentes aspetos do funcionamento desta modalidade de mediação.

Tabela 1

Dados da Mediação Informal

ANÁLISE DE DADOS		
Processo	Número de mediações informais	8
Conflito	Tipo de conflito mais frequente	Ofensas
Mediados	Número de alunos mediados	18
	Número de alunos mediadores ao serviço do gabinete	33
	Número de alunos mediadores que fizeram mediação informal	8
Mediadores	Número de professores mediadores ao serviço do gabinete	6
	Número de professores mediadores que fizeram mediação informal	0
Conclusão da intervenção	Número de casos resolvidos	7
	Número de casos com encaminhamento	1

De fevereiro a junho de 2011 registaram-se 8 mediações informais, revelando intervenção dos alunos mediadores no espaço Escolar junto dos seus colegas. Atendendo que

os mediadores podem lidar com vários conflitos numa só intervenção, verificaram-se mais tipos de conflitos identificados do que número de mediações. De acordo com a tabela 2, a categoria de conflitos mais frequente é “comunicação / relação” (n=19), e neste âmbito, o tipo de conflitos mais frequente é “ofensas/Insultos” (n=8).

Tabela 2

Tipo de Conflitos

Categorias	Tipos	Número
Comunicação / Relação	Agressão física	3
	Ofensas / Insultos	8
	Difamações	0
	Discussões	0
	Humilhações	3
	Ameaças	0
	Mal entendidos	3
	Maus relacionamentos	1
Atividades	Tarefas	0
Recursos	Espaço	0
	Danos /Roubo	0
Interesses / Necessidades	Diferentes desejos	0
	Diferentes vontades	0
	Autoestima	0
	Reconhecimento	0
Crenças/	Discriminação	0
Valores/	Exclusão	0
Preferências	Isolamento	0
Outros	Outros não especificados nas fichas	1
Total		19

Os dados da tabela 3 mostram que 18 alunos foram auxiliados pelos alunos mediadores. Verifica-se uma concentração da intervenção no 5º ano (n=6) e, a maioria dos jovens são do género feminino (n=10).

Tabela 3

Número e Perfil dos Mediados por Ano de Escolaridade e Género

Ano Género	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Sem Dados	Adultos	Totalidade Masculino/Feminino
Masculino	4	4	0	0	0	0	0	8
Feminino	2	0	4	0	0	4	0	10
Totalidade por Ano de Escolaridade	6	4	4	0	0	4	0	18

Pelos dados constantes na tabela 4 pode constatar-se que 8 alunos mediadores intervieram nas mediações informais, sendo 3 do género masculino e 5 do género feminino.

Tabela 4

Número e Perfil dos Mediadores por Ano de Escolaridade e Por Género

Ano Género	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Adultos	Sem Dados	Totalidade Masculino/Feminino
Masculino	0	2	0	0	0	0	1	3
Feminino	2	0	0	0	0	0	3	5
Totalidade por Ano de Escolaridade	2	2	0	0	0	0	4	8

De acordo com os dados da tabela 5, num total de 8 processos, 7 deles terminaram resolvidos, e apenas 2 foram encaminhados para o gabinete. De realçar que a soma do número de casos resolvidos com o número de casos com encaminhamento é superior ao número de processos pois registou-se um caso que embora resolvido foi também encaminhado de modo a ser alvo de um *follow up* mais detalhado.

Tabela 5

Nº de Mediações Informais Resolvidas e Encaminhadas

	Nº
Total de intervenções	8
Resolvido	7
Encaminhado	2

Apêndice XXXIII - Questionário de satisfação dos mediados acerca das sessões de mediação formal – Alunos mediados

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Gabinete de Mediação

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS MEDIADOS

DATA	_____ / _____ / 20____	Nº DO PROCESSO	_____ / 20____

PARTICIPASTE NUM ENCONTRO DE MEDIAÇÃO E GOSTÁVAMOS DE SABER A TUA OPINIÃO!

<u>PARTICIPANTE MEDIADO</u>			
NOME:		MASCULINO ☐ FEMININO ☐	
IDADE:		TURMA:	
<u>SOBRE A MEDIAÇÃO</u>		SIM	NÃO
1. Já tinhas ouvido falar da mediação antes desta reunião?			
Se sim, por quem e onde?			
2. Sentiste-te bem acolhido/a?			
3. Gostaste do espaço onde decorreu a mediação?			
4. O que achaste da duração da mediação?		MUITO CURTA	BOA
			MUITO LONGA
<u>ACTUAÇÃO DO MEDIADOR</u>		SIM	NÃO
5. Achas que o mediador te escutou?			
6. Achas que deu atenção ao que manifestaste sobre as emoções e sentimentos?			
7. Achas que foi justo? (Achas que foste escutado/a e atendido/a da mesma maneira que a outra parte?)			
8. Achas que teve em conta as tuas preocupações?			
9. Achas que fez respeitar as regras da mediação (escutarem-se um ao outro, não se interromperem, usarem o mesmo tempo de palavra, respeitarem-se, etc...)?			
<u>PROCESSO DE COMUNICAÇÃO</u>		SIM	NÃO
Este encontro permitiu-te:			
10. Trocar informações não ditas até este encontro?			
11. Esclarecer mal entendidos?			
12. Fazer entender o que era importante para ti?			
13. Entender melhor o que interessava à outra parte?			
14. Melhorar a comunicação entre vocês?			
15. Dizer tudo o que pretendias?			
Se não, porquê?			
<u>RESULTADOS</u>		SIM	NÃO
16. Chegaram a um acordo?			
Se não, porquê?			
Se sim, estás contente com a solução?			
17. Depois da mediação, sentiste-te melhor (mais tranquilo/a)?			
Se não, porquê?			
18. Proprias a um colega que viesse à mediação?			
Se não, porquê?			

Apêndice XXXIV – Análise dos dados e resultados dos questionário de satisfação dos mediados acerca das sessões de mediação formal – Alunos mediados

SATISFAÇÃO DAS SESSÕES DE MEDIAÇÃO – ALUNOS MEDIADOS

No ano letivo de 2011-2012 questionou-se os alunos mediados sobre a satisfação da sessão de mediação. Vinte e quatro alunos mediados responderam ao questionário, após as sessões de avaliação da mediação (Follow-up).

1. Resultados

A tabela 1 permite-nos verificar que 91.7% dos alunos (n=22), com diferença estatisticamente significativa, já tinha ouvido falar da mediação antes de participarem na mesma.

Tabela 1

Respostas à Questão “Já tinhas ouvido falar da mediação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	2 (8.3)	[1.0% ; 27.0%]
Sim	22 (91.7)	[73.0% ; 98.9%]

Nota: N=24.

Os alunos mediados referem ter tomado conhecimento da mediação por diversos meios, como por exemplo pelos “amigos” (n=4), pelo “diretor de turma” (n=4), pelos professores (n=4) e por informação afixada na Escola (n=4) (tabela 2).

Tabela 2

Resultados Relativos à Questão “Se sim, por quem e onde?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Amigos	“amigos” (4);	n=4
Diretor de turma	“diretor de turma” (4);	n=4
Professores	“professor” (4);	n=4
Na informação afixada na Escola	“Escola” (4);	n=4
Mediadores	“mediador(a)” (3);	n=3

Na Turma	“turma” (2);	n=2
Pelos filmes	“filme” (1);	n=1
Por infirmação dada na sala de aula	“sala de aula” (1).	n=1

Conforme se pode verificar na tabela 3, sobre o acolhimento sentido pelos alunos na mediação, apesar da omissão de resposta de dois alunos, os restantes 22 alunos responderam “sim”.

Tabela 3

Respostas à Questão “Sentiste-te bem acolhido?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	0 (0.0)	[0.0% ; 15.4%]
Sim	22 (100.0)	[84.6% ; 100.0%]

Nota: N=24. Respostas omissas 2

Relativamente ao espaço onde decorreu a mediação, 100,0% dos alunos afirmam ter gostado do espaço onde decorreu a mediação (tabela 4).

Tabela 4

Respostas à Questão “Gostaste do espaço onde decorreu a mediação?”

Resposta	N (%)	Intervalo de Confiança
Não	0 (0.0)	[0.0% ; 0.0%]
Sim	24 (100.0)	[85.8% ; 100.0%]

Nota: N=24.

Na tabela 5 podemos ver as opiniões dos participantes relativamente à duração da mediação, cuja resposta mais dada é, com diferença estatisticamente significativa, “boa” (n=18, 81.8%).

Tabela 5***Respostas à Questão “O que achaste da duração da mediação?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Muito curta	2 (9.1)	[1.1% ; 29.2%]
Boa	18 (81.8)	[59.7% ; 94.8%]
Muito longa	2 (9.1)	[1.1% ; 29.2%]

Nota: N=24. Respostas omissas 2

Relativamente à atuação do mediador, nomeadamente, se o mesmo escutou os alunos mediados, conforme se pode verificar na tabela 6, a resposta dada pela totalidade dos respondentes é “sim” (n=24, 100.0%).

Tabela 6***Respostas à Questão “Achas que o mediador te escutou?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	0 (0.0)	[0.0% ; 0.0%]
Sim	24 (100.0)	[85.8% ; 100.0%]

Nota: N=24.

A tabela 7 mostra-nos que também sobre se o mediador prestou atenção ao que o aluno manifestou sobre emoções e sentimentos, a resposta dada pela totalidade dos respondentes é “sim” (n=24, 100.0%).

Tabela 7***Respostas à Questão “Achas que deu atenção ao que manifestaste sobre as emoções e os sentimentos?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	0 (0.0)	[0.0% ; 0.0%]
Sim	24 (100.0)	[85.8% ; 100.0%]

Nota: N=24.

Sobre se o mediador foi justo, ou seja, se o aluno acha que foi escutado/atendido da mesma maneira que a outra parte, a resposta mais dada, com significado estatístico, é “sim” (n=22, 91.7%) (tabela 8).

Tabela 8***Respostas à Questão “Achas que foi justo?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	2 (8.3)	[1.0% ; 27.0%]
Sim	22 (91.7)	[73.0% ; 98.9%]

Nota: N=24.

Quando questionados sobre se o aluno acha que o mediador teve em conta as suas preocupações, vê-se na tabela 9 que a resposta mais dada, pela quase totalidade dos respondentes, é “sim” (n=22, 91.7%).

Tabela 9***Respostas à Questão “Achas que teve em conta as tuas preocupações?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	1 (4.2)	[0.1% ; 21.9%]
Sim	22 (91.7)	[78.1% ; 99.9%]

Nota: N=24. Respostas omissas 1

Sobre se o aluno acha que o mediador fez respeitar as regras da mediação, como por exemplo, escutarem-se, não se interromperem, usarem o mesmo tempo de palavra, respeitarem-se..., a resposta mais dada é “sim” (95,8%), com diferença estatisticamente significativa, como se pode observar na tabela 10.

Tabela 10***Respostas à Questão “Achas que fez respeitar as regras da mediação?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	1 (4.2)	[0.1% ; 27.0%]
Sim	23 (95.8)	[78.9% ; 99.9%]

Nota: N=24.

Relativamente ao processo de comunicação, nomeadamente, se este encontro permitiu ao aluno trocar informações não ditas até ao momento, conforme se pode constatar na tabela 11, a resposta mais dada pelos alunos que responderam a esta questão é “sim” (n=23, 95.8%).

Tabela 11

Respostas à Questão “Este encontro permitiu-te trocar informações não ditas até ao momento?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	0 (0.0)	[0.0% ; 14.8%]
Sim	23 (95.8)	[85.2% ; 100.0%]

Nota: N=24. Respostas omissas 1

A tabela 12 mostra-nos os dados relativos à questão sobre se o encontro permitiu ao aluno esclarecer mal entendidos, em que a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “sim” (n=21, 87.5%).

Tabela 12

Respostas à Questão “Este encontro permitiu-te esclarecer mal entendidos?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	3 (12.5)	[2.7% ; 32.4%]
Sim	21 (87.5)	[67.6% ; 97.3%]

Nota: N=24.

Como se pode ver na tabela 13, à questão sobre se este encontro permitiu ao aluno fazer entender o que era importante para si, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “sim” (n=21, 91.3%).

Tabela 13

Respostas à Questão “Este encontro permitiu-te fazer entender o que era importante para ti?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	2 (8.7)	[1.1% ; 28.0%]
Sim	21 (91.3)	[72.0% ; 99.9%]

Nota: N=24. Respostas omissas 1

Sobre se este encontro permitiu ao aluno entender melhor o que interessava à outra parte, a resposta mais dada, com diferença estatisticamente significativa, é “Sim” (n=19, 79.2%) (tabela 14).

Tabela 14

Respostas à Questão “Este encontro permitiu-te fazer entender melhor o que interessava à outra parte?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	5 (20.8)	[7.1% ; 42.2%]
Sim	19 (79.2)	[57.8% ; 92.9%]

Nota: N=24.

Na tabela 15 verificam-se as respostas sobre se este encontro permitiu ao aluno melhorar a comunicação entre os envolvidos no conflito, cuja resposta mais dada, com significado estatístico, é “sim” (n=22, 91.7%).

Tabela 15

Respostas à Questão “Este encontro permitiu-te melhorar a comunicação entre vocês?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	2 (8.3)	[1.0% ; 27.0%]
Sim	22 (91.7)	[73.0% ; 98.9%]

Nota: N=24.

Sobre se este encontro permitiu ao aluno dizer tudo o que pretendia, a resposta mais dada, com significado estatístico, é “sim” (91,3%) (tabela16). Contudo, ao questionar os respondentes da opção “não”, sobre o porquê da sua opinião, não foram obtidas respostas.

Tabela 16

Respostas à Questão “Este encontro permitiu-te dizer tudo o que pretendias?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	2 (8.7)	[1.1% ; 28.0%]
Sim	21 (91.3)	[72.0% ; 98.9%]

Nota: N=24. Respostas omissas 1

Relativamente aos resultados da mediação, nomeadamente se as partes envolvidas no conflito conseguiram chegar a um acordo, a resposta mais dada, com significado estatístico, é “sim” (95,8%) (tabela 17). Também neste ponto, ao questionar os respondentes da opção “não” sobre o porquê da sua opinião, não foram obtidas respostas.

Tabela 17***Respostas à Questão “Chegaram a um acordo?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	1 (4.2)	[1.1% ; 28.0%]
Sim	23 (95.8)	[72.0% ; 98.9%]

Nota: N=24.

Quando questionados sobre a sua satisfação a cerca da solução, a resposta mais dada, pelos alunos, com significado estatístico, é “sim” (n=22, 95.7%) (tabela 18).

Tabela 18***Respostas à Questão “Se sim, estás contente com a solução?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	1 (4.3)	[0.1% ; 21.9%]
Sim	22 (95.7)	[78.1% ; 99.9%]

Nota: N=23.

À questão sobre se o aluno se sentiu melhor/mais tranquilo após a mediação, a tabela 19 mostra-nos que a resposta mais dada, com significado estatístico, é “sim” (n=22, 95.7%).

Tabela 19***Respostas à Questão “Depois da mediação, sentiste-te melhor (mais tranquilo/a)?”***

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	1 (4.3)	[0.1% ; 21.9%]
Sim	22 (95.7)	[78.1% ; 99.9%]

Nota: N=24. Respostas omissas 1

Segundo o aluno que respondeu “não” na questão anterior, a justificação apontada é na tabela 20.

Tabela 20***Resultados Relativos à Questão “Se não porque?”***

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Não satisfeito com a mediação	“porque não era só por me emprestar que ele me bateu” (1).	n=1

Ao questionarmos se o aluno proporia a um colega para ir à mediação, a resposta mais dada, com significado estatístico, é “sim” (n=23, 95.8%) (tabela 21).

Tabela 21

Respostas à Questão “Proporias a um colega que viesse à mediação?”

Resposta	n (%)	Intervalo de Confiança
Não	1 (4.3)	[0.1% ; 21.1%]
Sim	22 (95.7)	[78.9% ; 99.9%]

Nota: N=24.

Segundo o aluno que respondeu “não” na questão anterior, a justificação apontada encontra-se na tabela 22.

Tabela 22

Resultados Relativos à Questão “Se não porquê?”

Categorias	Respostas e número de ocorrências	Número de ocorrências por categoria
Não necessita por isso não tem de enviar os amigos	“porque já ninguém me goza” (1).	n=1

Apêndice XXXV – Protocolo e guião da entrevista - Coordenador do Projeto TEIP

-

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR DO PROJETO TEIP

Caro Coordenador do Projeto TEIP

Tendo em vista um estudo sobre o Projeto de Mediação de Conflitos na Escola (PMCE), solicito-lhe as suas opiniões pessoais/profissionais através da resposta às perguntas desta entrevista.

As suas respostas serão absolutamente anónimas. Não haverá respostas corretas nem respostas incorretas. Todas elas serão válidas e importantes para a consecução dos objetivos deste estudo. Alguns dos dados pessoais pedidos destinam-se exclusivamente a permitir o tratamento da informação.

Agradeço, desde já, a sua colaboração. No caso de estar interessado em conhecer os resultados desta investigação, terei todo o prazer em facultar-lhos logo que conhecidos.

Grata pela colaboração,

_____, ____ de _____ de _____

A investigadora,

O Coordenador do Projeto TEIP (entrevistado),

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR DO PROJETO TEIP

Guião da Entrevista

Bloco 1. Legitimação da entrevista

Bloco 2. Dados do Coordenador do TEIP

Bloco 3. Conceções sobre PMCE

Bloco 4. Encerramento da entrevista

Bloco 1. Legitimação da entrevista

- 1.1. Informar o entrevistado, nas suas linhas gerais, sobre o projeto de investigação;
- 1.2. Apelar ao contributo do Coordenador do TEIP entrevistado, pois o seu auxílio é importante para o avanço da investigação;
- 1.3. Referir que o Coordenador entrevistado tem um estatuto especial (acompanhou e acompanha toda a intervenção, tendo acesso a informação de uma forma centralizada);
- 1.4. Obter autorização para a utilização do gravador;
- 1.5. Assegurar o anonimato das informações prestadas e gravadas em suporte digital.

Bloco 2. Dados do Coordenador do TEIP

- 2.1. Há quanto tempo leciona na Escola?
- 2.2. Qual a sua área disciplinar?
- 2.3. Quanto tempo foi Coordenador do TEIP?
- 2.4. Como descreve a sua função no Projeto TEIP?
- 2.5. Em que consiste o Projeto TEIP?
- 2.6. Neste momento, na Escola desempenha outro(s) cargo(s) na escola?

Bloco 3. Sobre o Projeto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar

3. Em termos de adesão / importância do PMCEE:

- 3.1. Que necessidades levaram a Escola a implementar o PMCEE?
- 3.2. E, no seu caso pessoal, que motivações o levaram a colaborar em todas as atividades desde o início?

3.3. Considera que as expetativas, quer para a Escola quer a título pessoal, foram cumpridas?

3.4. E, entretanto, que expetativas a Escola ainda deposita na mediação?

4. Das atividades levadas a cabo, ao longo do projeto:

4.1. Que atividades considera terem tido mais impacto para o funcionamento da mediação na Escola?

4.2. Como considera o envolvimento dos vários atores da Escola nas atividades realizadas ao longo do projeto?

4.3. Terminado o 1º ciclo da implementação (2009-2012), o que, entretanto, foi feito para que a mediação funcionasse na Escola?

5. Sobre as estruturas de mediação:

5.1. Encontraram constrangimentos na institucionalização do gabinete de mediação? Se a resposta for afirmativa, que tipo de constrangimentos?

5.2. E, sentiram ou têm ainda sentido constrangimentos aquando da constituição da equipa por parte dos professores? E por parte dos alunos?

5.3. A comunidade escolar aceita e adere ao gabinete de mediação?

5.4. De que apoios têm necessitado para o funcionamento da mediação na Escola?

6. Em termos de resultado:

6.1. Qual o tipo de mediação (formal / informal) que melhor funciona na escola e porquê?

6.2. Tem conhecimento do número de casos que foram mediados pelos professores mediadores e pelos alunos mediadores?

6.3. Que benefícios o projeto trouxe para a Escola?

6.4. Conseguiram ter perceção dos efeitos das mediações?

7. Em termos de melhorias

7.1. Tendo acompanhado o primeiro ciclo de implementação do projeto e estando envolvido atualmente no funcionamento da mediação, sugere melhorias?

8. Sobre as habilidades adquiridas na formação:

8.1. Após a formação e fazendo uma retrospectiva, considera haver uma diferença no modo como atua perante o conflito?

8.2. Em relação aos AO?

8.3. Em relação aos alunos?

9. Sobre os mediadores:

9.1. Acha que os alunos gostam de ser mediadores?

9.2. E os professores?

9.3. O que considera mais difícil no desempenho dos mediadores?

9.4. E, o que é mais fácil?

9.5. Na Escola, sabem quem são os mediadores?

9.6. Os mediadores sentem-se capazes para atuar?

9.7. E, os mediadores atuam efetivamente?

9.8. É habitual um aluno, um professor ou um AO recorrer a um mediador?

9.9. Qual a perceção dos alunos em relação aos mediadores?

9.10. E, os mediadores são aceites pelos colegas?

10. Sobre a integração da mediação nos documentos da Escola:

10.1. Ainda mantêm a mediação nos documentos estratégicos da Escola?

10.2. À época, como foi possível introduzir a mediação nos documentos estratégicos?

10.3. Na sua opinião, que efeitos isso teve para a mediação?

11. Sobre a referência da mediação na avaliação feita na Escola

11.1. Em que moldes foi feita a avaliação interna quanto ao funcionamento e resultados da mediação?

11.2. Aquando da avaliação externa, houve alguma observação ao projeto

12. Sobre o modelo de gestão de conflitos na Escola

12.1. Como considera atualmente o modelo de gestão de conflitos na Escola?

12.2. Existe articulação entre a mediação e o sistema disciplinar da Escola?

13. Em relação à forma como a Escola encara a mediação:

13.1. Considera que a mediação já faz parte da cultura de escola?

14. Áreas de suporte à mediação na Escola

14.1. Em relação ao projeto, o que considera que funciona melhor: a dimensão educativa associada aos programas educativos (formação), a dimensão interpessoal (encontros de mediação formal / informal) ou a dimensão organizacional (inclusão da mediação nos diplomas da Escola que permite o reconhecimento da mediação pela comunidade educativa)?

Bloco 4. Encerramento da entrevista

1. Agradecimento pela disponibilidade e contributo
2. Despedida

Apêndice XXXVI – Transcrição da entrevista - Coordenador do Projeto TEIP

Entrevista ao Coordenador do Projeto TEIP

Entrevista 1

ME (Maria Elisabete)

CPTEIP: (Coordenador do Projeto TEIP)

Bloco 1 – Legitimação da entrevista

ME: Professor, conforme conversamos, permita-me informar que esta entrevista está associada à minha investigação de doutoramento. O que se pretende é perceber como é que o projeto de mediação tem funcionado, para os envolvidos e para a escola. Começo por agradecer a sua colaboração para a entrevista, para a qual é um elemento fundamental porque irá partilhar informação valiosa. Peço autorização para gravar esta entrevista, cujos dados vão ser utilizados mantendo o anonimato.

CPTEIP: Muito bem. Conte com a minha colaboração.

ME: Se desejar envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma retificação.

CPTEIP: Obrigado.

Bloco 2 – Dados do CPTEIP:

ME: Há quanto tempo leciona na escola?

CPTEIP: (...) em concreto?

ME: Sim.

CPTEIP: Há 18 anos.

ME: Qual é a sua área disciplinar?

CPTEIP: Sou professor de português e atualmente dou também TIC porque fiz um mestrado em multimédia e isso habilitou-me para dar também Tecnologias de Informação.

ME: Oh que curioso!

CPTEIP: É verdade! De maneira que é assim uma forma de diversificar também um pouco da minha atividade na escola. E também é uma coisa que eu gosto particularmente e, de maneira que, também sou professor de TIC.

ME: Ah muito bem! Aqui na escola: está na área de TIC, ou também leciona português?

CPTEIP: Também leciono português. E faço questão de lecionar as duas áreas porque não temos professor de TIC residente. Não temos turmas para fazer um horário de TIC, e então eu acabo por ser aqui o professor que dá as TIC. Tenho, temos, cursos vocacionais e o percurso curricular alternativo (PCA) que são da área de informática. São projetos que fiz e candidatei para dar resposta aos alunos e as TIC ainda são uma resposta para este tipo de alunos e de maneira que também diversifico a minha atividade dando aulas de TIC.

ME: Então abrange muitos alunos?

CPTEIP: Abranjo quase todos. E às vezes os mais difíceis (risos).

ME: Quanto tempo é que foi coordenador de projeto TEIP, ou em quantos TEIPs esteve envolvido?

CPTEIP: Ora bem, nós vamos no TEIP 5.

ME: Cinco?

CPTEIP: Cinco. Portanto, esta versão, a versão atual, a que estamos a iniciar este ano é o 5º contrato programa TEIP.

ME: Portanto, neste ano letivo?

CPTEIP: Neste ano letivo, exatamente. Este ano letivo 14/15, estamos a entrar na 5ª edição – e eu chamo-lhe aqui no meu computador – tenho organizado: TEIP 5. Portanto é a 5ª edição. Desde que somos TEIP, só não fui coordenador do TEIP 3. Foi o meu colega L. Na altura

40 achei que faria bem fazer um interregno, mas depois o L acabou por se reformar. Já estava,
41 portanto, com tempo de serviço suficiente para a reforma e convidaram-me novamente a
42 assumir o TEIP.

43 **ME:** Entre o 1º e o 2º TEIP houve ali um período de paragem?

44 **CPTEIP:** Exato.

45 **ME:** Portanto, não foram sequenciais temporalmente?

46 **CPTEIP:** Sim, temporalmente não foram sequenciais. No 1º estive ligado. Não havia bem a
47 figura do coordenador TEIP. Havia, realmente uma candidatura a um território educativo, e
48 havia uma equipa multidisciplinar que fazia a candidatura e que ajudava, depois, no relatório
49 final. O TEIP foi ganhando valências, a própria organização dos territórios educativos
50 também foi ganhando outra dimensão, e, portanto, aí entendeu-se que o trabalho depois era
51 muito, e tinha necessidade de ser coordenado. A figura do coordenador TEIP nasce para aí no
52 TEIP 2 ou 3. Primeiro com muito poucas horas atribuídas pela escola e depois a Escola
53 começou a perceber que realmente para tratar tantos dados e atualmente estamos a um
54 nível de exigência no tratamento de dados muito grande e de avaliação, sobretudo. O TEIP foi
55 crescendo e eu tenho crescido com o TEIP. Nesse aspeto a cultura de avaliação na Escola foi-
56 se aprofundando, de maneira que agora, realmente, na altura de fazer o relatório TEIP é
57 sempre uma altura que envolve toda a gente, uma altura com muitas contas, muitas
58 percentagens, muitas metas, muitos cumprimentos e incumprimentos e depois é, em função
59 disso que nós somos, ou não, beneficiados com mais horas, com mais crédito horário para
60 desenvolver projetos, em função do resultado e do cumprimento daquilo que são os
61 compromissos que nós assumimos para sermos TEIP. Nós depois acabamos por ter condições,
62 algumas condições extra para trabalhar, mais recursos, técnicos especializados, temos
63 animador, uma animadora. Já tivemos duas, mas a contenção e o momento que o país
64 atravessa, não nos deixou ter neste ano duas. Tivemos uma animadora cultural que também
65 ajuda muito o Território Educativo, uma técnica de serviço social, também ao abrigo do TEIP
66 e 5 professores, para apoiar, desde o 1º ciclo. Temos 4 professores a dar apoio no 1º ciclo,
67 sobretudo nas áreas do português e da matemática e depois uma professora a apoiar uma
68 matemática no 2º e 3º ciclos. Porquê esses professores? E porquê essas áreas? Porque das
69 análises que fizemos ao longo destes anos, eram pontos fracos. Era onde nós tínhamos que,
70 realmente fazer uma intervenção direcionada para a médio e a longo prazo termos o problema
71 do insucesso a matemática e a português minimamente resolvido. E estamos a conseguir.

72 **ME:** Neste momento, na Escola desempenha outro(s) cargo(s)?

73 **CPTEIP:** (risos) Sou coordenador TEIP, como disse, sou Diretor de Turma, da turma de
74 Percurso Curricular Alternativo, os chamados PCA, que são turmas especiais, com alunos
75 especiais. Alunos que, realmente, não encaixam bem no ensino regular, e então precisam de
76 um percurso alternativo. E precisam também de alguém – normalmente são alunos com
77 muitas situações de indisciplina, absentismo, abandono escolar - portanto são alunos de alto
78 risco, mesmo de alto risco. E, portanto, lançaram-me para este desafio e eu aceitei. Tenho sido
79 um Diretor de Turma sempre muito ocupado, porque são alunos que me dão muito trabalho.
80 Tenho que articular muito com o Instituto de Reinserção Social, com o Tribunal, com alunos
81 que têm, que estão institucionalizados e que preciso de reunir frequentemente com os seus
82 tutores e são sobretudo alunos que precisam de muito carinho, de uma certa mão firme, mas
83 também de uma mão amiga. De maneira que, portanto, este tem sido um dos cargos que me
84 tem desafiado mais. Fui diretor e coordenador dos CEF (Cursos de Educação e Formação) na
85 área da informática. O desafio aí era muito parecido com o PCA, no entanto, tinha um extra,
86 que era o facto de eles terem de estagiar em empresas. E, portanto, isso obrigou-me a esgotar,
87 sobretudo junto dos meus amigos, todas as cartas que tinha, porque acabei por os empregar
88 (risos) todos em empresas de amigos. Pronto, alguns ficaram nessas empresas. É engraçado,
89 porque realmente eram miúdos muito bons, dedicados e outros nem por isso. Mas tive que

lutar com essa adversidade. É de facto um cargo desafiante, mas muito difícil porque o tecido empresarial não está, ou está muito pouco sensibilizado para articular com a Escola. Do ponto de vista da legislação, do ponto de vista ideal é tudo muito bonito: sim senhor, eles vão fazer uma componente teórica na Escola e depois fazem uma prática em contexto de trabalho. Mas nós chegamos às empresas, pedimos por favor, para receberem os alunos para fazerem um estágio – eles são mão-de-obra gratuita, deste ponto de vista. A Escola garante-lhes o seguro, o transporte, o almoço, tudo. Mas as empresas não estão sensibilizadas para capitalizar isso. E então quando o fazem, fazem-no como se estivessem a fazer um grande frete e um especialíssimo favor. Pois dizem que é um mau investimento para empresa estar a gastar tempo: 1 mês, 2 meses na formação desses jovens; porque depois eles vão-se embora e porque eles precisam de vigilância. Não lhes compensa. Portanto, aí que as empresas dos amigos entram – tem que ser: Eh pá! Tens que me pôr lá 2 jovens a estagiar Sobretudo na área da informática. Eles precisam de prática, não é? E foi complicado. Mas fez-se. Foi preciso muita boa vontade, bater a muitas portas e ver muitas portas a fecharem-se.

ME: Mas tem corrido bem?

CPTEIP: Tem corrido bem. Depois, em termos assim de cargos, que me ocorra...sou um elemento da equipa que faz parte do gabinete de mediação na Escola - com todas as implicações que sabe – e assim, portanto em termos de cargos de escola, para além de ser Diretor de Turma, são assim os cargos desempenho e já não são poucos (risos). Já me preenchem completamente.

ME: Voltando ainda ao TEIP, tendo conhecimento dessas 5 edições aqui na Escola, há algumas diferenças que se possam evidenciar de TEIP para TEIP?

CPTEIP: É assim: ao longo destes anos há um aspeto que é transversal, ou seja, o TEIP, focalizou-se sempre na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Portanto, se me perguntar qual é a dominante que se mantém ao longo destes anos, é essa. É justamente haver uma preocupação constante e focalizada na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Em termos de evolução, uma coisa que eu vejo agora, é uma preocupação muito direcionada para o português e para a matemática. Quase obsessiva. E depois, também, uma focalização na comparação entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa. Isto, porquê? Porque em TEIPs anteriores não havia esta comparação entre a avaliação interna e a avaliação externa. E, portanto, os TEIPs eram avaliados *per si*, muito virados para si. Nós agora estamos incluídos num, podemos chamar, um *cluster*, onde podemos comparar-nos entre iguais, ou seja, todos os TEIP fazem parte dum universo e depois nós somos confrontados com resultados a português do nosso TEIP e do TEIP duma escola qualquer do norte ou do sul. Porquê? Portanto, porque temos realidades muito próximas, somos confrontados com isso. Em função do nosso posicionamento, nós temos de querer melhorar sempre e, portanto, o coordenador TEIP tem essa função. No fundo é arrastar, passe a expressão, a Escola no sentido de melhorar. Ou seja, este ano tive, por exemplo, 15% de insucesso a matemática, não posso fazer um projeto, para o TEIP seguinte, em que mantenha estes 15% de insucesso. Tenho que tentar melhorar. Tenho que dizer: 15% ainda é muito insucesso, vamos tentar 13%/14%, mas para isso eu precisava de ter mais apoios a matemática, precisava de ter mais recursos. E se a coordenação nacional do projeto, perceber que a linha que a Escola tem seguido, é uma linha de melhoria de ano para ano, são-me atribuídos esses recursos. E têm sempre atribuído esses recursos. E, portanto, como temos esses recursos, temos essa responsabilidade acrescida de cumprir a meta.

ME: E, o TEIP também assenta noutros eixos da escola e da vida da escola que possam ser propulsores dessa melhoria, certo? Qual tem sido a relação do clima de escola com essa prioridade que marcou tanto? Houve alguma alteração ao nível dos TEIPs nesta matéria?

CPTEIP: Sim, é verdade. E isso é uma evolução em relação aos TEIP iniciais e ao TEIP que vivemos agora. Fazem-se avaliações não só destas áreas fundamentais, mas também de outras

áreas. Eu destacava aqui, por exemplo, a situação do abandono escolar e a situação da indisciplina. Na situação da indisciplina, a Escola tem vindo a apurar instrumentos no sentido de medir melhor as situações de indisciplina que tem, e as medidas disciplinares que aplica. E, por exemplo, uma das coisas que temos vindo a melhorar, é a diferenciação que fazemos entre as chamadas MDS, as Medidas Disciplinares Sancionatórias, e as MDC, as Medidas Disciplinares Corretivas. Portanto, a Escola tem, em relação ao universo de alunos que tem, um plafond para aplicar Medidas Sancionatórias e Medidas Corretivas. Este plafond, no fundo, é um número de referência. O que acontece é que uma Escola que tenha demasiadas Medidas Disciplinares Sancionatórias, ou seja, suspensões, sobretudo as suspensões que envolvem realmente a ida do aluno para casa, uma semana, três dias, por aí fora.... A Escola tem que registar isso. Isso está numa base de dados nacional, e o que acontece é que a Escola é penalizada se tiver muitas situações de reporte de medidas disciplinares sancionatórias. Parece um contrassenso. Quem está num território educativo tem realmente condições, quase que, quase uma implicação natural e direta: és um território educativo; tens alunos muito difíceis, tens alunos de escolas que ninguém aceita, tens alunos de comunidades que ninguém aceita. Porque há aqui alunos que vão para se inscrever numa outra Escola e arranja-se sempre uma maneira de eles não ficarem lá. Isto é: não temos vaga, há sempre um impedimento qualquer. Meninos que, realmente nos colégios dão problemas e que são convidados a sair acabam por depois andarem há procura duma Escola e acabam por vir parar quase todos aqui. Eu digo muitas vezes que esta, é talvez uma das mais-valias, nós acabamos por nos especializar também em lidar com este tipo de público e isso acaba por ser importante para nós. Porquê? Porque assiste-se a uma diminuição dramática da população escolar. E as Escolas se há uns anos – e esta realidade também está a inverter-se – há uns anos as escolas que viam um aluno que estava a ser problemático, as Escolas sobretudo aqui à volta, e isso era prática, despachavam-no, passe a expressão, para aqui. Hoje em dia as escolas já arranjam soluções para eles ficarem lá.

ME: Compreendo ...

CPTEIP: Precisam deles! Mas nós, de certa forma, especializamo-nos em lidar com estas situações mais complexas e por isso é que fomos das primeiras Escolas a ter os CEF (Cursos de Educação e Formação). Somos uma Escola que desde sempre teve o PCA – Percurso Curricular Alternativo – e, há pouco esqueci-me de referir, estive envolvido, não com um cargo, no gabinete de projetos da escola. É mais um cargo honorário e este ano juntei-me com o nosso psicólogo, uma pessoa extremamente dinâmica e com mais alguns colegas, no sentido de apresentarmos um projeto para a criação de um curso vocacional.

ME: Ah! Que interessante!

CPTEIP: E conseguimos que o curso fosse aprovado e está a funcionar. Eu também sou professor desse curso vocacional, que é um curso vocacional de informática e vitrinismo. Nós temos qui alguns professores de artes que têm formação especializada na área da cerâmica, na área do vidro e na área do vitrinismo. E esses cursos vocacionais foram propostos com áreas vocacionais completamente distintas, como é a informática e o vitrinismo. A ideia é despertar nos alunos diferentes possibilidades de uma profissão futura. Neste momento, não é um curso vinculativo. Eu, entretanto, já me desviei muito da questão que me colocou.

ME: A questão era sobre como o TEIP enquadra também a vida social da Escola. Sentiu alguma diferença no TEIP's, nesta matéria?

CPTEIP: Não. Não senti ao longo destes anos nenhuma diferença no sentido positivo de uma preocupação com o lado social da Escola. Ou seja, ficamo-nos muito e ainda estamos muito pelo formalismo e pelo número. Pelo rigor do número, da percentagem, do número de medidas disciplinares sancionatórias, pelo número de medidas disciplinares corretivas, da percentagem de sucesso a português, da percentagem de sucesso a matemática. E isso é que faz de nós, aos olhos de quem nos lidera, um melhor TEIP ou um pior TEIP. Tudo o resto não

é contabilizado. A Escola como é que depois se defende, a montante, com projetos que depois possam vir a ter frutos no seu resultado final TEIP. Eu vou concretizar: por exemplo, a história do gabinete de mediação tem tido uma implicação na redução das situações de indisciplina e, portanto, a Escola está a beneficiar, porque nós estamos no top 10 dos TEIP. Somos considerados já um TEIP de referência no que diz respeito a situações de indisciplina. E a isso não é alheio esse facto. Não é alheio o facto à situação de nós catalisarmos muitas situações com o gabinete de mediação. Porque era, uma coisa que sempre dissemos, era isto: então, nós temos situações de indisciplina, todos os anos eram reportadas situações de indisciplina. O que é que a gente já fez? O que é que a gente fez para minimizar isso? O que é que a gente está a fazer? E surgiam muitas coisas, mas nada estruturado. Foi aí que surgiu a ideia de nós abraçarmos a mediação e lançarmos o desafio ao IMULP. E a partir daí nós temos vindo a capitalizar isso. Portanto, indiretamente ninguém nos pede para nós apresentarmos essa solução. Pedem-nos é resultados em relação à indisciplina e nós, então, por exemplo, indiretamente, adotamos a mediação como uma solução para minimizar os números negros que tínhamos na indisciplina.

ME: E com sucesso, pelo que eu estou a perceber?

CPTEIP: Sim, concerteza. A avaliação é muito positiva. Aliás, as nossas situações de indisciplina, com medidas disciplinares sancionatórias, estão reduzidas a números perfeitamente residuais.

ME: Que bom!

CPTEIP: Portanto, isso dá-nos alguma confiança também para continuar, mas... e coloca-nos muito bem ao nível nacional. É claro que tudo isto também se consegue com trabalho, com alguma sensibilização. Os colegas perceberem que à mínima coisa também não podem pôr um aluno na rua. Não se pode querer logo sangue! - passe essa expressão. Às vezes as pessoas empolam demasiado as situações. Quando nós conversamos com elas e nós explicamos o contexto onde os nossos alunos, de onde eles vêm, onde eles vivem, são contextos muito, muito difíceis, de famílias com experiências de vida muito complicadas e que isso explica, às vezes, muitos comportamentos mais agressivos, mais em desconformidade com aquilo que a gente espera dum aluno quando ele chega à Escola. Quando os professores depois começam a compreender isso, nós começamos a ter sensibilidades diferentes e resultados diferentes e começamos a ter mais compreensão.

ME: Mais empatia, portanto.

CPTEIP: O outro lado. Porque quando isso acontece as coisas ficam muito mais fáceis. As pessoas ficam com outra sensibilidade. Eu tenho, isto é uma partilha, tenho uma experiência engraçada nas turmas do PCA e do CEF, normalmente são miúdos sem pais, de famílias toxicodependentes, com toxicodependências várias, e são miúdos que vivem em condições, às vezes, perfeitamente desumanas. Eu, nos primeiros anos não fiz isso, e arrependi-me. No segundo ano é que fiz. Numa primeira reunião falei, caso a caso: de onde é que o menino era – que eu, às vezes, vou a casa deles – , como é que eles vivem, qual o seu enquadramento...e o que é certo é que quando se explica, quando se partilha isso com os colegas, fica-se a ver para além daquele aluno que temos à nossa frente. Fico com outro nível de tolerância, portanto, isso tem sido prática, todos os anos.

ME: E tem resultado?

CPTEIP: Tem resultado. Porque há muitas pessoas que, felizmente, nasceram e cresceram e viveram e formaram-se em famílias normais, estruturadas e não conseguem perceber o que é o outro lado, não é? Porque é uma realidade completamente alheia. Às vezes vemos nos filmes, nos documentários...

ME: É interessante esse trabalho prévio.

CPTEIP: Sim, sim, sim.

Bloco 3 – Sobre o PMCEE

239 **ME:** Em relação ao projeto de mediação. Recorda-se quais as necessidades que levaram a
240 Escola a recorrer ao projeto de mediação ou a pensar na implementação deste projeto.

241 **CPTEIP:** Hum, hum. Ora bem, a ideia partiu do nosso psicólogo.

242 **ME:** Do dr. I?

243 **CPTEIP:** Do dr. I! Ele é que é o responsável pela mediação estar na Escola. Porque ele é que
244 surgiu com a ideia. E surge, justamente desta situação. Muitas vezes se falava da indisciplina.
245 Se falava dos números negros que se tinha em termos das situações de indisciplina na Escola.
246 E quando nos perguntavam concretamente: então o que têm feito? Obrigavam-nos a pensar.
247 Porque a gente constatar, toda a gente constata: isto está mal. Mas o que é que a gente já fez?
248 Assim concretamente, não sabíamos dizer o que é tínhamos feito. Tínhamos feito muitas
249 coisas isoladas, muitas ações isoladas, muitas tentativas, mas nada que fosse estruturado.
250 Nada assim de fundo. E então, chegou uma altura que o nosso psicólogo sugeriu: e se nós
251 fôssemos tentar resolver as coisas, os problemas antes de, realmente, eles acontecerem? As
252 situações de indisciplina e de conflito que têm surgido na Escola? Porque muita da
253 indisciplina surgia de pequenos conflitos que depois degeneravam em grandes confusões. E aí
254 ele falou-me – na altura eu era coordenador de projeto TEIP – falou-me do IMULP. E depois,
255 a única coisa que fiz, foi perceber a mediação e, depois ele falou-me da necessidade de
256 formação. Obviamente que tínhamos que formar as pessoas para avançarmos com o projeto.
257 Na altura, eram bons tempos, havia enquadramento financeiro para se fazer essa formação e
258 nós entramos no projeto à séria. Foi uma coisa que eu acho que a gente fez muito bem, alargar
259 a formação a toda a gente: alunos, professores e funcionários. E aí, nesta visão diacrónica,
260 avançamos com o processo de formação.

261 **ME:** Mas, as necessidades decorreram então primeiramente dessa questão da indisciplina e de
262 repararem que havia problemas anteriores à indisciplina?

263 **CPTEIP:** Tal e qual. Foi uma resposta. Tínhamos atos isolados, alguns tinham tido algum
264 sucesso... não estavam a permitir mudanças e nós tínhamos necessidade de ter um projeto que
265 ao longo do tempo pudéssemos ir apostando nele e tentar inverter lentamente. Porque estas
266 situações não se resolvem assim com uma varinha mágica e pronto: agora já não temos
267 situações de indisciplina e somos todos muito felizes.

268 **ME:** Refere-se às ações isoladas, não é? Que poderiam ser a varinha mágica?

269 **CPTEIP:** Exatamente... às vezes nem as estruturadas! (risos) Tínhamos um professor que
270 conseguia resolver os problemas de indisciplina, que levava os miúdos para uma oficina que
271 tínhamos ali. E realmente aqueles miúdos até se portavam melhor quando tinham umas tardes
272 na oficina. Tínhamos outros professores que deram uns prémios aos miúdos: os levavam à
273 praia em determinada altura do ano, se realmente houvesse situações que justificassem em
274 termos de bom comportamento. Essas práticas nós até continuamos a manter.

275 **ME:** Compreendo.

276 **CPTEIP:** Porque são boas práticas. Mas eram coisas muito isoladas e depois se tivéssemos
277 um Diretor de Turma que não tivesse habilidade para oficina ou não tivesse disponibilidade
278 para levar os miúdos, já ficava, por exemplo, sem uma solução e nós não tínhamos nada para
279 oferecer em termos de Escola. E também se não fosse o I ... pois também, de certa forma,
280 convenceu-nos a apostar nisso e depois o IMULP veio com a formação que deu, que foi muito
281 bom, muito bom. É muito importante vir alguém de fora. Porquê? Porque os santos da casa,
282 não é...! Vindo alguém de fora dizer que há uma alternativa, que há uma possibilidade, vamos
283 experimentar abertamente e criticamente: olhe afinal isto até resulta. Resulta mais nisto.
284 Resulta menos naquilo. Mas, tem sido interessante perceber, que depois disso não deixamos
285 cair o projeto, não é? Foi-se assistindo a uma progressiva, espécie de aculturação. Portanto,
286 em termos de mediação, hoje em dia fala-se nas salas de professores, fala-se em qualquer
287 lado. Se perguntar a qualquer aluno; onde é que é o gabinete, o que é que se faz no gabinete...
288 Ainda há pouco, a professora encontrou aqui dois miúdos. São do 7º ano. Eu não os conhecia.

289 São muitos aqui. E depois eu perguntei-lhes: então sabes o que é que se faz aqui? Os alunos
290 dizem: “sei, sei”. Resolvem-se problemas. Ajudam-se a resolver problemas.

291 **ME:** Do ponto de vista pessoal, que motivações o levaram a colaborar nas diversas
292 atividades, do projeto, desde o início?

293 **CPTEIP:** E hoje estou aqui! (risos) Estes anos depois, estou aqui! É assim, do ponto de vista
294 pessoal, isto, o facto de eu pertencer ao gabinete de mediação satisfaz-me. Obviamente. Senão
295 já tinha arranjado maneira de não estar. Satisfaz-me porque cria o espaço que precisava na
296 Escola para falar com os alunos. Não só com os meus alunos, mas com os alunos em geral.
297 Porque vivemos muito a correr. Muito sobrecarregados com horários e com tarefas. Muitas
298 vezes pensamos assim: eles estão ali em conflito, mas eu vou fazer de conta que nem os estou
299 a ver (isto é uma confissão que lhe estou a fazer!). Muitas vezes fazemos que estamos muito
300 atarefados e fazemos de conta que até nem vimos determinados conflitos. Porque pensamos
301 assim: isto vai-me levar aqui um tempo a resolver e eu não tenho esse tempo. Portanto, para
302 eu resolver este conflito, ou não vou almoçar, ou para intervir aqui já vou ter um problema
303 qualquer. A Escola tem cada vez menos funcionários. E todo este enquadramento. E, voltando
304 à história: tendo o gabinete, tendo um espaço e um horário, e sabendo que tenho cá, se não for
305 eu, sei quem está e sei conciliar isso com a disponibilidade do aluno, é sempre com outro
306 argumento que eu abordo uma situação de conflito. Ou eu ou outra pessoa que esteja na
307 Escola, sensibilizada para isto e diga assim: não queres passar pelo gabinete? Não queres
308 conversar um bocadinho sobre este assunto? E depois: quando é que podes lá ir? E quando o
309 aluno se mostra disponível para vir cá, provavelmente, a nossa Escola consegue ter cá alguém
310 para o receber. E nós damos a possibilidade de ele escolher com quem falar: mas se não
311 estiveres à vontade ou se quiseses falar antes comigo ou com a professora que é a tua diretora
312 de turma, ou com alguém que esteja no gabinete com quem ele se identifique mais, às vezes,
313 dá jeito. Consegue-se fazer a ponte. Voltando à questão. Eu ainda estou cá, porque o gabinete
314 de mediação e a atenção que a Escola dá ao gabinete mediação criou espaço para mim, para
315 eu falar com os meus alunos, para eu me inteirar dos problemas deles e para eu os ajudar,
316 basicamente é isso.

317 **ME:** Considera que as expetativas, quer para a Escola, quer a título pessoal foram cumpridas?

318 **CPTEIP:** Sim, claramente. Em termos de Escola e em termos pessoais, as expetativas foram
319 cumpridas, mas, também, é verdade, há sempre aspetos que nós sentimos que podemos
320 melhorar.

321 **ME:** Então quais são as expetativas, primeiro a escola e depois o professor, que ainda
322 depositam na mediação?

323 **CPTEIP:** Acho que vou confundir aí um pouco as expetativas da Escola com as minhas.
324 (risos) Em relação às expetativas é: primeiro, alargar a mancha horária. A nossa primeira
325 grande preocupação é alargar ao máximo a mancha horária do funcionamento deste gabinete.

326 **ME:** Neste momento não há um horário letivo completo?

327 **CPTEIP:** É assim: para este ano letivo não sei como é que vai estar. E porquê? Porque nos
328 nossos [horários], que foram entregues, ainda só está impressa a componente letiva. As aulas
329 que temos com os miúdos e os apoios são a primeira prioridade. Depois disso, há um conjunto
330 de professores com formação em mediação que a Escola, tendo subjacente esse critério, tenta
331 alocar ao gabinete. Mas depois isso vai mexer também com os horários dos professores, com
332 as ocupações que eles já têm. E muitas vezes o horário do gabinete, tenta-se que ele fique
333 preenchido, mas preencher o horário de uma semana é difícil. E de maneira que... Assim em
334 termos de expetativa era que tivesse sempre, sempre o gabinete aberto. A Escola já arranjou
335 uma estratégia e aqui também entram as minhas expetativas. Para manter o gabinete aberto,
336 nós adicionamos valências ao gabinete, ou seja, o gabinete acaba por ser, para além do
337 gabinete de mediação, um gabinete de apoio ao aluno. Eu não queria chamar assim porque há
338 um gabinete de apoio ao aluno na Escola que é diferente. É o gabinete de apoio ao aluno e à

339 família com uma técnica de apoio social. Não tenho um nome para ele, mas vou-lhe explicar o
 340 que é que faz o gabinete. Temos uma situação de um aluno que está a perturbar a sala de aula,
 341 o aluno está transtornado, está a perturbar numa sala de aula. O aluno tem ordem de saída da
 342 sala de aula. Ele sai da sala de aula e vem para o gabinete de mediação. Ou seja, isto é o
 343 primeiro argumento porque o professor nem sempre tem cinco casos para mediar, mas se
 344 estiver aqui, está disponível para receber um aluno que está a perturbar uma sala de aula. É o
 345 primeiro atendimento. Foi preciso. Eu agora vou-lhe contar uma coisa que tive que explicar
 346 muito bem. Eu não queria que o gabinete de mediação se tornasse um gabinete de
 347 indisciplina.

348 **ME:** Achou que podia haver esse problema, de se entender que o gabinete era para a
 349 indisciplina?

350 **CPTEIP:** Pois. Esta foi a primeira prova de fogo. Ou seja, não vamos confundir as coisas. Ele
 351 ficou com esta valência estrategicamente. Porque é assim: quando a Escola percebe que está
 352 um professor aqui, professor mediador, que pode ou não ter formação, hipoteticamente terá,
 353 quase todos os professores têm formação em mediação, mas que para além de fazer mediação
 354 ele ajuda a resolver um problema. Eu estou a ter um problema na aula e ele vai ser o meu
 355 suporte para quando este aluno for lá para fora. E o aluno não anda por aí a vaguear, vem para
 356 aqui, ou seja, o gabinete ganha outra força na Escola. Depois disso, e aí tem sido importante
 357 nós conseguirmos – esse aluno às vezes está perturbado, porque no intervalo teve à chapada
 358 com um colega e estava transtornadíssimo - ele vir aqui, de nós o acalmarmos, conversarmos
 359 um bocadinho com ele. Muitas vezes inicia-se um processo de mediação porque se percebe
 360 aquilo que o está a perturbar. Não raras vezes isso tem acontecido. E isso é que é engraçado. É
 361 realmente uma situação de conflito. E aí: então, mas quem foi o teu colega, com quem te
 362 envolverste, etc. Às vezes chega-se à conversa depois com outro colega e faz-se um processo
 363 de mediação e arranja-se maneira de sanar esse problema. Esse aluno, se não fosse essa
 364 valência do gabinete e se o professor não reportasse isso ao gabinete nunca por cá passava.
 365 Portanto, nós acabamos por estar a beneficiar com isso, ou seja, temos mais processos de
 366 mediação feitos, justamente porque a matéria prima aparece-nos aqui para os atendimentos.

367 **ME:** Como é que conseguiram aqui na Escola então essa separação: entre o gabinete que faz
 368 o atendimento ao aluno, o gabinete de mediação e o gabinete para tratar da indisciplina?

369 **CPTEIP:** Foi difícil de explicar. Foi difícil de explicar. Não foi assimilado logo assim nos
 370 primeiros meses de funcionamento. Mas vamos... como é que lhe vou explicar isto? Assim:
 371 um aluno, levantou-se e atirou com uma cadeira, partiu um vidro. É uma situação disciplinar
 372 grave, não é? Esse aluno poderá vir aqui ao gabinete. Poderemos falar com ele depois dele ter
 373 partido o vidro com a cadeira. Mas, o diretor vai recebê-lo e ele vai ter um processo
 374 disciplinar paralelo ao que se passou aqui. Ele veio ao gabinete, acalmámo-lo, falámos com
 375 ele. Até o professor que está no gabinete leva-o à Comissão Executiva para participar a
 376 ocorrência. O professor, entretanto, continua com os outros vinte e tal na aula. O processo é
 377 separado, ou seja, ele foi ali, apanhará uma suspensão, ou pagará o vidro. Isso é um processo
 378 disciplinar. Isso trata quem tem que assegurar as situações disciplinares da Escola.
 379 Paralelamente, se o que originou isso foi uma situação passível de fazermos um processo de
 380 mediação, pode funcionar como atenuante.

381 **ME:** Já aconteceram situações dessas na escola?

382 **CPTEIP:** Sim, já houve situações. Aliás, algumas até se passaram mesmo comigo. Tenho
 383 tido sempre as turmas dos PCAs. São sempre as turmas mais complicadas e alunos em que eu
 384 percebia que aquilo foi uma situação pontual de um descontrolo e eles iam ser sancionados. E
 385 houve uma suavização das penas porque está a fazer o processo de mediação. Ele já pediu
 386 desculpa ao colega. Ele até já se arrependeu do que fez e, portanto, acho que podes, isso de
 387 uma forma informal, podes suavizar a pena. Em vez de uma suspensão ou uma repreensão
 388 porque eu acho que as coisas estão no bom caminho.

- 389 **ME:** E, a direção tem acatado?
- 390 **CPTEIP:** Ah, sim, sim
- 391 **ME:** Como é que um aluno se mostra no final desse processo todo?
- 392 **CPTEIP:** Não temos tido nenhuma situação. Como é que eu lhe hei-de dizer: em que o aluno
- 393 não entendeu, ou seja, ele percebe que são duas coisas distintas: uma é nós tentarmos resolver
- 394 aquilo que é o problema dele; outra é ele pagar disciplinarmente o que ele fez, ou mesmo
- 395 monetariamente. Se ele partiu paga. Eu acho que as situações têm sido tão claras que eles
- 396 conseguem distinguir o que é que é o procedimento disciplinar e o que é que é o processo de
- 397 mediação.
- 398 **ME:** Eu já percebi que o aluno encaixa bem os dois processos. Mas como é que o aluno se
- 399 mostra na forma de ele estar na Escola, na forma de estar com os colegas; perceciona alguma
- 400 mudança por parte desse aluno, ou não acompanha?
- 401 **CPTEIP:** Eu, eu não tenho assim... estava-me a tentar recordar de algum caso que me tivesse
- 402 marcado para lhe explicar. Mas o que eu acho é o seguinte: primeiro os alunos respeitam a
- 403 mediação, e respeitar a mediação implica também respeitar os professores mediadores.
- 404 Havendo ou não acordo, não interessa, eles vêm sempre o professor, como o professor do
- 405 gabinete de mediação. A professora do gabinete de mediação, o professor do gabinete de
- 406 mediação. E de maneira que a relação com esses alunos, que muitas vezes não conheço, é de
- 407 respeito. Eu vejo o respeito por passarem a cumprimentar quando me vêm na Escola: “olá
- 408 professor”. Fazem até questão. Alguns, pontualmente, até dizem: - “Ó professor nunca mais
- 409 houve nada!” – Ótimo! Tá bom! – Então é o feedback. (risos) Portanto, assim, muito
- 410 informal.
- 411 **ME:** É o espírito da mediação!
- 412 **CPTEIP:** É o espírito da mediação! Em relação aos meus alunos, é engraçado, que tenho
- 413 conseguido fazer uma coisa que nem eu próprio sabia que ia conseguir fazer, que é o seguinte:
- 414 muitas situações de conflito que tive nas turmas, mas que são turmas em que o rastilho está
- 415 sempre aceso, e já tive aqui alunos, dessas turmas, sentados e é completamente diferente. Eles
- 416 têm lá o professor de informática, ou o professor de português, consoante o que esteja a dar na
- 417 sala de aula. Aqui têm o professor mediador, que está para os ouvir noutro contexto. Sem o
- 418 contexto da turma, sem o contexto... no contexto de mediação. É completamente diferente. Eu
- 419 também lhes explico que, e nunca levo o que se passa aqui, nem podia, para a turma, nem em
- 420 termos de exemplo, nem em termos de nada. Eu aqui tento ser uma pessoa diferente com eles.
- 421 **ME:** E os alunos encaixam bem?
- 422 **CPTEIP:** Encaixam, encaixam. Percebem isso perfeitamente e fazem o papel deles e contam-
- 423 me coisas que não contam na sala de aula, não contam de maneira nenhuma. Porque pronto,
- 424 aqui têm o à vontade, têm o ambiente, que é importante.
- 425 **ME:** Voltando ainda um bocadinho ao projeto e às atividades. Que atividades considera, que
- 426 do ponto de vista da Escola, tiveram mais impacto para o funcionamento da mediação? As
- 427 atividades eram: a formação, a sensibilização, a divulgação, o próprio gabinete em si, a
- 428 existência duma equipa, a inclusão da mediação nos documentos da escola. Destas várias
- 429 atividades, o que é que acha que tem tido mais impacto, ou que permitiu que a mediação
- 430 funcionasse melhor na escola?
- 431 **CPTEIP:** Do que me acabou de relembrar, o mais importante para mim é a existência de uma
- 432 equipa mais ou menos estável. É talvez o fator mais fundamental para a afirmação do gabinete
- 433 na Escola. Agora, tudo isto também só é possível porque a montante tivemos uma formação
- 434 inicial, abrangente. Quando se fala de mediação, ninguém diz: “o que é isso?” (risos) Pronto!
- 435 **ME:** Então já não se diz “o que é isso”?
- 436 **CPTEIP:** Já não se diz. Não se diz não. Aliás até se diz o contrário: “Eh pá tenho ali um puto,
- 437 tens que o levar para a mediação”. “Tenho de to mandar para a mediação”. É isto...
- 438 **ME:** E o aluno vem mesmo?

439 **CPTEIP:** E vem. Vem. O que está a acontecer agora, frequentemente, é os diretores de
 440 turma, os professores, não só os diretores de turma, quando identificam uma situação de
 441 potencial conflito..., não passa nenhum de nós aqui da equipa de mediação, aí por fora, a
 442 quem não diga: “Eh pá tenho lá um miúdo, que vou-te mandar”. Às vezes mandam um mail:
 443 “Ó X, fala-me com o D”, por exemplo. “Vê se tens um bocadinho para falar com o D”, isto é
 444 um exemplo. Como é que se operacionaliza? Eu sei quem é o D, pronto ok. É um terrorista
 445 que anda aí. Então, quando eu encontro o D pergunto: “Ó D quando é que tens um bocadinho
 446 para a gente conversar?” “Queres lá ir conversar comigo?” Às vezes até vêm ao desafio: tá
 447 bem, tá bem eu vou lá e tal.... E combinamos uma hora e, D, que é um nome hipotético, e o D
 448 vem cá. E depois, se ele quiser e se ele perceber que até é uma coisa que o pode ajudar, ele faz
 449 a mediação e eu depois dou sempre retorno....

450 **ME:** E qual a importância de uma equipa com estabilidade?

451 **CPTEIP:** Isso é fundamental, porque toda a gente já me perguntou: então já estás no gabinete
 452 de mediação? Já há? Ainda aquilo está a arrancar e não temos horários e já há situações a
 453 começar a surgir. É natural.

454 **ME:** Ainda em relação às atividades, como considera o envolvimento dos vários atores da
 455 Escola nas atividades realizadas ao longo do projeto?

456 **CPTEIP:** Se eu tivesse de destacar, eu destacaria pela negativa, este pela negativa se calhar é
 457 forte. Onde é menos visível é nos assistentes operacionais. Eu penso que foi onde fomos
 458 menos bem sucedidos. Talvez por culpa nossa. Porque depois da formação, eles não foram
 459 muito chamados a participar. Eu acho que perdemos um bocado os assistentes operacionais.
 460 Eu estava a pensar que se calhar aqui quem precisa mesmo da reciclagem são os assistentes
 461 operacionais porque é quem está mais esquecido disto e é quem, cada vez mais, tem que lidar
 462 com as situações de conflito em primeira mão. Portanto nós estamos a perder um elo
 463 fundamental deste processo, que é quem está nos blocos. Onde ocorrem mais situações de
 464 conflito é nos intervalos, fora da sala de aula. Temos uma funcionária e 200 miúdos.

465 **ME:** E os assistentes operacionais que tiveram formação, ainda cá estão?

466 **CPTEIP:** É assim, muitos reformaram-se e, portanto, a Escola está muito..., mas estão cá. Os
 467 funcionários são os mesmos.

468 **ME:** Mas não houve mais nenhum trabalho desenvolvido com os assistentes operacionais?

469 **CPTEIP:** Não, e nós temos que admitir que esta é uma falha do gabinete. Os funcionários
 470 não estão a trabalhar de forma articulada com o gabinete.

471 **ME:** Pelo que percebi, os encarregados de educação vão estando em contato convosco e com
 472 as atividades que vocês têm, certo?

473 **CPTEIP:** Sim, sim, sim, tal e qual. Uma das coisas que nós temos no portal da Escola,
 474 quando fazemos a receção aos pais, é justamente, falar-lhes na existência do gabinete de
 475 mediação. Curiosamente, funciona um pouco como um tranquilizante o gabinete de mediação.
 476 Porquê? Porque os pais dos miúdos que chegam à escola, os mais novos, os miúdos do 5º ano,
 477 esses aí então é certo. Ou alunos que vêm de outras escolas e os pais vêm muito ansiosos, não
 478 é? E depois, quando os pais fazem aquelas perguntas todas, etc. e quando nós dizemos: mas
 479 há um gabinete, está sempre de portas abertas se eles tiverem um problema, se eles tiverem
 480 em situação de conflito, se eles precisarem de falar, que se chama o gabinete de mediação. Aí
 481 os professores que lá estão, estão preparados para os apoiar, etc. Parece que os pais respiram
 482 de alívio e depois querem vir cá conhecer. Querem ver como é que é.

483 **ME:** E vêm?

484 **CPTEIP:** Vêm, vêm.

485 **ME:** Que interessante! E ao nível de professores e alunos? Como é que tem sido a
 486 participação destes dois grupos?

487 **CPTEIP:** Ao nível de professores e alunos. É assim: os professores, porque o gabinete
 488 efetivamente lhes resolve o problema, e eles sentem que o gabinete, ao longo dos tempos,

também tem desenvolvido mecanismos de proximidade... E, eu vou explicar. Então é assim: o professor diz assim: “olha tenho aqui um aluno” ou, propõe um aluno para mediação. Nós fazíamos aqui todo o processo, mas depois a gente ainda dizia: não avisou o colega. Não lhe disse qual foi o resultado. A direção não chegou a saber que nós estávamos aqui a cumprir o nosso horário, a trabalhar no processo. Mas, a direção não ficou a saber. E nós decidimos aqui que a afinação do gabinete e o envolvimento dos colegas passa pela proximidade. Passa por utilizar canais como o mail, uma coisa muito simples, para dar conhecimento de, sobretudo de resultados da mediação. Para dar alguma informação sobre o andamento dos trabalhos. As pessoas dizem assim: “ah pronto, eles estão a tratar do caso.”

ME: Esses seriam, do ponto de vista, podemos chamar, os utentes. Mas, por exemplo, há professores a querer entrar na equipa de mediação? Há alunos que também querem participar na equipa?

CPTEIP: É assim. No que diz respeito aos professores não tenho visto de professores externos ao gabinete uma vontade de fazer parte da equipa do gabinete. Pelo menos assim o manifestam abertamente.

ME: Mesmo os que tiveram formação?

CPTEIP: Mesmo dos que tiveram formação.

ME: Hum, muito bem.

CPTEIP: Dos professores que estão no gabinete, esses sim, primeiro por inerência de funções. Estão colocados no gabinete. Os que têm formação são mais confiantes, mais tranquilos. Os colegas que chegam de novo, que não têm formação, mas que pela direção, por motivos vários, umas vezes porque são realmente pessoas com sensibilidade para estarem cá, embora não tenham formação, outras vezes para garantirmos a abertura do gabinete numa mancha horária mais alargada e há ali um professor que tem um tempo que podia estar ali no gabinete e é-lhe atribuída essa hora. Esses professores chegam aqui e ficam um bocado em pânico. E agora o que é que eu faço se me aparece aqui alguma situação de conflito, etc. E, portanto, aí começa a equipa mais coesa, mais habituada e estável no gabinete. Dá-se as indicações ao colega. Normalmente, ele faz a receção aos alunos envolvidos. Faz o preenchimento do processo burocrático e agenda a sessão de mediação para uma hora em que estejam os professores mediadores, já mais habituados. Normalmente esse professor até está presente, porque gosta de acompanhar e etc. De maneira que, é assim. Em relação então aos professores, vejo é depois da parte desses professores que começam a trabalhar no gabinete uma vontade de fazer parte do gabinete, de conhecer mais sobre mediação e etc. Em relação aos alunos, os alunos têm sido uma aposta que nós sentimos que não temos tido tempo nem disponibilidade para o investimento que eles mereciam que nós fizéssemos. Porquê? Porque é preciso um investimento grande do ponto de vista de tempo para lhes dar a formação na mediação. E, depois, é preciso um investimento grande, do ponto de vista de tempo, para acompanhar os alunos a fazerem formação. E então, onde eles têm sido realmente úteis é realmente nas mediações informais. Aí sim temos capitalizado o aluno mediador nas turmas. Gostam. É um estatuto importante, o estatuto de mediador. Funciona melhor, da avaliação que fizemos, nas turmas de alunos mais novos, 5ºs e 6ºs anos e em anos terminais, 9ºs anos. Curiosamente. Porquê? 5ºs e 6ºs anos, porque eles abraçam tudo com uma paixão e é uma altura de bastantes conflitos. E depois nos 9ºs anos já há alunos mais maduros. Isto não é nenhum estudo que fiz, mas a perceção que tenho é que as melhores turmas... nós temos turmas de nível, portanto é fácil saber, as turmas A's são as turmas dos alunos com as melhores médias. Normalmente, os mediadores das turmas A são os alunos excecionais. São sempre miúdos que percebem muito bem o que é mediação, conseguem perceber, conseguem fazer-se ouvir junto dos colegas. São excelentes mediadores.

537 **ME:** Muito bem. Voltemos a falar dos mediadores. Permite-me perguntar se depois do
538 Instituto terminar a intervenção, vocês sentiram a necessidade de apostar em alguma atividade
539 em concreto para que a mediação se afirmasse?

540 **CPTEIP:** Para já é dizermos que estamos aqui. E como é que a gente diz que está aqui? A
541 seguir à formação dada na escola, nós nos anos subsequentes o que temos feito no início dos
542 anos letivos é juntar as turmas, três, quatro turmas de cada vez, na sala de alunos, que é uma
543 sala grande, às vezes não há cadeiras para toda a gente, e fazemos uma sessão de
544 esclarecimento. Portanto os professores, àquela hora, levam os alunos a essa sala e alguns
545 professores da equipa de mediação, quase sempre sou eu que faz essa parte, explico o que é
546 que é a mediação, como é que funcionamos, o que é que fazemos. Nessa altura já estão eleitos
547 os alunos mediadores e depois destaca-se também ali o papel desses alunos mediadores: se
548 tiverem algum problema também comunicam ao vosso colega que é o mediador ou aos
549 colegas que são mediadores, que depois eles articulam com o gabinete, não é? Do ponto de
550 vista da divulgação também é isso. E depois para além daquelas iniciativas que a gente faz no
551 dia aberto, algumas iniciativas pontuais, de uma espécie de marketing do gabinete. Aí a
552 professora CEM ajuda. Ela tem sempre “n” de ideias: da manta, duma árvore da mediação.
553 Ali, logo à entrada das escadas, pomos sempre uma árvore imensa feita pelos miúdos de artes
554 com frases sobre a mediação. As pessoas quase que têm que se desviar da árvore, porque a
555 professora CEM põe aquilo quase no princípio das escadas e portanto aquilo acaba por se
556 interiorizar.

557 **ME:** Chama logo a atenção!

558 **CPTEIP:** Chama.

559 **ME:** E encontraram constrangimentos ao nível da institucionalização e funcionamento do
560 gabinete?

561 **CPTEIP:** Não, não vejo nenhum constrangimento digno de reporte. Estamos a falar da
562 direção. A direção está interessada em, realmente, resolver os problemas da Escola ao nível da
563 disciplina e, portanto, tem o gabinete que responde a isso. E foi pedido à direção um espaço
564 que cumprisse determinados pressupostos: que fosse facilmente acessível, que desse a
565 privacidade necessária. E uma Escola que está com uma lotação enorme, não temos nem um
566 cantinho, e conseguimos um gabinete com essa valência. Só por aí percebemos a boa vontade
567 que existe. Por outro lado, há uma preocupação genuína em atribuir-nos, em atribuir a
568 algumas pessoas daqui da Escola que já estão envolvidas em milhentas coisas, também um
569 bocadinho de tempo para o gabinete. Justamente também para não deixar cair o gabinete.
570 Porque eu tenho a certeza absoluta, que se este ano, se renovasse a equipa toda do gabinete
571 dificilmente se continuaria com alguma facilidade a dinâmica. Portanto, o gabinete
572 provavelmente continuaria, mas o que acontece é que estamos a capitalizar, porque temos essa
573 preocupação. Portanto, essa preocupação vem de cima.

574 **ME:** É curioso. Percebe-se a importância de manterem a estabilidade da equipa, que teve a
575 formação logo no início do projeto?

576 **CPTEIP:** Falamos a mesma linguagem.

577 **ME:** Portanto não se sentiram constrangimentos nem na institucionalização do gabinete nem
578 da equipa?

579 **CPTEIP:** Os constrangimentos que existem são mesmo ao nível da falta de crédito horário
580 para desenvolver projetos desta natureza.

581 **ME:** Pois, a própria Escola tem procurado ultrapassar?

582 **CPTEIP:** Tal e qual.

583 **ME:** Quando falo de equipa, falo dos professores, mas também de alunos. Sentiu
584 constrangimentos na inclusão de alunos na equipa?

585 **CPTEIP:** Aqui, a inclusão dos alunos na equipa...

- 586 **ME:** Já referiu os alunos mediadores. Estes colaboram com a equipa? Há constrangimentos
 587 no sentido de eles participarem como mediadores?
- 588 **CPTEIP:** Não, não, nenhuns. Aí não há nenhuns. A única dificuldade que eu vejo aqui é
 589 precisamente na gestão do horário. Os miúdos têm horários muito sobrecarregados, muitas
 590 vezes para conversar com eles teria que ser no final das aulas e aí já têm os pais à espera ou o
 591 autocarro para ir embora. É difícil nós fazermos esta ponte com os miúdos. Tem sido um
 592 obstáculo.
- 593 **ME:** Mas, têm dado algum acompanhamento aos alunos mediadores?
- 594 **CPTEIP:** Nós conseguimos algum acompanhamento nas aulas de OC (Oferta
 595 Complementar), que eram umas horas em que realmente os alunos estavam com o diretor de
 596 turma e que havia possibilidade de ir lá e conversar um bocadinho. Não quisemos, tivemos
 597 sempre esse cuidado de não nos impormos, por exemplo: eles estão a ter agora matemática,
 598 vamos lá falar um bocadinho de mediação. Não ia ser bom. Portanto, vamos nas aulas em que
 599 realmente eles estão com o diretor de turma. Nós aproveitamos essas aulas para ir falar com
 600 eles ou sempre que precisamos fazer uma mediação de turma. Já aconteceu. Ou então para
 601 fazermos, realmente, sensibilização. A sensibilização também tem sido uma aposta do
 602 gabinete. Depois é assim: para fazer uma sensibilização, uma coisa que poderíamos fazer
 603 numa semana, às vezes demoramos quinze dias. Vamos às aulas. Vamos às turmas. Depois
 604 temos que escolher a turma e a aula que aquela turma está a ter. Naquela hora, o professor
 605 mediador tem disponibilidade de ir. Mas, se eles estão a ter matemática ou português, não
 606 vamos interromper. E, portanto, demora.
- 607 **ME:** Mas então não têm reuniões, ao longo do ano, entre professores mediadores e alunos
 608 mediadores?
- 609 **CPTEIP:** Não, não tivemos. O ano passado não tivemos essa prática, e isso depois nota-se.
- 610 **ME:** Nota-se de que forma?
- 611 **CPTEIP:** No envolvimento. A gente comunica com eles. Sabe quem eles são, às vezes,
 612 através do diretor de turma ou informalmente lá fora. Mas, de uma forma assim mais
 613 estruturada, mais envolvente, de uma forma até mais responsável, não temos feito e
 614 justamente por causa da gestão horário.
- 615 **ME:** A comunidade escolar aceita e adere ao gabinete de mediação?
- 616 **CPTEIP:** Sim, sim, sim. Aliás, isso vê-se, no próprio dia aberto. É o dia onde se testa a
 617 comunidade, onde se percebe e onde se aproveita para fazer o tal marketing também do
 618 gabinete para a comunidade. A comunidade adere. Acha a ideia engraçada. Acha interessante.
 619 Mostra-se curiosa. As mães, que vêm aqui, sobretudo as mães, os pais são mais reticentes em
 620 entrar, mas as mães, e nós tivemos este ano atividades que obrigavam a permanecer no
 621 gabinete. Atividades como pintar estas mãos, fazer uma frase, etc. As mães, aqui à volta desta
 622 mesa e outra que aqui estava, iam fazendo, e justamente, as perguntas iam surgindo: então
 623 como é que vocês fazem? para que é que serve? Então e os miúdos o que contam aqui fica
 624 aqui? Assim, preocupações que eu achei interessantíssimas. Vocês têm registos...
- 625 **ME:** E os assistentes operacionais costumam também aderir à equipa de mediação?
- 626 **CPTEIP:** Sim, eles encaminham mais por ordem dos professores: “ó D. A, ó D. I por favor
 627 leve...”
- 628 **ME:** Fazem por pedido do professor?
- 629 **CPTEIP:** Sim, sim, por via do professor. Eu tenho visto isso. Aliás era aquilo que falávamos
 630 há pouco. Não estamos a capitalizar esta frente que é a dos assistentes operacionais. Eles têm
 631 conhecimento de tantas situações e nós não estamos a chegar a eles. Claramente, não estamos
 632 a chegar a eles.
- 633 **ME:** E que tipo de mediação acha que está a funcionar melhor na Escola? A mediação formal
 634 ou informal?
- 635 **CPTEIP:** Acho que a formal, a formal. A formal está bem sustentada.

636 **ME:** E têm forma de registar os dados sobre a mediação informal?

637 **CPTEIP:** É assim. Os dados são aqueles que a gente tem registado. Fiz aí uma base de dados
638 e vamos registando. Porque, depois, no relatório final tem de constar. Nos primeiros anos
639 andámos por aí um pouco às aranhas, agora não. Estamos um bocadinho um pouco mais
640 sistematizados nessa recolha de dados. Mas acho que em termos de visibilidade, de afirmação
641 do gabinete, num patamar um pouco mais elevado, é a mediação formal.

642 **ME:** E porquê?

643 **CPTEIP:** Porque obedece a um processo mais estruturado. Porque os resultados, se calhar,
644 são visíveis. Quando está a decorrer um processo de mediação formal fica-se mais atento para
645 ver o resultado.

646 **ME:** Mas funcionam os dois tipos de mediações?

647 **CPTEIP:** Sim, sim, as duas mediações.

648 **ME:** De que apoios acha que o gabinete e a equipa têm precisado ou precisariam para
649 consolidar a mediação?

650 **CPTEIP:** Ah, precisa sempre. (risos) Eu acho que precisávamos de... A formação, eu não era
651 bem... agora está aí muito na voga, mas até encaixa bem, que é, precisávamos capacitar mais.
652 Precisávamos de mais capacitação para fazer mediação, para nos sentirmos um pouco mais
653 confiantes e talvez um pouco mais atualizados. Porque estas coisas evoluem e não sabemos,
654 nós aqui, se estamos mesmo a fazer bem, se podemos melhorar, o que é que podemos
655 melhorar. Portanto, há de certeza que experimentar novos processos. Se calhar só isso, porque
656 o resto tem acontecido. O resto está bem.

657 **ME:** Que benefícios o projeto trouxe para a Escola?

658 **CPTEIP:** O projeto, o grande benefício foi ser uma resposta. Esse é que é o grande benefício
659 e é para mim, como coordenador TEIP. Por exemplo, a pergunta que me deixava sempre triste
660 por não ter uma resposta era: “e então o que é que têm feito?” Temos este problema... ah está
661 certo, problemas temos muitos! Então o que é que têm feito? E nós, eu quando tenho de falar,
662 digo nós temos um gabinete de mediação. E nós temos diminuído as situações de indisciplina,
663 em parte, também pela atuação do gabinete de mediação. E isso para mim é tranquilizante e é
664 bom. E é uma resposta. É sobretudo ter uma resposta e estar fundamentado e dizer assim, nós
665 tivemos tantos casos... eu não sei, por exemplo, se dos casos que nós aqui... não sei, mas
666 pressuponho, que muitos dos casos que nós aqui conseguimos resolver em termos de
667 mediação, quer formal, quer informal, se não houvesse gabinete, podiam ter disparado as
668 situações de indisciplina. Depois, consequentemente, as medidas disciplinares sancionatórias,
669 expulsões e essas histórias todas tristes que a gente ouve dizer. E de maneira que, porque
670 temos uma resposta, porque temos tido resultados e porque estamos a ficar bem do ponto de
671 vista das situações de indisciplina. Nós achamos que estamos a fazer bem. Estamos a atacar os
672 problemas antes de eles se tornarem problemas.

673 **ME:** Portanto, há conhecimento dos números de casos que foram mediados, quer de mediação
674 formal, quer de mediação informal?

675 **CPTEIP:** É assim, porque fazemos registo. Uma das coisas que foi feita.... Temos uma base
676 de dados que, achamos que era uma boa maneira de registar. Simplifica o trabalho neste
677 particular: 1º: nem sempre há casos para mediar e às vezes os professores que estão aqui no
678 gabinete podem dedicar um bocadinho do seu tempo a preencher a base de dados. Fazemos o
679 processo em suporte de papel, com os modelos que o IMULP trouxe, que são ótimos, usamos
680 isso tudo. Mas repliquei isso com a base de dados. Porquê? Porque depois é muito fácil
681 consultar o tratamento, perceber situações recorrentes de alunos, é mais fácil do que ir ao
682 dossier, andar para trás e para a frente. A gente tem aqui o aluno e de repente põe o nome dele
683 e percebe se ele já esteve envolvido noutras situações de conflito, com quem, como, o que é
684 que aconteceu, não é? E facilmente damos, temos a informação útil no momento e isso é
685 muito importante até para relacionar com outras situações, para tratar desses casos.

- 686 **ME:** A forma como organizaram o próprio gabinete foi fundamental?
- 687 **CPTEIP:** Sim, para o trabalho da equipa.
- 688 **ME:** Isso pode ser feito por qualquer professor. Não há um professor que centralize isso?
- 689 **CPTEIP:** Não, não, não. Isso depois gera muito trabalho. É assim, qualquer professor que
690 aqui está, coloca os processos na base de dados, numera-os. Isto é um pouco como está a
691 acontecer na justiça, só que não tem os problemas (risos). E, assim para o relatório é mais
692 fácil.
- 693 **ME:** Há um relatório do gabinete para a direção da Escola e para o projeto TEIP.
- 694 **CPTEIP:** Exatamente. Sim, quer dizer, ele vai para o..., o projeto TEIP. Agora, já não faço
695 um relatório. Como é que eu hei-de dizer: para já não é um relatório escrito como eu fazia,
696 obedecendo a uma estrutura, etc.... Os relatórios do coordenador TEIP agora são relatórios
697 feitos, pré preenchidos. Ou seja, é só com números, essencialmente com números. Portanto,
698 eu tenho lá os resultados da escola dos últimos 3 anos. Tenho lá a português, a matemática por
699 aí fora. Tenho lá as situações de indisciplina dos últimos 3 anos. Isto porquê? Porque se
700 percebe bem o estado da Escola se nós não tivermos os dados só de um ano. Portanto, esses
701 dados são preenchidos já no ministério da educação. O coordenador TEIP, 1º, fazia um
702 relatório e explicava tudo. Agora não. Agora só tenho que pôr números. Tantas situações de
703 indisciplina, tantas suspensões, tantos % de sucesso a português, tanto a matemática. Em
704 relação ao cumprimento das metas, ficámos aquém ou ultrapassámos em x pontos. Depois, os
705 desvios em relação às médias nacionais e em relação à avaliação externa. Os relatórios agora
706 são muito técnicos e muito pouco expositivos, muito pouco explicativos.
- 707 **ME:** Voltando à questão dos benefícios e dos resultados. Agradecia ainda que, se pudesse,
708 dissesse que perceções têm dos efeitos das mediações? Há perceção que reduziram as medidas
709 disciplinares? Destacou pelo menos esse efeito.
- 710 **CPTEIP:** Destaquei, destaquei. E é essa que nós temos tido. Temos feito o *focus* nessa
711 questão, porque realmente é essa que valida o gabinete: vocês existem para responder a um
712 problema. Estão a responder e a gente está sempre a tentar provar que está a responder. E está.
713 Agora, há outras mais-valias que decorrem evidentemente dos processos que desenvolvemos.
714 Nomeadamente, alguns alunos depois de passarem pelo gabinete e de terem hipótese de
715 conversar, de resolver o seu conflito, tornam-se alunos mais meigos, mais respeitadores e isso
716 acontece especialmente em relação aos professores que estiveram envolvidos na mediação.
- 717 **ME:** Há, por exemplo, essa perceção ao nível do funcionamento da sala de aula? Ou ao nível
718 da convivência na escola?
- 719 **CPTEIP:** Sim. Sim. E aí há registos disso. Ou seja, os diretores de turma ou enviam um mail
720 ao gabinete, ou informalmente dizem: “olha, resultou”. “Olha, que ele está mais calmo”. “Já
721 não anda sempre às turras com a colega”. “Olha, falei com a mãe do aluno x e ela está a notar
722 um comportamento diferente do filho, depois de ele ter feito o processo de mediação”. Temos
723 tido algum retorno interessante.
- 724 **ME:** Para além dos dados das sanções disciplinares, em termos de convivência notou-se que a
725 mediação teve algum contributo?
- 726 **CPTEIP:** Sim, sim. Não tenho dados para precisar isso, até porque a população escolar varia.
727 Todos os anos entra uma fornada nova. Mas o que notamos é, os alunos ao terem consciência
728 deste espaço, muitas vezes são eles próprios os primeiros a procurá-lo e isso a montante tem
729 reflexos. Ou seja, eles sentem que há uma situação na turma que não está bem e vêm aqui e
730 vêm dizer... Eles vêm cá. É claro que isso vai traduzir-se depois em menos situações de
731 conflito.
- 732 **ME:** Agora falando da avaliação. Em relação à avaliação interna, houve alguma referência em
733 relação ao projeto e aos resultados alcançados?
- 734 **CPTEIP:** Nos encontros TEIP, quando falamos, realmente, dos projetos que temos em curso,
735 na Escola, há referência ao projeto de mediação como um projeto estruturante e que faz parte

736 da nossa aposta para reduzir as situações de conflito e de indisciplina. No relatório TEIP,
737 como lhe disse, as situações são muito, já vêm pré formatadas. Não há espaço para falarmos
738 de projetos nem nos é pedido. Depois até posso dar-lhe uma cópia do relatório TEIP.

739 **ME:** Peço desculpa, então não aparece nada que permita espelhar o trabalho do gabinete?

740 **CPTEIP:** Não. Onde isso está é no relatório interno aqui do gabinete e que está na direção e
741 que é utilizado depois no relatório do observatório de qualidade. Nós temos um gabinete na
742 Escola, um conjunto de professores, que todos os anos constitui a equipa de avaliação interna,
743 ou seja, a gente chama-se o OQ, que é o Observatório de Qualidade. O Observatório de
744 Qualidade, então, é que pede, para fazer análises diversas. Pede-nos a nós essa indicação.
745 Quantos processos, desenvolveram, quantos alunos foram envolvidos, que resultados é que
746 tiveram, qual foi a análise que fazem, o balanço que fazem do funcionamento do gabinete, e
747 isso, portanto, remetemos sempre para o nosso relatório.

748 **ME:** E em termos de avaliação externa? De que forma tem sido considerada a mediação e os
749 resultados do gabinete?

750 **CPTEIP:** É assim. Em termos externos, nós temos uma perita externa, que é Doutora AB,
751 que acompanha o TEIP. Ou seja, é condição para nós sermos TEIP, termos um coordenador
752 TEIP, e termos alguém externo que faça esse acompanhamento. Nas reuniões que temos, que
753 são de certa forma assíduas, é claro que eu dou conta dos resultados do gabinete, do
754 funcionamento do gabinete e das implicações que tem o bom funcionamento do gabinete
755 naquilo que nos interessa resolver e que já referi anteriormente. De maneira que, aí sim,
756 nesses relatos que lhe faço chegar, estão realmente os resultados que o gabinete vai
757 alcançando ao longo do ano e como é que está a funcionar, quantos professores estão
758 envolvidos, etc. Faz parte do TEIP falar dos projetos que estão em curso na Escola, assim
759 como falo de outros projetos, deste do gabinete também.

760 **ME:** Permita-me que pergunte novamente sobre o projeto. O projeto de mediação inclui três
761 dimensões. A dimensão educativa, que tem a ver com a formação, as habilidades, a aquisição
762 de novas formas de encarar o conflito; a dimensão interpessoal, que tem a ver com a mediação
763 formal e informal, com a forma de dirimir e de resolver os problemas, a convivência; e a
764 dimensão organizacional, que tem a ver com a inclusão da mediação nos documentos
765 estratégicos da escola e o reconhecimento da mediação na escola. Neste momento, se tivesse
766 que dizer qual era a dimensão em que se nota que a mediação está mais consolidada, qual
767 seria?

768 **CPTEIP:** sim, sim, eu estava a ver....eu não consigo...Começo, por exemplo, pela última,
769 que acabou de dizer.

770 **ME:** A organizacional?

771 **CPTEIP:** A organizacional. Desde a formação que nós fizemos uma coisa boa que foi
772 justamente alterar o nosso regulamento interno e no projeto educativo fizemos alterações.
773 Aliás, criamos o grupo de trabalho para fazer isso e, portanto, a mediação passou a fazer parte
774 dos documentos oficiais da Escola. É um dado adquirido. Não se mexeu mais.

775 **ME:** Não se mexeu?

776 **CPTEIP:** Não. Portanto mantém-se de pedra e cal lá. É aceite, é pacífico. Em termos
777 organizacionais o assunto está arrumado. A outra dimensão

778 **ME:** A dimensão educativa?

779 **CPTEIP:** Essa tem a ver com as habilidades?

780 **ME:** Sim habilidades. Por exemplo, como é que na Escola se lida com o conflito?

781 **CPTEIP:** Sim eu acho que estamos mais capacitados para trabalhar com conflito. Uns mais
782 que outros. Eu penso que quem está mais diretamente relacionado com o gabinete ou teve a
783 oportunidade de passar pelo gabinete, tem essa mais-valia e admiti-o sempre: Eh pá, ainda
784 bem que lá estive, ou: eu se não estivesse lá estado, já tinha resolvido as coisas de outra
785 maneira. Isso é uma capacitação. As pessoas, à força de tantos casos aqui aparecerem, vamo-

nos capacitando e vamos ganhando outras perspetivas para lidar com estas situações. Portanto do ponto de vista das habilidades eu destacava, justamente, os professores envolvidos ao longo destes anos no gabinete. Porque a equipa tem sido estável, mas tem sido alargada: seis, sete, oito professores num universo de 80. Estamos a falar de 10% dos professores envolvidos a fundo na mediação.

ME: E os alunos, também?

CPTEIP: Os alunos também.

ME: Contudo, percebi que os assistentes operacionais estão mais afastados.

CPTEIP: Sim, estão um bocadinho mais afastados. Aliás eles vêm-me chamar e muitas vezes é para situações de indisciplina. Era o que estava a acontecer ainda agora quando fui interrompido! De maneira que, sim, os próprios miúdos chegam aqui e dizem: “tenho lá um colega que precisa de vir aqui”. Alguns alunos, mesmo não sendo mediadores, atenção, já são capazes porque passaram aqui como mediados. Houve uma frase, que eu não esqueci, que me disse uma colega, que uma mãe, disse que um aluno, que esteve aqui num processo de mediação, quando houve um conflito lá em casa, ele próprio quis assumir o papel de mediador (risos) para resolver o problema!

ME: Que giro!

CPTEIP: É muito importante eles perceberem. E, sobretudo, porque há uma aposta forte no diálogo e eles sentem isso. E, isso faz-lhes falta e eles depois transportam essa realidade para a turma. E temos alunos, que depois, nos vêm reportar situações em que eles foram autênticos heróis e conseguiram evitar uma situação de conflito, porque, entretanto, tomaram as rédeas da situação e puseram os colegas a conversar. Eles gostam disso. Isso torna-se, nas turmas dos mais velhinhos, que já têm outra maturidade, isso começa a ter um peso importante. Como disse, temos muito boas experiências com alunos das turmas A, que são miúdos normalmente mais ponderados, que aceitam melhor, mais abertos que aceitam este tipo de situações.

ME: E a direção e os órgãos da Escola? Qual é a relação que estes têm com a mediação?

CPTEIP: É assim. A direção da Escola tem uma posição. Tem tido uma posição ao longo destes anos de dar total independência ao gabinete de mediação. Ou seja, não é nada impositiva. A todos os níveis, deixa o gabinete organizar-se como quer, desenvolver as atividades que acha que realmente são em benefício daquilo que são os propósitos do gabinete. Portanto, funciona mais como observadora. Não cria qualquer tipo de obstáculos, mas também não é proactiva. Não chega aqui com sugestões, tipo: e se o gabinete desenvolvesse esta mais-valia ou aquela, ou se fizesse assim...não. Tem sido mais passiva, mas recetiva.

ME: Mas, sentiu o apoio da direção?

CPTEIP: Sim, sim, incondicional. Isso aí, sentimos mesmo. Desde a primeira hora, desde a primeira hora. 100%. Portanto não há nada, a gente não pode elencar nada que tenha pedido, sugerido, que não houvesse uma tentativa séria para resolver ou responder afirmativamente a isso.

ME: E por parte de outros órgãos da Escola? Conselho Pedagógico, Conselho Geral...

CPTEIP: Do Conselho Geral não sei dizer. Do Conselho Pedagógico, sou elemento do Conselho Pedagógico, olha mais um cargo! (risos) Faço parte do Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico, a relação que tem em relação ao projeto de mediação é de respeito. Ou seja, vê a mediação como um projeto sério, como uma, como uma equipa séria, como um trabalho sério e com resultados visíveis.

ME: Portanto, escutam-vos, acolhem também o vosso trabalho. Mas há contributos?

CPTEIP: Sim não tem havido. Mas isso aumenta, de certa forma, também a nossa responsabilidade aqui. Há pouco falava que nós temos uma mais, essa mais valia de acolher, de fazer o acolhimento daqueles alunos que estão perturbados e que são postos, às vezes, fora da sala. Mas isso foi uma iniciativa nossa. Ou seja, foi estratégica, como eu lhe disse. Mas, foi

836 uma iniciativa nossa. Os próprios riscos que implicava esse assumir dessa responsabilidade
837 foram equacionados aqui dentro. Portanto, foi daqui que foi para a direção e foi a direção que
838 apadrinhou e o CP disse que sim, etc. Mas, era só para perceber a orientação das coisas, daqui
839 para lá.

840 **ME:** A proactividade sempre a partir da equipa para o exterior, certo?

841 **CPTEIP:** Sim, sim, sim e não é para trazer protagonismo para a equipa. É justamente dizer só
842 que nós, como estamos no terreno, percebemos como é que a gente pode responder. Fazemos
843 a proposta e, como em quase todos os projetos nesta Escola, é assim, há um total apoio para
844 as coisas andarem. E, há muita autonomia. Nós somos uma Escola que tem um contrato de
845 autonomia, um contrato que, na prática, não vale nada. Dá-nos muito pouca autonomia. É só
846 mais letra no papel do que na prática. Mas é uma Escola que ao longo destes anos todos tem
847 tido uma coisa muito interessante, que é uma autonomia enorme para quem quer fazer coisas.
848 Aqui ninguém quer ser o maior a fazer o que quer que seja. Tens uma ideia, queres
849 desenvolver um projeto. Vais dar a cara. Dás a cara e tens apoio. Também ninguém te vai
850 cobrar e dizer, isto não resultou, afinal. Viste, quiseste a mediação e afinal isto não deu em
851 nada. Fez-se a formação e isto não deu em nada. Se por acaso não tivéssemos avançado com o
852 gabinete, tinha sido uma tentativa que tinha ficado. E, portanto, isso também dá outro alento,
853 também dá outra tranquilidade. Vamos experimentar.

854 **ME:** Repescando a dimensão educativa do projeto, o que eu percebi das palavras referidas
855 anteriormente, a formação contribuiu para haver uma mudança na forma como se encara o
856 conflito aqui na escola?

857 **CPTEIP:** Sim, sim.

858 **ME:** Aliás, é só a equipa que já distingue conflito, indisciplina e violência ou sente que isso
859 acontece na Escola?

860 **CPTEIP:** Não, não, até na Escola já faz essa distinção.

861 **ME:** E, essa mudança nota-se nos professores. E, nos funcionários consegue ter essa
862 perceção?

863 **CPTEIP:** Sinto que os funcionários estão mais distantes nessa perceção das coisas. Tanto
864 que, muitas vezes, por não usarem a técnica certa, eles próprios fazem com que não consigam
865 catalisar determinadas situações de indisciplina, que depois geram conflitos enormes entre
866 funcionários e alunos. Porque o aluno fala um bocadinho mais alto e o funcionário grita logo
867 com ele a seguir. Depois as coisas tornam-se galopantes e geram-se situações de conflito
868 sério. E, portanto, isso porque não se apropriaram das técnicas certas, não se muniram dessa
869 ferramenta. E, portanto, aí *mea culpa* também, mas não conseguimos capitalizar aquilo que
870 foi o resultado da formação. Porque no final da formação estava tudo certinho. As pessoas
871 estavam sensibilizadas e as técnicas apropriadas da forma como haviam de abordar
872 determinadas situações.

873 **ME:** Na verdade, na formação do pessoal não professor havia, de facto, uns elementos muito
874 interessantes. Já passaram uns anos.... Mas, essa apropriação, sente-a nos professores?

875 **CPTEIP:** Sim, nos professores sente, nos professores sente-se.

876 **ME:** E os que não têm formação, vão apropriando essa nova forma de lidar com o conflito
877 convosco?

878 **CPTEIP:** Numa espécie de osmose. Sim, sim. Para já com o convívio com professores que
879 são professores mediadores. Sobretudo perguntam muito como é que funciona, como é que é
880 e depois... Eu não que não sou um assíduo frequentador da sala dos professores. Porque ando
881 sempre muito ocupado e depois não vou muitas vezes lá porque me andam sempre a pedir
882 coisas e faço por aí muitas coisas e estou pouco lá. Mas tenho colegas que passam muito
883 tempo na sala de professores.

884 **ME:** E os que não têm formação e são mediadores? Têm pessoas que não têm formação que
885 estão na equipa.

- 886 **CPTEIP:** Que estão na equipa, exatamente. Esses são normalmente pessoas muito
887 interessadas e que a princípio ficam muito receosas naturalmente, não é, porque são pessoas
888 responsáveis. Mas, depois, porque temos os dossiers de suporte, temos uma boa abertura
889 também no interior da equipa, e isso é importante.
- 890 **ME:** Vão partilhando as experiências e adquirindo um *savoir faire* nestas matérias?
- 891 **CPTEIP:** Sim, sim, tal e qual. Depois tudo funciona naquele base que eu disse, aquele
892 espírito de: experimenta, faz, aprende, ninguém te vai cobrar nada. Portanto, quando as
893 pessoas sentem esse à vontade, depois tornam-se interessantíssimas a fazer coisas.
- 894 **ME:** E os alunos? Há essa apropriação?
- 895 **CPTEIP:** Os alunos, os alunos. Os que eu conheço em geral?
- 896 **ME:** Não. Os alunos que tiveram formação?
- 897 **CPTEIP:** Ah, os que tiveram formação. Os que tiveram formação, sim. Esses ficam com
898 outra sensibilidade. É diferente, falarmos para um aluno que teve, ou uma turma que teve
899 formação e uma turma nova.
- 900 **ME:** Qual é o tempo que vocês dão de formação aos alunos mediadores? Inicialmente, o
901 IMULP deu formação de 16 horas. E agora?
- 902 **CPTEIP:** É assim. O ano passado não conseguimos, por aquelas contingências dos horários,
903 etc. Mas idealmente será mantermos esse número de horas, porque menos depois já não se
904 consegue, porque eles precisam ainda de se apropriar.
- 905 **ME:** Quantos alunos por turma?
- 906 **CPTEIP:** Em média? Que temos este ano?
- 907 **ME:** Quantos mediadores com formação?
- 908 **CPTEIP:** Ah! Esse número, não lhe sei dizer.
- 909 **ME:** Na sua perceção, eles gostam de ser mediadores?
- 910 **CPTEIP:** Ah sim! Sim, eles sentem-se orgulhosos, é quase ser delegado de turma. Dá um
911 certo estatuto.
- 912 **ME:** Como é que consegue ter essa perceção?
- 913 **CPTEIP:** É difícil medir essa vaidade! Mas eles ficam vaidosos. Para já pelo assumir, chamar
914 a si a resolução dos problemas quando eles realmente se envolvem e mostram que gostam de
915 ser mediadores. Eles, para já, tornam-se muito proactivos, interagem voluntariamente muito
916 com o gabinete. Vêm cá muitas vezes. Encontram-nos muitas vezes lá fora e relatam
917 situações, realmente onde conseguiram fazer mediação informal. Portanto, essas são as
918 formas que tenho para dizer que consigo medir assim. O entusiasmo, no fundo é o
919 entusiasmo. Estava-me um colega a dizer ontem, estávamos a tomar um café e estava-me ele a
920 dizer assim: vê lá, estava a eleger o delegado de turma e houve um aluno: e então professor, e
921 os mediadores? Onde é que fica escrito aí no livro? A gente agora tem uma plataforma
922 eletrónica onde regista os delegados, subdelegados e diretor de turma, e houve uma a luna, que
923 lhe perguntou: “então e onde é que” – ele contou-me porque sabe que estou no gabinete de
924 mediação: “ó pá tens que dizer lá aos fulanos da plataforma: então os alunos da mediação não
925 estão aqui?” Significa também que é uma coisa que eles gostam de ver. Gostavam de ver lá o
926 nome. Porque o professor está a projetar o sumário, aparece o sumário da turma e etc., e
927 depois as carinhas dos alunos na planta da sala, e em baixo: delegado de turma, subdelegado
928 de turma. E havia um aluno que estava a dizer: “havia de estar aí em baixo alunos
929 mediadores”. Ou seja, mais uma coisa que faz parte da planta da sala.
- 930 **ME:** Que interessante!
- 931 **CPTEIP:** Por acaso, interessantíssimo. Foi uma conversa que tivemos ontem: “Eh pá! Vê lá
932 tu que também era preciso eleger os mediadores”! Não, não, isso é outra história.
- 933 **ME:** Alguma vez comentaram, quer no gabinete de mediação, quer entre alunos, o que é mais
934 difícil no desempenho dos mediadores? Se há alguma coisa que tenha sido apontado naquilo
935 que é mais difícil no trabalho dos mediadores.

936 **CPTEIP:** Eu acho que, o que foi aqui assim comentado no gabinete, é o ser capaz de os
 937 deixar falar. Conduzir o processo. Às vezes, há uma tendência, eu próprio me revejo um
 938 bocado nisso. Tenho feito um esforço para melhorar. De o professor mediador ter um
 939 protagonismo que não devia ter. Protagonismo neste sentido: ter uma relevância na condução
 940 do processo que não deve ter. Deixar quem está em situação de conflito falar mais. Eu acho
 941 que isto é um bocado defeito profissional. Uma pessoa vai-se envolvendo, vai falando, vai
 942 fazendo as perguntas, e depois, às vezes, quase dando as respostas. Portanto, eu acho que a
 943 gente aqui quando comenta, quando fala... o guião é importante, muito importante, mas
 944 temos de ter um pouco mais de travão, dar-lhes mais espaço, ainda.

945 **ME:** E então o mais fácil?

946 **CPTEIP:** O mais fácil no processo de mediação? O mais fácil é talvez acolhê-los aqui ou lá
 947 fora, não interessa. O mais fácil é chegar a eles. Eu aqui estou a falar de uma forma pessoal.
 948 Não consigo dizer em termos de equipa o que é mais fácil neste processo. Mas eu acho que o
 949 mais fácil é usar o meu estatuto, entre comas, de professor mediador para ter autoridade. Não
 950 sei se é bem autoridade. Para ter legitimidade para chegar a um conflito. Eu não preciso dizer:
 951 “olhem, eu sou o professor mediador!”. Não preciso. Eles chegam lá e já sabem. Aquele
 952 professor é de lá do gabinete.

953 **ME:** Eles já sabem, então?

954 **CPTEIP:** Eles já sabem.

955 **ME:** E sabem como?

956 **CPTEIP:** Sim, a Escola é informada sobre a equipa.

957 **ME:** Mas como é: há uma turma onde fazem sensibilização e mostram a cara dos professores?

958 **CPTEIP:** Sim, sim. Eles sabem, eles conhecem. Os professores, a Escola é relativamente
 959 pequena, eles sabem. Nós temos aqui professores de todos os ciclos, do 2º e 3º ciclo. Portanto
 960 de todos os ciclos daqui da Escola CEB. E, então o que é que acontece? Como a equipa é mais
 961 ou menos estável, eles de uns anos para os outros, há sempre aquelas caras que vão
 962 conhecendo.

963 **ME:** E todos os anos elegem alunos mediadores novos?

964 **CPTEIP:** É assim. A CEM é que sabe responder melhor a isso. Mas é assim: eu acho que
 965 sim. Portanto todos os anos são eleitos. Não ficam de uns anos para os outros.

966 **ME:** Muito bem. E alunos e professores, sentem-se capazes de atuar?

967 **CPTEIP:** Sim, sim sentem.

968 **ME:** Há essa perceção?

969 **CPTEIP:** Sim, há essa perceção. Uns mais que outros.

970 **ME:** E, os mediadores atuam efetivamente?

971 **CPTEIP:** Sim, sim. Sentem-se capazes de atuar. Quis dizer, capazes de atuar enquanto
 972 professores mediadores?

973 **ME:** Mediadores, exatamente. Vêm o conflito e sentem-se capazes de atuar?

974 **CPTEIP:** Claro, claro.

975 **ME:** Sente que há um respeito, certo? Foi a palavra que usou, quer por parte dos órgãos da
 976 Escola, quer por parte da comunidade em geral, quer por parte dos alunos.

977 **CPTEIP:** Não, não. São palavras minhas! E é isso que eu sinto. Eu acho que a palavra
 978 respeito é que melhor traduz.

979 **ME:** A questão aqui é se o aluno não quer que ninguém intervenha naquele momento. Outra
 980 coisa é não querer porque não há um respeito para com a figura do mediador. Mas, isso não
 981 acontece, pelo que entendi.

982 **CPTEIP:** Isso não acontece, nunca aconteceu. Aliás, essa é talvez uma das grandes
 983 conquistas. Talvez pela forma séria como temos desenvolvido o trabalho. Mas, acima de tudo,
 984 o dar-mos a conhecer o nosso trabalho. Temos nas Escolas muitos projetos, projetos
 985 fantásticos, que não passam disso, porque quem está neles, fecha-se. E desenvolve coisas

maravilhosas, mas ninguém conhece. A gente aqui tem feito um esforço para divulgar o trabalho do gabinete e esta divulgação não é feita assim em grandes paragonas. É feita de uma forma, mais ou menos, sistemática, porque tem um processo, tem um resultado, informa o diretor de turma, informa a direção, ou seja, e informa o professor, o professor que – porque às vezes não é o diretor de turma – há um professor que chega aqui, põe-nos uma situação e esse professor, a gente não o deixa mais, neste aspeto, vai-se dizendo o que é que se tem feito.

ME: Porque considera esses procedimentos fundamentais para a afirmação da mediação?

CPTEIP: São fundamentais. Porque é assim: eu fui lá, mas não sei o que é que eles fizeram! Isto é um comentário que a gente ouvia. Eu não sei o que é que vocês fizeram! Depois eu disse: pois foi. Então ele foi-nos lá dizer e nós nunca mais lhe dissemos nada. Não podemos. Portanto, isso é ponto assente. E há o mail institucional do gabinete. Primeiro, fica um instrumento de registo e depois é através dele que nós damos a conhecer. Pronto, também o fazemos de forma informal.

ME: Eu acho que na generalidade as perguntas já foram respondidas, mas eu vou fazê-las na mesma para o caso de querer fazer alguma apreciação. Portanto, sente que houve alguma alteração no ambiente social da escola? Tem essa perceção enquanto coordenador TEIP?

CPTEIP: Claro, claro. Sim. Houve uma alteração para melhor. E ela tem resultados concretos, que é nas situações depois a montante, de indisciplina, que são menores, têm vindo a reduzir gradualmente e é consensual saber que o gabinete de mediação tem um papel nisto. Ou seja, isto não é uma ideia do Professor X ou da CEM, nem de meia dúzia que aqui estão que dizem: “eh pá! A gente está a diminuir as situações de indisciplina e estamos a melhorar o clima da escola no que diz respeito às situações de conflitualidade”. Estamos a melhorar porque é uma tendência! Não. As pessoas sabem qual o trabalho feito pelo gabinete e sentir que as pessoas sentem isso, é bom. E, portanto, isso é consensual.

ME: Em relação à questão organizacional, ainda mantêm a mediação nos documentos estratégicos da Escola?

CPTEIP: Mantém-se.

ME: Foi introduzida no decorrer da formação feita em 2009/2010. Que efeitos é que isso teve na mediação, na sua perspetiva?

CPTEIP: Eu confesso que, na altura, não percebi logo o alcance. Quando se propôs esse grupo de trabalho pensei: ah, isso agora é um processo à parte. Ainda nem o experimentamos. Ainda estamos na formação. Vamos alterar os documentos estruturantes da Escola, não é.

ME: Era uma proposta, só que naquele momento estavam a fazer a revisão, lembra-se?

CPTEIP: Lembro, lembro, coincidiu, coincidiu. Mas hoje, e com esta distância, acho que foi importante, foi muito importante ter sido feito logo. Para já, se não tivesse sido feito logo, se calhar ainda não estava feito.

ME: Pois.

CPTEIP: Esse é o primeiro efeito. Mas, depois porque veio legitimar. Também, desta forma, veio oficializar a posição do gabinete e da mediação na escola, não é? O facto de estar no Regulamento Interno, que é dado a conhecer aos encarregados de educação, a todos. Há pouco ia-lhe contar uma coisa que não sei se contei, que no portal da Escola, um dos primeiros documentos de referência é realmente a apresentação do gabinete, o que é que se faz aqui no gabinete, etc.

ME: Porque é que é logo um dos primeiros?

CPTEIP: Por uma questão estratégica. Porque é uma coisa que os pais gostam de ver na Escola. E, nós achamos que é um tranquilizante, sobretudo. E isto vem na sequência da conversa que tivemos à pouco. Os pais saberem que há um espaço na Escola, onde os filhos se precisarem de recorrer esse espaço está lá, vai acolhê-los, vai encaminhá-los, ajudá-los, apoiá-los. Portanto, eu acho que isso dá tranquilidade a qualquer pai e a qualquer mãe. Qualquer encarregado de educação sabe que há, pelo menos, essa resposta na Escola. Também nos dá, a

1036 nós, hoje em dia, é importante nós também capitalizarmos isso. Alguma originalidade, porque
1037 nem todas as Escolas têm gabinete de mediação. Nem todas as Escolas têm este espaço. E,
1038 portanto, se nós temos, temos que dizer que o temos e fazemos bom uso dele.

1039 **ME:** Muito bem. Para além do Projeto Educativo e Regulamento Interno, também, as
1040 atividades de mediação entram no Plano Anual de Atividades?

1041 **CPTEIP:** Entram, entram, entram. Tanto que são avaliadas, porque depois nós temos de
1042 enviar o nosso relatório para o PAA, onde são avaliadas, realmente, as atividades
1043 desenvolvidas pelo gabinete, as metas e os objetivos. Se foram ou não cumpridos. O
1044 envolvimento, se foi ou não conseguido. Portanto, quem está na equipa do PAA pede-nos
1045 dados. Logo se nos pede é porque, a CEM depois trata desses envios, mas é porque realmente
1046 as atividades são consideradas no Plano Anual.

1047 **ME:** Há algum outro documento estratégico da escola onde a mediação conste e seja
1048 importante para a própria afirmação da mediação? Ou que não conste e fosse importante
1049 constar?

1050 **CPTEIP:** Não me ocorre, não me ocorre. Consta naqueles que enumeramos e, portanto, são
1051 esses os documentos mais importantes, portanto: Regulamento Interno, depois aparece no
1052 Plano Anual de Atividades e é, essencialmente, aí. Portanto não há, não vejo outro documento
1053 assim.

1054 **ME:** A mediação foi integrada nalgum currículo?

1055 **CPTEIP:** Não, não me parece. Nalgum currículo, portanto, estamos a falar num currículo de
1056 Escola, currículo de turma?

1057 **ME:** Sim. Houve?

1058 **CPTEIP:** Nas aulas de OC. Os diretores de turma, alguns diretores de turma, aproveitaram,
1059 que já tinham formação em mediação, assim podemos dizer que foi integrada no currículo. Ou
1060 seja, temos professores com formação em mediação que tinham problemas para resolver nas
1061 suas turmas e que em vez de encaminharem para o gabinete, eles próprios se sentiram
1062 capacitados para fazerem essa mediação, sobretudo mediação de turma.

1063 **ME:** Mas, isso foi para fazer mediação. Mas por exemplo, dinamizar planos de aula em que
1064 procurassem trabalhar estas temáticas?

1065 **CPTEIP:** Ehhhhh.

1066 **ME:** Na nossa formação preparamos alguns materiais, lembra-se? Houve uso desse tipo de
1067 recursos?

1068 **CPTEIP:** Pois, eu não tenho. Agora não me ocorre assim uma situação em que isso tenha
1069 sido reutilizado. A não ser, eu penso que a CEM, também pela natureza das aulas que dá.

1070 **ME:** Religião e Moral?

1071 **CPTEIP:** Dá Religião e Moral.

1072 **ME:** Não tem, de momento, essa informação para outras disciplinas?

1073 **CPTEIP:** Não tenho essa informação.

1074 **ME:** Muito bem. Enquanto coordenador TEIP, como é que caracteriza o modelo de gestão de
1075 conflitos antes do projeto e agora neste momento?

1076 **CPTEIP:** Caraterizá-lo? Sim, ele agora é feito de uma forma, era aí que eu queria chegar, pós
1077 formação, ele é um modelo estruturado. É um modelo com princípio... é um modelo. Antes
1078 da formação, a gestão era um pouco empírica, um pouco emocional. Ou seja, eu acho que
1079 agora o modelo é mais racional.

1080 **ME:** E, por exemplo, uma das caraterísticas do modelo é que às vezes pode ser ou muito
1081 punitivo, ou muito permissivo, ou integrado, em virtude das várias valências. Como o
1082 carateriza?

1083 **CPTEIP:** Eu acho que antes era um modelo mais punitivo. Portanto, as situações resolviam-
1084 se mais com a punição. Agora é um modelo, obviamente menos punitivo, é um modelo mais
1085 permissivo no que diz respeito, mais aberto em ouvir, menos punitivo, portanto.

- 1086 **ME:** Mas esse permissivo é no sentido colaborativo? Ou permissivo no sentido de deixarem
1087 as coisas andarem ou não lidarem com as situações?
- 1088 **CPTEIP:** Não, no sentido colaborativo. Aliás, o termo permissivo, quando eu o usei, porque
1089 semanticamente tem essa leitura, ser uma coisa assim do deixa andar e tal. Mas não, não é
1090 isso. Portanto, agora é menos punitivo, é mais colaborativo. A parte punitiva continua a existir
1091 nas situações extremas. Mas, agora a situação em si é trabalhada de outra maneira e isso é que
1092 nos alegra aqui. O facto de nós conseguirmos olhar para as situações de conflito com outros
1093 olhos. Sermos capazes de fazer outra leitura e dar hipótese a quem está envolvido nessas
1094 situações de conflito, de se explicar. Eu acho que, por isso é que eu dizia que agora o modelo
1095 é mais, eu não consigo encontrar a palavra certa! Mais emocional também, porque se respeita
1096 mais os sentimentos.
- 1097 **ME:** Humano!
- 1098 **CPTEIP:** Mais humano! Olha boa! Fica por aí.
- 1099 **ME:** E, há uma articulação entre o sistema disciplinar e a mediação?
- 1100 **CPTEIP:** Ah, sim, sim, tal qual.
- 1101 **ME:** Portanto, o Regulamento Interno funciona efetivamente?
- 1102 **CPTEIP:** Funciona, funciona. E é bom que assim seja, que funcione em separado, mas
1103 articuladamente. Justamente para o aluno perceber que não é por vir à mediação que não vai
1104 ser punido disciplinarmente.
- 1105 **ME:** E se o aluno tiver um processo disciplinar pode ser encaminhado para a mediação?
- 1106 **CPTEIP:** Pode ser encaminhado para a mediação. Já tem acontecido.
- 1107 **ME:** A direção encaminha?
- 1108 **CPTEIP:** Encaminha, encaminha.
- 1109 **ME:** Muito bem. Uma última questão. De certa forma já é uma questão de síntese. Considera
1110 que a mediação já faz parte da cultura de Escola?
- 1111 **CPTEIP:** No caso do Agrupamento, sim. Faz parte. Neste momento, eu sinto que o gabinete
1112 não precisa de afirmar. O gabinete não precisa de dizer que existe. O gabinete, única e
1113 simplesmente, é visto como uma extensão da Escola, como mais uma extensão. É uma equipa
1114 que ajuda a resolver problemas e que podemos contar com ela. Já ninguém pergunta, como
1115 dizíamos à pouco: o que é a mediação, o que é que é o gabinete de mediação. Portanto, aliás,
1116 esta nossa projeção de imagem exterior foi muito bem acolhida e é uma forma de nós
1117 continuarmos a dizer: estamos cá, estamos a evoluir no bom sentido.
- 1118 **ME:** Foi bem aceite concerteza, porque está lindíssima.
- 1119 **CPTEIP:** Sim e nesta Escola velhinha caiu bem.
- 1120 **ME:** Dá cor.
- 1121 **CPTEIP:** Dá cor, cor, exatamente, dá cor. E é importante também para os alunos terem este
1122 espaço também como ponto de referência: “vamos ali ao gabinete de mediação”. Não há, isso
1123 é que eu aposto consigo, nenhum aluno que não saiba onde é que é o gabinete de mediação e
1124 que há mediação. Nenhum, num universo... Toda a gente, obviamente. Mas, os alunos, que às
1125 vezes são o público mais distraído... Se perguntar a qualquer um onde é que é o gabinete de
1126 mediação...
- 1127 **ME:** Já alguma vez fez mediação entre professor/professor?
- 1128 **CPTEIP:** Não.
- 1129 **ME:** E professor/aluno?
- 1130 **CPTEIP:** Só houve aquela situação que o IMULP depois nos ajudou.
- 1131 **ME:** Não tem havido outras situações deste tipo?
- 1132 **CPTEIP:** Não tem havido situações. Tem havido conflitos, mas que não tiveram a
1133 intervenção da mediação. E nós bem tentamos porque achamos que podíamos dar uma
1134 ajudinha. Mas pronto, como não houve abertura para fazer, acabamos por não fazer. Eu acho

1135 que ainda precisamos de dar mais um passinho. Não estamos muito longe disso poder
1136 acontecer. Precisamos de dar mais um passinho.

1137 **ME:** E funcionário/alunos?

1138 **CPTEIP:** Sim.

1139 **ME:** Já houve mediações deste tipo?

1140 **CPTEIP:** Já fiz uma mediação funcionário/aluno. Sim, aí é mais fácil. Entre professores,
1141 fazer uma mediação a um colega é diferente de fazer mediação a um funcionário. Não consigo
1142 explicar porque, mas sinto outro à vontade para fazer.

1143 **ME:** E entre encarregados de educação e alunos?

1144 **CPTEIP:** Não, não temos nenhum caso.

1145

Bloco 4 – Encerramento da entrevista

1146 **ME:** Muito bem. Professor, há algum tema que ainda gostasse de abordar? Desde já agradeço
1147 a paciência para esta entrevista. Muito obrigada pela sua imensa disponibilidade.

1148 **CPTEIP:** Obrigado. Peço-lhe desculpa se não consegui responder a alguma coisa. Foi tudo
1149 sem suporte nenhum. Foi só do que sabia.

1150 **ME:** Muito obrigada professor.

1151 **CPTEIP:** De nada, eu é que agradeço.

Apêndice XXXVII – Matriz de análise de conteúdo da entrevista - Coordenador do Projeto TEIP

MATRIZ PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE CPTEE

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Subindicadores	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão processual	Adesão / Relevância / pertinência	Necessidades Identificar e perceber as necessidades, preocupações e potenciais problemas que expliquem a implementação do projeto	Que necessidades levaram a Escola a implementar333 o PMCEE?	(...) é um território educativo, tens alunos muito difíceis, tens alunos de escolas que ninguém aceita, tens alunos de comunidades que ninguém aceita. (...) (153-155) (...) todos os anos eram reportadas situações de indisciplina. O que é que a gente já fez? O que é que a gente fez para minimizar isso? (...). (197-198) (...) E surgiam muitas coisas, mas nada estruturado. Foi aí que surgiu a ideia de nós abraçarmos a mediação (...) (199-200) (...) ninguém nos pede para nós apresentarmos essa solução. Pedem-nos é resultados em relação à indisciplina e nós, então, por exemplo, indiretamente, adotamos a mediação (...). (201-203) (...) muitas ações isoladas, muitas tentativas, mas nada que fosse estruturado. Nada assim de fundo. (...) (249-250) (...) e se nós fossemos tentar resolver as coisas, os problemas antes de, realmente, eles acontecerem? As situações de indisciplina e de conflito que têm surgido na Escola? Porque muita da indisciplina surgia de pequenos conflitos que depois degeneravam em grandes confusões. (...) (250-253) (...) Tínhamos atos isolados, alguns tinham tido algum sucesso... não estavam a permitir mudanças e nós tínhamos necessidade de ter um projeto que ao longo do tempo pudessemos ir apostando nele e tentar inverter lentamente. Porque estas situações não se resolvem assim com uma varinha mágica (...). (280-284)
				Motivações Perceber as razões que o(a)s levaram a participar no projeto	(...) porque cria o espaço que precisava na Escola para falar com os alunos. (...). (295-296) (...) Muitas vezes fazemos que estamos muito atarefados e fazemos de conta que até nem vimos determinados conflitos. Porque pensamos assim: isto vai-me levar aqui um tempo a resolver e eu não tenho esse tempo. (...) (299-301) (...) criou espaço para mim, para eu falar com os meus alunos, para eu me inteirar dos problemas deles e para eu os ajudar, (...). (336-337)
				Expetativas Perceber o que se esperava da mediação, quer no caso pessoal quer ao nível de escola, e o que ainda se espera	Sim, claramente. Em termos de Escola e em termos pessoais, as expetativas foram cumpridas, (...) (318-319) (...) as expetativas foram cumpridas, mas também, é verdade, há sempre aspetos que nós sentimos que podemos melhorar. (318-320)
				Fases/ Etapas Perceber que atividades do PMCEE foram dinamizadas e tiveram mais impacto para o funcionamento da mediação	(...) A nossa (...) grande preocupação é alargar ao máximo a mancha horária do funcionamento deste gabinete. (324-325) (...) era que tivesse sempre, sempre o gabinete aberto (...). (357-358)
				Atividades Perceber que atividades do PMCEE foram dinamizadas e tiveram mais impacto para o funcionamento da mediação	(...) tudo isto também só é possível porque a montante tivemos uma formação inicial, abrangente. (...) (433-434) (...) acompanhamento nas aulas de OC (Oferta Complementar), que eram umas horas em que realmente os alunos estavam com o diretor de turma e que havia possibilidade de ir lá (...) (594-596) (...) Nós aproveitamos essas aulas para ir falar com eles ou sempre que precisamos fazer uma mediação de turma. Já aconteceu. Ou então para fazermos, realmente, sensibilização. (...) (599-601) (...) A sensibilização também tem sido uma aposta do gabinete. (...) (601-602) (...) para fazer uma sensibilização, uma coisa que poderíamos fazer numa semana, às vezes demoramos quinze dias. (...) temos que escolher a turma e a aula que aquela turma está a ter. Naquela hora, o professor mediador tem disponibilidade de ir. Mas eles estão a ter matemática ou português, não vamos interromper. E, portanto, demora. (602-606)

			Atividades inerentes à execução do projeto: Sensibilização, Formação, Divulgação, Estruturas de mediação, Atividades de mediação	divulgação, as atividades de mediação, a intervenção da equipa de mediação, a atuação dos alunos mediadores)?	
				Terminado o 1º ciclo da implementação do projeto (2009-2012), o que tem sido feito para que a mediação funcione na Escola?	(...) nos anos subsequentes o que temos feito no início dos anos letivos é juntar as turmas (...), e fazemos uma sessão de esclarecimento. (...), explico o que é que é a mediação, como é que funcionamos, o que é que fazemos. Nessa altura, já estão eleitos os alunos mediadores (...) (541-547) (...) Uma espécie de marketing do gabinete. (...) (551)
			Envolvimento nas atividades Identificar quem se envolve no projeto e de que forma o fazem	Como considera o envolvimento dos vários atores da Escola nas atividades ao longo do projeto?	(...). Onde é menos visível é nos assistentes operacionais. Eu penso que foi onde fomos menos bem sucedidos. (...). (...) depois da formação, eles não foram muito chamados a participar. Eu acho que perdemos um bocado os assistentes operacionais. (...). Portanto nós estamos a perder um elo fundamental deste processo, (...). (458-463) (...) Os funcionários não estão a trabalhar de forma articulada com o gabinete. (469-470) (...) vejo (...) da parte desses professores que começam a trabalhar no gabinete uma vontade de fazer parte do gabinete, de conhecer mais sobre mediação (...) (520-521) (...) No que diz respeito aos professores não tenho visto de professores externos ao gabinete uma vontade de fazer parte da equipa do gabinete. (...) (501-502) (...), os alunos têm sido uma aposta que nós sentimos que não temos tido tempo nem disponibilidade para o investimento que eles mereciam que nós fizéssemos. (...) (522-523) (...) onde eles têm sido realmente úteis é realmente nas mediações informais. (...) (564)

MATRIZ PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE CPTEIP

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Subindicadores	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão processual	Estruturas	Gabinete de mediação	Sobre as estruturas de mediação:	(...) tendo um espaço e um horário, e sabendo que tenho cá, se não for eu, sei quem está e sei conciliar isso com a disponibilidade do aluno, é sempre com outro argumento que eu abordo uma situação de conflito. (...) provavelmente a nossa Escola consegue ter cá alguém para o receber. (304-310) (...) E nós damos a possibilidade de ele escolher com quem falar: mas se não estiveres à vontade ou se quiseres falar antes comigo ou com a professora que é a tua diretora de turma, ou com alguém que esteja no gabinete com quem ele se identifique mais, às vezes dá jeito. Consegue-se fazer a ponte. (...) (310-313) (...) nós adicionamos valências ao gabinete, ou seja, o gabinete acaba por ser, para além do gabinete de mediação, um gabinete de apoio ao aluno. Eu não queria chamar assim porque há um gabinete de apoio ao aluno na Escola que é diferente. É o gabinete de apoio ao aluno e à família com uma técnica de apoio social. (...) (336-339) (...) Ele sai da sala de aula e vem para o gabinete de mediação. Ou seja, isto é o primeiro argumento porque o professor nem sempre tem cinco casos para mediar, mas se tiver aqui, está disponível para receber um aluno que está a perturbar uma sala de aula. É o primeiro atendimento. Foi preciso. (...) (342-345). (...) Eu agora vou-lhe contar uma coisa que tive que explicar muito bem. Eu não queria que o gabinete de mediação de tomasse um gabinete de indisciplina (345-347) (...) Ele ficou com esta valência estrategicamente. (...) (351) (...) o gabinete ganha outra força na Escola. (...) (356) (...) Muitas vezes inicia-se um processo de mediação porque se percebe aquilo que o está a perturbar. Não raras vezes isso tem acontecido. (...) (359-360) (...) Esse aluno, se não fosse essa valência do gabinete e se o professor não reportasse isso ao gabinete nunca por cá passava. Portanto, nós acabamos por estar a beneficiar com isso, ou seja, temos mais processos de mediação feitos, justamente porque matéria prima aparece-nos aqui para os atendimentos. (363-366) (...). Foi difícil de explicar. Não foi assimilado logo assim nos primeiros meses de funcionamento. (...) (369-370) (...) temos que admitir que esta é uma falha do gabinete. Os funcionários não estão a trabalhar de forma articulada com o gabinete. (469-470) (...) foi pedido à direção um espaço que cumprisse determinados pressupostos: que fosse facilmente acessível e que desse a privacidade necessária. E uma Escola que está na lotação enorme, não temos nem um cantinho, e conseguimos um gabinete com essa valência, só por aí percebemos a boa vontade que existe. (...) (563-567) (...) Porque eu tenho a certeza absoluta, que se este ano, se renovasse a equipa toda do gabinete dificilmente se continuaria com alguma facilidade a dinâmica. (...) (570-571) Os constrangimentos que existem são mesmo ao nível da falta de crédito horário para desenvolver projetos desta natureza. (579-580) (...) Nos primeiros anos andámos por aí um pouco às aranhas, agora não. Estamos um bocadinho um pouco mais sistematizados nessa recolha de dados. (...) (638-640) (...) Fazemos o processo em suporte de papel, com os modelos que o IMULP trouxe (...). Mas repliquei isso com a base de dados (...). (678-680) (...) seis, sete, oito professores num universo de 80. Estamos a falar de 10% dos professores envolvidos a fundo na mediação. (788-789) (...) A direção da Escola tem uma posição. Tem tido uma posição ao longo destes anos de dar total independência ao gabinete de mediação. Ou seja, não é nada impositiva. A todos os níveis, deixa o gabinete organizar-se como quer, desenvolver as atividades que acha que realmente são em benefício daquilo que são os propósitos do gabinete. (...). Não cria qualquer tipo de obstáculos, mas também não é proactiva. (...). Tem sido mais passiva, mas reactiva. (812-818) (...) E há o mail institucional do gabinete. Primeiro, fica um instrumento de registo e depois é através dele que nós damos a conhecer. Pronto, também o fazemos de forma informal. (995-997)
		Perceber como consideram as estruturas de mediação (gabinete e equipa) e como estas se têm afirmado na Escola	Perceber que perspectiva têm do gabinete, como esta estrutura se tem afirmado na Escola	Que constrangimentos encontraram na institucionalização do gabinete de mediação?	

				A comunidade educativa e escolar aceita e adere ao gabinete de mediação?	(...) A comunidade adere [por exemplo, ao dia aberto], (...). Acha interessante. Mostra-se curiosa. As mães, que vêm aqui, sobretudo as mães, os pais são mais reticentes em entrar (...) (660-662)
				De que apoios têm necessitado para o funcionamento do gabinete de mediação na Escola?	(...). 100%. Portanto não há nada, a gente não pode elencar nada que tenha pedido, sugerido, que não houvesse uma tentativa séria para resolver ou responder afirmativamente a isso. (821-822)
			Equipa de mediação Perceber qual a perspectiva que têm da equipa e como esta estrutura se tem afirmado na Escola	E, sentiram ou têm ainda sentido constrangimentos aquando da constituição da equipa por parte dos professores? E por parte dos alunos?	(...) As aulas (...) e os apoios são a primeira prioridade. Depois disso, há um conjunto de professores com formação em mediação que a Escola, tendo subjacente esse critério, tenta alocar ao gabinete. Mas depois disso vai mexer também com os horários dos professores com as ocupações que eles já têm. E muitas vezes o horário do gabinete, tenta-se que ele fique preenchido, mas preencher o horário de uma semana é difícil. (...) (328-333) (...) isso vai mexer também com os horários dos professores com as ocupações que eles já têm. E muitas vezes o horário do gabinete, tenta-se que ele fique preenchido, mas preencher o horário de uma semana é difícil. (...) (354-355) (...) o mais importante para mim é a existência de uma equipa mais ou menos estável. (...) (431-432) (...) o mais importante para mim é a existência de uma equipa mais ou menos estável. É talvez o fator mais fundamental (...) (431-432) Aí a professora CEM ajuda. Ela tem sempre “n” de ideias (CPTEIP, E1, 551-552) (...) é preciso um investimento grande do ponto de vista de tempo para lhes dar a formação na mediação. E, depois, é preciso um investimento grande, do ponto de vista de tempo, para acompanhar os alunos a fazerem formação. (...) (523-526) (...) A única dificuldade que eu vejo aqui é precisamente na gestão do horário. Os miúdos têm horários muito sobrecarregados, muitas vezes para conversar com eles teria que ser no final das aulas e aí já têm os pais à espera ou o autocarro para ir embora. É difícil nós fazermos esta ponte com os miúdos. Tem sido um obstáculo (588-592) Não, não tivemos [reuniões com os alunos]. O ano passado não tivemos essa prática, e isso depois nota-se. (609) (...) A gente comunica com eles. Sabe quem eles são, às vezes, através do diretor de turma ou informalmente lá fora. Mas, de uma forma assim mais estruturada, mais envolvente, de uma forma até mais responsável, não temos feito (...). (611-613)
				De que apoios têm necessitado para o funcionamento da equipa de mediação na Escola?	(...) Precisávamos de mais capacitação para fazer mediação, para nos sentirmos um pouco mais confiantes e talvez um pouco mais atualizados. Porque estas coisas evoluem e não sabemos, nós aqui, se estamos a fazer bem, se podemos melhorar, o que é que podemos melhorar. Portanto, há de certeza que experimentar novos processos. Se calhar só isso, porque o resto tem acontecido. O resto está bem. (652-656)
			Resultados Perceber que mediações funcionam, que benefícios o projeto/ a mediação tem tido para a comunidade educativa e que percepção	Atuações do serviço de mediação/mediadores Indagar se a mediação funciona e que tipo de mediação (fomal / informal) assume maior dinâmica na	Qual o tipo de mediação (fomal / informal) que melhor funciona na Escola e porquê? Tem conhecimento do número de casos que foram mediados pelos professores mediadores e pelos alunos mediadores?
					Acho que a fomal, (...). A fomal está bem sustentada. (635) (...) acho que em termos de visibilidade, de afirmação do gabinete, num patamar um pouco mais elevado é a mediação fomal. (640-641) Porque obedece a um processo mais estruturado. Porque os resultados, se calhar, são visíveis. Quando está a decorrer um processo de mediação fomal fica-se mais atento para ver o resultado. (643-645) Sim, sim, as duas mediações. (647)

		têm dos efeitos das mediações na convivência escolar.	Escola.		
		Efeitos Interessa auscultar os resultados (necessários ou acidentais) ou as consequências do funcionamento da mediação	Conseguiram ter percepção dos efeitos do projeto e das mediações?		(...) Tenho tido sempre as turmas, dos PCAs. São sempre as turmas mais complicadas e alunos em que eu percebia que aquilo foi uma situação pontual de um descontrolo e eles iam ser sancionados. E houve uma suavização das penas, porque: ele está a fazer o processo de mediação. Ele já pediu desculpa ao colega. Ele até já se arrependeu do que fez e, portanto, acho que podes, (...), podes suavizar a pena. Em vez de uma suspensão ou uma repreensão porque eu acho que as coisas estão no bom caminho. (385-386) (...) Aqui têm o professor mediador, que está para os ouvir noutra contexto. (...) no contexto de mediação. É completamente diferente (...) (417-418) (...) Curiosamente, funciona um pouco como um tranquilizante (...) (475)
		Benefícios Pretende-se reconhecer os ganhos, as vantagens, as melhorias do projeto para a Escola	Que benefícios o projeto trouxe para a comunidade educativa?		(...) a história do gabinete de mediação tem tido uma implicação na redução das situações de indisciplina e portanto a Escola está a beneficiar, porque nós estamos no top 10 dos TEIP. (...) (191-193) (...) Aliás, as nossas situações de indisciplina, com medidas disciplinares sancionatórias, estão reduzidas a números perfeitamente residuais (206-208) (...) dá-nos alguma confiança também para continuar (...) (210) (...) e coloca-nos muito bem ao nível nacional. (...) (211-212) (...) Foi-se assistindo a uma progressiva, uma espécie de aculturação (...)” (285). (...) primeiro os alunos respeitam a mediação, e respeitar a mediação implica também respeitar os professores mediadores. Havendo ou não acordo, não interessa, eles vêm sempre o professor, como o professor do gabinete de mediação. (...). E de maneira que a relação com esses alunos, que muitas vezes não conheço, é de respeito. (402-407) Eu vejo o respeito por passarem a cumprimentar quando me vêm na Escola: (...). Fazem até questão (...) (407-408) O projeto, o grande benefício foi ser uma resposta. Esse é que é o grande benefício e é para mim, como coordenador TEIP, por exemplo, a pergunta que me deixava sempre triste por não ter uma resposta era: e então o que é que têm feito? Temos este problema (...) Então o que é que têm feito? E nós, eu quando tenho de falar, digo nós temos um gabinete de mediação. E nós temos diminuído as situações de indisciplina, em parte, também pela atuação do gabinete de mediação. E isso para mim é tranquilizante e é bom. E é uma resposta. É sobretudo ter uma resposta e estar fundamentado e dizer assim, nós tivemos tantos casos...eu não sei, por exemplo, se dos casos que nós aqui... não sei, mas pressuponho, que muitos dos casos que nós aqui conseguimos resolver em termos de mediação, quer formal, quer informal, se não houvesse gabinete, podiam ter disparado as situações de indisciplina. Depois, consequentemente, as medidas disciplinares sancionatórias, expulsões e essas histórias todas tristes que a gente ouve dizer. E de maneira que, porque temos uma resposta, porque temos tido resultados e porque estamos a ficar bem do ponto de vista das situações de indisciplina. Nós achamos que estamos a fazer bem. Estamos a atacar os problemas antes de eles se tomarem problemas. (658-672) (...) temos feito o <i>focus</i> nessa questão, porque realmente é essa que valida o gabinete: vocês existem para responder a um problema. Estão a responder e a gente está sempre a tentar provar que está a responder. E está. (...) (710-712) (...) alguns alunos depois de passarem pelo gabinete e de terem hipótese de conversar, de resolver o seu conflito, tomam-se alunos mais meigos, mais respeitadores e isso acontece especialmente em relação aos professores que estiveram envolvidos na mediação. (714-716) “(…) Olha, falei com a mãe do aluno x e ela está a notar um comportamento diferente do filho, depois de ter feito o processo de mediação (...)” (721-722)

		Melhoria Perceber que aspetos podem ser melhorados no funcionamento do projeto	Sugestões Identificar sugestões de melhorias no funcionamento do projeto	Tendo acompanhado o primeiro ciclo de implementação do projeto e estando envolvido atualmente no funcionamento da mediação, sugere melhorias?	(...). A nossa primeira grande preocupação é alargar ao máximo a mancha horária do funcionamento deste gabinete. (346-348) (...) quem precisa mesmo da reciclagem são os assistentes operacionais porque é quem está mais esquecido disto e é quem, cada vez mais, tem que lidar com as situações de conflito em primeira mão. (...) (460-462) (...) Em relação aos alunos, (...) é preciso um investimento grande do ponto de vista de tempo para lhes dar a formação na mediação. (...) (519-524) (...) Não estamos a capitalizar esta frente que é a dos assistentes operacionais. (...). (673-674) (...) [os professores mediadores] precisávamos capacitar mais. (...) (651)

MATRIZ PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE CPTEIP

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão Interpessoal/Social	Habilidades	Professores Perceber se a formação contribuiu para mudar a forma como lida com o conflito	Após a formação e fazendo uma retrospectiva, considera haver uma diferença no modo como atua perante o conflito?	(...) tenho conseguido fazer uma coisa que nem eu próprio sabia que ia conseguir fazer, (...) já tive aqui alunos, dessas turmas, sentados e é completamente diferente. (...). (412-415) (...) Eu aqui tento ser uma pessoa diferente com eles. (420) (...). Os [professores da equipa] que têm formação são mais confiantes, mais tranquilos. (...). (508-509) Sim eu acho que estamos mais capacitados para trabalhar com conflito. Uns mais que outros (...) quem está mais diretamente relacionado com o gabinete ou teve a oportunidade de passar pelo gabinete, tem essa mais valia e admiti-o sempre: eh pá, ainda bem que lá estive, ou: eu se não estivesse lá estado, já tinha resolvido as coisas de outra maneira. (...) (781-785) (...), nos professores sente-se. (934) Numa espécie de osmose. Sim, sim. Para já com o convívio com professores que são professores mediadores. Sobre tudo perguntam muito como é que funciona, como é que é e depois... (877-879).
					(...) depois da formação, eles não foram muito chamados a participar. (...). (458-459) Sinto que os funcionários estão mais distantes nessa perceção das coisas. Tanto que, muitas vezes, por não usarem a técnica certa, eles próprios fazem com que não consigam catalisar determinadas situações de indisciplina, que depois geram conflitos enormes entre funcionários e alunos. (...) E, portanto, isso porque não se apropriaram das técnicas certas, não se muniram dessa ferramenta. (...) (862-868)
					(...) os próprios miúdos chegam aqui e dizem: “tenho lá um colega que precisa de vir aqui”. (...) (796-797) (...) E temos alunos, que (...) conseguiram evitar uma situação de conflito, porque, entretanto, tomaram as rédeas da situação e puseram os colegas a conversar. (...) (805-807) (...) Os que tiveram formação, sim. Esses ficam com outra sensibilidade. É diferente, falamos para um aluno que teve, ou uma turma que teve formação e uma turma nova. (896-898)
		Reconhecimento	Autoestima Perceber a apreciação que os mediadores têm de si mesmos. Se gostam de ser mediadores	Acha que os alunos gostam de ser mediadores? E os professores?	(...). Gostam. E um estatuto importante o estatuto de mediador (...) (528) (...) vêm reportar situações em que eles foram autênticos heróis e conseguiram evitar uma situação de conflito, (...). Eles gostam disso. Isso toma-se, nas turmas dos mais velhinhos, que já tem outra maturidade, isso começa a ter um peso importante. (...) (805-808) (...) Sim, eles sentem-se orgulhosos, é quase ser delegado de turma. Dá um certo estatuto. (909) (...) eles ficam vaidosos. (...) eles realmente envolvem-se e mostram que gostam de ser mediadores (...) no fundo é o entusiasmo. (...) (912-918) Estava-me o colega a dizer (...) vê lá, estava a eleger o delegado de turma e houve lá um aluno: “então professor, e os mediadores? Onde é que fica escrito aí no livro”? A gente agora tem uma plataforma eletrónica onde regista os delegados, subdelegados e diretor de turma. E houve uma aluna, que lhe perguntou: (...)” então os alunos da mediação não estão aqui?” Significa também que é uma coisa que eles gostam de ver. Gostavam de ver lá o nome. (...) (918-925)
					(...) é o ser capaz de os deixar falar. Conduzir o processo. As vezes, há uma tendência, eu próprio me revejo um bocado nisso, tenho feito um esforço para melhorar. De o professor mediador ter um protagonismo que não devia ter. Protagonismo neste sentido: ter uma relevância na condução do processo que não deve ter. Deixar quem está

			execução dos mediadores	mediadores? E, o que é mais fácil?	em situação de conflito falar mais. Eu acho que isto é um bocado defeito profissional. Uma pessoa vai-se envolvendo, vai falando, vai fazendo as perguntas, e depois, às vezes, quase dando as respostas. Portanto, eu acho que a gente aqui quando comenta, quando fala... o guião é importante, muito importante, temos de ter um pouco mais de travão, dar-lhes mais espaço, (...). (935-943) (...) O mais fácil é talvez acolhê-los aqui ou lá fora, não interessa. O mais fácil é chegar a eles. Eu aqui estou a falar de uma forma pessoal. Não consigo dizer em termos de equipa o que é mais fácil neste processo. Mas eu acho que o mais fácil é usar o meu estatuto, entre comas, de professor mediador para ter autoridade. Não sei se é bem autoridade. Para ter legitimidade para chegar a um conflito. Eu não preciso dizer: “olhem eu sou o professor mediador!” Não preciso. Eles chegam lá e já sabem, aquele professor é de lá do gabinete. (945-951)
			Conhecimento Auscultar se na Escola sabem quem são os mediadores	Na Escola, sabem quem são os mediadores?	Sim, sim. Eles sabem, eles conhecem [quem são os professores mediadores]. Os professores, a escola é relativamente pequena, eles sabem. (...) Como a equipa é mais ou menos estável, eles de uns anos para os outros, há sempre aquelas caras que vão conhecendo. (...) (957-961)
			Adeção / aceitação Perceber se se recorre aos mediadores e se os demais aceitam a sua intervenção.	É habitual um aluno, um professor ou um AO recorrer a um mediador? E, os mediadores são aceites pelos colegas?	Sim, eles encaminham mais por ordem dos professores (...). (669)
		Ambiente social/relacional Perceber como a mediação pode ter influído no ambiente social/relacional de escola	-----	Tem perceção se houve alguma alteração no ambiente social da escola?	(...) Eu vejo o respeito por passarem a cumprimentar quando me vêm na Escola (...) (436-437) (...) E nós temos diminuído as situações de indisciplina, em parte, também pela atuação do gabinete de mediação. (...) (662-663) (...) muitos dos casos que nós aqui conseguimos resolver em termos de mediação, quer formal, quer informal, se não houvesse gabinete, podiam ter disparado as situações de indisciplina. (...) (666-668) (...) alguns alunos depois de passarem pelo gabinete e de terem hipótese de conversar, de resolver o seu conflito, tomam-se alunos mais meigos, mais respeitadores e isso acontece especialmente em relação aos professores que estiveram envolvidos na mediação. (714-716) (...) os diretores de turma (...) dizem: “olha, resultou”. “Olha, que ele está mais calmo”. “Já não anda sempre às turras com a colega”. (...) (720-721) (...) Não tenho dados para precisar isso. (...) (726) (...) Houve uma alteração para melhor. E ela tem resultados concretos, que é nas situações depois a montante, de indisciplina, que são menores, têm vindo a reduzir gradualmente e é consensual saber que o gabinete de mediação tem um papel nisto. (...) As pessoas sabem qual o trabalho feito pelo gabinete e sentir que as pessoas sentem isso, é bom. (...) (1001-1008)

MATRIZ PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE CPTEIP

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão organizacional	Inclusão nos documentos estratégicos da Escola Perceber se a mediação integra os documentos estratégicos da Escola (projeto educativo, regulamento interno, PAA e projeto TEIP) e qual a sua importância	Documentos estratégicos da Escola Saber se a mediação consta do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, do PAA e que efeito isso teve para a mediação	Sobre a integração da mediação nos documentos da escola: Ainda mantém a mediação nos documentos estratégicos da Escola?	(...) Desde a formação que nós fizemos uma coisa boa que foi justamente alterar o nosso regulamento interno e no projeto educativo fizemos alterações, aliás criamos o grupo de trabalho para fazer isso e, portanto, a mediação passou a fazer parte dos documentos oficiais da Escola. É um dado adquirido. Não se mexeu mais. (771-774) Mantém-se. (1078)
				A época, como foi possível introduzir a mediação nos documentos estratégicos?	(...) hoje, e com esta distância, acho que foi importante ter sido feito logo. Para já, se não tivesse sido feito logo, se calhar ainda não estava feito. (1018-1020)
				Na sua opinião, que efeitos isso teve para a mediação?	(...) porque veio legitimar. Também, desta forma, veio oficializar a posição do gabinete e da mediação na Escola (...) O facto de estar no Regulamento Interno e ser dado a conhecer aos encarregados de educação, a todos. (...) (1022-1024)
		Referência na avaliação Perceber se a mediação integra a avaliação que se realiza na Escola, estando plasmada nos documentos de avaliação interna e externa	Avaliação interna Perceber se a mediação surge contemplada na avaliação interna	Em que moldes foi feita a avaliação interna quanto aos resultados (<i>ver se acrescento resultados da mediação</i>)?	(...) No relatório TEIP, como lhe disse, as situações são muito, já vêm pré formatadas. Não há espaço para falamos de projetos nem nos é pedido, (...). (736-738) (...) Onde isso está é no relatório interno aqui do gabinete e que está na direção e que é utilizado depois no relatório do observatório de qualidade. (...) a equipa de avaliação interna, (...) que é o observatório de qualidade (...) então, é que pede, para fazer análises diversas, pede-nos a nós essa indicação (...) (740-744).
				Avaliação externa Perceber se a mediação surge contemplada na avaliação externa	(...) encontros TEIP, quando falamos, realmente, dos projetos que temos em curso na Escola, há referência ao projeto de mediação como um projeto estruturante e que faz parte da nossa aposta para reduzir as situações de conflito e de indisciplina. (...) (734-736) (...) Nas reuniões que temos, que são de certa forma assíduas, é claro que eu dou conta dos resultados do gabinete, do funcionamento do gabinete e das implicações que tem o bom funcionamento do gabinete naquilo que nos interessa resolver e que já referi anteriormente. De maneira que, aí sim, nesses relatos que lhe faço chegar, estão realmente os resultados que o gabinete vai alcançando ao longo do ano e como é que está a funcionar, quantos professores estão envolvidos, etc. (...). (752-758)
		Modelo de gestão de conflitos da Escola Perceber se se instalou um modelo integrado de gestão de conflitos (mediação e modelo disciplinar)	Métodos de gestão dos conflitos Perceber se se a mediação se verificou alguma mudança no modelo de gestão de	Como considera atualmente o modelo de gestão de conflitos na Escola?	(...) pós formação, ele é um modelo estruturado. É um modelo com princípio... é um modelo. Antes da formação, a gestão era um pouco empírica, um pouco emocional. Ou seja, eu acho que agora o modelo é mais racional. (1075-1078) Eu acho que antes era um modelo mais punitivo. Portanto, as situações resolviam-se mais com a punição. Agora é um modelo, obviamente menos punitivo, é um modelo mais permissivo no que diz respeito, mais aberto em ouvir, menos punitivo, portanto. (1082-1084) (...) no sentido colaborativo. Aliás, o termo permissivo, quando eu o usei, porque semanticamente tem essa leitura, ser uma coisa assim do deixa andar e tal. Mas não, não é isso. Portanto, agora é menos punitivo, é mais colaborativo. (...) (1087-1089) (...) A parte punitiva continua a existir nas situações extremas. Mas, agora a situação em si é trabalhada de outra maneira e isso é que nos alegra aqui. O facto de nós conseguirmos olhar para as situações de conflito com outros

			conflitos e se existe articulação entre os métodos de gestão de conflitos		olhos, sermos capazes de fazer outra leitura e dar hipótese a quem está envolvido nessas situações de conflito, de se explicar” (1089-1093). (...) eu não consigo encontrar a palavra certa... mais emocional também, porque se respeita mais os sentimentos. (1094-1096) Mais humano! (...) (1097)
				Existe articulação entre a mediação e o sistema disciplinar da Escola?	Funciona, funciona. (...) (1101) (...) E é bom (...) que funcione em separado, mas articuladamente. Justamente para o aluno perceber que não é por vir à mediação que não vai ser punido disciplinarmente. (1101-1103) [O aluno em processo disciplinar] Pode ser encaminhado para a mediação. Já tem acontecido. (1105) (...) Esse aluno poderá vir aqui ao gabinete. Poderemos falar com ele depois dele ter partido o vidro com a cadeira. Mas, o diretor vai recebê-lo (...) (372-373) (...) ele vai ter um processo disciplinar paralelo ao que se passou aqui. (...) O processo é separado, ou seja, ele foi ali, apanhará uma suspensão, ou pagará o vidro. Isso é um processo disciplinar. Isso trata quem tem que assegurar as situações disciplinares da Escola. Paralelamente, se o que originou isso foi uma situação passível de fazermos um processo de mediação, (...). (374-380) (...) mediação, pode funcionar como atenuante. (379-380) (...) E houve uma suavização das penas porque está a fazer o processo de mediação. (...). Em vez de uma suspensão, uma repreensão porque eu acho que as coisas estão no bom caminho. (384-388) (...) Ele já pediu desculpa ao colega. Ele até já se arrependeu do que fez (...) (414) (...) eu acho que as coisas estão no bom caminho. (388) (...) são duas coisas distintas: uma é nós tentamos resolver aquilo que é o problema dele; outra é ele pagar disciplinarmente o que ele fez, ou mesmo monetariamente. Se ele partiu paga. (...) . (393-395) (...) Eu acho que as situações têm sido tão claras que eles conseguem distinguir o que é que é o procedimento disciplinar e o que é que é o processo de mediação. (395-397)
		Cultura de mediação Perceber se se identificam hábitos, práticas de mediação na dinâmica da Escola que suportem uma nova forma de entender as relações interpessoais/gerir conflitos	Valores, crenças e práticas Perceber se a mediação já faz parte das crenças, dos hábitos e das práticas da Escola	Em relação à forma como a Escola encara a mediação: considera que a mediação já faz parte da cultura de Escola?	(...) em termos de mediação, hoje em dia fala-se nas salas de professores, fala-se em qualquer lado, se perguntar a qualquer aluno onde é, o que é o gabinete e o que é que se faz no gabinete. (...) (286-287) (...) sabes o que é que se faz aqui? Os alunos dizem: “sei, sei”. Resolvem-se problemas. Ajudam-se a resolver problemas. (289-290) (...) O que está a acontecer agora, frequentemente, é os diretores de turma, os professores, não só os diretores de turma, quando identificam uma situação de potencial conflito..., (...) diga: “Eh pá tenho lá um miúdo, que vou-te mandar”. Às vezes mandam um mail: “Ó X, fala-me com o D”, por exemplo. “Vê se tens um bocadinho para falar com o D”, isto é um exemplo. (...) (439-443) (...) o gabinete, ao longo dos tempos, também tem desenvolvido mecanismos de proximidade... (...) (523-524) (...) portanto aquilo acaba por se interiorizar. (488-489) Falamos a mesma linguagem. (576) (...) Alguns alunos, mesmo não sendo mediadores, atenção, já são capazes porque passaram aqui como mediados. (797-798) (...) disse uma colega, que uma mãe disse que um aluno, que esteve aqui num processo de mediação, quando houve um conflito lá em casa, ele próprio quis assumir o papel de mediador para resolver o problema! (797-799) (...) e eles depois transportam essa realidade para a turma. (...). (804-805) (...) pelo assumir, chamar a si a resolução dos problemas (...) (913-913) (...) no portal da Escola, um dos primeiros documentos de referência é realmente a apresentação do gabinete, o

					que é que se faz aqui no gabinete, etc. (...). (1125-1127) Por uma questão estratégica (...) (1029) (...) Qualquer encarregado de educação sabe que há, pelo menos, essa resposta na Escola. (...). (1033-1034) (...) Alguma originalidade, porque nem todas as Escolas têm gabinete de mediação. Nem todas as Escolas têm este espaço. E, portanto, se nós temos, temos que dizer que o temos e fazemos bom uso dele. 1035-1037) (...) Tem havido conflitos, mas que não tiveram a intervenção da mediação. E nós bem tentamos porque achamos que podíamos dar uma ajudinha. Mas pronto, como não houve abertura para fazer, acabamos por não fazer. Eu acho que ainda precisamos de dar mais um passinho. Não estamos muito longe disso poder acontecer. (...) (1131-1135) No caso do Agrupamento, sim. Faz parte. Neste momento, eu sinto que o gabinete não precisa de se afirmar. O gabinete não precisa de dizer que existe. O gabinete, única e simplesmente, é visto como uma extensão da Escola, como mais uma extensão. (...) (1110-1112) (...) já ninguém pergunta, como dizíamos à pouco, o que é a mediação, o que é que é o gabinete de mediação. (...) (1113-1114) (...) eu aposto consigo, nenhum aluno que não saiba onde é que é o gabinete de mediação e que há mediação. (1122-1123)
		Áreas de suporte à cultura de mediação na Escola Perceber como têm funcionado as áreas de suporte à cultura de mediação na Escola	Dimensões educativa, interpessoal, organizacional Perceber qual a dimensão do projeto que tem funcionado melhor na escola	Em relação ao projeto, o que considera que funciona melhor: a dimensão educativa (associada aos programas educativos - formação), a dimensão interpessoal (encontros de mediação formal / informal) ou a dimensão organizacional (inclusão da mediação nos diplomas da Escola que permite o reconhecimento da mediação)?	(...) Agora, tudo isto também só é possível, porque a montante tivemos uma formação inicial, abrangente. (...) (433-434) (...) Em termos organizacionais o assunto está arrumado. (...) (776-778) A organizacional. Desde a formação que nós fizemos uma coisa boa que foi justamente alterar o nosso regulamento interno e no projeto educativo fizemos alterações. Aliás criamos o grupo de trabalho para fazer isso e, portanto, a mediação passou a fazer parte dos documentos oficiais da Escola. (...) (771-774) Sim eu acho que estamos mais capacitados para trabalhar com conflito. Uns mais que outros. (...) (781-782) (...) Portanto do ponto de vista das habilidades eu destacava, justamente, os professores envolvidos ao longo destes anos no gabinete. (...) (786-788)

Apêndice XXXVIII – Protocolo e guião da entrevista - Coordenadora da Equipa de Mediação

-

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DA EQUIPA DE MEDIAÇÃO

Cara Coordenadora da Equipa de Mediação:

Tendo em vista um estudo sobre o Projeto de Mediação de Conflitos na Escola (PMCE), solicito-lhe as suas opiniões pessoais/profissionais através da resposta às perguntas desta entrevista.

As suas respostas serão absolutamente anónimas. Não haverá respostas corretas nem respostas incorretas. Todas elas serão válidas e importantes para a consecução dos objetivos deste estudo. Alguns dos dados pessoais/profissionais pedidos destinam-se exclusivamente a permitir o tratamento da informação.

Agradeço, desde já, a sua colaboração. No caso de estar interessada em conhecer os resultados desta investigação, terei todo o prazer em facultar-lhos logo que conhecidos.

Grata pela colaboração,

_____, ____ de _____ de _____

A investigadora,

A Coordenadora da Equipa de mediação de conflitos (entrevistada),

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DA EQUIPA DE MEDIAÇÃO

Guião da Entrevista

Bloco 1. Legitimação da entrevista

Bloco 2. Dados da Coordenadora da Equipa de mediação

Bloco 3. Conceções sobre o PMCE

Bloco 4. Encerramento da entrevista

Bloco 1. Legitimação da entrevista

- 1.1. Informar a entrevistada, nas suas linhas gerais, sobre o projeto de investigação;
- 1.2. Apelar ao contributo da Coordenadora da equipa de mediação entrevistada, pois o seu auxílio é importante para o avanço da investigação;
- 1.3. Referir que a Coordenadora entrevistada faz parte de uma equipa de investigação com um estatuto especial (acompanhou e acompanha toda a investigação, tendo acesso a informação de uma forma centralizada);
- 1.4. Obter autorização para a utilização do gravador;
- 1.5. Assegurar a confidencialidade das informações prestadas e gravadas em suporte digital.

Bloco 2. Dados da Coordenadora da equipa de mediação

- 2.1. Há quanto tempo leciona na Escola?
- 2.2. Qual a sua disciplina?
- 2.3. Há quanto tempo é Coordenadora da equipa de mediação?
- 2.4. Como descreve a sua função na equipa de mediação?
- 2.5. Neste momento, desempenha outro(s) cargo(s) na Escola?

Bloco 3. Sobre o Projeto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar

I.

- 3.1. Que necessidades levaram a Escola a implementar o PMCEE?
- 3.2. E, no seu caso pessoal, que motivações o levaram a colaborar nas atividades realizadas?
- 3.3. Considera que as expectativas, quer para a Escola quer a título pessoal, foram cumpridas?
- 3.4. E, entretanto, que expectativas a Escola ainda deposita na mediação?

II.

3.5. Que atividades considera terem tido mais impacto para o funcionamento da mediação na Escola?

3.6. Como considera a participação dos vários atores ao longo do projeto?

3.7. Atualmente, quantos elementos da comunidade educativa têm formação em mediação?

3.8. Quantos elementos colaboram na equipa e no gabinete de mediação?

3.9. Terminado o 1º ciclo da implementação (2009-2012), o que, entretanto, foi feito para que a mediação funcionasse na escola?

3.10. O que considera que deverá ser feito ou o que será preciso continuar a fazer para que a mediação continue a funcionar na Escola?

III.

3.11. Encontrou constrangimentos na institucionalização do gabinete de mediação? Se a resposta foi afirmativa, que tipo de constrangimentos?

3.12. Sentiu ou tem sentido constrangimentos na constituição da equipa por parte dos professores? E por parte dos alunos?

3.13. A comunidade escolar aceita e adere ao gabinete de mediação?

3.14. Qual o tipo de mediação (formal / informal) que funciona melhor na escola e porquê?

3.15. De que apoios tem necessitado para o funcionamento da mediação na Escola?

IV.

3.16. Que benefícios o projeto trouxe para a comunidade educativa?

3.17. Quantos casos foram mediados (pela mediação formal e informal) pelos professores mediadores e pelos alunos mediadores? Se a resposta foi afirmativa, qual a natureza desses casos?

3.18. Conseguiu ter perceção dos efeitos das mediações?

3.19. Diminuíram as intervenções disciplinares?

3.20. Aquando da(s) avaliação(ões) interna(s), houve alguma referência aos resultados alcançados com o Projeto/equipa/gabinete de mediação?

3.21. Na(s) avaliação(ões) externa(s), foi feita alguma observação ao projeto?

3.22. Em relação ao projeto, o que considera que funcionou ou funciona melhor: a dimensão educativa (associada aos programas de formação); a dimensão interpessoal (resultante dos

encontros de mediação formal / informal); ou a dimensão organizacional (mediante a inclusão da mediação nos diplomas da Escola)?

V.

3.23. Foram apresentadas observações ao projeto e ao funcionamento da mediação por parte dos órgãos da Escola ou dos elementos da comunidade educativa?

3.24. No caso pessoal, tendo acompanhado o primeiro ciclo de implementação do projeto e estando envolvido atualmente no funcionamento da mediação, sugere mudanças?

VI.

3.25. Fazendo uma retrospeção, em que medida a formação contribuiu para haver uma diferença no modo como se atua perante o conflito?

3.25.1. Em relação aos Professores?

3.25.2. Em relação aos Assistentes Operacionais?

3.25.3. Em relação aos alunos?

VII.

3.26. Numa perspetiva geral, considera que os alunos gostam de ser mediadores? Se a resposta foi positiva, em que se baseia para construir essa perceção?

3.27. E os professores, gostam de se mediadores? Se a resposta foi positiva, em que se baseia para construir essa perceção?

3.28. O que considera mais difícil no desempenho dos mediadores?

3.29. E, o que é mais fácil?

3.30. Na escola, sabem quem são os mediadores? Se a resposta foi positiva, como obtêm essa informação?

3.31. Os mediadores professores e alunos sentem-se capazes para atuar? Se a resposta foi positiva, em que se baseia para construir essa perceção?

3.32. E, os mediadores atuam efetivamente? Tem perceção das situações em que atuam?

3.33. É habitual um aluno, um professor ou um AO recorrer a um mediador?

3.34. Qual a perceção dos alunos, dos professores e dos AO em relação aos mediadores?

3.35. Tem conhecimento de que os alunos mediadores são aceites pelos colegas?

3.36. Tem conhecimento de que os professores mediadores são aceites pelos colegas?

VIII.

3.37. Considera que houve alguma alteração no ambiente social da Escola?

XIX.

3.38. A mediação consta dos documentos estratégicos da Escola?

3.39. Se a resposta foi afirmativa, como foi introduzida a mediação nos documentos estratégicos?

3.40. Que efeitos isso teve para a mediação?

3.41. As atividades de mediação estavam previstas no Plano Anual de Atividades?

3.42. O tema da mediação de conflitos esteve integrado nalgum currículo?

X.

3.43. Como considera atualmente o modelo de gestão de conflitos da Escola?

3.44. Existe articulação entre a mediação e o sistema disciplinar da Escola?

3.45. Considera que a mediação já faz parte da cultura de escola?

Bloco 4. Encerramento da entrevista

1. Agradecimento pela disponibilidade e contributo
2. Despedida

Apêndice XXXIX – Transcrição da entrevista – Coordenadora da Equipa de Mediação

Entrevista à Coordenadora da Equipa de Mediação

Entrevista 2

ME (Maria Elisabete)

CEM: (Coordenadora da Equipa de Mediação)

Bloco 1 – Legitimação da entrevista

- 1 **ME:** Professora, conforme já fomos conversando antes, queria informar que a entrevista está
2 associada a uma investigação de doutoramento. O que se pretende é perceber como é que o
3 projeto de mediação tem funcionado, quer para os envolvidos, quer para a Escola. Portanto
4 agradeço, desde já, a sua colaboração para esta entrevista, pois é um elemento fundamental
5 porque pode disponibilizar muita informação valiosa. Peço autorização para gravar esta
6 entrevista, cujos dados vão ser utilizados mantendo o anonimato.
7 **CEM:** Concerteza.
8 **ME:** Depois, se achar útil ou interessante eu envio-lhe a transcrição, até se quiser fazer
9 alguma retificação.
10 **CEM:** Não será necessário.

Bloco 2 – Dados da CEM:

- 11 **ME:** Há quanto tempo leciona na Escola?
12 **CEM:** Nesta Escola já estou há 31 anos.
13 **ME:** Há 31 anos?!
14 **CEM:** Há 31 anos.
15 **ME:** Faz mesmo parte da mobília da casa! Qual é a área disciplinar?
16 **CEM:** Eu estou a lecionar Educação Moral Religiosa Católica.
17 **ME:** Muito bem.
18 **CEM:** Se bem que, não fiquei só pela Educação Moral. Eu fui sempre diretora de turma, eu
19 tive estudo acompanhado, área de projeto.... Portanto, o estar nesta Escola há muitos anos é
20 realmente um ponto assim comum a muitos colegas, mas ter trabalhado com pares
21 pedagógicos de 3º ciclo, de 2º ciclo e das diversas áreas, durante mais de 10 anos, portanto
22 desde que começou a área escola e essas disciplinas que agora deixaram de existir...
23 **ME:** Deixaram de existir, outra vez.
24 **CEM:** Exatamente. Foi muito interessante e a partir daí, eu própria também, passei a ter outra
25 visão do trabalho dos colegas e eles do meu próprio trabalho. Estive 10 anos no Conselho
26 Pedagógico.
27 **ME:** Tem uma grande experiência.
28 **CEM:** Tenho uma grande experiência, sem dúvida.
29 **ME:** Foi nesta Escola que esteve?
30 **CEM:** Eu comecei nesta cidade.
31 **ME:** Ah, muito bem. Mas o Conselho Pedagógico, foi noutra Escola?
32 **CEM:** Aqui. Sempre nesta, sempre nesta. O ser diretora de turma também, os contactos com
33 os encarregados de educação. Pronto, isso para mim é uma missão.
34 **ME:** Há quanto tempo é coordenadora da equipa de mediação?
35 **CEM:** A mediação, eu inscrevi-me na ação de formação porque estava muito interessada e
36 realmente eu senti que tinha a ver tudo comigo. Quando surgiu esta oportunidade de criarmos
37 o gabinete, eu nunca pensei em nada de coordenação, porque eu gosto muito do trabalho de
38 equipa, gosto muito de trabalho de campo. De estar com os alunos, de estar com os colegas e
39 desenvolver projetos, mas nunca de estar à frente de nada. Nunca tive isso como objetivo e
40 nunca me via, assim, a coordenar. Surgiu esta oportunidade e eu aceitei-a. Aceitei e tive a
41 sorte de ter ótimos colaboradores. Os meus colegas mediadores, não é? A equipa é fantástica e
42 penso que temos feito um bom trabalho.
43 **ME:** Então neste momento, na Escola desempenha outro(s) cargo(s)?

44 **CEM:** Pela primeira vez não sou diretora de turma e voltei a ser só professora de Moral.
45 Portanto, digamos que voltei ao ponto inicial este ano.

46 **ME:** E como coordenadora da equipa de mediação, como é que descreve a sua função?

47 **CEM:** Verdadeiramente, fui mediadora também na equipa. Essencialmente foi isso. Vim mais
48 como mediadora do que como coordenadora. Mas foi muito bom desde o início. Primeiro este
49 espaço foi criado com outro grupo de saúde. Daí que não seja o gabinete de mediação, mas o
50 gabinete, há aqui a valência entre a saúde e a mediação.

51 **ME:** As iniciais G.A.M.E.D. são Gabinete...?

52 **CEM:** Gabinete de Apoio ao Aluno, depois, Mediação e Saúde. Efetivamente, neste
53 momento, somos o Gabinete de Apoio ao Aluno.

54 **ME:** Mas, há outro Gabinete de Apoio ao Aluno aqui na Escola, pelo que eu já percebi. Não
55 orientado para as questões de mediação.

56 **CEM:** Não propriamente, a assistência social. É apoio ao aluno e mais apoio à família.

57 **ME:** Muito bem.

58 **CEM:** Este é apoio ao aluno, efetivamente o aluno que tem um problema qualquer, pode vir
59 aqui, independentemente da mediação. Portanto, neste momento, este gabinete tem quatro
60 valências: ser apoio ao aluno; a vertente da saúde; a mediação e a questão da indisciplina. O
61 grupo de mediação coordena o gabinete com exceção da saúde. Os alunos têm um problema
62 em sala de aula, vêm para o gabinete de mediação. E ao virem para o gabinete, eles são
63 acolhidos, tentamos apurar o que é que se passou e, se for um caso de mediação, estão no sítio
64 certo e nós, logo ali, fazemos o convite para a mediação.

65 **ME:** Para a mediação formal?

66 **CEM:** Sim. Mas, eles ao virem a este gabinete, porque vêm para a rua porque tiveram um
67 problema, que pode ser indisciplina, pode ser um conflito, nós transmitimos imediatamente ao
68 diretor de turma, ao professor de turma, e foi esta nossa atividade que criou na Escola outra
69 imagem do gabinete.

70 **ME:** Mas quando recebem o aluno, não sendo mediação formal, os professores da equipa
71 fazem esse atendimento segundo a metodologia e as técnicas da mediação?

72 **CEM:** Nós criamos modelos de registo próprios e diferentes para esse atendimento. Nós
73 temos a saída de sala de aula, é um caso. Nós temos os alunos que vêm voluntariamente ou
74 indicados por alguém, pelo diretor de turma, por um colega. E temos os casos de mediação.
75 Os alunos ao chegarem ao gabinete podem vir só porque querem e pode terminar essa vinda
76 numa mediação formal.

77 **ME:** Muito bem. Mas a formação que teve em mediação e o facto de haver mediação formal,
78 também ajuda nesse trabalho de antecâmara?

79 **CEM:** Foi fundamental. Sem essa formação eu não estaria apta como estou para atender os
80 alunos. Inclusivamente no meu trabalho de diretora de turma, a forma como eu perceciono as
81 questões, e as próprias respostas e os pedidos que eu ia fazendo aos meninos, eu tinha sempre
82 como pano de fundo as diversas técnicas e aprendizagens que tinha feito na formação.

83 **ME:** A minha pergunta em relação ao momento de atendimento, tem a ver com o facto de
84 existirem gabinetes que apenas atendem alunos encaminhados por situações de indisciplina.
85 Eu estou a tentar perceber como ocorre na vossa Escola.

86 **CEM:** Sim, sim, pois.

87 **ME:** A minha pergunta é: os princípios e técnicas de mediação sustentam o trabalho que
88 fazem neste atendimento?

89 **CEM:** Isso depende de quem está no momento. Porque nós temos professores mediadores e
90 temos professores que estão a completar o horário.

91 **ME:** Esses que estão a completar o horário, só estão no atendimento, não estão na mediação
92 formal?

CEM: Os que estão a completar horário não estão na mediação formal, mas podem acompanhar-nos quando estamos em par, daí aquela situação que eu falei duma professora, que ela própria, tendo estado connosco, já se atreveu a fazer mediação. Foi muito interessante, pois como tem os materiais ao dispor e achou tão interessante que fez uma tentativa e muito feliz e depois contou-nos os sucessos. Isto é assim, isto é o gabinete do aluno. No gabinete do aluno, nós temos sempre folhas de registo de quem vem e porque é que vem. Relativamente à mediação, é assim, nós divulgamos no início do ano letivo o gabinete e as suas valências. Os professores mediadores fazem a formação com os meninos do 5º ano. Dá-mos formação. Vamos mesmo às turmas. Na oferta complementar, o OC, na nossa Escola é educação para a cidadania.

ME: Quanto tempo?

CEM: 45 minutos, por semana. Nós, no nosso tempo, calendarizamos e vamos às turmas. E vamos fazer sensibilização.

ME: Estamos a falar de 45 minutos ou estamos a falar de vários momentos do ano letivo?

CEM: Primeiro período.

ME: Primeiro período? Pode explicar melhor?

CEM: Uma vez, no geral das turmas. No 5º ano, pode ser uma ou duas, depende. A experiência tem sido diferente nestes anos. Eu este ano ainda não sei o que vamos fazer. Agendamos e também depende da nossa disponibilidade. Fazemos uma divulgação junto dos diretores de turma. Neste momento, nós conseguimos, por parte dos diretores de turma que eles já nos vejam como uma ajuda. Aí é que está. Os diretores de turma inicialmente eram assim, não percebiam muito bem o que é que era o gabinete e para quê. Confundiam a mediação. O próprio conselho executivo também, é curioso. Havia uma grande confusão entre mediação de conflitos e indisciplina, e resolução de casos de indisciplina. E então, logo a seguir, à criação deste espaço, nesse ano não fizemos muitas mediações, foi mesmo no final. E dizem-me assim no ano seguinte: “ah mas eu não vi muitos resultados”. Porque eles queriam resultados para a indisciplina. Então isso é que nos obrigou a criar esta valência, ou esta vertente do atendimento ao aluno para as saídas de sala de aula. Porque uma saída de sala de aula, normalmente é caso de indisciplina. E nós fomos às reuniões de diretores de turma, sendo eu diretora de turma, eu fiz logo assim uma mini formação para os colegas diretores de turma. Usei um PowerPoint e expliquei-lhes o que é que se pretende com a mediação formal. A mediação resolve o conflito, se as partes tiverem de acordo. Porque se as partes não estiverem de acordo, nós só propomos a mediação. E os colegas quando começaram a ouvir isto achavam que aquilo não servia, porque o que eles queriam era a indisciplina resolvida. Mas fomos felizes com esta opção porque os meninos saíam da sala de aula, vinham ter connosco, ficavam calmos. Aqui eles têm uma atividade, se o professor da disciplina lhes mandava atividade, muito bem: Caso contrário, nós próprios arranjávamos uma forma de os ocupar. Este dia a dia levou a quê? Que os professores, os diretores de turma, essencialmente, comessem a olhar para nós e dissessem: “olha, tenho lá um caso. Vê se isto é para mediação.” E então aqui nós começamos a ver: “olha este caso é para mediação, vamos mediar. “Olha, aqui não vai só lá com o gabinete e conversamos com ele”.

ME: Nessas conversas usam as técnicas da mediação que aprenderam na formação?

CEM: Não tenho essa informação porque isso já depende de cada uma de nós.

ME: Usam a mediação informal?

CEM: É isso mesmo, é isso mesmo. O atendimento é mais de mediação informal.

ME: Muito bem...

CEM: Destes casos que nos vão chegando, nós vamos detetando o que é para uma coisa, o que é para outra. O termos o professor X connosco foi ótimo porque ele foi operacionalizando

141 o sistema. Nós em tempo útil informamos todos os envolvidos no processo. Dávamos a
142 conhecer ao conselho executivo.

143 **ME:** Essa dinâmica e articulação são importantes?

144 **CEM:** Faz a diferença, faz a diferença. Faz toda a diferença. Aproveitando os registos que o
145 IMULP nos deixou, por exemplo quanto à avaliação, “gostaste? foste bem acolhido?”, e
146 daqueles, que nós, neste momento, já agilizámos...

147 **ME:** Refere-se aos formulários de registo da sessão?

148 **CEM:** Já agilizámos o processo de tal forma que os meninos conseguem estar connosco e nós
149 fazemos a mediação. Alteramos, ligeiramente, algumas das fichas para simplificar.

150 **ME:** Também pode ser útil para ajudar as outras instituições a simplificar.

151 **CEM:** A simplificar. Nas mediações acontecia frequentemente isto: a proposta e a primeira
152 mediação era feita logo ali, porque eles estão de acordo. Ai estão de acordo, então vamos já,
153 fazer a primeira. Normalmente era assim. E temos tudo muito bem documentado e guardado.

154 **ME:** Essa simplificação ajuda à dinâmica do próprio projeto?

155 **CEM:** Sim, sim.

Bloco 3 – Sobre o PMCEE

156 **ME:** Peço para remontar um pouco às origens do projeto. Que necessidades levaram a Escola
157 a aderir ao projeto?

158 **CEM:** Bem nós éramos TEIP. Já fomos TEIP há muitos anos atrás. Voltamos a ser TEIP.
159 Deixamos de ser e agora voltamos a ser novamente. Era o caso da indisciplina.

160 **ME:** No seu caso pessoal, quais foram as motivações que a levaram a colaborar nas
161 atividades do projeto?

162 **CEM:** Sou uma pessoa de missões, é a minha forma de estar e a disciplina que eu leciono. É
163 que eu olho para cada aluno como uma pessoa que tem muito.... Há mais que o ensino da
164 matemática e do português. É o ser humano, a pessoa. E a mediação, a mediação é algo que,
165 até para a minha vida pessoal, foi importante. Eu quando aderi foi por isto mesmo, porque foi
166 uma mais-valia. O conflito está presente em toda a parte da nossa vida e estas técnicas
167 permitiram-me resolver conflitos que inicialmente era aquela coisa - “ai pronto, e agora?” -
168 aprendi a ter outro olhar. Portanto eu senti-me muito bem desde a primeira hora, aprendi
169 muito.

170 **ME:** Considera que as expetativas, a título pessoal, e para a Escola foram cumpridas?

171 **CEM:** Ai sem dúvida, sem dúvida. E eu digo porquê. Esta Escola já teve muitos projetos e os
172 mais variados. Eu posso-lhe dizer que eu também já coordenei um clube de rádio. Portanto,
173 nestes anos todos se eu comesse a dizer o que eu já fiz. Bem, imensos projetos que
174 nasceram, cresceram, morreram e tiveram o tempo certo. Porque é mesmo assim. O que eu
175 acho é que este gabinete e a mediação são algo que não é para nascer, crescer e morrer. É algo
176 que é para nascer, crescer e ir acompanhando as circunstâncias e adaptando-se. Não é para
177 morrer, pelo contrário. Porque estes meninos, que são mediadores e os outros colegas levam a
178 mediação para a vida. Isto é algo que sai das portas da Escola e que nos enriquece como
179 pessoas.

180 **ME:** E teve alguma vez essa perceção, que a mediação saiu para fora da Escola?

181 **CEM:** Dessa parte ainda não.

182 **ME:** É mais uma perceção de professora?

183 **CEM:** Sim, sim, é mais a esse nível.

184 **ME:** Muito bem. E em termos de Escola, acha que as expetativas foram cumpridas?

185 **CEM:** Em termos de expetativas, ainda para lhe dizer mais. O que é que eu vejo em termos
186 de mediação? Como todos os clubes, como todos os projetos que nasceram, bem, este seria
187 mais um. Um ano, dois anos, três anos. Aliás, poderia ter surgido só o espaço físico, agradável

- 188 e nada mais, mas não. É um espaço querido, respeitado e os próprios funcionários dizem: “ó
189 professora X há ali uns meninos que precisam de ir ao seu gabinete”. Eu respondo: “Ao meu
190 não!” E a conversa é assim. É muito interessante passar nos recreios e ouvir assim: “olha, ó
191 pá! Tu vais à mediação!”
- 192 **ME:** A sério? É muito interessante.
- 193 **CEM:** É muito interessante ir a subir as escadas e ouvir dizer assim: “ó ‘stora, está aqui um
194 caso para a mediação.”
- 195 **ME:** E, pedem mediação?
- 196 **CEM:** Ai sem dúvida, é o que acontece. O meu dia-a-dia passa muito por isto. Agora também
197 devo dizer que estamos num local ótimo e a caixinha de correio à entrada da porta funciona
198 muito bem.
- 199 **ME:** Como funciona a caixinha?
- 200 **CEM:** Foi já no segundo ano. Essa ideia da caixa de correio nasceu aqui numa reunião da
201 equipa.
- 202 **ME:** Ah sim, muito bem. Também foi proposta uma caixa do género durante a formação.
- 203 **CEM:** Sim na formação... Nós fizemos a formação, 20 ou 22, mas efetivamente só cinco é
204 que estamos na equipa.
- 205 **ME:** Desses 22 quantos é que estão na Escola? Tem noção?
- 206 **CEM:** Ora portanto, há os que já se reformaram, há os que já saíram e há um grupinho que
207 saiu.
- 208 **ME:** Muito bem. Então do grupo da formação estão cinco ou seis na equipa. Mas, estávamos
209 a falar da caixa do correio...
- 210 **CEM:** Então, a caixinha do correio. Eles colocam ali pedidos de ajuda. Eles quando pedem
211 não é propriamente “eu quero uma mediação”. Aqui é mesmo “eu quero ajuda”.
- 212 **ME:** A mediação é entendida como ajuda?
- 213 **CEM:** A mediação é ajuda. E tendo nós estas valências, de apoio ao aluno, depois nós
214 conseguimos perceber se eles precisam efetivamente de fazer uma mediação.
- 215 **ME:** Ah, fazem uma triagem?
- 216 **CEM:** Sim. Mas há aqui uma experiência interessante. O professor X já fez mediação de
217 grupo, de turma, em que se fez um contrato.
- 218 **ME:** E como têm corrido as mediações de turma?
- 219 **CEM:** Muito bem. O que eu vejo é que este projeto está a crescer, vai-se adaptando e está a
220 responder às necessidades e os colegas vêm isso.
- 221 **ME:** E em termos de Escola, acha que se cumpriram as expetativas?
- 222 **CEM:** Bem, não sei. Isso não sei porque as expetativas são para a indisciplina. Mesmo no
223 conselho executivo, no início do ano passado, tive assim uma conversa muito frontal e alguém
224 – não foi o ano passado, penso que terá sido no outro ano – que me dizia assim: “Olha, eu dei
225 x horas e eu nem vejo assim muitos resultados.” “Mas resultados de quê?” Cá está, era a tal
226 indisciplina.
- 227 **ME:** Apesar de não ser um trabalho direcionado para a indisciplina na sala de aula, mas sim
228 para o conflito interpessoal, sentem ou não que influi na indisciplina?
- 229 **CEM:** Muito, sem dúvida. Por isso, nos foram dadas mais horas. Por isso nos foi dito:
230 “acreditamos em vocês e no vosso trabalho”.
- 231 **ME:** Então neste momento, por exemplo, qual é a média de horas que o professor mediador
232 tem no gabinete?
- 233 **CEM:** Depende. Eu tenho seis. Há colegas com cinco. Há colegas com duas.
- 234 **ME:** De que depende o horário?
- 235 **CEM:** Do horário da pessoa. Portanto, eu este ano ainda não disponho do horário do gabinete.
- 236 **ME:** E, entretanto, que expetativas a Escola ainda deposita na mediação?

237 **CEM:** É que a cultura de escola seja mesmo uma cultura de mediação. Eu penso que o ano
238 passado o ponto fraco foi o não conseguir articular muito bem com os mediadores. Gerir
239 todos os horários, o meu horário pessoal também. Porque a única hipótese de reunir com eles
240 era no pós aulas.

241 **ME:** Os horários dos mediadores professores ou dos mediadores alunos?

242 **CEM:** Os horários dos mediadores alunos.

243 **ME:** Com os professores essa articulação funciona?

244 **CEM:** Com os professores funciona porque nós criamos canais de comunicação. Temos a
245 dropbox que ajuda. Criamos regras de funcionalidade e tentamos dividir trabalho. Aqueles
246 colegas que não tinham formação em mediação, esses inseriam os dados no computador para
247 chegarmos ao final do ano com os registos. E, acolhiam os alunos e faziam a tal triagem. Não
248 faziam mediações. Isso era exclusivo para os professores mediadores.

249 **ME:** E quanto aos mediadores alunos? Estava-me a dizer que não há articulação?

250 **CEM:** O que eu sinto e o que eu gostaria, era de envolver mais os alunos mediadores. Penso
251 que isso foi o menos conseguido no ano letivo anterior. No outro ano até funcionou
252 relativamente bem. No ano passado, realmente não consegui porque fazer as reuniões, pelo
253 menos uma trimestral, já foi difícil, ora mensal era impensável.

254 **ME:** E havia acompanhamento dos alunos?

255 **CEM:** Inicialmente até conseguimos. Mas teria que ser nas horas de almoço. Então e eu
256 almoço quando, se eu tenho aulas de manhã e à tarde? Este é o drama.

257 **ME:** A sua perspetiva é que possam articular melhor este espaço entre professor mediador e
258 aluno mediador?

259 **CEM:** Agora vai depender dos professores mediadores. Vai depender do grupo com quem
260 vou trabalhar este ano. Tem que ser sempre lançadas as ideias e ver quem é que vai aderir. É
261 assim. Cada ano é um ano.

262 **ME:** E em termos de Escola, tem a perceção se há e quais são as expetativas?

263 **CEM:** É que o gabinete de mediação resolva. É assim: “Olha tenho lá um menino para ti.
264 Resolve!”.

265 **ME:** Então, as expetativas mantêm-se ou foram-se mudando?

266 **CEM:** Mantêm-se. Porque é assim: “tenho lá um menino para ti.” E até aquelas colegas,
267 desculpe a palavra, dinossauros né, que olhavam para nós assim: “mas o que é que vocês
268 estão lá a fazer? Passam lá aquelas horas todas e não estão a fazer nada. No primeiro ano foi
269 assim. Nós éramos vistos como aqueles que estávamos no gabinete e não fazíamos nada. Daí
270 a necessidade de abrirmos o leque.

271 **ME:** Procuraram inovar?

272 **CEM:** Abrirmos o leque: “ai não, é que eles estão lá e fazem muito”. E é isto que acontece
273 neste momento. Neste momento, o gabinete, para eles, é o apoio. O diretor de turma vê este
274 gabinete como um apoio. O ano passado eu tive um pedido de uma colega de português, uma
275 colega nova na Escola que disse: “olha tu és mediadora, eu já não sei o que é que hei-de fazer
276 àquela turma. Tu não queres ir à minha aula?”.

277 **ME:** Que interessante.

278 **CEM:** E então lá fui à aula. Uma colega que nunca tinha ouvido falar de mediação, mas como
279 conheceu o gabinete...

280 **ME:** Pois, então quer dizer, o projeto já é uma estrutura da Escola? Precisou do seu tempo
281 para apresentar resultados e para ser acolhido na Escola? Depreendo isso das palavras da
282 professora.

283 **CEM:** Sim, sim.

284 **ME:** Então que atividades considera terem tido mais impacto para o funcionamento da
285 mediação na Escola (a sensibilização, a formação, a divulgação, as atividades de mediação, a

286 intervenção da equipa de mediação, a existência do gabinete, os procedimentos criados, a
 287 atuação dos alunos mediadores)?

288 **CEM:** Uma boa divulgação e em diferentes momentos. Portanto, começamos com a
 289 informação aos professores e a comunidade educativa. Na divulgação com os alunos, usamos
 290 sempre os PowerPoints. Os diretores de turma também podem usar os materiais nas suas
 291 aulas. Nós para além de irmos às turmas, fazer a sensibilização, fazemos também formação
 292 nos 5ºs anos. Portanto, há sensibilização e há formação. À nossa maneira, mas fizemos
 293 formação. Cedemos materiais.

294 **ME:** Mas fazem a divulgação a todas as turmas?

295 **CEM:** Todas as turmas.

296 **ME:** E fazem outras atividades?

297 **CEM:** Sim, nos 5º anos.

298 **ME:** Pode explicar melhor?

299 **CEM:** Num ano foi assim. No outro, já fizemos de outra forma. Pedimos aos diretores de
 300 turma para colaborarem. Ora, aí ganhamos. Aí, ao dizer ao diretor de turma: “tens este
 301 material, usa o que queres, divulga junto dos teus meninos.” A sensibilização e a divulgação
 302 tinham sido feitas no ano anterior e como no 5º ano apostamos mais, vamos nós. A partir de
 303 6º ano pedimos aos diretores de turma: “usa os teus mediadores”. Aí ganhamos três.
 304 Ganhamos o diretor de turma, a turma e ganhamos o aluno mediador. Foi este o nosso êxito.
 305 Êxito porque aproveitamos a disciplina que inicialmente era de Educação para a Cidadania.
 306 Não, Formação Cívica, inicialmente era a Formação Cívica. Ora, todos os diretores de turma
 307 tinham a Formação Cívica com as suas turmas. Ao trabalharmos, ao criarmos esse espaço nas
 308 aulas de Formação Cívica, imediatamente os meninos e os diretores de turma ficavam dentro
 309 do espírito da mediação. Na altura em que iniciamos ainda tínhamos a Área de Projeto. Ora,
 310 algumas turmas aderiram ao Projeto Mediação, e criaram trabalhos com base na mediação,
 311 mesmo não tendo o professor frequentado a formação em mediação. Mas, com aquilo que
 312 lhes fomos transmitindo, eles aderiram e foi ótimo. Foi uma mais-valia. Acabou a Formação
 313 Cívica, mas continuamos com as aulas de Oferta Complementar. Aí também conseguimos
 314 introduzir a mediação. Ganhamos outros colegas. Porque há colegas de outras disciplinas a
 315 transmitir.

316 **ME:** Então, as atividades de divulgação e formativas, acabam por ser as que têm mais
 317 impacto na Escola por causa da envolvimento de vários atores?

318 **CEM:** Eu também tive sempre o cuidado - mas isso é a minha maneira de ser - e sei que fui
 319 eu que fiz o placard informativo no átrio da Escola. Durante o primeiro período iam surgindo
 320 placards informativos diferentes.

321 **ME:** Em que consistiam esses materiais de divulgação? Estavam relacionados com todas as
 322 atividades do gabinete?

323 **CEM:** Todos tinham a ver com a mediação. OK, tivemos a árvore da mediação. Porquê?
 324 Porque era outono e porque os meninos em Formação Cívica, cá está, deram os princípios da
 325 mediação. Logo, fizeram mensagens sobre mediação. Há que expor à Escola as nossas
 326 mensagens.

327 **ME:** Foi em que aula?

328 **CEM:** Foi em Formação Cívica.

329 **CEM:** Acabou a Formação Cívica. Fizemos as mascotes, a árvore com as mascotes e eles
 330 acharam que aquilo era uma árvore de natal e mensagens de natal e, foi sempre esta dinâmica
 331 que permitiu que no ano seguinte: “olha lá e se nós fizemos uma exposição do que foi feito
 332 no ano anterior?”, “stora está a ali um cartão que eu fiz”. Foi assim porque no ano seguinte fiz
 333 de outra forma, reuni a melhor frase da turma.

334 **ME:** Que interessante! Pelo que percebi, essas atividades envolviam os vários atores da
335 Escola no projeto?

336 **CEM:** Nas várias exposições, sim. A ideia dos “Trapos e das Trapalhadas”, surgiu e foi um
337 sucesso, porque envolveu toda a comunidade, e até a cozinha, até as cozinheiras fizeram
338 tranças. E foi uma dinâmica que não morreu ali porque com a ideia dos “Trapos e das
339 Trapalhadas” e das tranças, no dia aberto, do ano seguinte, nós concluímos e demos vida às
340 tranças que foi unir as tranças. Os “Trapos e as Trapalhadas” que começaram só com tranças
341 acabaram numa grande trança e, finalmente, neste momento, temos um tapete da mediação no
342 qual os pais participaram. Temos fotos lindíssimas em que os pais estão a coser o tapete no
343 dia aberto. Já agora, só para lhe dizer isto. Como o ano passado eu não pude voltar à trança,
344 porque três anos seguidos já era muito, surgiu a mão. Mas esta história da mão não caiu,
345 assim, por acaso. No ano anterior, simultaneamente, nós tínhamos dois ateliês: o das tranças
346 para dar a forma ao tapete a coser, para os pais e para os alunos e a banquinha para decorar
347 uma mão, uma bolacha em forma de mão e a mensagem era: a mão da mediação, a mão
348 amiga.

349 **ME:** O dia aberto era trabalhado com os pais?

350 **CEM:** Sempre. No ano passado, a mão amiga passou a mensagem de mão a mão até à
351 mediação. Daí que tenham surgido estas faixas para criarmos um mural. Nós decidimos que
352 temos de envolver toda a Escola. Como é que a vamos envolver? Vamos pedir que entre outra
353 disciplina, artes. Portanto, em cada ano nós aproveitamos uma disciplina: Formação Cívica
354 quando havia, porque aí ganhamos diretores de turma, mediadores que apoiavam diretores de
355 turma. Sempre esta dinâmica. Desde a primeira hora, as dinâmicas mantêm-se e temos vindo a
356 acrescentar.

357 **ME:** Envolveram cada vez mais interlocutores ao longo do projeto?

358 **CEM:** Cada vez mais. Ao ponto de ter ali as mensagens do presidente e do vice-presidente
359 nas mãos.

360 **ME:** Que interessante.

361 **CEM:** Pois. Porquê? Porque para cada turma, em artes, nós cedemos todos os materiais. Eles
362 só tinham que desenhar e decorar uma mão, mas uma mão que caracterizasse a sua turma e
363 sempre na perspetiva da mediação, de dar a mão, da resolução de conflitos. A mensagem foi
364 passando e sendo interiorizada. É assim, fomos incluindo. Esse, acho eu, foi o nosso sucesso.

365 **ME:** Neste momento, quantos elementos da comunidade educativa têm formação em
366 mediação?

367 **CEM:** Eu neste momento...este ano....não sei bem.

368 **ME:** E na equipa de mediação?

369 **CEM:** O ano passado posso dizer quantos eram. No ano passado éramos seis, sim.

370 **ME:** Embora a equipa seja mais alargada, porque tem outras valências e outros elementos.

371 **CEM:** Sim.

372 **ME:** Então, na totalidade, no ano passado, a equipa era composta por quantos elementos?

373 **CEM:** Só vendo o horário, desculpe.

374 **ME:** Não faz mal.

375 **CEM:** No ano passado nós tínhamos, ora, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.
376 Éramos oito. Três não tinham formação em mediação. Ah, oito não, nove. Ainda falta a
377 professora F, nove.

378 **ME:** Ainda voltando à questão dos atores, em específico dos assistentes operacionais, eles
379 foram envolvidos desde o início o projeto (pois alguns tiveram formação em mediação)?

380 **CEM:** Eles estão muito bem. Então, são eles próprios que me dizem: “ó professora está ali
381 um menino que está a precisar de ir ao gabinete!”. Eu às vezes digo assim: “olhe, faça-me
382 uma participação e depois eu vejo se é um caso para mediação ou se é só para
383 acompanhamento”, e tem sido assim.

- 384 **ME:** Tem a percepção se para eles, especialmente para os que fizeram a formação, a mediação
385 ficou como uma opção?
- 386 **CEM:** Penso, ehbbb, há duas pessoas ou três que se manifestaram e que se percebia que
387 entraram na dinâmica e no espírito. Mas é tudo muito a correr.
- 388 **ME:** E, sabe se, in loco, eles procuram atuar como mediadores?
- 389 **CEM:** Não sei, não sei, não sei responder. Mas há uma. A funcionária Q. Tivemos foi pouca
390 sorte porque a senhora adoeceu, teve um problema no pé. Há sete meses que está de baixa. E
391 essa era a melhor. Era aquela que dinamizava as outras.
- 392 **ME:** Mas, pelo que percebi, eles recorrem ao gabinete?
- 393 **CEM:** Ah sem dúvida! Recorrem, recorrem.
- 394 **ME:** Muito bem. Em relação ao funcionamento da equipa e do gabinete. Sentiu ou encontrou
395 constrangimentos na institucionalização destas estruturas?
- 396 **CEM:** É assim. Houve. Sentimos no primeiro ano o problema da burocracia. Nós
397 chamávamos burocracia. Muito papel. Temos que preencher muito papel. Eu para estar, dizia
398 a professora P H, para estar a atender um menino, para estar a preencher aquelas coisas todas,
399 eu não atendo. Mas temos vindo a melhorar, cá está. Criámos formas de tirar as nossas notas e
400 posteriormente preencher com a ajuda dos tais colegas, que não sendo mediadores, depois
401 faziam essa parte e ultrapassamos esses constrangimentos.
- 402 **ME:** Mas esses dados são importantes?
- 403 **CEM:** São bastante importantes para fazer o relatório.
- 404 **ME:** Para fazer avaliação?
- 405 **CEM:** Para fazer avaliação.
- 406 **ME:** Pelo que percebi, o constrangimento maior que encontrou teve a ver com as burocracias
407 iniciais que agora estão sanadas, derivado à plataforma que criaram, não é?
- 408 **CEM:** Sim, sim.
- 409 **ME:** E, em termos da constituição da equipa, sentiram ou têm ainda sentido
410 constrangimentos?
- 411 **CEM:** A equipa, bem isso aí já. Nós não tivemos voto na matéria. Nem podemos pedir nada.
412 Por outro lado, sentimos que estamos sozinhos. Tentaram no ano passado, colocar uma
413 mancha horária, pois nós achamos que era muito importante estarmos neste gabinete e poder
414 abrir o maior número de horas possível. Mas entre estar muitas horas aberto e estar um
415 professor sozinho ou estarmos dois professores, chegamos à conclusão que é muito
416 importante estarmos a pares.
- 417 **ME:** E, porque sentiram essa necessidade?
- 418 **CEM:** Porque rende mais, rende mais em termos de ideias. E depois, porque enquanto um
419 fica no gabinete o outro pode ir à procura do aluno.
- 420 **ME:** Ah, muito bem!
- 421 **CEM:** Está sempre um disponível para alguém que sai da sala de aula e o outro pode ir fazer
422 uma mediação. Portanto, tem a ver com isto.
- 423 **ME:** E a comunidade escolar aceita ir ao gabinete de mediação?
- 424 **CEM:** Muito bem.
- 425 **ME:** Embora já o tenha referido de alguma forma anteriormente, pode dar algumas indicações
426 sobre essa percepção? Em que é que se baseia para saber que há essa aceitação e adesão ao
427 gabinete?
- 428 **CEM:** É isto mesmo, é dizerem, olha tenho lá um menino para ti. Quando eles dizem isto...
- 429 **ME:** Quanto aos alunos, eles aderem também?
- 430 **CEM:** Os alunos batem à porta. Há outra situação que nós ainda não conseguimos
431 ultrapassar. Eu acho que aí é que funcionava, se prescindirmos dos nossos intervalos da
432 manhã ou da tarde. Se abrirmos a porta temos casa cheia. A questão é essa. Eu ainda pedi aos

433 colegas, mas depois vi que não podia pedir. Mas claro eu consigo, eu gosto e estou aqui. Mas,
434 não será sempre. Se o meu horário coincide com o intervalo da manhã é uma questão de ficar
435 aqui e aí estão eles.

436 **ME:** E as mediações ocorrem? A mediação formal e a mediação informal funcionam?
437 Funcionam ambas ou funciona apenas uma delas?

438 **CEM:** Funcionam ambas.

439 **ME:** Como é que avalia o funcionamento de uma e de outra?

440 **CEM:** A mediação informal, os próprios alunos mediadores fazem imensas mediações
441 informais.

442 **ME:** E, tem registo disso?

443 **CEM:** Sim. No ano passado, eu não tive como contabilizar quantas foram feitas.

444 **ME:** Mas teve a percepção que os alunos mediadores atuavam?

445 **CEM:** Sim, porque eles falavam, “ó professora, já resolvi ali um caso”. Então se eles me
446 dizem que já resolveram um caso, eles fizeram uma mediação informal. Não tenho dúvidas
447 disso. Quanto às mediações formais, eu não tenho mesmo...

448 **ME:** Poder-se-á dizer que vão funcionando as duas modalidades de mediação?

449 **CEM:** Funcionam, funcionam ambas. E como somos nós os tais que fazemos o
450 acompanhamento, que é mais uma mediação informal, e também fazemos a mediação formal,
451 e fazemos também muito a par. Isto é muito bom. Quando estamos dois colegas mediadores e
452 podemos trabalhar em conjunto é completamente diferente.

453 **ME:** Fazem pares de professores ou envolvem também alunos?

454 **CEM:** A experiência com alunos é muito pequenina. No ano passado não conseguimos fazer
455 com alunos. No ano anterior tínhamos conseguido. O ano passado fizemos a pares. Cá está
456 porque o meu horário com o professor X era comum. Havia 45 minutos comuns. Os 45
457 minutos que tínhamos em comum foi muito bom para, por vezes, estas ideias serem mais
458 viáveis. Porque para concretizar não chega ter a ideia. Depois alguém tem que
459 operacionalizar. E resta também dizer que os funcionários são ótimos. Nós temos uma ideia.
460 Temos o sr. Y que é só dizer a ideia e lá vem ele e faz.

461 **ME:** Voltando às mediações com os alunos, apesar das experiências serem reduzidas, qual foi
462 a percepção com que ficou dessas experiências?

463 **CEM:** Que os alunos gostaram de vir à mediação.

464 **ME:** Mas, e como mediadores? Eu estou a querer saber se fez pares professor/aluno, ambos
465 mediadores?

466 **CEM:** Pares de mediadores com alunos, o ano passado não.

467 **ME:** E nos anos anteriores?

468 **CEM:** Fizemos uma vez e correu bem. E no primeiro ano também se chegou a fazer porque
469 eram alunos mais velhos, bastante autónomos. Com os mais pequenitos não se podia fazer.
470 Disso é que eu tenho pena. É assim, quando nós precisamos resolver casos e situações, é claro
471 que seria bom envolver os alunos e até serem os alunos. Nós para estarmos a orientar os
472 alunos e, simultaneamente, resolver os casos precisamos de tempo.

473 **ME:** E os alunos mediadores não vêm observar as mediações?

474 **CEM:** Os alunos só têm o intervalo de 20 minutos. Então veja, eles vão prescindir dos
475 intervalos? É o tempo que têm para ir à casa de banho, para comer, para estarem com os
476 amigos. Então, não sobra tempo para ser mediador formal. Eu não vejo espaço para os alunos
477 na nossa Escola, com estes horários para conseguir que os alunos façam mediações formais.

478 **ME:** Compreendo.

479 **CEM:** Mas para mediações informais, para o apoio ao diretor de turma. Então, na turma há o
480 cargo de delegado, de subdelegado e o de mediador.

481 **ME:** Pois. Em que consiste esse aluno mediador na turma?

- 482 **CEM:** Neste caso, há sempre dois mediadores na turma. O mediador é aquele que vai ajudar a
483 resolver os conflitos. Este ano, as minhas expectativas passam por conseguir implementar isto
484 de uma forma mais uniforme em todas as turmas. Portanto no ano passado eu tive esta
485 experiência na minha direção de turma, e a professora U teve na turma dela, mas não está
486 documentado. Eram os professores mediadores que acompanhavam os alunos mediadores nas
487 suas turmas. Este ano, eu quero ver se consigo alargar a todas as turmas este papel de
488 mediador auxiliar do diretor de turma. Digamos que se há um objetivo novo, é este.
- 489 **ME:** Sabe se há mediadores em todas as turmas?
- 490 **CEM:** Neste momento não sei. Vou fazer o levantamento.
- 491 **ME:** E, ano passado?
- 492 **CEM:** Havia. Portanto é a questão de organizar melhor esta atuação dos alunos mediadores
493 nas turmas. Se há um objetivo novo, seria este.
- 494 **ME:** De que apoios tem necessitado para o funcionamento da mediação ou de que apoios
495 acha que necessitaria?
- 496 **CEM:** Bem, a dr^a tem sido o melhor dos apoios.
- 497 **ME:** (risos) mas aqui da Escola.
- 498 **CEM:** A dr^a veio sempre que solicitamos. E vir alguém de fora com a sabedoria e o
499 conhecimento que a dr^a tem... Aqui da Escola, precisávamos de mais horas, mas o conselho
500 executivo tem feito tudo que está ao seu alcance. Eu não tenho sentido falta de apoios porque,
501 eu falo com os funcionários e todos eles colaboram. Vou ao órgão de gestão, só se não
502 puderem é que não colaboram. Eu não me posso queixar. Inclusivamente, o facto de nós
503 sermos TEIP e o professor X ser o coordenador TEIP e estar no grupo é um privilégio.
504 Portanto não há assim nada que eu possa apontar como, ai falta-me isto! Ai não me falta nada.
- 505 **ME:** Fazem sensibilização aos professores? Eu sei que o grupo de professores é muito estável
506 cá na Escola, mas quando vêm professores novos há cuidado com a envolvência deles no
507 projeto?
- 508 **CEM:** É assim. A sensibilização é feita. É sempre feita à comunidade. Portanto, quando nós
509 fazemos a sensibilização à comunidade apanhamos todos os professores também.
- 510 **ME:** Isso ocorre no dia aberto?
- 511 **CEM:** Não, é no início do ano. Nós agora ainda não sabemos as horas, mas vamos reunir,
512 vamos criar. Há o plano de atividades. Criamos o nosso plano de atividades. Em grupo vamos
513 definir estratégias. Quem faz o quê e como é que vamos atingir. O ano passado surgiu a ideia,
514 então, das aulas de artes. E o grupo de professores novos estava muito concentrado aí.
- 515 **ME:** Então há essa preocupação de sensibilizar quem está de novo na Escola?
- 516 **CEM:** Preocupação, sem dúvida. Há alguma informação. Eu gosto de fazer assim,
517 abordagens pessoais. Sala de professores. Chegamos a criar a semana da mediação também.
518 No início tivemos a semana da mediação, depois tivemos o dia da mediação. Este ano não sei
519 ainda o que é que vamos ter.
- 520 **ME:** Ainda vão reunir e surgirão novas ideias?
- 521 **CEM:** Vai surgir. O que é certo é que nós quisemos sempre criar impacto, e temos
522 conseguido, temos conseguido. E agora o próprio gabinete impõe-se. “O que é aquilo?”
- 523 **ME:** A decoração do gabinete deve ser o lado mais colorido da Escola, não é? (risos)
- 524 **CEM:** Acho que fomos realmente felizes nisto.
- 525 **ME:** E, que benefícios considera que o projeto trouxe para a comunidade educativa?
- 526 **CEM:** Uma sensação de “há resposta”. E mesmo quando se fala: “pois e o que é que vocês
527 andam a fazer?”, “o que é que têm feito?”. Bem, nós temos um gabinete que apoia os alunos e
528 que ajuda a resolver os conflitos e os alunos são ouvidos. Os alunos são tidos em conta. Eu
529 penso que, no geral, as pessoas sentem isso. E as pessoas vêm falar connosco: os meninos têm

- 530 problemas e, às vezes, elas próprias: “olha! Eu já estou em conflito!” E já há este sentido de
531 humor, já há esta brincadeira. E é um pouco assim.
- 532 **ME:** E, quantos casos foram mediados pelos mediadores professores e pelos alunos?
- 533 **CEM:** Casos de mediações...
- 534 **ME:** Mediações formais.
- 535 **CEM:** Formais. No ano passado tivemos mais de trinta.
- 536 **ME:** Mais de 30. Houve alguma predominância de algum assunto, de algum tipo de conflito?
- 537 **CEM:** Temos tudo documentado. Temos tudo.
- 538 **ME:** E, têm a percepção dos efeitos das mediações que aqui são feitas?
- 539 **CEM:** Como tenho muitas turmas, tenho uma visão geral até da própria Escola.
- 540 **ME:** Pois, isso é ótimo.
- 541 **CEM:** É assim. Para alguns, a primeira vez que entram aqui: “ui meu deus!” E depois, afinal,
542 é um bom lugar. É curioso. Uma situação em que estive a professora de português, isto há
543 dois anos. Houve um menino que veio para a rua e, ao chegar aqui, viu a professora, e ele
544 disse: “eu não entro.” Ele não gostava muito da professora de português. Só que ela aqui era
545 a professora mediadora. Mas, eu estava presente e disse assim: “olha, espera filho, tou aqui e
546 também sou professora mediadora, sabes. A professora, não é professora de português, é
547 professora mediadora.” Começou-se a conversa. Fantástico, fantástico! Entretanto toca, e a
548 professora teve que ir para a sua aula. O aluno que disse não entro, não quero, não faço, trazia
549 um trabalho para fazer da disciplina em questão, penso que geografia. Fez tudo e tornou-se
550 meu amigo. Eu não era professora dele. E, começou a olhar até para a professora de português
551 de outra forma, porque “ah também é professora mediadora?” Depois essa professora
552 abordou-o noutra perspetiva aquele problemzinho do português. Ele sentia dificuldades e
553 nem deu hipótese à professora de português. Quando ele soube que ela era a professora
554 mediadora, algo mudou. Não fiz mediação com ele, simplesmente o recebi, o apoiei, porque
555 ele veio para a rua. Portanto, eu acho que isto responde.
- 556 **ME:** E aquelas mediações formais, nas quais chegam a acordo?
- 557 **CEM:** As formais, ah isso é muito interessante.
- 558 **ME:** Há efeitos nos alunos?
- 559 **CEM:** Depois quando nos encontram no recreio, “ó professora eu não me esqueci!”, “ó
560 professora, está a resultar!”, ou o inverso: “ó professora, então ele não está a fazer nada
561 daquilo!” Está bem, precisas de voltar, voltas lá. Portanto acontece isto assim.
- 562 **ME:** Que interessante. E em relação às intervenções disciplinares? Tem percepção se houve
563 alguma diminuição dos processos disciplinares ou se a mediação tem contribuído para alguma
564 alteração?
- 565 **CEM:** Acho que ainda somos um gabinete muito jovem. Estamos há poucos anos ainda no
566 terreno para podermos ter números e tirar assim conclusões que sejam já, que podemos dizer
567 assim: isto resultou por causa disto. Ainda é cedo. Mas posso só dizer-lhe que há situações em
568 ocorreram mediações e um processo disciplinar e o caso acabou por ter uma atenuante, porque
569 o aluno estava a fazer uma mediação. Depois não houve mais nenhum processo com aquele
570 aluno. Portanto, eu acho que a mediação tem também, de certa forma, ajudado a serenar um
571 pouco. E depois há aqueles casos que chegam aqui que nós dizemos, pois isto não é para nós,
572 isto é mesmo para o psicólogo, olhe, isto é mesmo disciplinar. E é assim.
- 573 **ME:** Mas, por exemplo, vendo noutra perspetiva, tem percepção dos efeitos da mediação a
574 nível de relacionamento interpessoal e de forma mais geral ao nível da convivência?
- 575 **CEM:** A mediação está a ajudar e o órgão de gestão acredita que a mediação é um bom
576 contributo. Por isso nos tem dado mais horas.
- 577 **ME:** Muito bem. Também tem a percepção que a mediação ajuda no relacionamento e na
578 convivência de alunos e professores?
- 579 **CEM:** Sim, sim.

- 580 **ME:** Nota-se ao nível da relação nas aulas?
- 581 **CEM:** Não posso ainda afirmar, não posso ainda afirmar.
- 582 **ME:** Poderá acontecer que os alunos venham aqui por uma questão de indisciplina e depois
- 583 percebe-se que até há um problema com outro colega, e fazem mediação formal?
- 584 **CEM:** Já houve essa situação. Há casos que ultrapassam a mediação e há aqueles alunos que
- 585 vêm à mediação, que até fazem a mediação de muito boa vontade. Mas eles até gostam é de
- 586 vir à mediação.
- 587 **ME:** Gostam de vir?
- 588 **CEM:** Gostam, porque, entretanto, eu também tenho uma caixinha que tem uns bombons ...
- 589 pronto. Mas, as relações têm vindo a melhorar.
- 590 **ME:** Sente isso? Perceciona isso?
- 591 **CEM:** Não tenho dúvidas. Eu penso que quando isto for mesmo cultura de escola a
- 592 Escola já está a ganhar com o facto de termos o gabinete.
- 593 **ME:** Muito bem.
- 594 **CEM:** Esta é a minha convicção.
- 595 **ME:** Ao nível das avaliações que têm sido feitas na Escola, internas e externas, têm dado
- 596 algum feedback, se a mediação é considerada?
- 597 **CEM:** Nós temos o observatório de qualidade, que agora tem outro nome, mas sim, em
- 598 termos de observatório há relatórios e nós damos as nossas referências. E, havia uma
- 599 plataforma do TEIP, no TEIP também está o nosso contributo.
- 600 **ME:** E têm algum feedback?
- 601 **CEM:** Não, não.
- 602 **ME:** O projeto de mediação pode apresentar várias dimensões, que nós já aqui falamos: a
- 603 dimensão educativa, que é associada à formação das habilidades; a dimensão interpessoal que
- 604 tem a ver com as mediações e a convivência; e a dimensão organizacional que tem a ver com
- 605 (inclusão da mediação nos diplomas da Escola que permite o reconhecimento da mediação
- 606 pela comunidade educativa. Destas três dimensões, depois se precisar voltarei a repeti-las,
- 607 qual é que acha que estará a funcionar melhor ou pior?
- 608 **CEM:** A primeira será a mais morosa e aquela que não é tão fácil de percecionar.
- 609 **ME:** Muito bem. Mas nota diferença entre aqueles que são mediadores e os que são
- 610 mediados, por exemplo?
- 611 **CEM:** O que eu vejo é o interesse e a importância que eles dão. E acho que quando eles me
- 612 interpelam, “ó professora isto é um caso para mediação.” É porque ficou lá alguma coisa! Eles
- 613 reconhecem que a mediação ajuda.
- 614 **ME:** São os alunos mediadores que dizem isso?
- 615 **CEM:** Qualquer aluno. Alunos que passaram pelo gabinete, que estiveram connosco e que
- 616 fizeram uma mediação, são eles próprios que dizem aos outros colegas: “olha, ainda vais à
- 617 mediação.”, ou “é caso para a mediação.”.
- 618 **ME:** Mas, peço desculpa se vou novamente repetir a pergunta, do ponto de vista dos
- 619 professores e dos próprios mediadores, têm alguma perceção ou feedback que haja diferenças
- 620 entre aqueles que se tornam mediadores e entre aqueles que são mediados ou que não
- 621 beneficiaram do projeto?
- 622 **CEM:** Eu não tenho dados assim concretos.
- 623 **ME:** Mas a sua perceção.
- 624 **CEM:** Neste momento, como nós temos, mediadores em todas as turmas e sensibilização em
- 625 todas as turmas, há um conhecimento geral. É muito geral. Eu não trabalhei no ano passado
- 626 muito de perto com os mediadores. Eu sei que alguns faziam mediações informais, até porque,
- 627 “ó professora, já ajudei”; “ó professora vou ali ajudar um colega a resolver um conflito”. Há
- 628 este feedback.

629 **ME:** Qual a sua percepção do funcionamento do projeto na dimensão interpessoal, isto é, do
630 relacionamento interpessoal, e da própria convivência? A mediação tem contribuído, ou não?

631 **CEM:** Temos que dar tempo.

632 **ME:** Em relação à dimensão organizacional? Como foi integrada a mediação em termos de
633 diplomas estratégicos ou como tem sido dado enquadramento institucional pelos órgãos da
634 Escola?

635 **CEM:** Em relação à Escola, nesse aspeto nós estamos muito bem, como eu disse.
636 Inicialmente, eu tive assim um confronto com o vice-presidente que me dizia: “atão, mas eu
637 não vejo nada!”. Porque quando ele me diz, eu não vejo nada, ele estava a olhar para a
638 indisciplina, ele queria casos de indisciplina, ele queria que aquilo fosse resolvido. Daí que
639 tenha nascido outra, esta valência, apoio ao aluno. Mas, entretanto, ele também me disse,
640 olha, eu confio em vocês, acredito no vosso trabalho, por isso é que vos dei mais horas. Isto
641 foi-me dito assim. Se ele não acreditasse, ele disse mesmo assim textualmente, se eu não
642 acreditasse não vos tinha dado mais horas. E eu sinto que eles nos apoiam. Claro, o professor
643 Q, um dos membros da direção, tinha uma visão do que era a mediação e percebia
644 perfeitamente.

645 **ME:** Esse professor já não está na direção?

646 **CEM:** Ainda está. Mas claro que o professor ... era um! Os colegas não percebiam muito
647 bem o que é que nós estávamos aqui a fazer. Os próprios colegas dizem: “o que é que vocês
648 estão lá a fazer?” “Isso é que é uma boa vida!” Agora já não. Agora eles passam: “olha, tenho
649 lá um caso para ti.”

650 **ME:** Muito bem.

651 **CEM:** E os funcionários dizem: “ó professora veja lá o aluno tal. Veio cá uma mãe falar
652 comigo. Isto deve ser um caso para mediação”. Portanto, eu penso que em termos de Escola
653 começa a nascer esta cultura de mediação e a olharem para este gabinete como um ponto de
654 referência. Como uma ajuda. Mais, como TEIP, como Escola mesmo. Nós até temos o
655 gabinete, é uma mais-valia.

656 **ME:** E que mudanças sugere para o funcionamento do gabinete? Já falamos que gostaria de
657 ter uma articulação diferente com os alunos. Mas depois de termos falado de tanta coisa,
658 haverá outras questões que poderia sugerir em termos de mudança?

659 **CEM:** Eu gostava de implementar algo que, comigo aconteceu no ano passado enquanto
660 diretora de turma, e a professora P.H., que é, rentabilizar os mediadores nas turmas.

661 **ME:** Em termos de alunos mediadores?

662 **CEM:** Alunos mediadores. Estou plenamente convencida que colocar nesta Escola alunos
663 mediadores a realizar mediações formais é de todo impossível. Por uma questão de horários e
664 de reuniões e de preparação. Portanto há toda uma logística necessária e que não é viável.
665 Agora, em termos de mediação informal (de referência e até como forma de dar visibilidade
666 ao gabinete) o meu sonho, se eu posso chamar sonho, seria este, conseguir que em cada turma
667 os mediadores fossem referência para os colegas e o auxílio ao diretor de turma. Nós temos a
668 figura do delegado e do subdelegado. Agora acresce a figura do colega mediador. E esse
669 colega mediador, além de apoiar a diretora de turma, ajudar a resolver os conflitos e depois
670 mais tarde, eles terem o feedback de o que é que foi feito? como é que fizeram? Pronto, então
671 digamos que é o meu objetivo para este ano.

672 **ME:** Muito bem. Pegando nesta questão dos alunos mediadores, considera que estes gostam
673 de assumir este papel?

674 **CEM:** Ah, gostam, gostam muito. E gostam, estes pequeninos que entraram agora aqui:
675 “então, mas o que é?”. Ficaram muito admirados, porque ainda é tudo novidade. Se tivesse
676 entrado uma turma de sexto ano, ah isso já era diferente! E já dominam o conceito! Eles já
677 percebem. É diferente porque ouviam falar, fizeram, estiveram envolvidos, eles envolvem-se
678 muito. Ah, tenho a dizer que é mais fácil com os mais novos, cativá-los.

- 679 **ME:** Quando fala dos mais novos, fala do 2º ciclo em comparação com o 3º ciclo?
- 680 **CEM:** 2º ciclo. Mas quando eles se sentem muito envolvidos no 2º ciclo, depois vamos colher
- 681 os frutos no 3º. O problema é que os melhores alunos e os mediadores, muitos deles foram
- 682 embora. Vão embora porque vão para outra Escola. Em todo o caso, dos que ficaram eu
- 683 apercebo-me disso. Mas, quem recorre mais ao gabinete são os mais novos. Porquê? Porque
- 684 há aqueles conflitosinhos e há aquela necessidade de alguém que os ajude. Daí o papel de
- 685 mediador na turma. Portanto se, eles tiverem colegas mediadores que depois façam a
- 686 mediação com o diretor de turma e com os professores mediadores é um ganho que nós
- 687 vamos ter.
- 688 **ME:** E dos professores mediadores? Tem a perceção se eles gostam de ser mediadores?
- 689 **CEM:** É assim. Quem está no gabinete, neste momento eu atrevo-me a dizer que está de
- 690 corpo e alma. E que gosta. Sem dúvida.
- 691 **ME:** E da partilha que vocês vão fazendo nas vossas reuniões, o que é que tem sido mais
- 692 difícil no desempenho do mediador?
- 693 **CEM:** Dificuldades específicas. Tive um ano em que o difícil foi organizar a equipa. Isto era
- 694 quase mediar o grupo de mediadores. Foi isso que eu senti. Foi o mais difícil que eu tive.
- 695 **ME:** Em que sentido?
- 696 **CEM:** Lá está. Nós temos sempre tendências. E aqui verificou-se a importância de trabalhar a
- 697 pares. Bem, quando temos alguém que não entra na dinâmica, encontramos ali uma força. Há
- 698 os céticos, não é, isso não tem mal, põem dúvidas. Para mim até alimenta, porque eu arranjo
- 699 estratégias, vamos mostrar que se pode fazer as coisas, que se pode fazer de outra maneira.
- 700 Houve um dos anos em que havia um elemento, que fez a formação, mas que minou um
- 701 pouco isto curiosamente. E então, tínhamos uma cética, mas o outro elemento é veio estragar
- 702 mais do que a cética. Porque as propostas não eram bem acolhidas, enfim. A maior
- 703 dificuldade....
- 704 **ME:** Mas sente isso agora?
- 705 **CEM:** Não, porque há um núcleo que se manteve. Mas houve sempre novos que entraram e
- 706 saíram. A maior dificuldade foi antes da criação da valência do apoio ao aluno. Aí os próprios
- 707 professores mediadores não percebiam muito bem só sermos professores mediadores. Aí o
- 708 próprio grupo serenou. É o que eu tenho a dizer.
- 709 **ME:** E o que é que considera mais fácil no desempenho do mediador? Vão partilhando entre
- 710 vocês?
- 711 **CEM:** Outra dificuldade que todos [professores] falam, prende-se com o tempo, para fazer as
- 712 mediações, porque quando as coisas estão a fluir, quando está a correr bem, quando os miúdos
- 713 se estão a abrir, toca. Pronto, é esse o problema. É uma dificuldade sentida.
- 714 **ME:** Se tinha a noção de que é que era mais fácil?
- 715 **CEM:** Ah, o mais fácil é chegarmos aos alunos. É muito fácil cativá-los. Para mim é muito
- 716 fácil.
- 717 **ME:** E os mediadores sentem-se capazes para atuar?
- 718 **CEM:** Alunos ou colegas mediadores?
- 719 **ME:** Podemos falar em separado?
- 720 **CEM:** É assim. Como nós fazemos sempre a sensibilização, nós grupo de professores
- 721 mediadores, nós vamo-nos reciclando uns aos outros. Portanto, isto é um processo que está
- 722 permanentemente a evoluir. Nós não ficamos presos à própria formação, temos sempre aqui,
- 723 eu gosto de lhe chamar as cábulas, temos aquela cabulazinha, que é a nossa orientação e não
- 724 prescindimos dela. Depois, também somos muito criativos e vamos ajustando e vamos
- 725 trazendo isso até para os nossos encontros - “olha, eu fiz esta experiência!” – e é esse
- 726 enriquecimento. Isso é muito bom. Por isso é que é bom estarmos a pares.
- 727 **ME:** O trabalho a pares é uma mais-valia para o funcionamento do gabinete?

- 728 **CEM:** Sempre, o estarmos juntos.
- 729 **ME:** E reúnem a equipa? Para além desses pares, reúnem a equipa?
- 730 **CEM:** Temos as atas dessas reuniões.
- 731 **ME:** Há periodicidade?
- 732 **CEM:** No início do ano letivo, no mínimo duas ou três reuniões para nos organizarmos. E
733 depois como temos a dropbox vamos deixando informação. Ah, eu também criei outra ideia,
734 os recadinhos. Aqui em cima há um bloco. Eu, enquanto coordenadora, no ano passado já não
735 foi tanto assim, porque já estava tudo mais informatizado. Nos primeiros anos eu deixava
736 recadinhos: colega tal, se não te importas, olha o que achas de fazer.... E este feedback. Fui
737 sempre falando com as pessoas, olhos nos olhos. Talvez também por isso é que tenha tido
738 bons resultados, porque as pessoas...
- 739 **ME:** Os contactos são muito importantes. A reunião de equipa, no sentido de refletir sobre
740 práticas, balanços....
- 741 **CEM:** No final do ano, ou a meio, no segundo período, isto é, não temos um calendário
742 rígido, temos mais isto: o que é que se precisa? No ano passado, como é que foi? Três
743 reuniões iniciais e decidimos Plano Anual de Atividades. Que atividades vamos fazer? O
744 facto de estarmos dois a dois facilitava porque íamos reunindo dessa forma. Depois
745 passávamos palavra. Quando chegou a altura do dia aberto, aí sentimos a necessidade de
746 voltar a reunir porque as ideias tinham de ser concretizadas, mas de uma forma em que o
747 grupo todo estivesse. Pronto, e é assim. O grupo reúne, decide quem faz o quê e tem
748 funcionado. No final do ano letivo, fazemos sempre a reunião final com todos. Todos
749 participamos na elaboração do relatório final. Que é outra coisa muito importante. Não é a
750 ideia deste ou daquele.
- 751 **ME:** Não é o trabalho de uma pessoa, é o balanço de todos.
- 752 **CEM:** Não, não, é mesmo do grupo. As dificuldades sentidas, o que é que foi conseguido, o
753 que é que foi menos conseguido.
- 754 **ME:** Pelo que eu percebo, então os mediadores atuam efetivamente?
- 755 **CEM:** Ai, sem dúvidas.
- 756 **ME:** Professores e alunos?
- 757 **CEM:** Professores e alunos, eu acho que sim.
- 758 **ME:** E os funcionários?
- 759 **CEM:** Os funcionários recorrem a nós. Recorrem, já tenho um caso para si, dizem isto muitas
760 vezes: “ó professora!” E vêm ao nosso encontro.
- 761 **ME:** Muito bem. Algumas perguntas já foram respondidas, por isso vou ser mais célere. Qual
762 a perceção dos alunos em relação aos mediadores?
- 763 **CEM:** Em relação aos alunos, eu acho que os alunos mediadores passam despercebidos aqui
764 na Escola. Entretanto, em relação aos professores mediadores, somos interpelados, e nós
765 contribuímos, nós ajudamos a resolver alguns casos. Portanto, nós podemos ser uma solução.
766 Quando já tentaram todas, olha ainda falta esta!
- 767 **ME:** Muito bem, os professores mediadores são aceites pelos colegas?
- 768 **CEM:** Há uma boa aceitação: uau, ainda bem que vocês cá estão!
- 769 **ME:** Muito bem. Uma questão que já foi aflorada, por isso eu peço desculpa de estar a repeti-
770 la, embora assim possa acrescentar algo. Considera que houve alguma alteração no ambiente
771 social da Escola?
- 772 **CEM:** É assim, pelo menos vejo até os céticos e menos céticos a perguntarem. Isso já é uma
773 alteração. E o facto de termos vindo a crescer em número de casos, em número de alunos que
774 nos procuram e os próprios colegas e diretores de turma. Inicialmente quem pedia a mediação
775 eram alunos. Agora já são alunos e diretores de turma. Portanto, isto também é um dado que
776 está documentado.

- 777 **ME:** Recordo-me que esta Escola se destacava porque havia mais alunos que recorriam ao
778 gabinete, enquanto noutras Escolas eram, sobretudo, os adultos, professores e diretores de
779 turma. Como se passa então, agora, na Escola?
- 780 **CEM:** Neste momento é ela por ela. Porque os alunos, muitas vezes, não vêm no intuito de
781 pedirem a mediação. Porque eles até se esquecem. Eles vêm mais, ajude-me. E nós é que
782 vamos ali verificar a questão... Outras questões também já surgiram nos próprios conselhos
783 de turma. Sem dúvida que, ao ser discutido o caso do aluno a, b ou c se diz: “olha, se calhar
784 temos que os mandar para o gabinete de mediação.”
- 785 **ME:** Muito bem. E esse entendimento, acha que é partilhado pelos demais professores na
786 Escola?
- 787 **CEM:** Eles aceitam. É assim, 2º ciclo e 3º ciclo faz um pouco a diferença. Os próprios
788 professores do 2º ciclo são professores mais recetivos. Mas há aqui um dado muito
789 importante. O facto de eu estar em todas as reuniões. Há sempre uma palavra. Eu tenho
790 sempre algo a dizer. Pronto, penso que isso também tem um pouco de influência.
- 791 **ME:** Então acha que há um entendimento por parte dos professores, assistentes operacionais,
792 alunos, quanto ao dinamismo do gabinete?
- 793 **CEM:** Sim, sim, sem dúvida. E depois é assim, há professores chave em lugares chave.
794 Repare, o professor X, coordenador TEIP, também é diretor de turma e é professor de
795 português e nas reuniões está a professora Q. Tudo isto conjugado... Eu acrescentaria o
796 seguinte. O corpo professor estável, não é, os professores que fizeram formação mantêm-se na
797 Escola, na sua maioria. Os que saíram e que deram um ótimo contributo passaram também
798 pelo gabinete. Enquanto estiveram foram elementos chave.
- 799 **ME:** E esta equipa, pelo que eu percebi, não tem oscilado muito?
- 800 **CEM:** Não tem, não, não tem.
- 801 **CEM:** A professora T esteve sempre. Este ano vai ser a primeira vez que não está. O
802 professor R esteve nos primeiros dois anos e o ano passado aposentou-se. Portanto, ainda
803 constava aqui. O professor X veio mais tarde. Há um grupo. A professora D esteve há dois
804 anos, três anos, e não tinha formação em mediação, mas manteve-se. A professora PH esteve
805 desde a primeira hora e começou com 45 minutos, depois 90. Já chegou a ter 90 mais 45. Este
806 ano não sei, mas vai estar. Que era a nossa cética, que era o meu braço direito.
- 807 **ME:** Ah, muito bem.
- 808 **CEM:** A questão é que estas pessoas também são diretoras de turma.
- 809 **ME:** Voltando à questão. À época, como foi possível introduzir a mediação nos documentos
810 estratégicos?
- 811 **CEM:** Portanto, na formação houve logo um grupo que trabalhou os aspetos da legislação e
812 do Projeto Educativo, onde seria possível incluir. No ano seguinte, quem trabalhou no Projeto
813 Educativo abriu logo caminho para isto. Nós quando criámos o espaço, criámos em todas as
814 vertentes. Não começamos só com o espaço físico. A preocupação foi, um espaço físico para
815 alunos, chegarmos à comunidade, aos professores, aos funcionários. Para os pais também,
816 através da própria folha do agrupamento, onde aparece a nossa mascote, que é uma mais-
817 valia.
- 818 **ME:** Em que medida é uma mais-valia para os Encarregados de Educação?
- 819 **CEM:** Há uma carta dirigida aos Encarregados de Educação, na qual se lê o que é, qual é a
820 oferta da Escola e é posto como: esta Escola tem para oferecer respostas, tem também a
821 mediação.
- 822 **ME:** E a inclusão da mediação escolar nos documentos da Escola foi importante para o seu
823 funcionamento?
- 824 **CEM:** Bem, é assim. Enquanto gabinete para as mediações formais, não. Isso é mais
825 institucional. Mas como órgão e para os colegas assim mais burocráticos, que, enfim, são

826 mais formais e que gostam de legalidade, então é importante, porque é reconhecido. Eu, para
827 o trabalho de campo, estar lá e não estar, seria a mesma coisa. Mas, ainda assim, para o
828 trabalho de campo é melhor. Ao abrir-se a página é importante estar lá a nossa mascote. Já faz
829 parte da nossa identidade.

830 **ME:** Muito bem. Referiu que as atividades de mediação, estão previstas no Plano Anual de
831 Atividades?

832 **CEM:** Todas. Sim, sim. Nós estamos presentes em todos os documentos da Escola.

833 **ME:** Neste momento recordo-me do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual
834 de Atividades. Há outros documentos onde esteja a mediação.

835 **CEM:** Também no relatório TEIP.

836 **ME:** No relatório TEIP?

837 **CEM:** Havia uma plataforma e aí eu tinha que introduzir tudo, os nossos objetivos, as nossas
838 atividades, tudo. Tudo passava por mim e eu tinha que, sempre em conjunto com o professor
839 LD a desenvolver isso.

840 **ME:** A mediação de conflitos foi integrada, alguma vez, num currículo, nalguma disciplina?

841 **CEM:** Sim, a antiga Formação Cívica. Educação para a mediação. Nesse ano foi adotado
842 como Projeto Curricular de Turma.

843 **ME:** Ah, que interessante.

844 **CEM:** Mas portanto, nós tivemos, pelo menos, duas turmas. De 6º ano e uma de 5º.

845 **ME:** E quais são os professores que dinamizavam?

846 **CEM:** Eram os professores das disciplinas. O professor que dava essa disciplina.

847 **ME:** E tinha formação em mediação?

848 **CEM:** Num caso sim, noutro caso era um par, porque era um par pedagógico. Um tinha outro
849 não tinha.

850 **ME:** E qual foi a perceção com que ficaram depois no final do ano?

851 **CEM:** Ótima. Surgiu aquele livrinho que é conhecido, daqueles pequenos textos, aquelas
852 pequeninas histórias. Foi feita com essa turma. Inclusivamente, na Formação Cívica tínhamos
853 sempre duas aulas em que era abordada a metodologia, tudo, como se processa a mediação.

854 **ME:** E, sobre o conflito?

855 **CEM:** Ah, mas isso é o que fazemos nos 5ºs anos. Nós vamos à aula de Educação para a
856 Cidadania, porque agora mudou, portanto é OC, Oferta Complementar. Nós dividimos
857 consoante os nossos horários. Na hora em que eu posso ir a essa disciplina, vou eu, na hora
858 em que pode ir o professor X, vai o professor X. Se somos os professores da turma, acabamos
859 por ser nós, mas sempre passando por essa disciplina.

860 **ME:** E quantas horas tem essa formação dos 6º anos?

861 **CEM:** É assim, depende. No mínimo são 45 minutos, que é uma aula. Chegamos a ter vários
862 blocos, três vezes.

863 **ME:** E os alunos mediadores, fazem essa mesma formação ou fazem formação
864 complementar?

865 **CEM:** Cá está. Nós inicialmente fizemos formações específicas só para os alunos
866 mediadores.

867 **ME:** E têm conseguido fazer de forma continuidade essa formação?

868 **CEM:** O ano passado foi a nossa falhazinha.

869 **ME:** E sentiram alguma diferença?

870 **CEM:** A diferença é no tal envolvimento. É aquilo que eu quero retomar este ano.

871 **ME:** Muito bem. E, como é que classifica o modelo de gestão de conflitos da Escola? Agora
872 que a mediação está a funcionar há algum tempo?

873 **CEM:** Ainda há um grupo de professores que quer o castigo e que acha que os meninos têm
874 que ser castigados e pronto. Mas, entretanto, as pessoas já conseguem dizer: “olha, vamos por

875 este caminho. Olha, vamos ver se isto funciona”. Portanto, eu acho que estão a mudar. As
876 mentalidades estão a mudar.

877 **ME:** E por aquilo que eu percebi, há uma articulação entre a mediação e o processo
878 disciplinar aqui na Escola?

879 **CEM:** São sistemas muito autónomos, muito independentes. Mas como nós criámos a
880 informação, o tipo de informação que nós damos também contribui para que estes papéis
881 fiquem ali muito bem clarificados. Porque há situações em que nós comunicamos logo ao
882 diretor, ou ao órgão de gestão e dizemos: olhe, este assunto ultrapassa-nos, há situações em
883 que o próprio diretor decide. Portanto, isto é caso a caso.

884 **ME:** Já terá acontecido situações em que os alunos possam ter participado nos dois processos,
885 mediação e disciplinar?

886 **CEM:** Aconteceu no ano passado. O professor JP veio dizer-me assim: tenho lá uns meninos
887 para mediação, mas também têm um processo disciplinar.

888 **ME:** Então, já aconteceu?

889 **CEM:** Já aconteceu. Aconteceu isto, que é o inverso, apesar de terem um processo disciplinar
890 e de estarem em processo disciplinar, precisam de ir à mediação.

891 **ME:** Humm?

892 **CEM:** Há, há sempre este interesse de ver, porque é a questão de ajudar a resolver o conflito.

893 **ME:** Interessa aproveitar as alternativas.

894 **CEM:** Exatamente. Depende do castigo. Porque alguns casos têm que ser castigados, noutros
895 tentar resolver, tentar ajudar até como prevenção. E as pessoas já começam a perceber isso.
896 Eu diria assim, aos poucos começa a fazer parte da cultura de Escola. E há uma boa parte de
897 colegas que já vêm a mediação como uma mais-valia. Algo a que se vai recorrer. E os alunos
898 também. Portanto, os alunos, os mais velhos que estão connosco, esses já compreendem.
899 Estes pequeninos, agora nem sequer se interrogaram o que é que é aquela sala. Mas aos
900 poucos vão ser eles os nossos primeiros clientes. Aquele grupo que precisa logo de muita
901 ajuda.

902 **ME:** Alguma vez teve um pedido de mediação por parte de algum encarregado de educação?

903 **CEM:** Tive o ano passado. O senhor I, que é um funcionário, que me falou num encarregado
904 de educação, mas penso que foi ele que lhe disse, era bom o seu filho ir à mediação.

905 **ME:** Poder-se-á dizer que os assistentes operacionais fazem essa ligação?

906 **CEM:** E o que é certo é que houve um aluno. Eu agora não lhe sei dizer. Não tenho assim de
907 memória. Sei que ele passou aqui pelo gabinete. Sei que houve uma mediação, mas informal.
908 E a mãe veio depois agradecer. A diretora de turma é que me veio dizer: olha, falaste com o J,
909 e a mãe ficou muito contente.

910 **ME:** E assistentes operacionais já pediram mediações?

911 **CEM:** Fazer um pedido assim formal, não. Nós depois organizamos aqueles pedidos formais.
912 Mas dizer: “ó professora, tenho para si ... ó professora atenda-me este menino”, isso já.

913 **ME:** E é por iniciativa deles? Ou trazem o aluno porque os professores lhes pedem?

914 **CEM:** Não, vêm por eles próprios. Este menino está a precisar.

915 **ME:** E esses meninos vêm?

916 **CEM:** Vêm. Ai sim. Depois de entrarem nestas portas eles ficam motivados, sem dúvida.
917 Ainda por cima: “ó professora gosto tanto de vir aqui!” Ou: “está quentinho, não tem
918 bombons?”

919 **ME:** Conversam?

920 **CEM:** É isso. Havia alunas que vinham só porque: “posso estar um bocadinho consigo?”

921 **ME:** Precisam deste espaço?

922 **CEM:** Só isso.

923 **ME:** De que precisam neste espaço?

924 **CEM:** A escuta é muito importante. O sentir-se ouvido. Numa grande Escola ... há outro
925 aspeto que eu não referi ainda, e que eu sinto que para eles é muito importante, é a
926 confidencialidade. Eu posso falar, e aquilo que eu falo aqui ninguém vai saber. Eles quando
927 percebem isso ficam muito tranquilos. Também sentirem-se respeitados. Aqui não me ralham.
928 Isto é muito importante para eles, sem dúvida. Porque alguns acham que, pronto, mais um
929 raspanete, aí está. A professora I é muito engraçada, porque eles diziam: “olha, ela não grita”.
930 Porque ela no papel de mediadora, muito calma, muito tranquila e então apanhou-os assim a
931 dizer: “olha, ela já não grita! O que é que se está aqui a passar?”
932 **ME:** Professora, as perguntas foram-se sucedendo. Tem algum assunto que gostasse, ainda,
933 de abordar no final desta entrevista?
934 **CEM:** Creio que foi tudo dito.
935 **ME:** Foi muito interessante. Muito obrigada pela sua disponibilidade. A informação que me
936 prestou foi muito rica. Sei que tem aulas a seguir. Obrigada.
937 **CEM:** Disponha sempre, espero ter sido útil. Peço desculpa por ter de ir a correr. Disponha.

Apêndice XL – Matriz de análise de conteúdo da entrevista – Coordenadora da Equipa de Mediação

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA A CEM

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão processual	Adeção Relevância / pertinência Auscultação dos fatores de adesão ao PMCEE (pessoais e da Escola, Iniciais e atuais)	Necessidades Identificar e perceber as necessidades, preocupações e potenciais problemas que expliquem a implementação do projeto	Que necessidades levaram a Escola a implementar o PMCEE?	Era o caso da indisciplina (159)
			Motivações Perceber as razões que o(a)s levaram a participar no projeto	E, no seu caso pessoal, que motivações o levaram a colaborar desde o início nas atividades?	(...) realmente eu senti que tinha a ver tudo comigo. (...), gosto muito do trabalho de equipa, gosto muito de trabalho de campo. (36-38) olho para cada aluno como uma pessoa que tem muito... (...). (163) (...) O conflito está presente em toda a parte da nossa vida (...) inicialmente era aquela coisa, -“ai pronto, e agora?” (...) (166-167)
			Expetativas Perceber o que se esperava da mediação, quer no caso pessoal quer ao nível de escola, e o que ainda se espera	Considera que as expetativas, quer para a escola quer a título pessoal, foram cumpridas?	Ai sem dúvida, sem dúvida. (...). (171) (...) este gabinete (...). É algo que é para nascer, crescer e ir acompanhando as circunstâncias e adaptando-se. (...) (175-176) (...) poderia ter surgido só o espaço físico, agradável e nada mais. (...) (187-188) (...) está a responder às necessidades e os colegas vêm isso. (219-220) (...) no conselho executivo (...), tive assim uma conversa muito frontal e alguém (...) que me dizia assim: “Olha, eu dei x horas e eu nem vejo assim muitos resultados”. “Mas resultados de quê?”. Cá está, era a tal indisciplina. (222-226) É que a cultura de escola seja mesmo uma cultura de mediação. (...) (237) (...) o que eu gostaria, era de envolver mais os alunos mediadores. (...) (263) (...). Este ano, as minhas expetativas passam por conseguir implementar isto de uma forma mais uniforme em todas as turmas. (...) eu quero ver se consigo alargar a todas as turmas este papel de mediador auxiliar do diretor de turma. (...). (504-509) (...) conseguir que em cada turma os mediadores fossem referência para os colegas (...). (696-697)
				E, entretanto, que expetativas a Escola ainda deposita na mediação?	E que o gabinete de mediação resolva. (...) (276)
		Fases/ Etapas Perceber que atividades do PMCEE foram dinamizadas e tiveram mais impacto para o funcionamento da mediação	Atividades Perceber que atividades do PMCEE foram dinamizadas e tiveram mais impacto para o funcionamento da mediação	Das atividades levadas a cabo, ao longo do projeto: Que atividades considera terem tido mais impacto para o funcionamento da mediação na Escola (a sensibilização, a formação, a	Sem essa formação eu não estaria apta (...), eu tinha sempre como pano de fundo as diversas técnicas e aprendizagens que tinha feito na formação. (79-82) (...). Inclusivamente no meu trabalho de diretora de turma, a forma como eu perceciono as questões, e as próprias respostas e os pedidos que eu ia fazendo aos meninos, (...). (80-81) (...) nós divulgamos no início do ano letivo o gabinete e as suas valências. (...). (99) (...). Os professores mediadores fazem a formação com os meninos do 5º ano. Dá-mos formação. Vamos mesmo às turmas. (...) (99-101) (...) Nós, no nosso tempo, calendarizamos e vamos às turmas. E vamos fazer sensibilização. (104-105) (...) Agendamos e também depende da nossa disponibilidade. (...) (111) (...). Fazemos uma divulgação junto dos diretores de turma. (...). (117-118)

			Atividades inerentes à execução do projeto: Sensibilização, Formação, Divulgação, Estruturas de mediação, Atividades de mediação	divulgação, as atividades de mediação, a intervenção da equipa de mediação, a atuação dos alunos mediadores)?	(...) fomos às reuniões de diretores de turma sendo eu diretora de turma, eu fiz logo assim uma mini formação para os colegas diretores de turma. (...) (121-123) (...) fazemos também formação nos 5ºs anos. (...) (291-292) Uma boa divulgação em diferentes momentos (...) (288) (...) Na divulgação com os alunos, usamos sempre os PowerPoints. Os diretores de turma também podem usar materiais nas suas aulas. (...) (289-291) (...). Portanto, começamos com a informação aos professores e à comunidade educativa. (...) (288-289) (...). À nossa maneira, mas fizemos formação. (...) (292-293) Num ano foi assim. No outro, já fizemos de outra forma. (...) (299) (...) Ai, ao dizer ao diretor de turma: “tens este material, usa o que queres, divulga junto dos teus meninos”. (...) Ai ganhamos três. Ganhamos o diretor de turma, a turma e ganhamos o aluno mediador. (...) (300-303) (...) A partir de 6º ano pedimos aos diretores de turma: “usa os teus mediadores”. (...) (302-303) (...) Êxito porque aproveitamos a disciplina (...) Formação Cívica (...) (318-319) (...) Foi este o nosso êxito. (...) (318) (...), ao criarmos esse espaço nas aulas de Formação Cívica, imediatamente os meninos e os diretores de turma ficavam dentro do espírito da mediação. (...) (307-308) (...) Na altura em que iniciamos ainda tínhamos a Área de Projeto. (...) (309) (...) algumas turmas aderiram ao Projeto Mediação e criaram trabalhos com base na mediação, mesmo não tendo o professor frequentado a formação em mediação. (...) (310-311) (...). Acabou a Formação Cívica, mas continuamos com as aulas de Oferta Complementar. (...) (312-313) (...) Ganhamos outros colegas. Porque há colegas de outras disciplinas a transmitir. (314-315) (...) Durante o primeiro período iam surgindo placards informativos diferentes (319-320). (...) os meninos em Formação Cívica, (...), deram os princípios da mediação. Logo, fizeram mensagens sobre mediação. Há que expor à escola as nossas mensagens. (324-325) (...) foi sempre esta dinâmica que permitiu que no ano seguinte: “olha lá e se nós fizermos uma exposição do que foi feito no ano anterior?”. (...) (330-332) (...) A ideia dos “Trapos e das Trapalhadas”, surgiu e foi um sucesso, (...) (350-351) (...). A ideia dos “Trapos e das Trapalhadas”, (...) envolveu toda a comunidade, e até a cozinha, até as cozinheiras fizeram tranças (...) (336-338) (...) E foi uma dinâmica que não morreu ali (...). Os “Trapos e as Trapalhadas” que começaram só com tranças acabaram numa grande trança e, finalmente, neste momento, temos um tapete da mediação (...) (338-341) (...) Temos fotos lindíssimas em que os pais estão a coser o tapete (...). (342) (...) tínhamos dois ateliês: o das tranças para dar a forma ao tapete a coser, para os pais e para os alunos e a banquinha para decorar uma mão, uma bolacha em forma de mão e a mensagem era: a mão da mediação (...). (345-348) (...) Daí que tenham surgido estas faixas para criarmos um mural. (...) (351) (...). Nós decidimos que temos que envolver toda a escola. (...). Vamos pedir que entre outra disciplina, artes. Portanto, em cada ano nós aproveitamos uma disciplina: (...). (351-353) (...) aproveitamos uma disciplina: Formação Cívica. (...) (353) (...). Desde a primeira hora, as dinâmicas mantêm-se e temos vindo a acrescentar. (355-356) (...). Ao ponto de ter ali as mensagens do presidente e do vice-presidente [nas mãos]. (358-359) (...) No início tivemos a semana da mediação, depois tivemos o dia da mediação. Este ano não sei ainda o que é que vamos ter. (518-519) (...) antiga Formação Cívica. Educação para a mediação. Nesse ano foi adotado como Projeto Curricular de Turma (840-841)

					(...) Nós vamos à aula de Educação para a Cidadania, porque agora mudou, portanto é OC, Oferta Complementar. (...) (854-855) (...) Nós dividimos consoante os nossos horários. Na hora em que eu posso ir a essa disciplina, vou eu, à hora em que pode ir o professor X, vai o professor X. (...) (855-857) (...) No mínimo são 45 minutos, que é uma aula. Chegamos a ter vários blocos, três vezes. (860-861) (...). Nós inicialmente fizemos formações específicas só para os alunos mediadores. (864-865)
				Terminado o 1º ciclo da implementação do projeto (2009-2012), o que tem sido feito para que a mediação funcione na Escola?	
			Envolvimento nas atividades Identificar quem se envolve no projeto e de que forma o fazem	Como considera o envolvimento dos vários atores da Escola nas atividades ao longo do projeto?	

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA A CEM

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão processual	Estruturas	Gabinete de mediação	Sobre as estruturas de mediação: Que constrangimentos encontraram na institucionalização do gabinete de mediação?	(...) Efetivamente, neste momento, somos o Gabinete de Apoio ao Aluno. (55-56) (...) efetivamente o aluno que tem um problema qualquer, pode vir aqui independentemente da mediação. Portanto, neste momento, este gabinete tem quatro valências: ser apoio ao aluno; a vertente da saúde; a mediação e a questão da disciplina. O grupo de mediação coordena o gabinete com exceção da saúde. (58-61) Os alunos têm um problema em sala de aula, vêm para o gabinete de mediação. (...) e, se for um caso de mediação, estão no sítio certo e nós, logo ali, fazemos o convite para a mediação (61-64) (...) ao virem para o gabinete, eles são acolhidos, tentamos apurar o que é que se passou e, se for um caso de mediação, estão no sítio certo e nós, logo ali, fazemos o convite para a mediação. (62-64) (...) eles ao virem a este gabinete, porque (...) vêm para a rua, porque tiveram um problema, que pode ser indisciplina, pode ser um conflito, (...) (66-67) (...) nós transmitimos imediatamente ao diretor de turma, ao professor de turma (...) (67-68) (...). Nós temos a saída de sala de aula, é um caso. Nós temos os alunos que vêm voluntariamente ou indicados por alguém, pelo diretor de turma ou por um colega. E temos os casos de mediação. Os alunos ao chegarem ao gabinete podem vir só porque querem e pode terminar essa vinda numa mediação formal. (73-76) (...) Os alunos ao chegarem ao gabinete podem vir só porque querem e pode terminar essa vinda numa mediação formal (75-76) (...) Os diretores de turma inicialmente eram assim, não percebiam muito bem o que é que era o gabinete e para quê. (...) (113-114) (...) Confundiam a mediação. O próprio conselho executivo também, é curioso. Havia uma grande confusão entre mediação de conflitos e indisciplina, e resolução de casos de indisciplina. (...) (114-116) (...) Então isso é que nos obrigou a criar esta valência, ou esta vertente do atendimento ao aluno para as saídas de sala de aula. Porque uma saída de sala de aula, normalmente é caso de indisciplina. (...) (125-128) (...) E os colegas quando começaram a ouvir isto achavam que aquilo não servia, porque o que eles queriam era a indisciplina resolvida. (...) (125-126) (...) Nós em tempo útil informamos todos os envolvidos no processo. Dávamos a conhecer ao conselho executivo. (141-142) (...) Aproveitando os registos que o IMULP nos deixou, por exemplo quanto à avaliação, ... neste momento, já agilizámos (144-146) Já agilizámos o processo de tal forma que os meninos conseguem estar connosco e nós fazemos a mediação. Alteramos, ligeiramente, algumas das fichas para simplificar. (148-149) (...) Nas mediações acontecia frequentemente isto: a proposta e logo a primeira mediação era feita logo ali, porque eles estão de acordo. (...) Normalmente era assim. (160-162) (...) E temos tudo muito bem documentado, guardado. (153) A mediação é ajuda. E tendo nós estas valências, de apoio ao aluno, depois nós conseguimos perceber se eles precisam efetivamente de fazer uma mediação. (213-214) (...) Sentimos no primeiro ano o problema da burocracia. (...) Temos que preencher muito papel. (...), para estar a atender um menino, para estar a preencher aquelas coisas todas, eu não atendo. (...) (396-399) (...) . Criámos formas de tirar as nossas notas e posteriormente preencher com a ajuda dos tais colegas, que não sendo mediadores, depois faziam essa parte e ultrapassamos esses constrangimentos. (399-01) (...) Há outra situação que nós ainda não conseguimos ultrapassar. Eu acho que aí é que funcionava, se prescindimos dos nossos intervalos da manhã ou da tarde. Se abrimos a porta temos casa cheia. (430-432) (...) Eu ainda pedi aos colegas, mas depois vi que não podia pedir. (...) (432-433)
	Processo de implementação Perceber como foi implementado o projeto e qual a percepção do seu funcionamento	Perceber como consideram as estruturas de mediação (gabinete e equipa) e como estas se têm afirmado na Escola	Perceber que perspectiva têm do gabinete, como esta estrutura se tem afirmado na Escola		

				(...) Houve um menino que veio para a rua e, ao chegar aqui, viu a professora, e ele disse: “eu não entro”. (...) eu estava presente e disse assim: (...) “A professora, não é professora de português, é professora mediadora”. (543-547) São sistemas muito autónomos, muito independentes. Mas como nós criámos a informação, o tipo de informação que nós damos também contribui para que estes papéis fiquem ali muito bem clarificados (...) (878-880)
			A comunidade educativa e escolar aceita e adere ao gabinete de mediação?	E muito interessante ir a subir as escadas e ouvir dizer assim: “ó stora, está aqui um caso para a mediação”. (193-194) (...) Então, são eles próprios que me dizem: “ó professora está ali um menino que está a precisar de ir ao gabinete!”. (...) (380-381) É isto mesmo, é dizerem, olhatenho lá um menino para ti. Quando eles dizem isto... (428-429)
			De que apoios têm necessitado para o funcionamento do gabinete de mediação na Escola?	(...) o conselho executivo tem feito tudo que está ao seu alcance. Eu não tenho sentido falta de apoios porque, eu falo com os funcionários e todos eles colaboram. Vou ao órgão de gestão, só se não puderem é que não colaboram. Eu não me posso queixar. Inclusivamente, o facto de nós semos TEIP e o professor X ser o coordenador TEIP e estar no grupo é um privilégio. Portanto não há assim nada que eu possa apontar como, ai falta-me isto! Ai não me falta nada. (499-504)
		Equipa de mediação Perceber qual a perspectiva que têm da equipa e como esta estrutura se tem afirmado na Escola	E, sentiram ou têm ainda sentido constrangimentos aquando da constituição da equipa por parte dos professores? E por parte dos alunos?	(...) tive a sorte de ter ótimos colaboradores. (...) A equipa é fantástica e penso que temos feito um bom trabalho. (40-42) (...) Porque nós temos professores mediadores e temos professores que estão a completar o horário. (89-90) Os que estão a completar horário não estão na mediação formal, mas podem acompanhar-nos quando estamos em par, daí aquela situação que eu falei numa professora, que ela própria, tendo estado connosco, já se atreveu a fazer mediação. Foi muito interessante, pois como tem os materiais ao dispor e achou tão interessante que fez uma tentativa e muito feliz (...) (93-97) (...) daí aquela situação que eu falei numa professora, que ela própria, tendo estado connosco, já se atreveu a fazer mediação. Foi muito interessante (...) (94-95) (...) Nós fizemos a formação, 20 ou 22, mas efetivamente só cinco é que estamos na equipa. (203-204) (...), há os que já se reformaram, há os que já saíram e há já um grupinho que saiu. (206-207) Depende. Eu tenho seis. Há colegas com cinco, há colegas com duas. (233) (...) penso que o ano passado o ponto fraco foi o não conseguir articular muito bem com os [alunos] mediadores. Gerir todos os horários, o meu horário pessoal também. Porque a única hipótese de reunir com eles era no pós aulas. (237-240) Com os professores funciona porque nós criamos canais de comunicação. Temos a dropbox que ajuda. (...) (244-245) (...) Criamos regras de funcionalidade, e tentamos dividir trabalho. Aqueles colegas que não tinham formação em mediação, esses inseriam os dados no computador para chegarmos ao final do ano com registos. E, acolhiam os alunos e faziam a tal triagem. Não faziam mediações. Isso era exclusivo para os professores mediadores. (245-248) (...) o que eu gostaria, era de envolver mais os alunos mediadores. Penso que isso foi o menos conseguido no ano letivo anterior. No outro ano até funcionou relativamente bem. No ano passado, realmente não consegui porque fazer as reuniões, pelo menos uma trimestral, já foi difícil, ora mensal era impensável. (250-253) (...) Este é o drama. (256) (...) Vai depender do grupo com quem vou trabalhar este ano. Têm que ser sempre lançadas as ideias e ver quem é que vai aderir. (...) (259-260) (...) Éramos oito. Três não tinham formação em mediação. (...) (376) (...). Nós não tivemos voto na matéria. Nem podemos pedir nada. Por outro lado, sentimos que estamos

				sozinhos. Tentaram no ano passado, colocar uma mancha horária, pois nós achamos que era muito importante estarmos neste gabinete e poder abrir o maior número de horas possível. (...) (411-414) (...) entre estar muitas horas aberto e estar um professor sozinho ou estarmos dois professores, chegamos à conclusão que é muito importante estarmos a pares. (414-416) Porque rende mais, rende mais em termos de ideias. (...) (418) (...) enquanto um fica no gabinete e o outro pode ir à procura do aluno. (419-419) (...) Tive um ano em que o difícil foi organizar a equipa. Isto era quase mediar o grupo de mediadores. (...) (692-693) (...) há um núcleo que se manteve. Mas houve sempre novos que entraram e saíram. (...) (737-738) (...) verificou-se a importância de trabalhar a pares (...) (695-696) (...) quando temos alguém que não entra na dinâmica, encontramos ali uma força. (...) (696) Ah, eu também criei outra ideia, os recadinhos, (...), no ano passado já não foi tanto assim, porque já estava tudo mais informatizado. (...) E este feedback. Fui sempre falando com as pessoas, olhos nos olhos. Talvez também por isso é que tenhamos bons resultados (...) (732-737) (...) não temos um calendário rígido, (...) Três reuniões iniciais (...) O facto de estarmos dois a dois facilitava porque íamos reunindo dessa forma. Depois passávamos palavra. (...). O grupo reúne, decide quem faz o quê e tem funcionado. No final do ano letivo fazemos sempre a reunião final com todos. Todos participamos na elaboração do relatório final. (740-748) (...) Houve um dos anos em que havia um elemento, que fez a formação, mas que minou um pouco isto curiosamente. E então, tínhamos uma cética, mas o outro elemento veio estragar mais do que a cética. (...) (699-701) (...) há um núcleo que se manteve. Mas houve sempre novos que entraram e saíram. (...) (704-705) (...) há professores chave em lugares chave. Repare, o professor X, coordenador TEIP, também é diretor de turma e é professor de português e nas reuniões está a professora Q. Tudo isto conjugado (...) (792-794) (...) os professores que fizeram formação mantêm-se na Escola, na sua maioria. (...) (795-796) (...) Os que saíram e que deram um ótimo contributo (...). (796-797) A professora T esteve sempre. Este ano vai ser a primeira vez que não está. O professor R esteve nos primeiros dois anos e o ano passado aposentou-se. (...) O professor X veio mais tarde. (...) a professora D esteve há dois anos, três anos, e não tinha formação em mediação, mas manteve-se. (...) (800-803) (...) A professora PH esteve desde a primeira hora e começou com 45 minutos, depois 90. Já chegou a ter 90 mais 45. Este ano não sei, mas vai estar. (...) (803-805) (...) Este ano não sei, mas vai estar. (...) (840) (...) Este ano não sei, mas vai estar. (...) era a nossa cética, que era o meu braço direito. (...) (840-841) (...) Nós dividimos, consoante os nossos horários. Na hora em que eu posso ir a essa disciplina, vou eu, na hora em que pode ir o professor X, vai o professor X. (...) (855-857) (...) há situações em que nós comunicamos logo ao diretor, ou ao órgão de gestão (...) (918-919) (...) Quando estamos dois colegas mediadores e podemos trabalhar em conjunto é completamente diferente. (451452) Pares de mediadores com alunos, o ano passado não. (485) Fizemos uma vez e correu bem. E no primeiro ano também se chegou a fazer porque eram alunos mais velhos, bastante autónomos. (...) (468-469) (...) Com os mais pequenitos não se podia fazer [mediações formais]. Disso é que eu tenho pena. É assim, quando nós precisamos resolver casos e situações, é claro que seria bom envolver os alunos e até serem os alunos. Nós para estarmos a orientar os alunos e, simultaneamente, resolver os casos precisamos de mais o tempo. (469-472) (...) Estou plenamente convencida que colocar nesta Escola alunos mediadores a realizar mediações formais

					é de todo impossível. Por uma questão de horários e de reuniões e de preparação. Portanto há toda uma logística necessária e que não é viável. (...) (661-663) (...) O problema é que os melhores alunos e os mediadores, muitos deles foram embora. (...) (680-681)
				De que apoios têm necessitado para o funcionamento da equipa de mediação na Escola?	
		Resultados Perceber que mediações funcionam, que benefícios o projeto/ a mediação tem tido para a comunidade educativa e que percepção têm dos efeitos das mediações na convivência escolar.	Atuações do serviço de mediação/mediadores Indagar se a mediação funciona e que tipo de mediação (formal / informal) assume maior dinâmica na Escola.	Qual o tipo de mediação (formal / informal) que melhor funciona na Escola e porquê?	(...) O atendimento [no gabinete] é mais de mediação informal. (137) Funcionam ambas. (438) (...) os próprios alunos mediadores fazem imensas mediações informais. (440-441) (...) somos nós os tais que fazemos o acompanhamento, que é mais uma mediação informal, e também fazemos a mediação formal, (...). (449-450) (...) eles falavam, “ó professora, já resolvi ali um caso”. Então se eles me dizem que já resolveram um caso, eles fizeram uma mediação informal. Não tenho dúvidas disso. (...) (464-466) (...) Eu não vejo espaço para os alunos na nossa escola, com estes horários, para conseguir que os alunos façam mediações formais. (476-477) (...) mediações informais, para o apoio ao diretor de turma. (...) (479)
				Tem conhecimento do número de casos que foram mediados pelos professores mediadores e pelos alunos mediadores?	(...), logo a seguir, à criação deste espaço, nesse ano não fizemos muitas mediações, foi mesmo no final. (...) (116-117) (...) há aqui uma experiência interessante. O Professor X já fez mediação de grupo, de turma (...). (216-217) Formais. No ano passado tivemos mais de trinta. (535) (...) os próprios alunos mediadores fazem imensas mediações informais. (440-441) (...) termos vindo a crescer em número de casos, em número de alunos que nos procuram e os próprios colegas e diretores de turma. (...) (772-773) (...) Inicialmente quem pedia a mediação eram alunos. Agora já são alunos e diretores de turma. (...). (773-774)
			Efeitos Interessa auscultar os resultados (necessários ou acidentais) ou as consequências do funcionamento da mediação	Conseguiram ter percepção dos efeitos das mediações?	(...) Por isso, nos foram dadas mais horas. Por isso nos foi dito: “acreditamos em vocês e no vosso trabalho”. (229-230) (...) Neste momento, o gabinete, para eles, é o apoio. O diretor de turma vê este gabinete como um apoio. (...) (273-274) (...) O ano passado eu tive um pedido de uma colega de português, uma colega nova na Escola que disse: “olha tu és mediadora, eu já não sei o que é que hei-de fazer àquela turma. Tu não queres ir à minha aula?”. (274-276) (...) E agora o próprio gabinete impõe-se. (...) (546) Depois quando nos encontram no recreio, “ó professora eu não me esqueci!”, “ó professora, está a resultar!”, ou o inverso: “ó professora, então ele não está a fazer nada daquilo!” Está bem, precisas de voltar, voltas lá. (...) (559-561) (...) há situações em ocorreram mediações e um processo disciplinar e o caso acabou por ter uma atenuante, porque o aluno estava a fazer uma mediação. (...) (567-569) A mediação está a ajudar e o órgão de gestão acredita que a mediação é um bom contributo. Por isso nos tem dado mais horas. (575-576)

			Benefícios Pretende-se reconhecer os ganhos, as vantagens, as melhorias do projeto para a Escola	Que benefícios o projeto trouxe para a Escola?	(...) Neste momento, nós conseguimos, por parte dos diretores de turma que eles já nos vejam como uma ajuda. (...) (112-113) (...) E dizem-me assim no ano seguinte: “ah, mas eu não vi muitos resultados”. Porque eles queriam resultados para a disciplina. (...) (124-125) Uma sensação de “há resposta”. (...) (550) (...) Mas, as relações têm vindo a melhorar. (589)
		Melhoria Perceber que aspetos podem ser melhorados no funcionamento do projeto	Sugestões Identificar sugestões de melhorias no funcionamento do projeto	Tendo acompanhado o primeiro ciclo de implementação do projeto e estando envolvido atualmente no funcionamento da mediação, sugere melhorias?	(...) Aqui da escola, precisávamos de mais horas (...) (499) Eu gostava de implementar algo (...) que é, rentabilizar os mediadores nas turmas. (658-659)

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA A CEM

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão Interpessoal/Social Perceber como o PMCEE influi na relação entre os indivíduos, nos indivíduos per si e no ambiente social da Escola	Habilidades Perceber se a formação capacitou os diversos atores da comunidade educativa para lidarem com o conflito	Professores Perceber se a formação contribuiu para mudar a forma como lida com o conflito	Após a formação e fazendo uma retrospectiva, considera haver uma diferença no modo como atua perante o conflito?	(...) Inclusive no meu trabalho de diretora de turma, a forma como eu perceciono as questões, e as próprias respostas e os pedidos que ia fazendo aos meninos (...) (CEM, E2, 80-81).
			Assistentes operacionais Perceber se a formação contribuiu para mudar a forma como os AO lidam com o conflito	Em relação aos Assistentes Operacionais?	
			Alunos Perceber se a formação contribuiu para mudar a forma como os alunos lidam com o conflito	Em relação aos alunos?	O que eu vejo é o interesse e a importância que eles dão. E acho que quando eles me interpelam, “ó professora isto é um caso para mediação”. É porque ficou lá alguma coisa! Eles reconhecem que a mediação ajuda. (611-613) (...) Eu sei que alguns faziam mediações informais, até porque, “ó professora, já ajudei”; “ó professora vou ali ajudar um colega a resolver um conflito”. Há este feedback. (626-628) (...) E já dominam o conceito! Eles já percebem. É diferente porque ouviam falar e estiveram envolvidos, (...) eles envolvem-se muito. (...) (676-677)
		Reconhecimento Que perceção os mediadores têm de si mesmos e da sua atuação Perceber como se sentem os mediadores neste papel, se são capazes de ser mediadores e se efetivamente fazem mediação	Autoestima Perceber a apreciação que os mediadores têm de si mesmos. Se gostam de ser mediadores	Acha que os alunos gostam de ser mediadores?	Ah, gostam, gostam muito. (...) (673)
				E os professores?	Quem está no gabinete, neste momento eu atrevo-me a dizer que está de corpo e alma. E que gosta. Sem dúvida. (688-689)
			Desempenho Perceber o grau de execução dos mediadores	O que considera mais difícil no desempenho dos mediadores?	(...) Então, não sobra tempo para ser mediador formal. Eu não vejo espaço para os alunos na nossa escola, com estes horários para conseguir que os alunos façam mediações formais. (496-498) (...) o difícil foi organizar a equipa. Isto era quase mediar o grupo de mediadores. Foi isso que eu senti. Foi o mais difícil que eu tive. (692-693) temos alguém que não entra na dinâmica, encontramos ali uma força. (...) (696-701) (...) A maior dificuldade foi antes da criação da valência apoio ao aluno. Aí os próprios professores mediadores não percebiam muito bem só sermos professores mediadores. (...) (705-706) (...) prende-se com o tempo dos [professores] para fazer as mediações (...) (710-711)
				E, o que é mais fácil?	Ah, o mais fácil é chegarmos aos alunos. É muito fácil cativá-los. Para mim é muito fácil. (714-715)

			Conhecimento Auscultar se na Escola sabem quem são os mediadores	Na Escola, sabem quem são os mediadores?	Em relação aos alunos, eu acho que os alunos mediadores passam despercebidos aqui na Escola (...) (762-763)
			Adeção / aceitação Perceber se se recorre aos mediadores e se os demais aceitam a sua intervenção.	É habitual um aluno, um professor ou um AO recorrer a um mediador?	Os alunos batem à porta. (...) (430) (...) Mas quem recorre mais ao gabinete são os mais novos. (...). (714-715) (...) Recorrem, já tenho um caso para si, dizem isto muitas vezes: “ó professora!” E vêm ao nosso encontro. (758-759) (...) os alunos, muitas vezes, não vêm no intuito de pedirem a mediação. (...). Eles vêm mais, ajude-me. (...) (779-780) (...) O senhor I, que é um funcionário, que me falou num encarregado de educação, mas penso que foi ele que lhe disse, era bom o seu filho ir à mediação. (902-903) (...) E a mãe veio depois agradecer. A diretora de turma é que me veio dizer: olha, faleste com o J, e a mãe ficou muito contente. (907-908) (...) vêm por eles próprios. Este menino está a precisar. (913)
				E, os mediadores são aceites pelos colegas?	Há uma boa aceitação: uau, ainda bem que vocês cá estão! (767)
		Ambiente social/relacional de escola Perceber como a mediação pode ter influído no ambiente social/relacional de escola	----	Tem perceção se houve alguma alteração no ambiente social da escola?	Não posso ainda afirmar, não posso ainda afirmar. (581) (...) Mas, as relações têm vindo a melhorar. (616)

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA A CEM

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de registo
PMCEE	Dimensão organizacional Perceber como o PMCEE se acomoda/encaixa na cultura de Escola Ou Perceber como a cultura de escola conforma o PMCEE	Inclusão nos documentos estratégicos da escola Perceber se a mediação integra os documentos estratégicos da Escola (projeto educativo, regulamento intemo, PAA e projeto TEIP) e qual a sua importância	Documentos estratégicos da escola Saber se a mediação consta do Projeto Educativo, do Regulamento Intemo, do PAA e que efeito isso teve para a mediação	Sobre a integração da mediação nos documentos da escola: Ainda mantêm a mediação nos documentos estratégicos da Escola? A época, como foi possível introduzir a mediação nos documentos estratégicos? Na sua opinião, que efeitos isso teve para a mediação?	(...) Nós estamos presentes em todos os documentos da escola. (831) (...). Nesse ano foi adotado como Projeto Curricular de Tuma. (840-841) Portanto, na formação houve logo um grupo que trabalhou os aspetos da legislação e do Projeto Educativo, onde seria possível inclui-la. No ano seguinte, quem trabalhou no Projeto Educativo abriu logo caminho (...) 810-812) (...) quando criámos o espaço, criámos em todas as vertentes. Não começamos só com o espaço físico. (...). (812-813) Bem, é assim. Enquanto gabinete para as mediações formais, não. [é tão importante a indicação no documento]. Isso é mais institucional. (...) Eu, para o trabalho de campo, estar lá e não estar, [inscrito] seria a mesma coisa (...) (823-826) (...) como órgão e para os colegas assim mais burocráticos, que, enfim, são mais formais e que gostam de legalidade, então é importante, porque é reconhecido. (...) Mas, ainda assim, par o trabalho de campo é melhor. (...) (824-827)
		Referência na avaliação da Escola Perceber se a mediação integra a avaliação que se realiza na Escola, estando plasmada nos documentos de avaliação intema e extema	Avaliação intema Perceber se a mediação surge contemplada na avaliação intema	Em que moldes foi feita a avaliação intema quanto aos resultados (<i>ver se acrescento resultados da mediação</i>)?	Nós temos o Observatório de Qualidade, que agora tem outro nome, mas sim, em termos de observatório há relatórios e nós damos as nossas referências. E, havia uma plataforma do TEIP, no TEIP também está o nosso contributo. (597-599)
			Avaliação extema Perceber se a mediação surge contemplada na avaliação extema	Aquando da avaliação extema, houve alguma observação ao projeto?	

		Modelo de gestão de conflitos da escola Perceber se se instalou um modelo integrado de gestão de conflitos (mediação e modelo disciplinar)	Métodos de gestão dos conflitos Perceber se com a mediação se verificou alguma mudança no modelo de gestão de conflitos e se existe articulação entre os métodos de gestão de conflitos	Como considera atualmente o modelo de gestão de conflitos na Escola?	
				Existe articulação entre a mediação e o sistema disciplinar da Escola?	(...) há situações em ocorreram mediações e um processo disciplinar e o caso acabou por ter uma atenuante, porque o aluno estava a fazer uma mediação. (...) (593-595) (...) Depois não houve mais nenhum processo com aquele aluno. Portanto, eu acho que a mediação tem também, de certa forma, ajudado a serenar um pouco (...) (569-571) (...) E depois há aqueles casos que chegam aqui que nós dizemos, pois isto não é para nós, isto é mesmo para o psicólogo, olhe, isto é mesmo disciplinar. (...) (571-572) (...) Há casos que ultrapassam a mediação (...) (584) São sistemas muito autónomos, muito independentes. (...) (878) (...), o tipo de informação que nós damos também contribui para que estes papéis fiquem ali muito bem clarificados. Porque há situações em que nós comunicamos logo ao diretor, ou ao órgão de gestão (...) (879-881) (...) e dizemos: olhe, este assunto ultrapassa-nos, há situações em que o próprio diretor decide (...) (881-882) (...) isto é caso a caso. (882) Aconteceu no ano passado (...) (923-924). (...) tenho lá uns meninos para mediação, mas também têm um processo disciplinar. (...) (885-886) (...) Aconteceu isto, que é o inverso, apesar de terem um processo disciplinar e de estarem em processo disciplinar, precisam de ir à mediação. (888-889)

		Cultura de mediação Perceber se se identificam hábitos, práticas de mediação na dinâmica da Escola que suportem uma nova forma de entender as relações interpessoais/gerir conflitos	Valores, crenças e práticas Perceber se a mediação já faz parte das crenças, dos hábitos e das práticas da Escola	Em relação à forma como a Escola encara a mediação: considera que a mediação já faz parte da cultura de Escola?	(...) Neste momento, nós conseguimos, por parte dos diretores de turma que eles já nos vejam como uma ajuda. Ai é que está. (...) (112-113) (...) Este dia a dia levou a quê? Que os professores, os diretores de turma, essencialmente, comessem a olhar para nós e dissessem: “olha, tenho lá um caso. Vê se isto é para mediação”. (...) (130-132) (...) Porque estes meninos, que são mediadores e os outros colegas levam para a vida. Isto é algo que sai das portas da Escola e que nos enriquece como pessoas. (177-179) [E teve alguma vez essa percepção, que a mediação saiu para fora da Escola?] Dessa parte ainda não. (181) É que a cultura de Escola seja mesmo uma cultura de mediação. (...) (237) (...) [o gabinete] é um espaço querido, respeitado (...) (188) (...) os próprios funcionários dizem: “ó professora X há ali uns meninos que precisam de ir ao seu gabinete”. “(...) É muito interessante passar nos recreios e ouvir assim: “olha, ó pá! T u vais à mediação!” (188-191) É muito interessante ir a subir as escadas e ouvir dizer assim: “ ó stora, está aqui um caso para a mediação”. (193-194) (...). A mensagem foi passando e sendo interiorizada. É assim, fomos incluindo. Esse, acho eu, foi o nosso. (363-364) (...) temos um gabinete que apoia os alunos e que ajuda a resolver os conflitos e os alunos são ouvidos. Os alunos são tidos em conta. E penso que, no geral, as pessoas sentem isso. (...) (527-529) (...) E penso que, no geral, as pessoas sentem isso. E as pessoas vêm falar connosco, (...). (528-529) (...) “ó professora eu não me esqueci!”, “ó professora, está a resultar!” (...) (559-560) Acho que ainda somos um gabinete muito jovem. Estamos há poucos anos ainda no terreno para podermos (...) tirar assim conclusões (...) (565-566) (...) E penso que quando isto for mesmo cultura de Escola (...) (591) (...) a Escola já está a ganhar com o facto de termos o gabinete. (618-619) (...) Eu sei que alguns faziam mediações informais, até porque, “ó professora, já ajudei”; “ó professora vou ali ajudar um colega a resolver um conflito”. (...) (626-627) (...) Alunos que passaram pelo gabinete, que estiveram connosco e que fizeram uma mediação, são eles próprios que dizem aos outros colegas: “olha, ainda vais à mediação”, ou “é caso para a mediação” (643-645) E os funcionários dizem: “ ó professora veja lá o aluno tal. Veio cá uma mãe falar comigo. Isto deve ser um caso para mediação. (...) (650-651) (...) Portanto, eu penso que em termos de escola começa a nascer esta cultura de mediação e a olharem para este gabinete como um ponto de referência. (...) (651-653) (...), pelo menos vejo até os céticos e menos céticos a perguntarem. Isso já é uma alteração. E o facto de termos vindo a crescer, em número de casos, em número de alunos que nos procuram e os próprios colegas e diretores de turma. (...) (771-773) Ainda há um grupo de professores que quer o castigo e que acha que os meninos têm que ser castigados e pronto. Mas, entretanto, as pessoas já conseguem dizer: “olha, vamos por este caminho. Olha, vamos ver se isto funciona”. Portanto, eu acho que estão a mudar. As mentalidades estão a mudar. (872-875) (...) alguns casos têm que ser castigados, noutros tentamos resolver, tentar ajudar até como prevenção. E as pessoas já começam a perceber isso. Eu diria assim, aos poucos começa a fazer parte da cultura de Escola. (...) (893-895) Tive o ano passado. O senhor I, que é um funcionário, que me falou num encarregado de educação, mas penso que foi ele que lhe disse, era bom o seu filho ir à mediação. (902-903)

		Áreas de suporte à cultura de mediação na Escola Perceber como têm funcionado as áreas de suporte à cultura de mediação na Escola	Dimensões educativa, interpessoal, organizacional Perceber qual a dimensão do projeto que tem funcionado melhor na escola	Em relação ao projeto, o que considera que funciona melhor: a dimensão educativa (associada aos programas educativos - formação), a dimensão interpessoal (encontros de mediação formal / informal) ou a dimensão organizacional (inclusão da mediação nos diplomas da Escola que permite o reconhecimento da mediação pela comunidade educativa)?	A primeira será a mais morosa e aquela que não é tão fácil de perceber. (608) (...) dar tempo. (631)

Apêndice XLI – Compromisso e guião da entrevista de grupo focal – Alunos mediadores

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DE GRUPO AOS ALUNOS MEDIADORES

Exmo. Sr. Encarregado, de Educação

Consentimento Informado

Eu _____, Encarregado(a) de Educação de _____ do ____ ano, tendo conhecimento de um estudo que se encontra em realização, por uma Doutoranda, em Educação, na área de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, com o intuito de perceber a participação dos alunos mediadores no Projeto de Mediação, concordo que o meu educando participe na entrevista em grupo, a realizar no dia 12 de dezembro de 2014.

Tenho conhecimento da duração da entrevista, que decorrerá durante 1h30m, bem como do facto de esta ser gravada em áudio e vídeo e o seu conteúdo ser utilizado para efeitos de trabalhos académicos, com a garantia do anonimato dos seus participantes.

Data: _____

(Encarregado de Educação - Assinatura Legível)

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

GUIÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL AOS ALUNOS MEDIADORES

→ Abertura

Apresentação da investigadora, dos objetivos e dos procedimentos relativos à entrevista em grupo focal

→ Questões de Abertura/

Qual o vosso nome, idade, turma?

Há quanto tempo são mediadores?

Partindo das vossas experiências, gostaria que me dissessem o que pensam da vossa escola?

Qual foi a experiência que mais vos marcou em termos de conflitos na escola?

→ Questões de Transição

Que expectativas têm para este encontro?

Tendo em conta que se fala muito em conflito e violência na escola, o que consideram que escola pode fazer para lidar com estas questões?

No vosso entender, qual é a finalidade da Mediação na Escola?

Afinal, o que entendem que é ser mediador?

→ Questões Chave (Categorias e Questões)

Qual o motivo que vos levou a integrar a equipa de mediação?

Por que consideram que a vossa escola precisa de ter um gabinete e uma equipa de mediação?

Que expectativas têm para o gabinete de mediação?

E, quais as expectativas para a equipa de mediação?

Na vossa opinião, que atividades do gabinete de mediação mais se destacaram? Porquê?

Participaram em alguma dessas atividades? Se sim, qual e de que forma? Se não, porquê?

O que podem dizer sobre a formação que receberam para serem mediadores?

Que outras atividades proporião à equipa de mediação e porquê?

Qual a vossa opinião acerca do processo de seleção dos alunos mediadores?

Proporião outra forma de entrar para a equipa de mediação?

O que tem sido fácil ou difícil na participação na equipa de mediação? Porquê?

Costumam vir ao gabinete de mediação? O que fazem aqui? Há algo que gostariam de fazer aqui?

Têm feito mediações na escola ou nas vossas turmas? Se sim, podem descrever essas mediações? Se não, porquê?

Como descrevem o efeito da vossa atuação como mediadores?

O que gostariam que fosse diferente no funcionamento do Projeto de Mediação da escola?

Em específico, consideram que algo deveria mudar em relação aos mediadores (alunos ou professores)?

Sentem diferença entre a forma como lidavam antes com o conflito e como lidam agora, como mediadores? Porquê?

Sentem que necessitam de algo para continuar a atuar como mediadores?

O que consideram da informação dada na escola sobre quem são os mediadores?

Como se sentem no papel de mediador?

Como lidam os vossos colegas com a vossa atuação?

E os professores, como lidam com a vossa atuação?

Qual a reação dos assistentes operacionais à vossa atuação?

O que é mais difícil no desempenho do mediador? E o que é mais fácil?

O que pensam de a mediação estar no Regulamento Interno da Escola?

Consideram que a mediação já faz parte dos hábitos da escola? Como notam isso?

O que consideram desta ser uma das escolas que em Portugal tem mediação?

→ **Questões de Finalização**

Se fossem entrevistadores, que questão gostariam de colocar?

Querem acrescentar algo que ainda não tenha sido abordado?

→ **Encerramento**

Terminamos a entrevista, agradeço a vossa colaboração e resistência por estarem comigo até ao final. Acreditem que a vossa participação para o meu estudo é de grande importância. Faço votos para que tudo corra bem na vossa participação no projeto de mediação. Desejo a todos um bom resto de dia.

Apêndice XLII – Transcrição da entrevista de grupo focal – Alunos Mediadores

ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

Participantes	Género	Idade	Ano de escolaridade e turma	Nº de anos como mediador(a) (até 2013/2014)
AMdor1	Masculino	13	8º A	3 anos
AMdor2	Masculino	13	8º A	3 anos
AMdor3	Masculino	13	8º A	3 anos
AMdor4	Masculino	13	8º A	3 anos
AMdor5	Feminino	15	Vocacional	3 anos
AMdor6	Feminino	14	8º B	2 anos
AMdor7	Feminino	14	9º C	2 anos
AMdor8	Feminino	14	8º B	2 anos
AMdor9	Feminino	11	6º F	1 semana
AMdor10 -	Feminino	14	9º A	2 anos

- I. 10 participantes.
- II. Género: 6 femininos e 4 masculinos.
- III. Entre os 12 e 15 anos de idade, distribuídos da seguinte forma: 1 com 11 anos, 4 com 13 anos, 4 com 14 anos e 1 com 15 anos.
- IV. Por ciclo de ensino: 1 do segundo ciclo e 9 do terceiro ciclo, distribuídos da seguinte forma por anos de escolaridade: 1 do 6º ano, 6 do 8º ano, 2 do 9º ano e 1 do vocacional.
- V. Afirmando apresentar os seguintes anos como mediadores: 4 com 2 anos, 5 com 3 anos, 1 com 1 semana.

A entrevista de grupo focal teve início com a presença de representantes de alunos mediadores do 3º ciclo. Vinte minutos depois, juntou-se uma aluna mediadora de 2º ciclo (AMdor9) e cerca de 60 minutos após juntou-se outra aluna do 3º ciclo (AMdor10).

1 **ME:** Bom dia. Chamo-me Elisabete Pinto da Costa e estou a fazer um estudo sobre mediação
 2 na Universidade. Vou gravar a entrevista, quer em áudio, quer em vídeo, mas o vosso nome,
 3 não vai aparecer em lado nenhum. Aliás, vou identificar-vos por outros nomes ou códigos. O
 4 objetivo deste encontro é, essencialmente, saber como é que a mediação está a funcionar na
 5 Escola. Portanto, não importa os vossos nomes, mas o que é que têm a dizer, como
 6 mediadores, sobre a mediação. Embora venham a ser identificados com outro nome ou
 7 código, neste momento, preciso dos vossos nomes para, quando estiver a fazer a transcrição,
 8 eu saber quem é que está a dizer o quê. Vamos estar aqui a conversar cerca de uma hora. Eu
 9 tenho aqui algumas perguntas que vos quero fazer, mas o objetivo é vocês darem a vossa
 10 opinião e trocarem impressões sobre os temas que vos apresentar sobre a mediação. Podem
 11 estar à vontade. Digam as vossas opiniões, quer concordem, quer não concordem uns com os
 12 outros. O meu interesse é saber o que pensam da mediação na vossa Escola. Portanto, não há
 13 respostas certas ou erradas. Há a vossa opinião e o que vocês pensam. Nem que estejam em
 14 desacordo uns com os outros. Como disse, tudo vai ser gravado, mas é tudo confidencial.
 15 Aliás essa informação foi enviada para os vossos pais, que assinaram o termo de aceitação.
 16 Como já referi, vamos estar aqui cerca de uma hora. Sempre que tiverem alguma coisa para
 17 dizer, intervenham. Não queria ficar apenas com uma resposta. Os objetivos, como vos foi
 18 dizendo, são: saber como a mediação funciona na Escola; saber o que vocês acham da
 19 mediação; saber o que vocês acham do gabinete, sobre os mediadores e como vocês sentem
 20 como mediadores.

Questões de Abertura

21 **ME:** Já me apresentei, e agora gostaria que cada um de vocês se apresentasse. Digam o vosso
 22 nome, idade, turma e há quanto tempo são mediadores. Quem gostaria de começar?

23 **AMdor8:** Sou M, tenho 14 anos, sou do 8º B e sou mediadora há cerca de dois anos.

24 **ME:** E durante os dois anos foste sempre mediadora?

25 **AMdor8:** Sim, sim.

26 **AMdor7:** Sou C, tenho 14 e sou do 9º C. Também está quase a fazer dois anos.

27 **AMdor6:** Sou J, tenho 14 anos e sou do 8º B. O mesmo.

28 **AMdor5:** Sou a M, tenho 15 anos e sou do vocacional. Sou mediadora há três anos.

29 **AMdor4:** Sou V, tenho 13 anos e sou do 8º A. Sou mediador há três anos.

30 **AMdor3:** Sou T, tenho 13 anos e sou do 8º A. Há três anos.

31 **AMdor2:** Sou G, tenho 13 anos e sou do 8º A. Há três anos.

32 **AMdor1:** Sou R, tenho 13 anos e sou do 8º A. Há três anos.

33 **ME:** E foram mediadores em todos os anos?

34 Todos respondem positivamente, acenando a cabeça.

35 **ME:** Partindo das vossas experiências, gostaria que me dissessem o que pensam da vossa
 36 Escola?

37 **AMdor4:** Eu penso que a nossa Escola é uma boa Escola em ensino, pois estamos em 1º
 38 lugar nas Escolas públicas em termos dos exames do 9º ano. Acho que a Escola está, um
 39 bocadinho, em mau estado e podia ter coisas como: papel higiénico nas casas de banho...
 40 (risos)

41 **ME:** Muito bem, podemos ouvir agora a opinião de outro colega teu?

42 **AMdor6:** Eu acho que em termos de conflitos não há muitos...às vezes, é raro. Como é que
 43 eu hei-de dizer? Quando há, explode tudo mesmo!

44 **AMdor2:** Penso que apesar da Escola ter sofrido bastantes obras, de pintura e arranjos,
 45 continua um pouco degradada. Penso que a culpa não seja dos professores e funcionários, mas
 46 sim dos alunos, pois muitos alunos não cuidam bem desta Escola. Acho que a Escola é um
 47 pouquinho suja.

48 **AMdor5:** Vocês parecem relógios de repetição!

49 **AMdor8:** Eu concordo com aquilo que eles disseram, porque realmente a nossa Escola é
50 muito boa em termos de ensino, explora os alunos ao máximo, tenta puxar deles tudo o que
51 eles podem dar. Mas depois há a parte do aspeto. Esta Escola, dizem que os não é uma boa
52 Escola. Mas isso, na minha opinião, não é verdade. Porque o aspeto não é tudo. E a Escola ...
53 se nós formos ver o interior da Escola, entre aspas, vamos ver que tem muito bom ensino e
54 explora por todos os lados os alunos. Exige-nos coisas, que quando nós formos lá para fora,
55 universidades e ensino superior, estamos muito bem preparados em termos de ensino. Mas
56 infelizmente a Escola dos ... não nos proporciona as melhores condições, porque, como disse
57 o EG4, não há papel higiénico nas casas de banho, não há coisas básicas que deviam haver na
58 Escola.

59 **ME:** E tu, ..., pelo que eu percebi do teu comentário achas que eles estão muito
60 próximos. Qual é a tua opinião?

61 **AMdor5:** A culpa da Escola não ter muito boa fama até é de alguns alunos que aqui andam.
62 Porque quando vão lá para fora não dão a melhor fama à Escola. Muitos dos alunos que estão
63 aqui é que dão mau aspeto à Escola. Pela maneira como falam e etc. A culpa em si não é da
64 Escola. É dos alunos, porque são as pessoas que andam a riscar as paredes. São os alunos que
65 gostam muito de andar à porrada e armar confusão e juntar o grupo todo ou só para andar à
66 porrada com um. A culpa não é da Escola é mesmo dos alunos.

67 **ME:** E o que é que vocês gostam na vossa Escola? Ou melhor, o que é que vocês gostam
68 e o que é que vocês não gostam na vossa Escola?

69 **AMdor2:** Eu gosto da Escola

70 **AMdor6:** Eu gosto do modo de ensinar. Há professores que têm muita paciência. Se eu me
71 pusesse no lugar deles, eu tenho a certeza que não tinha tanta paciência!

72 **AMdor7:** Concordo com a AMdor6. Os professores têm paciência e são muito simpáticos
73 connosco, dão tudo por nós. As condições não são as melhores, mas, em termos de ensino, é
74 muito bom.

75 **AMdor2:** Eu gosto imenso do espaço verde desta Escola, acho que está bem feito. Também
76 gosto da biblioteca, é um espaço acolhedor nesta Escola.

77 **AMdor1:** Eu gosto muito do facto da Escola ter muito espaço para nós podermos andar e
78 espaço na sala dos alunos e na biblioteca para nós.

79 Entra um aluno mediador representante do 2º ciclo. A aluna AMdor5 manifesta o seguinte
80 comentário: “tinha que ser esta”, causando desconforto e timidez na AMdor9.

81 **ME:** Olá bom dia, gostaria que te apresentasses e depois respondesses a duas ou três
82 perguntas. Podes-te apresentar, por favor? Diz o teu nome, idade e a turma.

83 **AMdor9:** Chamo-me I, tenho 11 anos e sou do 6º F.

84 **ME:** Há quanto tempo és mediadora?

85 **AMdor9:** Eu nunca fui mediadora.

86 **ME:** Nunca foste escolhida para ser mediadora?

87 **AMdor9:** Não, eram dois amigos meus. Só como eles foram mediadores o ano passado, a
88 s'tora chamou-me este ano a mim. Eu era mais mediadora que eles. Acontecia alguma coisa,
89 eles não faziam nada, eu é que ia lá.

90 **ME:** Ou seja, tu não foste escolhida no início do ano para ser mediadora, mas depois
91 acabaste por assumir esse papel, é isso?

92 **AMdor9:** Sim.

93 **ME:** Sabes o que é mediação?

94 **AMdor9:** Sei.

95 **ME:** Ah... entraste no projeto por iniciativa própria e aceitaram-te?

96 **AMdor9:** Em vez deles, era ia que ia lá ajudar.

- 97 **ME: Muito bem. O que achas da tua Escola?**
98 **AMdor9:** Não tenho nada a dizer, gosto da Escola, simplesmente.
99 **ME: E o que é que tu gostas mais da Escola e o que gostas menos?**
100 **AMdor9:** Do recreio. Estar com os amigos.
101 **ME: E do que gostas menos?**
102 **AMdor9:** Hum, Hum.
103 **ME: Vocês têm alguma coisa a dizer?**
104 Respondem que não acenando a cabeça.
105 **ME: O convívio na Escola é também um aspeto positivo para vocês?**
106 Todos respondem sim
107 **ME: Que que rem dizer mais sobre a Escola?**
108 **AMdor4:** Acho que esta Escola tem um bom acompanhamento aos meninos mais
109 necessitados para além do subsídio. Aqueles meninos que têm alguns problemas, os
110 professores estão sempre lá para ajudar. Estão a ser levados por um bom caminho. São postos
111 em turmas calmas para desenvolverem coisas. As turmas mais calmas são, supostamente, por
112 exemplo, o 8º A, tem 2 alunos, a C e o R, e nós ajudámo-los a trabalhar melhor. Eles tinham
113 alguns problemas, mas nós estamos sempre lá.
114 **ME: E a convivência na Escola, como é?**
115 **AMdor5:** Depende do grupo em que nós estamos.
116 **ME: O que disseste é muito revelador. Queres explicar melhor?**
117 **AMdor5:** Sim, porque nós aqui na Escola não andamos todos juntos, temos grupos. Temos a
118 mania, mania, entre aspas, de escolher as pessoas com quem nos mais identificamos para
119 andar. Há grupos que são mais calmos. Há outros mais mexidos. Às vezes os mais calmos até
120 se assustam com os mais acelerados. Então nós, por norma, andamos sempre divididos em
121 grupos. Grupos de 5 pessoas, depende, pessoas com que nos damos bem.
122 **AMdor8:** Encaixamo-nos no grupo com que nos identificamos mais.
123 **AMdor6:** Quando eu entrei, já estou aqui vai fazer seis anos, a Escola não era tão dividida
124 como agora. Agora está muito dividida. Vê-se um grupo ali, outro ali. Já não se vê a Escola
125 toda a dar-se em conjunto como se dava quando eu entrei cá. Também os tempos eram
126 diferentes, as pessoas sabiam socializar melhor.
127 **AMdor8:** E há uma coisa na Escola que, de certa forma, não concordo muito. São as turmas
128 de nível. Porque é assim: a turma A, a turma B e a turma C. De certa forma é bom porque os
129 alunos, que eu já estive, inclusive, numa turma A, é bom para os alunos estarem numa turma
130 A para aprenderem e irem ao seu ritmo e estarem com o professor e não haver perturbações
131 nas aulas. Mas, de certa forma, os que estão no C... acho que podíamos misturar as turmas,
132 porque assim os alunos que sabem mais, que são mais aplicados e que gostam mais da Escola
133 podiam ajudar aqueles que precisam mais. E assim, de certa forma, não havia esta seletividade
134 entre os alunos, porque poderiam-se relacionar melhor.
135 **AMdor4:** Eu concordo. Mas é muito verdade que não devia haver uma divisão, mas é claro
136 que é difícil sair duma turma C, que é uma turma supostamente daqueles que são mais
137 agitados, e depois apanha-se sempre na onda. Mas, eu acho que se fores calmo, por exemplo,
138 o R, aqui o meu colega, ele já foi duma turma B, mas agora passou para a A, porque era
139 calmo. Nem teve as melhores notas, mas é calmo veio para a nossa turma para tentar aprender
140 mais. Concordo que a divisão podia ser um bocadinho melhor. Selecionar aqueles que se
141 esforçam, mas não têm as melhores notas, não serem postos no 8º B, mas serem postos no 8º
142 A.
143 **ME: Isso influencia a vossa convivência nas aulas ou no recreio?**
144 Todos expressaram concordância, afirmando que sim.

AMdor5: Às vezes nem estamos com pessoas da nossa turma. Estamos com pessoas de outra turma porque dão-se melhor. Eu tive numa turma, o ano passado, em que deixei essa turma, e passaram alguns alunos dessa turma para a turma que eu estou agora. E ando mais com esses alunos e com os alunos do PCA, do que com os alunos da minha turma do ano passado. As turmas influenciam muito. Nós não nos vamos juntar às outras pessoas que acabaram por ficar afastadas de nós, porque conheceram amigos novos e começaram-se a juntar naquele grupo, nós começamo-nos a juntar noutra. As turmas acabam por influenciar um bocado as nossas amizades também.

ME: Que mais podem dizer sobre a convivência no geral?

AMdor7: Acho que as turmas de nível, por exemplo, eu estando no 9º C, nós somos excluídos em várias atividades, por exemplo que o 9ºB e 9º A fazem. Eles, por exemplo, angariam dinheiro para irem para o surf 5 dias, e o 9º C ficou fora disso. Eu e um amigo meu da turma tentamos por o 9ºC também lá, já estamos nessa atividade, mas acho que as turmas de níveis também têm essa influência.

ME: Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?

AMdor4: Essa coisa das turmas C ficarem de fora. Acho que isso é um disparate completo. Mas, eu acho, em conversa com a nossa professora de ciências, eles têm responsabilidade completa com os alunos. Se alguma coisa acontecer, é muito difícil viver com isso. Eles têm que ter mesmo cuidado e algumas professoras, o que eu acho horrível, mas como não querem estar com aquela responsabilidade toda, pronto escolhem o caminho mais fácil, mas eu admiro aquelas professoras que não desistem dos alunos.

AMdor6: Eu também já andei na mesma turma que ela, no 7º C e nós, vou dar um exemplo, nós fizemos um trabalho, foi a nossa turma que fez o trabalho e quem teve o mérito foi o 7º B e o 7º A. E quem tinha feito era o 7ºC.

AMdor5: Já este ano houve visitas de estudo e a minha turma, por exemplo, ficou excluída dessa visita. Eram turmas do 8º ano e como nós somos do 8º vocacional, ficamos excluídos da visita de estudo. Nós ficamos assim um bocado, porque no ano passado, já a minha turma não teve visitas de estudo. E, este ano, pelo que os professores estão a dizer, também não vamos ter visitas de estudo nenhuma. Nós estamos a falar com o professor, se era por nós sermos vocacional ou o que era? Mas o professor não nos sabe responder a essa pergunta. Não sabe o porquê de nós ficarmos de fora.

AMdor6: Mas, sendo a visita de estudo para todos os 8ºs anos, só por eles serem vocacional. Se os meteram nessa turma, foi para os ajudar a compreender melhor a si mesmos. E pô-los de parte acho que não vai ajudá-los em nada.

ME: Muito bem. Percebi o vosso ponto de vista. E, qual foi a experiência que mais vos marcou em termos de conflito na Escola?

AMdor4: Eu lembro-me quando andava no 5º ano, no 6º, que agora já não acontece... mas é por exemplo: um rapaz e uma rapariga, ou uma rapariga ou dois rapazes zangaram-se e de repente andava toda a Escola... o problema é que aquilo era o círculo da morte, estava tanta gente à volta que não podias fugir! Ou ficavas lá dentro ou...

AMdor5: É como ele está a dizer é exatamente como o círculo da morte: ou ficas ou levas, ou levas. Não tens opção de fugir. Porque a nossa Escola, quando há confusão, há sempre um mensageiro, entre aspas, que anda aí à volta da Escola, a chamar-nos a todos. E pronto, está lá a Escola toda e a pessoa ou leva, ou leva.

ME: E que episódios é que vos marcaram? Houve algum episódio de vocês lidarem com situações mais tensas?

AMdor5: A mim já. Quando houve um rapaz aí que andou à porrada com outro rapaz do internato, que essa pessoa, inclusive, ia parando ao hospital. Eu, quando os ia para separar, acabei por levar também. Por isso, eu tive que sair. Acho que a que me marcou mesmo mais

194 foi essa, porque nas outras quando separo não costumo levar. Daquela vez, o rapaz estava tão
195 enervado que eu acabei por levar também.

196 **ME: Consequências indiretas, não é?**

197 **AMdor6:** Já me aconteceu também estar a tentar separar duas irmãs, inclusive uma delas
198 tinha uma faca.

199 **ME: Foi aqui na Escola?**

200 **AMdor6:** Foi. Pus-me no meio. Apareceram outras pessoas, mas eu fiquei com aquele medo:
201 se entro posso ficar magoada. Mas, mesmo assim não deixei de ir e, pronto.

202 **AMdor2:** Eu acho que houve um problema, não me lembro em que ano é que estava. Acho
203 que vocês também sabem. Eu não intervim, e acho que ninguém interveio. Uma aluna
204 zangada por ter sido expulsa da aula, acho que feriu, digamos assim, não me lembro ao certo,
205 uma professora gravemente. Teve que ir para o hospital, pois acho que lhe tinha feito alguma
206 coisa à coluna ao ter-lhe puxado o cabelo e atirado ao chão.

207 **ME: Foi uma experiência que tu registaste, não é?**

208 **AMdor2:** Sim. Eu vi tudo com os meus olhos. Eu estava por perto. Eu não pude intervir, pois
209 era mesmo complicado resolver aquilo. Mas lembro-me que ela até foi expulsa. Já saiu da
210 Escola. Foi uma experiência aterradora.

211 **AMdor6:** Uma coisa que eu não concordo cá na Escola, é que quando há conflitos, os
212 professores não chamam os mediadores, pelo menos a mim nunca me chamaram. Não sei
213 quanto ao resto dos mediadores. A mim nunca me chamaram. Vi conflitos. Ontem aconteceu
214 também um conflito duns meninos do 5º ou 6º ano, não me lembro bem, em que um menino
215 queria bater a uma rapariga. A rapariga foi falar à diretora de turma, eu estava com essa
216 diretora de turma e eu disse à diretora que podíamos resolver no gabinete. E a diretora disse
217 que não, que não era preciso. Mas se elegem os mediadores, se têm o gabinete, porque não
218 utilizá-los?

219 **AMdor5:** A forma mais fácil de tu vires para o gabinete, com as confusões, é tu falares
220 diretamente com o professor mediador. Se tu fores falar com um professor que não for
221 mediador, os professores preferem resolver as coisas entre a turma, do que fazer fora da
222 turma. Do que expor para fora. Já houve várias confusões na minha turma e foi resolvido no
223 gabinete de mediação, que foi do L e do D, que só foi resolvido no gabinete porque eu fui
224 diretamente falar com a professora T e ela trouxe-nos para aqui. Senão, nem o nosso
225 problema, ou não era resolvido, ou nem era resolvido na turma.

226 **ME: Muito bem. Mas algumas experiências?**

227 **AMdor2:** No 5º ano, 6º ano, tivemos um pequeno desentendimento entre dois colegas meus.
228 Eu tentei intervir e por acaso consegui separá-los. Consegui fazê-los entender. Mas perguntei
229 ao professor se podia ir resolver com a ajuda do professor mediador. Ele disse que, pronto,
230 simplesmente não me chamou. Não recorreu à mediação. Preferiu resolver aquilo, como as
231 minhas colegas disseram....

232 **ME: E os restantes? Algumas experiências que queiram relatar?**

233 **AMdor3:** No 6º ano, até é um colega da turma da J e da MI, estávamos a entrar para a aula e
234 um aluno, chamou um nome, filho da.... a um miúdo e começaram os dois à porrada ali
235 dentro do bloco. A s'tora tentou intervir, mas o meu amigo ficou com ferimentos na coluna e
236 perdeu 90% da visão do olho direito.

237 **AMdor8:** Eu conheci o rapaz internado e o rapaz que foi ferido, que não faz parte da minha
238 família, mas é um amigo muito chegado à minha família. Foi muito triste essa situação.

239 **ME: Mais alguém?**

240 **AMdor8:** Em termos de experiências, infelizmente, por um lado é mau, mas por outro lado é
241 bom. Nunca foi necessário, assim eu intervir numa situação tão tensa. Mas eu já agi várias
242 vezes como mediadora. Mas não foi de uma forma tão formal. Por exemplo, não foi

propriamente aqui na Escola. São pessoas cá da Escola, que eu aliás até tenho um desporto e nesse desporto, como é um desporto muito individualista, há muitas discussões entre as minhas colegas. O diz que disse. Não é nada de agressão física. Mas eu tento sempre intervir e fazer com que as coisas vão avante, não é para tentar ajudar, é para não ficar ali uma pressão.

Questões de Transição

ME: Muito bem. Então, na vossa opinião, qual é a finalidade da mediação na Escola?

AMdor4: Qual é o objetivo?

ME: Sim, qual é o objetivo, a finalidade da mediação cá na Escola?

AMdor5: É manter a paz nesta Escola. Coisa que é difícil. Tentar que os alunos sejam mais chegados, não haja tantos problemas na Escola. Até para a nossa... a nível mundial. Não só de exames. Mas ao nível de Escola, subir para um posto mais alto, para um nível de...pronto como é que eu hei-de explicar... fala tu.

AMdor8: Infelizmente na nossa Escola há o aspeto que a Escola dos ... é uma Escola muito má, muito violenta. E eu acho que o papel dos mediadores é uma vantagem muito grande para a Escola dos..., ao ajudar a impulsionar com que os alunos sejam mais compreensivos e que, entre aspas, mimem e estimem mais a Escola.

AMdor6: Tendo em conta aquilo que a MI acabou de dizer: aquilo que passa lá para fora é que a Escola dos ... é violenta e isso. Só quem passa por aqui é que percebe que as coisas não são tão assim. Porque falar do mal toda a gente fala, agora falar do bem, ninguém fala. E, uma coisa que a Escola tem de bom é o gabinete de mediação. Conheço várias Escolas que não têm e que são passadas por Escolas boas. Mas, no entanto, se formos a ver, têm mais conflitos que a nossa, se calhar.

ME: Quanto à finalidade da mediação, posso ainda convidar os restantes a darem a opinião?

AMdor4: A mediação serve para ajudar nos conflitos.

AMdor9: Para acalmar as pessoas.

AMdor4: Uma pessoa, assim, no momento em que fica zangada com outra. Os amigos dizem que não podem andar com uma, senão a outra já não é amiga da outra, por exemplo. Ou andas com uma ou andas com outra: “ah, vi-te a andar com ela, já não andas comigo!”.

ME: E achas que a mediação pode ajudar?

AMdor4: Sim, pois a mediação ajuda. Na nossa turma houve também um conflito há pouco tempo que se arranjou relativamente depressa: ah já não sou tua amiga, mas três aulas depois, com a nossa ajuda, já são amigas.

AMdor5: Ok, resumindo, vocês estão no 8º ano e isso costuma acontecer no 5º, 4º.

ME: Esta é a perspetiva de quem é mais velho.

AMdor8: Eu, por acaso, nos conflitos, acho uma coisa engraçada. Quando nós somos mais novos não damos tanta dimensão aos conflitos, nem ao diz que disse. Quando somos mais velhos parece que temos, que vemos as coisas de uma forma diferente. Quando vemos os mais novos a lidarem, por exemplo a terem os problemas deles e a terem conflitos, nós dizemos assim: meu deus, isso não é nada. O mediador, o papel do mediador também pode servir para ajudar essas pessoas.

ME: Muito bem. Então o que é que entendem que é ser mediador?

AMdor8: Ser mediador é uma coisa muito boa.

AMdor5: Ser mediador é ajudar as outras pessoas.

AMdor2: Eu penso que é bom ser mediador. Penso que ser mediador ajude, neste caso, a separar conflitos, a ter melhores relações com as pessoas. Esses tais conflitos no 6º ano que aconteceram com os meus colegas, em que dois indivíduos estavam chateados um com o outro. Tornei-me amigo dum, com quem não me dava muito bem com ele e graças ao ter

290 resolvido a situação, falando com os dois. E, penso que ser mediador seja, como é que eu hei-
291 de explicar? Eu não consigo arranjar certas palavras para tal.

292 **ME: Compreendo, pode ser que te lembres e queiras explicar melhor no decorrer da**
293 **nossa conversa. Mais opiniões?**

294 **AMdor4:** Eu acho que ser mediador tem sempre aquela palavra. Quando as pessoas
295 reconhecem os mediadores na turma... Tem sempre aquela palavra... Se calhar ele tem razão.
296 Já ajudou mais pessoas em conflito, se calhar devia ouvi-lo. Acho que as pessoas, algumas,
297 outras não, acabam por respeitar os mediadores e a sua palavra nos conflitos.

298 **AMdor5:** Para ser mediadores convém que sejamos individualistas.

299 **ME: Desculpa? Que sejamos ou não individualistas?**

300 **AMdor5:** Que sejamos.

301 **ME: O que queres dizer com individualistas?**

302 **AMdor5:** É assim. Se houver confusão entre um amigo nosso e um que não seja, não é
303 correto que o mediador esteja do lado daquele que é amigo dele. Mesmo que o problema
304 venha a partir dele. Convém que ele ouça as duas versões e no fim analise, resolva e arranje
305 maneira de eles começarem a falar e crie, por exemplo, um acordo, como nós fazemos aqui na
306 Escola. Convém que sejamos individualistas. Não é por ir pelo nosso amigo que somos
307 melhores mediadores. Convém que nós vejamos a realidade e não aquilo que nós queremos
308 que seja.

309 **AMdor6:** Temos que ser neutros.

310 **ME: Entre mediadores usamos outra palavra: imparcial. Tu estás a dizer que não**
311 **devemos ser por um nem por outro. Isso é ser imparcial. Isto é, o mediador não é por**
312 **nenhum e ao mesmo tempo é por todos. Obrigada. Muito interessante. Mais?**

313 **AMdor2:** Eu penso que seja estranho o que vou dizer. Mas para ser mediador é preciso ter
314 coragem para poder intervir nos problemas. Digamos, por exemplo, quando está a haver um
315 conflito entre dois rapazes, pode-se tornar mais grave que o que parece, e para intervir. Até
316 mesmo ter medo de te poderem aleijar a ti próprio ou de piorares a situação. Precisamos de ter
317 coragem, não é?

318 **AMdor5:** Já descobri qual é a tua profissão! Vais ser político.

319 **AMdor2:** A minha família disse toda isso!

320 **AMdor8:** Ser mediador é um grande fardo e uma responsabilidade. Porque ser mediador, de
321 certa forma, há muita gente que desvaloriza a função do mediador. Mas, é muito difícil
322 conseguir sê-lo porque nós estamos no meio de uma confusão, como aconteceu à M levar, ou
323 à J ter receio de levar uma facada, ou a confusão em que ela esteve no meio. Ser mediador é
324 complicado, mas quando nós conseguimos resolver uma situação e conseguir com que saia
325 tudo bem é muito gratificante para nós.

Questões Chave

326 **ME: E o que é que vos motivou para entrarem na equipa de mediação?**

327 **AMdor6:** Tentar resolver os conflitos desta Escola. Eu via isso antes do gabinete existir.
328 Quando entrei na Escola o gabinete ainda não existia.

329 **ME: Tu és mesmo das primeiras mediadoras?**

330 **AMdor6:** Sim. Os problemas resolviam-se mais só com os professores a falar. Acho que
331 depois do gabinete começar a existir, os problemas foram diminuindo. Os professores, acho
332 que, escolheram os alunos para serem mediadores, porque somos da mesma idade,
333 conseguimos-nos compreender melhor.

334 **ME: E aos restantes? O que vos motivou?**

335 **AMdor6:** Tentar resolver mais os problemas aqui da Escola.

336 **ME: Temos aqui uma particularidade. A vossa colega do 2º ciclo não foi escolhida, mas**
337 **acabou por ser aceite. Entrou no grupo de maneira diferente. É curioso.**

AMdor8: O que me motivou a mim a ser mediadora foi o facto de quando eu cheguei cá, era pequenina, tinha medo dos mais velhos e de certa forma era um bocadinho, como é que eu hei-de dizer, era rebaixada por eles. Agora que sou mais velha vejo raparigas da minha idade, ou rapazes, a sofrerem o mesmo que eu sofri. Eu sendo mediadora, vendo conflitos entre eles, o chamar nomes, sendo mediador, nós podemos contribuir para que esses meninos e essas meninas novas, que venham para aqui, consigam ter um melhor acompanhamento. E sentirem-se bem. O que não se passou no meu caso.

AMdor6: Eu lembro-me que no meu 5º ano não havia mediadores, porque não havia gabinete de mediação. Mas havia os padrinhos que eram um tipo de uns mediadores que, quando nós entramos para a Escola, se nós tivéssemos alguns problemas eles é que nos ajudavam. Era o tipo de uns mediadores.

ME: Já ouvi a opinião das meninas. E os meninos? Será que as motivações são as mesmas?

AMdor4: A mim foi mais ou menos...eu vim do 1º ao 4º ano, como que a resolver tudo nas discussões. Eu era imparcial, completamente. Eu era amigo de toda a gente. Não andava num grupo, andava ora com uns, ora com outros. Então eu vim aqui, e agora com esta oportunidade de ser mediador..., logo, decidi ser mediador para ajudar as outras pessoas. Eu também acho que aquela coisa de escolher os mediadores não tá certo, porque uma pessoa, por exemplo, pode não querer ser mediador e os outros para brincar com ele elegem-no para ser mediador. Eu acho que devia ser por dizer: “eu quero ser mediador”. Então, é. Não pode ser assim por votos ou isso.

AMdor2: Eu penso que, já desde que entrei para a Escola, nunca gostei de ver amizades assim a ser rasgadas. Até é um pouco estranho. Graças a essa motivação sempre fui um pouco pacifista, digamos. Na altura tentava separar os meus colegas. Tentava fazer que voltassem a ser amigos. Foi isso que me motivou para entrar na mediação.

AMdor5: Tu nesta Escola não tens assim um grande problema em que voltem a ser amigos, porque as pessoas zangam-se e dois minutos depois já estão a falar.

AMdor2: Nesta Escola há muita gente com uma mentalidade um pouco infantil.

AMdor5: Exatamente.

AMdor1: O meu caso também começou assim mais cedo, como o caso do V. Já desde o 1º ano era sempre eu que ficava sempre mais fora, não me punha em confusões, não nada, e depois acabava por ter de as resolver porque ninguém fazia nada. E, depois não gostava de ver os meus colegas chateados uns com os outros por uma treta de nada. Quando cheguei ao 5º ano, por acaso também não fui um dos eleitos, eu acabei por pedir para ser mediador, para ajudar os outros.

ME: Muito bem, que interessante.

AMdor3: Eu entrei para a mediação no 5º ano, logo, com a s'tora CEM. Eu tinha, basicamente, dois amigos mais chegados... era o mais imparcial da turma. Não arranjava confusões e resolvia as dos outros. Quando a s'tora CEM me apresentou o gabinete, eu decidi inscrever-me.

ME: Muito bem! E tu, EG9, o que te motivou?

AMdor9: Tipo, nós, na nossa turma, foi sempre uma turma, que, agora que entramos no 2º ciclo está sempre metida em confusões. Só queria que eles voltassem a ser amigos, a resolver as coisas.

ME: Muito bem. Muito obrigada. Consideram que a vossa Escola precisa de um gabinete de mediação? Porquê?

Todos respondem de forma unânime que sim.

AMdor5: Se não fosse a mediação havia muitas mais confusões nesta Escola do que há. E, provavelmente, acho que nesta Escola há alunos que são mais valorizados devido ao gabinete.

387 Eu, por exemplo, sempre fui muito desvalorizada e só me começaram a chamar e a procurar
388 desde que entrei para o gabinete. Quando há confusões, há muitas pessoas que vêm ter
389 comigo. Eu vejo mais pessoas virem ter comigo e com a AMdor6 do que com outros
390 mediadores. Porque nós estamos cá há algum tempo e vamos para as confusões, elas vêm ter
391 connosco. Vêm sempre pedir-nos ajuda. Até os mais novos vêm à nossa procura para nós os
392 ajudarmos, porque sabem, provavelmente, que os outros mediadores não têm tanta
393 disponibilidade como nós. Há alunos aqui que não estão sempre na Escola, e nós, por norma,
394 estamos sempre na Escola.

395 **ME: Então, porque consideram que a Escola precisa de um gabinete?**

396 **AMdor9:** Há muitas confusões.

397 **ME: Há muitas confusões? Também no 2º ciclo?**

398 **AMdor6:** Este gabinete é essencial para os mediadores, porque sentimos que temos um
399 suporte, um apoio em que confiar. Quando temos dúvidas ou precisamos de ajuda a resolver
400 alguma situação temos sempre um porto seguro. Aquilo que a AMdor5 disse, sobre haver
401 mais conflitos ou menos conflitos quando gabinete veio, eu não concordo com isso. Para
402 mim, mantêm-se sempre os conflitos todos, só que nós temos uma forma melhor, agora, de os
403 resolver, porque temos este apoio do gabinete, e assim podemos levar a bem uma situação má.

404 **AMdor7:** Eu acho que o gabinete devia existir não só nos ciclos, mas também nas primárias.
405 Começar logo desde baixo. Eu tenho um irmão na primária, no primeiro ano. Ele é muito
406 reguila. Ele só se mete em confusões e a professora põe-no sempre de castigo. Tudo bem, é
407 necessário castigo. Mas primeiro o gabinete. Porque não falar com eles? Porque não falar
408 calmamente com eles no gabinete, para eles saberem logo que o gabinete, é uma forma de eles
409 resolverem, para que no ano seguinte, quem vá para o primeiro ano saber que quando tem um
410 conflito...

411 **AMdor5:** Já tem aquele suporte onde se pode agarrar.

412 **AMdor7:** Exatamente. Saber que pode contar com os colegas mais velhos que estão no
413 gabinete, sendo mediadores, podendo contar com eles para se alguma vez precisarem de
414 alguma coisa. Por isso é que eu acho que sempre deveria existir o gabinete.

415 **AMdor5:** Não, na primária foi a mesma coisa. Metem-nos de castigo e nem tentam descobrir
416 se tínhamos feito aquilo. Às vezes são os nossos colegas que começam a implicar connosco e
417 nós temos aquela coisa de responder e quem acaba sempre por apanhar somos nós porque a
418 s'tora só nos ouviu a nós e não ao outro.

419 **AMdor8:** As professoras têm, principalmente as da primária, têm muito a mania de culpar.
420 Por exemplo, uma cachopita pode fazer uma coisa por uma razão, pode fazer um estrago...,
421 mas pode ter uma razão. O gabinete, se calhar, pode ser também um centro para ajudar a
422 perceber porque é que a menina fez aquilo. Porque razões e apoiá-la.

423 **ME: Muito bem.**

424 **AMdor7:** Eu acho que o gabinete, para além de diminuir as confusões na Escola, acho que
425 também dá confiança aos alunos do 5º ano quando vêm para esta Escola. Para ficarem mais
426 integrados.

427 **AMdor4:** Eu consigo sentir que os alunos do 5º ano quando chegam à Escola têm medo dos
428 mais velhos. Eles estão a andar no recreio, e de repente sem querer, vêm contra mim: “ai
429 desculpe, desculpe!”. O gabinete é preciso porque há muitos meninos que não têm uma ajuda
430 em casa, têm alguns problemas em casa e depois fazem aqui coisas para chamar a atenção. E
431 o gabinete está aqui para ajudar esses alunos e outros.

432 **AMdor6:** O gabinete para além de ser uma sala para resolver conflitos é também onde alguns
433 professores nos dão apoio psicológico. Já vi acontecer, como o AMdor4 disse, não tendo, às
434 vezes, o apoio que nós necessitamos em casa – eu já passei por isso – fazia de tudo para
435 chamar a atenção dos professores: portando-me mal, sendo a rebelde da turma, arranjando

436 confusões e os meus professores começaram-se a aperceber disso e quiseram dar-me apoio.
 437 Então vínhamos para aqui [gabinete], falávamos, iam-nos dando apoio. Acho que algumas
 438 pessoas também deveriam ter esse tal apoio, porque a mim ajudou-me.

439 **AMdor5:** Não concordo com o que a AMdor6 diz numa coisa. Ela não queria chamar a
 440 atenção dos professores, mas sim dos pais. Eu também já passei por isso e sei que o que nós
 441 fazemos na Escola, não é para termos a atenção dos professores, é para chamarem os nossos
 442 pais e eles terem aquela coisa de se preocuparem connosco. Não o fazem porque em casa,
 443 somos sempre aqueles mais quietinhos e nós na Escola tínhamos aquelas atitudes mais
 444 agressivas, que era para os nossos pais estarem connosco, para nos darem aquele apoio que
 445 nós não temos quando nos portamos bem e como os nossos pais vêem-nos sempre a portar
 446 bem não têm aquela preocupação de perguntar. Como é que foi o teu dia? o que é que
 447 aconteceu hoje na Escola? Então nós procuramos sempre a pior maneira para ter a atenção dos
 448 nossos pais.

449 **AMdor6:** O que eu queria dizer não era, chamar a atenção dos professores, porque queria ter
 450 alguém que me dessa atenção: professores, amigos, qualquer coisa.

451 **ME: Querias era atenção.**

452 **AMdor6:** Sim.

453 **AMdor4:** O meu pai vem muitas vezes para aqui com alguns alunos da turma de PCA, são
 454 aqueles alunos mais difíceis e trazem sempre problemas de casa e o meu pai vem aqui com
 455 eles e consegue melhorar a maioria dos comportamentos.

456 **AMdor5:** Dá um raspanete de meia hora a cada um.

457 **ME: Dão raspanetes aqui?**

458 **AMdor4:** O meu pai não dá raspanetes.

459 **AMdor5:** Eu disse raspanetes, mas não são raspanetes. É falar com eles de maneira a que eles
 460 entendam que aquilo que eles fazem não é correto.

461 **ME: Muito bem. E que expetativas têm para o gabinete?**

462 **AMdor5:** Este gabinete ainda pode ir muito longe. Aquilo que a gente estava a dizer de haver
 463 gabinete no 1º ciclo. Até podemos ser os próprios mediadores a terem essa intenção de falar
 464 com a diretora ou com o professor mediador para arrastarmos isto lá para cima também.

465 **AMdor8:** Espero que o gabinete, a mediação e mediadores, vá mais além do que aquilo que
 466 está aqui. Porque a maior parte das pessoas que aqui anda, não faz ideia do que é a mediação
 467 ou de qual é a função de uma mediadora. E mesmo dar a conhecer às pessoas aqui dos ...,
 468 sem ser só na Escola, no Agrupamento inclusive, porque o agrupamento dos ... é muito
 469 grande.

470 **AMdor2:** Eu acho que é importante aquilo que a minha colega disse sobre implantar estes
 471 gabinetes em todos os ciclos, porque até eu, quando andava na primária, tive um colega,
 472 digamos rufia, que me ameaçava, coisas que se podiam tornar mais sérias se fosse para a
 473 mesma Escola que ele ou se evoluísse. Há muitas pessoas, alunos, que não contam aos pais
 474 estes problemas e às vezes é mais fácil falar com pessoas que estejam fora do problema:
 475 colegas ou melhores amigos. É aí que eu acho que o gabinete seja importante.

476 **ME: E para o segundo ciclo? Há alguma expetativa?**

477 **AMdor9:** Não.

478 **ME: E os restantes?**

479 **AMdor6:** Eu acho que, tendo em conta aquilo que a AMdor8 disse, de pormos o gabinete não
 480 só na Escola, mas fora da Escola. Irmos, como o AMdor2 disse, à primária, e falar, fazer uma
 481 formação aos meninos. Explicar o que é o gabinete e se precisarem de alguma coisa. Não só
 482 ali, mas nas outras Escolas que não têm. E por acaso pensei nisso e não sei se comentei com
 483 alguma das minhas colegas, mas acho que não. Irmos falar com o diretor e começar
 484 principalmente por aquela que faz parte do nosso Agrupamento.

485 **AMdor8:** Eu não sei se esta questão tem muito a ver, mas está aqui um bichinho na minha
486 cabeça que preciso mesmo perguntar. O bullying, por exemplo, há aqui muito bullying na
487 Escola dos.... Será que o gabinete de mediação e os mediadores podem intervir nesse aspeto?

488 **ME:** **Pode. O bullying normalmente tem sempre um aluno que não se consegue**
489 **defender, portanto não tem a capacidade de expor o seu ponto de vista, e há aquele**
490 **aluno que é o agressor. O gabinete de mediação pode, pelo menos, iniciar a conversa**
491 **entre eles. Porque, às vezes, o próprio que está a causar o bullying não tem a consciência**
492 **do dano que está a causar no outro. E o outro também, se calhar não tem confiança nele**
493 **próprio para defender o seu ponto de vista, para se defender e pode ter no mediador**
494 **essa confiança. Agora, por vezes pode não ser o suficiente, pode ser necessário haver um**
495 **trabalho com um psicólogo e saber como se aplicará o processo disciplinar na escola.**
496 **Mas o Gabinete de mediação sim, deve ser também um espaço para se trabalhar esse**
497 **tema.**

498 **AMdor5:** No próprio gabinete, e comigo presente, já se resolveram problemas de bullying,
499 aqui nesta Escola.

500 **AMdor8:** Não sabia.

501 **AMdor5:** Aqui neste próprio gabinete já se têm resolvido problemas de bullying. Até essas
502 pessoas quando saíram daqui começaram a ser amigos, porque eles não entendiam o lado do
503 outro e a única solução que viam era andar à pancada. O próprio gabinete de mediação chegou
504 a intervir várias vezes para que isso mudasse.

505 **AMdor8:** Na minha opinião, o bullying é a principal forma de haver um conflito. Aqui na
506 Escola dos ... há muito mais bullying que conflito. E esses conflitos são gerados por bullying.
507 Por isso é que eu estava a pôr essa questão.

508 **ME:** **Tens a noção que o bullying é um comportamento de agressão a outro, mas que é**
509 **repetido no tempo. Tem que haver alguém que faz mal ao outro de forma continuada.**

510 **AMdor6:** A pessoa que está a ser agredida psicologicamente, acaba por se revoltar e
511 finalmente se virar ao agressor e depois há conflitos. Nos ... há precisamente essas situações,
512 é o que há mais. Eu através do gabinete já fui, eles encaminharam-me, desde o 5º ano que eu
513 ando num psicólogo. Aliás, vários alunos desta Escola, que eu conheço, nomeadamente a
514 AMdor5, andam nesse mesmo psicólogo. Acho que falando aqui e falando no psicólogo, nos
515 ajuda muito.

Intervalo

516 **ME:** **Vocês falaram das expetativas para o gabinete. E para a equipa? A equipa é**
517 **composta por professores, por alunos....que expetativas têm para a equipa?**

518 **AMdor6:** Espero que nós nos juntemos mais. Sem falar das meninas, eu não sabia que
519 nenhum dos rapazes era mediador.

520 **ME:** **E sabias da AMdor9?**

521 **AMdor6:** Não.

522 **ME:** **Também não sabias.**

523 **AMdor8:** Só sabia de nós as quatro.

524 **AMdor4:** Temos uma boa equipa, só que não sabemos muito bem qual é a rede de
525 mediadores.

526 **AMdor5:** Não nos conhecemos a todos. Se calhar fazia-nos falta juntar. Falar um dia com o
527 professor de português e juntarmo-nos um dia para saber quem são os mediadores, com quem
528 é que podemos contar em caso de haver conflito. Se não conseguimos resolver sozinhos,
529 chamar outro mediador. E há muitos professores que nós não sabemos que também são
530 mediadores. O professor de geografia, a professora CO, também não sabia.

531 **AMdor8:** A nossa equipa, apesar de não nos conhecermos muito bem, é boa e é uma equipa
532 muito rica.

533 **ME: E no 2º ciclo, quais são as expetativas para a mediação?**

534 **AMdor9:** Abana negativamente com a cabeça.

535 **ME: E em relação às atividades de mediação. Quais foram as atividades de mediação, do**
536 **gabinete e da equipa, que mais se destacaram? E porquê?**

537 **AMdor5:** Talvez as do dia aberto em que as pessoas, mesmo as pessoas de fora, podem
538 interagir connosco e eles próprios já, acho que foi no ano passado no dia aberto, houve
539 pessoas de fora que estiveram a fazer de mediadores, para ver qual era a nossa sensação, para
540 ver o que é que nós passávamos.

541 **AMdor8:** Tivemos uma atividade que foi fazer com tecidos aquelas tranças que nós pusemos
542 à volta duma árvore.

543 **ME: Foi quando houve o simulacro.**

544 **AMdor7:** Houve um dia, no dia aberto, não sei se foi o ano passado, em que tiraram as
545 tranças da árvore e que juntaram as tranças todas num tapete.

546 **ME: Muito bem. E para vocês, qual foi a atividade que mais se destacou?**

547 **AMdor2:** Eu gostei imenso da atividade das mãos, do recorte das mãos. Acho que cada um
548 teve a hipótese de expressar a sua opinião e dá para se notar a diferença entre cada pessoa.

549 **ME: Para ti foi importante, porque se destacou a diferença entre as pessoas.**

550 **AMdor8:** O mais importante foi a criação deste quadro.

551 **ME: É um logótipo, não é?**

552 **AMdor8:** Exatamente. É um logótipo muito giro e está muito engraçado. É curioso
553 percebermos que foi feito pelos alunos cá dos ..., e se nós analisarmos, vão ver que
554 impulsiona a mediação.

555 **AMdor5:** Dá a entender que cada boneco é como se fosse um medo de uma pessoa.

556 **AMdor4:** Eu lembro-me de a professora interpretar este quadro. É como toda a gente: podem
557 estar a viver todos juntos, quase uma confusão, mas são todos felizes.

558 **AMdor5:** Até as cores. As cores, é para chamar a atenção.

559 **ME: Que outras atividades mais se destacaram, para vocês, e porquê? Participaram em**
560 **algumas dessas atividades?**

561 **AMdor8:** Das tranças. E para além das tranças, nós tínhamos um papel no meio com uma
562 frase.

563 **AMdor6:** Eu, foi a das tranças e das mãos.

564 **AMdor5:** Foi aquela de as pessoas se meterem no nosso lugar e fazerem aquilo que nós
565 fazíamos. Eu própria fui mediada por uma pessoa de fora.

566 **AMdor1:** É assim. No meu caso, apesar de ser mediador, acabei por ficar mais fora. Nunca
567 participei em nenhuma atividade. No fundo a minha participação foi sempre por fora a
568 resolver pequenos conflitos da minha turma.

569 **ME: Muito bem. Consegues explicar porque é que não participaste nessas atividades?**

570 **AMdor1:** Muitas vezes é por não ser informado que iam decorrer.

571 **AMdor4:** Algumas atividades foram no dia aberto e eu tive sempre doente em todos os dias
572 abertos, não sei porquê! Tenho alguma coisa contra dias abertos!

573 **AMdor3:** Eu só participei na das mãos.

574 **AMdor2:** Eu também só participei na das mãos. Penso que tenha sido como o meu colega,
575 não tenha sido informado sobre as outras atividades.

576 **AMdor9:** Nunca me informaram.

577 **ME: O que é que me podem dizer sobre a formação que tiveram em relação à**
578 **mediação?**

579 **AMdor8:** A formação foi muito boa, não só pessoalmente. Foi muito enriquecedora para nós,
580 mas para podermos impulsionar e ajudar as outras pessoas que estão à nossa volta: família,
581 amigos. É muito bom. Eu gostei muito de fazer a formação.

582 **AMdor6:** A formação ensinou-me a mediar, a fazer a mediação. Porque eu entrei no gabinete
583 de mediação, mas não sabia muito bem... Eu queria resolver problemas, mas não sabia muito
584 bem como resolver. A formação ensinou-me a compreender melhor o que era um conflito e
585 como resolvê-lo.

586 **AMdor5:** Já antes de fazer formação, já mediava. Só que eu quando fiz a formação cheguei à
587 conclusão que a minha maneira de mediar não era tão correta como devia ser. A formação
588 deu-me perspectiva e ajudou-me a resolver as coisas muito facilmente em relação ao método
589 que eu antes utilizava.

590 **AMdor7:** Na formação: gostei muito do filme que vimos porque na altura os meninos do
591 filme eram da nossa idade e podíamos ver pessoas da nossa idade a fazer aquilo que nós
592 fazíamos.

593 **AMdor6:** Foi um exemplo de como podemos mediar.

594 **AMdor2:** Penso que a formação me ajudou. Já sabia na altura que havia vários tipos de
595 conflitos, mas a mediação ajudou-me a perceber que existem muitos outros tipos. Eu estava
596 habituado aos mais básicos e percebi que existe com muito mais gravidade e com menos
597 gravidade também.

598 **AMdor6:** Ensinou-nos não só a fazer a mediação dentro da Escola, como fora da Escola. Já
599 fiz muitas vezes com os meus primos, em casa, e mesmo com o meu irmão. Tento resolver as
600 coisas porque eu sou muito explosiva, principalmente em casa. E depois de fazer a formação
601 percebi que consegui começar a falar mais com ele, a resolver melhor as coisas. Às vezes
602 ainda expludo, mas não tanto como explodia.

603 **AMdor9:** Foi só saber quem são os mediadores e conhecê-los.

604 **AMdor4:** Foi importante porque para além de aprender novas coisas de mediação, conheci o
605 AMdor2. A minha mãe sentou-me ao pé dele porque achou que eu ia gostar dele.

606 **ME: Mas vocês tiveram várias sessões de formação?**

607 **AMdor4:** Eu tive duas.

608 **ME: Muito bem. Que outras atividades proporião à e quipa de mediação e porquê?**

609 **AMdor6:** Aquela atividade de irmos ao 1º ciclo.

610 **AMdor5:** Espalhar a mediação por aí, pelas Escolas que não têm mediação. Por exemplo, CM
611 e G. Também há muita confusão, como havia aqui antes da mediação. Nós podíamos arranjar
612 maneira de falar com o diretor e x alunos da mediação, rapazes e raparigas, irmos até aquela
613 Escola e tentar com que os alunos despertassem interesse para isto e falassem com alguém
614 para criarem aquilo que nós temos.

615 **ME: E porque consideram essa atividade importante?**

616 **AMdor5:** Para resolver muitos problemas, que há. Por exemplo, na Escola G, era muita
617 confusão na altura em que eu andava lá e ainda há. Mas se calhar com o gabinete de mediação
618 já não se resolvia da maneira que se resolve. Na G têm a mania de resolver tudo à pancada.

619 **AMdor6:** Eu acho que devíamos espalhar a mediação pelas ruas. Fazer uma entrevista,
620 porque há pessoas que não sabem o que é a mediação.

621 **AMdor2:** Como a minha mãe. Até ao 6º ano não sabia o que eu andava a fazer. Não sabia o
622 que era mediação. Só depois é que eu lhe contei. Não sabia ao certo o que é que eu fazia e ela
623 já percebe e está orgulhosa.

624 **AMdor8:** Há muitas pessoas e pais que não sabem o que é que isso significa. Nós podíamos
625 ter uma voz e conseguir falar mais alto e mostrar o que é que é a mediação.

626 **AMdor5:** Podíamos fazer cartazes para espalhar pelas ruas, para espalhar a nossa palavra.

627 **AMdor8:** Nós podíamos fazer aqui na Escola por exemplo: no dia aberto põe-se um palco e
628 nós podíamos fazer um teatro, ou fazer uma apresentação de um exemplo de um conflito e ver
629 como os mediadores intervêm nessa situação.

630 **AMdor6:** Ou, fazer um outro filme.

- 631 **AMdor2:** Concordo com o que elas disseram. O teatro é muito boa ideia. Há pouco, ali na
632 junta de freguesia, houve um teatro sobre o bullying. Podíamos fazer um assim parecido.
- 633 **ME: Interessante. Agora, qual é a vossa opinião acerca do processo de seleção dos**
634 **alunos mediadores?**
- 635 **AMdor5:** Fazem uma má seleção.
- 636 **ME: Como fazem o processo de seleção?**
- 637 **AMdor5:** É por votos. Nas turmas é por votos. Da mesma maneira que elegemos os
638 delegados e subdelegados, a próxima pessoa....Nós temos o delegado, depois o que tiver
639 menos votos é subdelegado. Na minha turma foi eleito o subdelegado e o que tivesse menos
640 votos a seguir era o mediador. Foi assim que nós fomos escolhidos na nossa turma.
- 641 **ME: Foi assim que o mediador foi escolhido nas outras turmas?**
- 642 **AMdor9:** Na nossa, foram dois mediadores.
- 643 **AMdor4:** Nós, foi normal.
- 644 **ME: Era na mesma eleição para o delegado de turma, ou era uma eleição diferente?**
- 645 **AMdor4:** Imaginemos que eu não queria ser mediador. Eu não tinha que estar no quadro.
646 Para delegado de turma, podem votar para delegado mesmo que eu sentisse que não podia,
647 como aconteceu.
- 648 **ME: Tem que se querer ser mediador?**
- 649 **AMdor5:** Claro.
- 650 **ME: Na vossa turma não foi assim?**
- 651 **AMdor5:** Na minha, eu fui escolhida porque quis. Porque já era mediadora. Agora tenho uma
652 colega minha que nem formação tem e foi escolhida para mediadora.
- 653 **ME: E, na tua turma, como é que foi?**
- 654 **AMdor1:** Na minha turma foi parecido com o delegado e subdelegado. Foram dois eleitos,
655 foram a votos.
- 656 **ME: E eles queriam ser mediadores ou não? Alguém lhes perguntou?**
- 657 **AMdor1:** Depois podíamos aceitar ou não. Não me elegeram a mim, mas eu pedi para ser e
658 fiquei eu. Fui à formação e fiz tudo normalmente.
- 659 **ME: E os colegas que foram eleitos, foram à formação ou não?**
- 660 **AMdor1:** Foram.
- 661 **ME: Também foram. Então neste momento ficaram vários mediadores na turma?**
- 662 **AMdor4:** Eu no 5º ano não fui bem mediador, fui mediador suplente, porque foram eleitos os
663 dois mediadores. Eu fiquei empatado com o segundo. Depois fizemos votos entre nós os dois
664 e repetimos isso três vezes, até que desistimos e eu fiquei como mediador suplente da equipa.
- 665 **ME: Então o que vocês acham deste processo de seleção?**
- 666 **AMdor5:** Eu acho que não é o melhor.
- 667 **AMdor6:** Sendo os alunos da turma a escolher, há vezes que corre bem, há vezes que corre
668 mal. Digo que às vezes corre mal porque ...
(Chega outro aluno mediador, AMdor10)
- 669 **AMdor7:** Acho que cada um, se sentisse que queria ser mediador e se se sentisse preparado,
670 devia poder fazer as formações e isso tudo e não ser por votos. As pessoas eleitas podem
671 aceitar ser mediadores, mas podem não se sentir à vontade.
- 672 **ME: Mas há um sistema diferente: em que os alunos dizem que querem ser mediadores**
673 **e vão na mesma a votos. Entre os que querem, coloca-se o nome no quadro e faz-se a**
674 **eleição. Funcionou assim em alguma turma?**
- 675 **AMdor5:** Sim. Por isso se a pessoa se ofereceu, não vale a pena ir a votos. Na minha turma,
676 eu disse que queria ser e fiquei logo porque já era mediadora há dois anos. Depois eles ainda
677 elegeram outro e que, por mero acaso, na minha turma mais ninguém tinha formação para
678 além de mim, escolheram uma rapariga que, em princípio, vai fazer formação hoje à tarde.

679 **AMdor8:** Na minha opinião, como quase todos disseram que queriam, essa forma não é a
680 melhor. Porque podemos ir votos, mas nem sempre essa pessoa pode ser a mais indicada ou
681 ter mesmo vontade de ir. Para mim a melhor forma de seleção era: numa turma pôr-mos à
682 prova, dar-mos um pequeno teste, um pequeno questionário sobre o que é que nós achamos
683 correto e depois os professores decidirem quem seria o mediador ou os mediadores da turma.
684 Porque esta forma entre os alunos, os alunos ainda não têm bem a noção do que é que é a
685 mediação.

686 **AMdor5:** E vão sempre por amizades e coisas assim.

687 **AMdor6:** Eu concordo com o que a EGAMdor8 diz... sendo que o pequeno teste..., vou dar
688 um exemplo: eu posso saber mais do que tu, mas tu podes atuar melhor que eu.

689 **AMdor8:** Fazemos um teste não só escrito, mas também na ação.

690 **AMdor7:** É preciso ter vontade para ser mediador.

691 **AMdor10:** Sim, mas depois da formação, cada um tem noção de: ok não me sinto preparado
692 para ser mediador, ou, ok sinto-me preparado para ser mediador.

693 **ME:** Há quantos anos és mediadora?

694 **AMdor10:** Há três ou quatro anos.

695 **ME:** Tens ideia, três, quatro?

696 **AMdor10:** Acho que é mais virado para três.

697 **AMdor2:** Eu concordo com o que a EGAMdor8 disse. Eu acho que o processo não é o
698 melhor. No entanto, penso que, talvez, pelos votos, há as pessoas que têm, digamos, dons
699 escondidos. Que são tímidos e por si não o fariam, mas quando entram em ação funcionam
700 bem. Reagem bem a uma situação e conseguem ter muito bom resultado.

701 **AMdor5:** Eu acho que o teste não é a maneira mais correta de escolher um mediador.

702 **ME:** Qual será a melhor forma de entrar para a mediação?

703 **AMdor5:** Por exemplo: com algum conflito que tenham resolvido e aí podia levar um louvor.
704 Porque, ó pá, se for como eu, nos testes esbaldalho-me ao comprido!

705 **ME:** E, no entanto, vieste para a mediação e gostas de ser mediadora, não é?

706 **AMdor5:** Mas não foi por um teste. Foi por causa de um problema ou uns dois problemas que
707 eu resolvi na minha turma e fora. A Professora CEM viu-me a atuar, chamou-me, falou
708 comigo e perguntou-me se eu queria ser mediadora.

709 **ME:** E naquele caso que o AMdor2 estava a dizer? Se a pessoa for mais tímida e não for
710 possível detetar logo que ele tem esse à vontade?

711 **AMdor8:** Daí o teste.

712 **AMdor5:** Não, mas tu nem com o teste consegues lá ir. Se a pessoa for tímida vai-se recusar
713 fazer o teste.

714 **AMdor7:** Às vezes uma pessoa pode saber mais... Por exemplo, no meu caso, eu tanto faço o
715 teste como atuo assim mesmo num conflito a sério. Mas há pessoas que se sentem melhor a
716 escrever. Podíamos fazer os dois testes.

717 **ME:** Acham que se nós fizéssemos testes teríamos tantos mediadores como temos aqui?

718 **Vários:** Não!

719 **AMdor5:** Mas, tu tens o caso, por exemplo, tu fazes o teste, podes entrar, ser mediador, mas
720 como a própria pessoa é tímida, não consegue resolver.

721 **ME:** Por exemplo a AMdor9 não foi eleita. Como vieste para a equipa de mediação?
722 Porque quiseste?

723 **AMdor9:** Não. A professora CEM disse que eu tinha espírito para ser mediadora. Disse que
724 eu devia dar uma boa mediadora. E falou com a minha diretora de turma.

725 **ME:** Qual acham que deve ser o principal fator para se ser mediador?

726 **AMdor5:** Querer, a vontade.

727 **AMdor6:** Coragem.

- 728 **AMdor8:** Gostar de ajudar os outros.
- 729 **AMdor6:** Saber agir perante uma situação.
- 730 **AMdor5:** Mesmo com medo, saber agir. Há pessoas que têm medo e não conseguem agir. Se
- 731 nós formos mediadores e tivermos aquele problema ali à frente e não conseguirmos resolver,
- 732 acaba por nos prejudicar um bocado.
- 733 **ME:** Então, como é que isso vos pode ajudar a encontrar uma forma diferente, daquela
- 734 que está a funcionar na Escola, para entrar para a equipa de mediação?
- 735 **AMdor8:** Sem ser por votos.
- 736 **AMdor5:** Ver alguém a resolver um problema e ir lá e chamá-lo.
- 737 **AMdor8:** Um professor experiente a incentivar-nos ou que já nos conhece e a saber como nós
- 738 somos.
- 739 **AMdor5:** Que já sabe como nós somos.
- 740 **ME:** E, vocês?
- 741 **AMdor4:** Eu acho que pôr, como às vezes vemos nos filmes, um papel no bloco A para
- 742 inscrições. São inscrições, quer dizer que entra logo. Só é preciso falar e dizer se quer mesmo.
- 743 **AMdor1:** Através do voluntariado.
- 744 **AMdor5:** Vem aí um gatuno qualquer e diz que quer ser mediador e entra. Provavelmente ele
- 745 vai arranjar mais problemas do que aquilo que vai resolver.
- 746 **AMdor2:** Era isso que eu ia dizer, volta ao mesmo problema.
- 747 **AMdor7:** Devia ser por votos, porque pode haver pessoas que não se mostrem. Que tenham
- 748 jeito e à vontade, mas não queiram mostrar isso. Se mais alguém quisesse e sentisse vontade
- 749 de ser mediador, também podia entrar na equipa.
- 750 **ME:** Mas, tem funcionado assim nalgumas turmas? O **AMdor1** entrou dessa forma e a
- 751 **AMdor9** foi convidada.
- 752 **AMdor9:** Eu acho que, às vezes nos votos, as pessoas que votam não escolhem por acharem
- 753 que deve ser, mas porque são amigos.
- 754 **AMdor7:** Isso também é o problema dos votos.
- 755 **ME:** Pelo que percebi, na generalidade das turmas, votam para o mediador como votam
- 756 para o delegado de turma. Ok. Outra questão: o que é fácil ou difícil na participação na
- 757 equipa de mediação?
- 758 **AMdor8:** Foi fácil integrar-me, porque as pessoas são fantásticas e demo-nos todas bem.
- 759 Relacionamo-nos bem. O mais difícil, se calhar, vai ser lidar com uma situação mesmo de
- 760 diálogo e complicada. Mais complicada do que aquilo que há na Escola.
- 761 **ME:** Mas, já estás nesta equipa há dois anos, certo? Nestes últimos anos o que é que foi
- 762 para ti mais fácil e o que é que foi difícil na tua participação na equipa? O que é que
- 763 achaste que correu bem, o que foi mais difícil?
- 764 **AMdor8:** Difícil para mim foi agir em certos conflitos, em que tinha de ser mediadora. Na
- 765 altura, acho que para mim não bastou ter a formação é preciso ter experiência e um senso da
- 766 realidade. E, na altura eu não sabia muito bem o que era isso. Para mim foi mais difícil
- 767 conseguir-me adaptar e saber qual o verdadeiro significado de ser mediadora.
- 768 **AMdor6:** Porque ser mediadora faz-nos crescer.
- 769 **ME:** Se calhar não estou a conseguir fazer entender. Imaginem: a equipa de mediação
- 770 tem 15 elementos, o que foi fácil ou difícil na participação nesta equipa?
- 771 **AMdor5:** Eu acho que foi tudo fácil, porque nós, a nossa relação, aqui nesta Escola entre
- 772 alunos e professores, é muito próxima, interligada.
- 773 **ME:** Sempre que precisaram de ajuda da equipa de mediação, conseguiram ter essa
- 774 ajuda?

775 **AMdor5:** Conseguimos, porque é assim: basta nós dizermos ao professor: “professor
776 precisamos falar consigo”. E o professor está sempre lá disposto a ajudar-nos. Nunca se
777 recusa a nada, seja qual for o problema. Ele está sempre disposto a ajudar-nos.

778 **ME:** Não houve nada difícil nesta participação? Vocês há pouco falaram de não se
779 conhecerem a todos. Vocês têm reuniões?

780 **AMdor5:** Se houve reuniões é entre professores mediadores. Entre alunos, não há. Mas
781 deveria haver, pelo menos uma, para nós conhecermos todos os mediadores e sabermos, por
782 exemplo, se alguém já nos viu a atuar. Saber o que é que aquele mediador acha da nossa
783 atuação.

784 **AMdor8:** Por exemplo, há muita gente, muitos mediadores cá na Escola, que não se sabe que
785 são mediadores. O que nós podíamos fazer era fazer uma reunião entre alunos.

786 **AMdor5:** E conhecer os mediadores.

787 **AMdor7:** Se essas reuniões existissem, a ideia de ir levar a mediação para as primárias e, isso
788 tudo, já tinha avançado mais rapidamente. E não haver atividades só no dia aberto. Haver
789 sempre uma certa atividade.

790 **AMdor5:** Podíamos inventar, por exemplo, o dia da mediação.

791 **AMdor8:** Se houvesse mais reuniões entre os mediadores não havia tantos mediadores
792 inativos, que não fazem tanta mediação.

793 **ME:** Na vossa opinião, há mediadores que ficam inativos?

794 **AMdor7:** Há.

795 **AMdor10:** Na minha turma era só mediadores e a professora perguntava: “quem é que é
796 mediador?”, e punham todos a mão no ar. Na nossa altura, na eleição, o que é que faziam? Os
797 melhores alunos, que tinham as melhores notas, eram os mediadores. Os mediadores nem
798 tinham opinião. Na altura, por acaso gostei de ir porque estava curiosa. Mas, a maior parte dos
799 mediadores...

800 **ME:** Estavas nesse grupo que tinha as melhores notas ou foste porque quiseste?

801 **AMdor8:** Estava no grupo das melhores notas e depois a professora convidou-me para ir e eu
802 aceitei. Mas havia colegas meus que não se interessavam por isso e foram na mesma. Daí a
803 seleção por voto não ser a melhor.

804 **AMdor10:** Na minha turma, foi no 5º ano em área de projeto, quando foi para fazer a escolha
805 dos mediadores, foram a delegada e a subdelegada. Não foi preciso fazer votos.

806 **ME:** E no 2º ciclo, alguma coisa foi difícil ou fácil na participação? O que é que foi mais
807 fácil ou difícil na participação nesta equipa?

808 **AMdor9:** Foi fácil.

809 **ME:** Entraste este ano ou já tinhas entrado o ano passado?

810 **AMdor9:** Foi este ano.

811 **ME:** Então estás há pouquinhos meses?

812 **AMdor9:** Sim.

813 **ME:** E costumam vir aqui ao gabinete?

814 **AMdor9:** A professora disse também que, como venho muitas vezes à mediação, por causa
815 dos problemas, que já tenho processo todo de mediação.

816 **ME:** Então quem é que vem aqui ao gabinete de mediação?

817 **AMdor9 e AMdor5,** colocam o dedo no ar indicando que vão ao gabinete.

818 **ME:** O que é que fazem quando cá vêm?

819 **AMdor9:** É para resolver os problemas.

820 **AMdor5:** Eu por norma venho para resolver os problemas das outras pessoas, não são os
821 meus.

822 **ME:** (para a AMdor9) Então vens quando precisas falar com o professor mediador
823 sobre os problemas que estás a tentar resolver?

- 824 **AMdor9:** Não, é mesmo quando eu tenho problemas com outras pessoas.
- 825 **AMdor5:** A mim não. Eu venho sempre com alguém, para resolver o problema entre duas
- 826 pessoas, em que eu seja a mediadora.
- 827 **ME:** **Ah, então já fizeste mediação aqui no gabinete?**
- 828 **AMdor5:** Claro.
- 829 **ME:** **Mediação formal? Muito bem!**
- 830 **AMdor5:** Já fiz com a professora T e com a minha professora de francês.
- 831 **AMdor8:** Eu, infelizmente, não tive esta oportunidade de fazer uma mediação formal.
- 832 **AMdor10:** Eu já fiz mediação, mas não foi preciso vir aqui. Foi informal.
- 833 **AMdor5:** Já fiz mais informais que formais. Formais, só fiz uma.
- 834 **ME:** **Há algo que gostariam de fazer aqui no gabinete?**
- 835 **AMdor5:** Mais mediações. Passar cá mais tempo.
- 836 **AMdor7:** Eu acho que quase todos aqui gostávamos que os professores nos chamassem mais
- 837 para reuniões.
- 838 **AMdor6:** Nós só somos precisos ... os professores só nos chamam quando é preciso.
- 839 **AMdor8:** Já fiz formação há três anos. E desses anos, esta sessão que estamos a ter, foi a
- 840 melhor até agora, para além da formação. Eu tive cerca de três anos a fazer só informais e
- 841 nunca tive a oportunidade de estar a falar com os outros colegas mediadores. Podia-se fazer
- 842 isto mais, sem ser uma vez por outra.
- 843 **AMdor2:** Penso que as reuniões seriam importantes, até mesmo para estimular a atividade
- 844 dos mediadores. Eu no 5º, 6º ano, ainda estava ativo, fazia algumas mediações, no entanto, no
- 845 8º ano e já no final do 7º ano comecei a ficar mais inativo. Talvez porque a minha turma não
- 846 seja tão problemática, conflituosa, digamos assim, e não tenha que intervir tantas vezes. Se
- 847 bem que para ser mediador não é só na turma, mas na Escola inteira.
- 848 **ME:** **Muito bem. E nas vossas turmas, têm feito mediações?**
- 849 **AMdor10:** Na minha não é muito costume haver conflitos.
- 850 **AMdor8:** Na minha há.
- 851 **AMdor5:** Na minha também.
- 852 **ME:** **Que tipo de mediações?**
- 853 **AMdor5:** Mediação formal.
- 854 **ME:** **Formal.**
- 855 **AMdor8:** Mediação informal.
- 856 **ME:** **Que tipo de mediações informais? Com que tipo de conflitos é que vocês lidam?**
- 857 **AMdor8:** Por exemplo, nas nossas idades, isto é um bocadinho complicado não é. Há os
- 858 namoros, os namoricos. E depois acabam uns com os outros e depois há os conflitos entre os
- 859 amigos ou entre os próprios namorados.
- 860 **AMdor5:** Resumindo, aquilo que estás a tentar dizer que acaba um rapaz com uma rapariga e
- 861 o rapaz vira os amigos dele contra rapariga.
- 862 **AMdor8:** Às vezes é ao contrário. Eu como estou no meio e não sei aquilo que se passa, tento
- 863 sempre ajudar os outros.
- 864 **ME:** **Muito bem. E vocês?**
- 865 **AMdor4:** Eu acho que é três vezes mais difícil fazer mediações fora da turma porque as
- 866 pessoas que estão em conflito não nos conhecem e muitas vezes ignoram a nossa opinião.
- 867 Mas eu acho que vale sempre a pena tentar.
- 868 **AMdor6:** Eu por acaso acho que é mais difícil fazer mediação na turma porque é quando se
- 869 conhece a maior parte da gente. Depois, o mediador tem que ser neutro e fica difícil de fazer...
- 870 É muito mais difícil do que se for resolver um caso de garotos do 5º ano.
- 871 **ME:** **Vocês fazem parcerias para resolver mediações informais nas turmas? Ou atuam**
- 872 **sozinhos?**

873 **Todos**, respondem que fazem sozinhos.

874 **ME: Não costumam fazer parcerias com o colega de outras turmas? Por exemplo, se uns**
875 **dizem que é melhor fazer na turma porque não conhecem os outros colegas, já outros**
876 **dizem que é melhor fazer fora porque na turma conhecem bem os colegas, não há**
877 **possibilidade de fazer parcerias?**

878 **AMdor6:** Eu já fiz com ela, normalmente estou sempre com a AMdor7. Então, sempre que
879 me vêm pedir ajuda para alguma coisa, a AMdor7 ouve e dá a sua opinião, eu dou a minha
880 opinião, chegamos a uma conclusão.

881 **AMdor7:** Naquele conflito em que há mais raparigas, há um grupo de raparigas...por
882 exemplo, vêm sempre ter comigo quando há confusão. Uma vez houve um conflito em que
883 uma estava a chamar nomes à outra, estavam chateadas e eu e ela tentamos perceber o que se
884 passava e ouvimos uma versão e outra versão e depois tentamos chegar acordo. Não foi muito
885 bem sucedido, porque elas estavam a ser teimosas.

886 **ME: Mas a comunicação ficou restabelecida?**

887 **AMdor7:** Sim.

888 **ME: Mais, que tipo de mediações têm feito na Escola e na turma?**

889 **AMdor5:** Já fiz formais e informais. Só que eu acho que na minha turma é um bocado difícil
890 de fazer mediações porque são todos muito teimosos. Têm aquela ideia fixa e é muito difícil
891 nós conseguirmos fazê-los acordar para a realidade. Eu tenho um colega meu, na minha
892 turma, que namora com outra rapariga da minha turma, e eu para chamar esse rapaz à atenção
893 quando se zanga com ela, eu tenho que usar a minha própria força para ele conseguir ouvir.
894 Outro dia quase tive que lhe bater para ele me ouvir, porque estava tão enervado que ia bater-
895 me. Eu tive que o agarrar à força, eu e uma colega minha, tivemos que sentar-nos e tentamos
896 falar com ele. Porque as pessoas quando se enervam, elas perdem a noção da força e tornam-
897 se superagressivos. Venha quem vier, parece que ninguém os consegue parar. Então têm
898 sempre aquele intuito de conseguir fazer o que querem. É muito difícil ouvirem a opinião das
899 outras pessoas, quando estão naquele momento.

900 **ME: E vocês?**

901 **AMdor2:** Normalmente, até hoje pelo menos, sempre fiz mediações mais na turma,
902 informais, nunca foi muito fora da turma.

903 **ME: De que tipo de situações?**

904 **AMdor2:** Tenho uma colega minha que embirra muito, com qualquer amigo. Mas não é
905 daquelas pessoas que passado dois minutos já são amigos. Se for preciso fica durante meio
906 ano chateada com essa pessoa, se não for resolvido. Eu já falei com ela. Muitas vezes já
907 ajudei. Também ajudo com os colegas, na turma vão mudando os colegas, por isso vai
908 havendo relações diferentes. Eu acho que é mais difícil fora da turma relacionarmo-nos, ou
909 fazer as pessoas acalmarem-se. Já me aconteceu, uma vez, eu estar a separar dois miúdos que
910 eram da minha turma, simplesmente não acreditaram que eu era mediador, gozaram comigo e
911 eu não pude fazer nada porque não aceitaram a minha mediação.

912 **ME: E que efeito tem a vossa mediação?**

913 **AMdor5:** Normalmente é sempre bem sucedida.

914 **AMdor4:** Tem um efeito positivo, depois.

915 **ME: Houve alguma alteração nos vossos colegas? O que é que vocês observam?**

916 **AMdor5:** As pessoas começam a falar. Começam, depois da nossa atuação. Cada vez que têm
917 um conflito têm aquela intuição de nos procurar quando há mais algum, para não ir mais
918 avante.

919 **AMdor8:** Sentem-se seguros e confiantes quando nós ajudamos. Sabem com quem podem
920 contar, porque nós estamos aqui é para ajudar as outras pessoas.

- 921 **AMdor6:** Eu e a AMdor7 já fizemos várias mediações informais e acabaram, uma ou duas
922 não, mas por norma acabaram bem. As pessoas ficam amigas.
- 923 **AMdor7:** Inclusivamente, já nos disseram obrigado.
- 924 **AMdor6:** Sim, já nos agradeceram!
- 925 **AMdor4:** Eu acho que a primeira mediação é sempre a mais difícil porque não se quer ir à
926 mediação, pensa-se que não é preciso. Mas depois da primeira mediação já se começa a
927 procurar mediadores, já sabem que é muito mais fácil e rápido.
- 928 **ME: Quando vocês fazem as mediações, que efeitos é que constataam?**
- 929 **AMdor2:** Já aconteceu, uma vez, eu ter feito uma mediação e o meu colega ficou a confiar
930 mais em mim. Como a AMdor6, penso eu, disse, ficou a confiar mais em mim. Continua
931 muito casmurro com os seus colegas, mas começou a confiar mais em mim. Durante dois
932 anos, penso que não tem havido mais conflitos entre ele e outra pessoa, assim graves e não
933 recorreu mais a mim.
- 934 **AMdor10:** Por exemplo lá em casa estou sempre em ação. Tenho lá duas irmãs que estão
935 sempre em conflito, estão sempre....
- 936 **ME: Sentem alguma diferença na forma como lidavam antes com o conflito e como**
937 **lidam agora como mediadores?**
- 938 **Vários:** Sim! Completamente!
- 939 **ME: Porquê e como?**
- 940 **AMdor5:** Nós, antes de termos a formação, resolvíamos os problemas de uma maneira, mas
941 depois da formação nós chegamos à conclusão que a maneira como nós atuávamos não era a
942 mais correta e se calhar estava na altura de ter a formação para começarmos a resolver as
943 coisas da forma mais correta.
- 944 **AMdor10:** Ou então era correta, só não tinha aquela ... faltava aquele toquezinho.
- 945 **AMdor6:** Como já disse, o gabinete faz-nos crescer. Não só a mim, mas a quem é mediado, a
946 quem passa pela situação. Acho que nos faz crescer mentalmente e acho que fica para a vida
947 mesmo.
- 948 **AMdor2:** A mim ajudou-me imenso nos conflitos. Consegui chamar mais à razão as duas
949 pessoas, neste caso em conflito. Chamar mais a razão delas. Apesar de que eu ainda penso que
950 estar a resolver conflitos, por exemplo, de pessoas do 9º e eu estar no 8º ou no 7º, elas não me
951 ouvem tanto por eu ser mais novo. Aí tenho de pedir ajuda aos mais velhos.
- 952 **ME: Mas para ti. Alguma coisa mudou em ti?**
- 953 **AMdor2:** Acho que sim, mudou. Também a perceção que eu tenho das pessoas. Mudou
954 muito a personalidade das pessoas que eu via. Mudou muito a forma de eu chamá-las à razão.
- 955 **AMdor6:** O gabinete de mediação fez-me ver o mundo com outra perspetiva.
- 956 **ME: E vocês?**
- 957 **AMdor10:** Dá mais genica. Depois da formação dá aquela: ok. Eu quero ser mediadora. Eu
958 vou utilizar isto.
- 959 **AMdor8:** Inclusivamente quando nós resolvemos um conflito, por exemplo: há duas
960 raparigas que não se dão nada bem. Depois quando tentamos interferir no conflito, as
961 raparigas até passam a ser amigas e a conhecerem-se melhor e a perceberem que afinal têm
962 um grande futuro à frente e uma grande amizade. Isso acontece muito.
- 963 **ME: Então sentem necessidade de algo para continuarem a atuar como mediadores?**
- 964 **AMdor2:** Reuniões.
- 965 **AMdor5:** De nos conhecer-mos melhor e de conhecermos os nossos colegas mediadores, que
966 nós não sabemos que eles existem.
- 967 **AMdor8:** Comunicar mais.

- 968 **AMdor7:** Por exemplo, com pessoas mais novas. E essas pessoas não têm confiança em nós
969 porque somos mais velhas. Podermos conhecer todos os mediadores, para podermos vir
970 chamar outros mediadores mais novos.
- 971 **AMdor6:** Mais formações.
- 972 **AMdor7:** Diferentes.
- 973 **AMdor10:** Mais conflitos na Escola! Talvez não!
- 974 **AMdor2:** Talvez até mesmo atividades de grupo. Não só que nos envolvam a nós, mas
975 também alunos mais novos, para que comecem a evoluir e a ter percepção do que é ser
976 mediador.
- 977 **AMdor10:** E também devia haver o dia da mediação.
- 978 **ME: O que consideram da informação dada na Escola sobre quem são os mediadores?**
- 979 **Vários:** É péssima!
- 980 **AMdor7:** Acho que não existe.
- 981 **AMdor5:** Nós não sabemos com quem é que podemos contar. Se não tivermos feito a
982 formação com aquela pessoa, nós não sabemos com quem é que podemos contar para mediar
983 connosco, porque, por exemplo, tinha que fazer mediação, não sabia que nenhum deles era
984 mediador. Provavelmente, teria que fazer mediação sozinha, porque é muito difícil nós não
985 temos informação nenhuma de quem são os mediadores. Sabemos dos professores porque às
986 vezes os vemos aqui. Se não vissemos aqui alguns professores, nem sabíamos quais eram os
987 professores que eram mediadores.
- 988 **AMdor4:** Eu acho que em Oferta Complementar, em vez de estarmos a fazer trabalhos de
989 Francês ou Português que faltam, acho que podíamos falar também sobre isso. Eu lembro-me,
990 a minha turma, por acaso nunca deu uma coisa assim aprofundada, mas lembro-me de existir
991 uma sala na Escola que eu nem sequer sabia que existia. Só no 6º ano é que alguém me disse
992 que existia. Já não me lembro bem o que é que é. Fiquei admirado, já tinha andado na Escola
993 muitas vezes e nunca tinha visto aquela sala na minha vida.
- 994 **ME: E sobre a informação que é dada sobre vocês como mediadores na Escola? Qual é a**
995 **vossa opinião?**
- 996 **AMdor4:** Eu não sei, nunca ouvi falar disso.
- 997 **AMdor7:** Acho que deviam falar mais na Oferta Complementar.
- 998 **ME: Sobre quem são os mediadores?**
- 999 **AMdor7:** Sim e inclusive, chamar-nos para as pessoas saberem quem somos. Se for preciso
1000 virem ter connosco e perguntarem como é que podem entrar na mediação.
- 1001 **AMdor5:** Com quem podem contar e onde estão os apoios.
- 1002 **AMdor2:** Exatamente é isso que eu ia dizer. Penso que ganhar um pouquinho de respeito aqui
1003 na Escola ao ser mediador, para que nos ouçam em vez de dizerem: “olha vai-te lixar!”. Que é
1004 o que muitas vezes me acontece.
- 1005 **ME: Como é que vocês se sentem no papel de mediadores?**
- 1006 **AMdor5:** Privilegiada.
- 1007 **AMdor6:** Eu sinto-me sempre bem. Sinto-me orgulhosa.
- 1008 **AMdor2:** Eu sinto-me feliz por poder ajudar as pessoas e também, um pouco, tal como a
1009 AMdor5 disse, privilegiado por ter este cargo e ter sido escolhido.
- 1010 **AMdor10:** É mais ou menos como a AMdor5 diz: privilegiada e orgulhosa de ser mediadora
1011 e conseguir fazer algo que os outros se calhar não conseguem. É ter aquele dom!
- 1012 **AMdor6:** Sinto-me orgulhosa porque se eu fui escolhida pelos meus colegas, foi porque eles
1013 acreditam que eu posso, que eu sou capaz de resolver uma situação.
- 1014 **AMdor1:** No meu caso, nunca tive assim nenhum privilégio. Nunca foi alguma coisa
1015 especial. Pronto era o mediador, se tinham algum problema vinham ter comigo.
- 1016 **ME: E como é que tu te sentes?**

- 1017 **AMdor1:** Igual como se fosse mediador ou não. Nunca foi nada de mais. Ajudava as pessoas
1018 que precisavam.
- 1019 **AMdor9:** Surpreendida. Por ter chegado aqui, por a s'tora ter apostado em mim.
- 1020 **AMdor4:** Iria dizer orgulhoso e que foi uma honra, mas disseram tudo por mim.
- 1021 **AMdor3:** Eu concordo. Não tenho nada a acrescentar.
- 1022 **ME: Como é que os vossos colegas lidam com a vossa atuação?**
- 1023 **AMdor10:** Muitas vezes os garotos do 5º ano, eu digo os garotos porque eu tenho andado aí a
1024 resolver os problemas dos garotos do 5º ano. Muitas vezes, os garotos do 5º ano ficam assim a
1025 olhar para nós: o que é que tu queres? E depois nós tentamos: olha sou do 9º ano, se quiseres
1026 ajuda, posso-te ajudar. Depois eles acabam sempre por ouvir, acabam sempre por dizer
1027 obrigada e procuram-nos sempre e se não procuram a mim, procuram a elas duas ou um
1028 mediador qualquer. Pronto, é fácil, os mais novos aceitam. Agora se forem os mais velhos, é
1029 mais ou menos: vai-te lixar!. Se nós soubermos lidar com a situação, se soubermos dizer
1030 qualquer coisa, ser persistente, acabam por aceitar.
- 1031 **AMdor4:** Eu acho que é por isso que serve a diversidade nas turmas dos mediadores. Nós
1032 devemos ter mediadores nas turmas do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º, porque, por exemplo, um do 5º ano
1033 pode não aceitar a ajuda de um do 6º ano, mas sim de um mediador do 5º ano. Por isso termos
1034 um mediador para todas as idades.
- 1035 **AMdor3:** Eu só ia dizer que na turma, a minha turma tem muitos problemas, mas
1036 relativamente fáceis de resolver porque as pessoas conhecem-se. Agora, fora da turma,
1037 ninguém quer saber.
- 1038 **ME: Na tua turma, pelo menos, aceitam?**
- 1039 **AMdor3:** Sim.
- 1040 **ME: E, vocês, como é que acham que os vossos colegas lidam com a vossa atuação?**
- 1041 **AMdor8:** Mais ou menos. Parte das vezes não levam muito a sério. Mas depois começam a
1042 ver o que eu faço, ou o que nós fazemos aqui, não sei como hei-de dizer, faz resultado, faz
1043 sentido e, de certa forma depois, deixam de ser teimosos e acreditam no trabalho dos
1044 mediadores.
- 1045 **ME: E os professores? Como é que lidam com a vossa atuação?**
- 1046 **AMdor5:** Eu acho que os professores ficam orgulhosos de ver pessoas da nossa idade a
1047 resolver problemas que provavelmente deviam ser eles a resolver. Mas, ficam orgulhosos de
1048 sermos nós, que somos mais novos, a conseguir resolver os problemas de alguém.
- 1049 **AMdor6:** Eu acho que as pessoas ainda não têm assim uma visão, ou melhor, uma opinião
1050 daquilo que nós conseguimos. Não nos chamam para atuar.
- 1051 **AMdor8:** Eu na minha opinião, por aquilo que os professores nos transmitem, que nem
1052 sempre têm confiança em nós para fazer aquilo que eles podem fazer. Porque nós, na minha
1053 opinião, todos os que estamos aqui temos capacidades ou mais capacidades de fazer tudo
1054 aquilo que, um professor pode fazer. Mas sempre com o apoio deles.
- 1055 **AMdor4:** Eu sei que como ambos os meus pais são professores aqui da Escola. Chegam a
1056 casa exaustos. Às vezes, têm turmas difíceis, à tarde e assim, mas depois chegam a casa
1057 cansadíssimos. Mas dedicam sempre uma hora, uma hora e meia para estar aqui, prontos, nos
1058 intervalos, para a mediação. Agora vamos ver, os professores que nos ajudam tanto para fazer
1059 esta Escola melhor, ajudam aí na Escola, os funcionários, e ainda têm de estar a fazer
1060 mediação? É para isso que nós servimos. Devíamos ser chamados mais vezes.
- 1061 **ME: Como é que os professores, no geral, encaram a vossa atuação na vossa turma?**
- 1062 **AMdor4:** Na minha turma não sei muito.
- 1063 **ME: Os professores? Como é que eles lidam com a vossa atuação?**

1064 **AMdor4:** Nós nunca ... que eles tenham conhecimento, mas eu acho que os professores
1065 confiam em nós. Mas, às vezes não nos querem deixar sozinhos porque depois nós podemos
1066 fazer alguma coisa mal. É sempre aquele receio.

1067 **AMdor9:** Eu estava a dizer que, os outros professores não sabem, e, quando a professora T
1068 disse, a minha DT não acreditou.

1069 **ME: Não acreditou?**

1070 **AMdor9:** Não acreditou porque eu andava a portar-me mal, a faltar às aulas e então a
1071 professora não acreditou quando a professora TM disse.

1072 **ME: E agora, como é que as coisas estão?**

1073 **AMdor9:** Então, mesmo hoje, a minha DT está a duvidar.

1074 **AMdor2:** Eu por acaso nunca tive grande interação com professores mediadores, mas sei que,
1075 provavelmente, se tivesse, se dariam bem.

1076 **ME: E os assistentes operacionais, os funcionários? Como é que eles lidam com a vossa
1077 atuação?**

1078 **AMdor5:** Algumas lidam bem, mas algumas preferem ser elas a resolver, por serem mais
1079 velhas. Por serem mais velhas têm aquela noção, ou pensam que nós não vamos ser capazes
1080 de resolver da maneira que eles resolvem. Mas muitas das vezes nós conseguimos resolver os
1081 problemas melhor que elas.

1082 **AMdor10:** Os conflitos são mais entre pessoas da nossa idade. Por isso é mais fácil
1083 resolvermos nós do que, às vezes, as funcionárias.

1084 **AMdor7:** É mais fácil nós colocarmo-nos no lugar dos nossos colegas do que as assistentes
1085 operacionais colocarem-se no nosso lugar.

1086 **ME: Mas elas aceitam ou não que vocês atuem?**

1087 **Vários:** Às vezes, sim, algumas.

1088 **AMdor5:** Também depende dos funcionários.

1089 **ME: Porquê, às vezes? Houve situações em que não aceitaram?**

1090 **AMdor7:** Sim porque é aquela coisa de pensarem que como são mais velhas vão conseguir
1091 resolver o problema, quando nós poderemos conseguir e, se calhar, mais facilmente.

1092 **AMdor5:** E não só. Também têm aquela coisa: como nós somos alunos e elas funcionárias, o
1093 dever é delas.

1094 **AMdor2:** Eu não quero dizer por mal, mas os funcionários aqui da Escola são desrespeitados
1095 pelos alunos. Acontece isso, bastantes vezes, até com crianças, ou neste caso, com alunos do
1096 5º ano.

1097 **ME: E em relação à vossa atuação, como é que acham que elas lidam com a vossa
1098 atuação?**

1099 **AMdor2:** Eu nunca tive uma atuação assim, diferente.

1100 **ME: E vocês?**

1101 **AMdor4:** Já tive mediações, mas eu acho que nenhuma foi envolvida.

1102 **ME: E algum assistente operacional recorreu a vocês?**

1103 **AMdor4:** Não.

1104 **AMdor7:** Porque acho que não têm conhecimento.

1105 **AMdor5:** Há funcionários e mediadores que não têm conhecimento quem são os mediadores.

1106 **ME: E o que é mais difícil e mais fácil no desempenho do mediador?**

1107 **AMdor10:** O que é mais difícil é estarmos a resolver o conflito entre colegas, com já tinha
1108 dito. É um bocadinho constrangedor.

1109 **AMdor8:** É complicado porque quando nós conhecemos ou quando são pessoas conhecidas
1110 já é mais fácil lidarmos com elas, porque sabemos, mais ou menos, o feitio e como é que
1111 havemos de lidar com elas. Mas quando são pessoas completamente desconhecidas, não
1112 temos a noção. Já é mais complicado conhecê-las e saber porque é que elas estão a fazer isso.

- 1113 Isso é o mais difícil de ser mediador. Mas, o aspeto mais fácil é mesmo isso, resolver um
1114 conflito. Quanto mais grave for, mais complicado vai ser.
- 1115 **ME: O que é mais difícil na vossa opinião?**
- 1116 **AMdor6:** Fazer perceber o outro que aquilo que ele pensa, como ele age é como ele pensa. Se
1117 calhar é difícil fazer de outra maneira: aquilo que eu faço é muitas vezes, para os professores
1118 aquilo que eu penso. Dizem que nós somos o resultado daquilo que pensamos.
- 1119 **AMdor7:** As pessoas que estão na mediação ... também é difícil se as pessoas são teimosas e
1120 orgulhosas e não querem aceitar que erraram. E quando estamos a tentar chegar a um
1121 entendimento entre essas duas pessoas, as pessoas não querem aceitar.
- 1122 **AMdor10:** Porque acham que elas é que têm toda a razão do mundo. E é difícil fazê-las
1123 perceber que nenhuma delas tem razão ou que os dois até têm razão, mas que não vale a pena
1124 fazer aquilo.
- 1125 **AMdor2:** Eu penso que também seja um pouco difícil, nunca experimentei, mas penso que
1126 seja difícil estar com as minhas colegas em mediação, em conjunto, já que eu nem sabia que
1127 elas eram mediadoras, tal e qual como elas não sabiam que eu era mediador. Por isso, é que a
1128 tal ideia das reuniões acontecerem mais vezes.
- 1129 **AMdor1:** Muitas vezes o que pode ser mais difícil é as pessoas deixarem-nos entrar no
1130 problema. Elas não querem que outra pessoa entre no problema delas e não nos deixam
1131 ajudar.
- 1132 **ME: E o que é que pode ser mais fácil?**
- 1133 **AMdor8:** Quando estamos a resolver o conflito não há propriamente coisas fáceis.
- 1134 **AMdor5:** Se os nossos colegas nos conhecerem podemos conseguir resolver o problema mais
1135 facilmente. No entanto, se não nos conhecerem é muito difícil eles deixarem-nos atuar porque
1136 é aquela coisa: não sei como é que vais resolver, podes arranjar problemas para mim.
- 1137 **AMdor2:** Eu não tenho certeza, mas penso que ... deu-me uma branca! Ah, já sei. É o
1138 discutir opiniões. Penso que o discutir opiniões seja um pouco mais fácil. A prática do
1139 problema, penso que seja o mais difícil.
- 1140 **AMdor4:** Estar aqui a discutir os problemas da mediação, comer bolachas e beber sumo é o
1141 mais fácil.
- 1142 **AMdor6:** Eu acho que no conflito, não há nada fácil. Nós os mediadores resolvemos coisas
1143 difíceis.
- 1144 **ME: O que é que vocês pensam da mediação estar no Regulamento Interno da Escola?**
- 1145 **AMdor7:** Acho bem. Para os pais também conhecerem.
- 1146 **AMdor5:** Para eles saberem que têm algo, ou alguém, em quem possam confiar. Onde
1147 tenham um porto seguro.
- 1148 **AMdor6:** Mas para quê se eles não lêem o Regulamento Interno?
- 1149 **AMdor2:** Ninguém lê o Regulamento.
- 1150 **AMdor7:** Eu ando aqui à seis anos e mandaram-me ler o Regulamento duas vezes.
- 1151 **AMdor5:** Eu fui obrigada a lê-lo.
- 1152 **AMdor4:** Também eu!
- 1153 **AMdor10:** Acho que é essencial. Lá está, há pessoas que lêem o Regulamento, há pessoas
1154 que se dão ao trabalho de ler o Regulamento.
- 1155 **ME: Porque é que vocês acham que é importante a mediação estar no Regulamento?**
- 1156 **AMdor5:** Há pessoas que puxam para ler, há pessoas que não. Há pessoas que sabem que isto
1157 existe porque vêm aquilo ali colado na parede.
- 1158 **AMdor6:** Eu tenho a certeza que nesta Escola, há pelo menos um professor que não leu.
- 1159 **ME: Sim, mas independentemente de terem lido ou não, acham que é importante ou não
1160 estar aí incluída?**
- 1161 **Todos:** respondem que sim.

- 1162 **ME: Mas, porquê?**
1163 **AMdor6:** Porque é algo importante. Toda a gente que tenha um conflito, e mediação é algo
1164 que é importante para resolver um conflito.
1165 **ME: Muito bem! Consideram que a mediação já faz parte dos hábitos da Escola?**
1166 **Vários:** Respondem que sim.
1167 **ME: Como é que se nota isso?**
1168 **AMdor5:** Porque há muita gente que vem cá.
1169 **AMdor4:** De há dois anos para cá, há três vezes menos conflitos.
1170 **AMdor10:** Ou, são tratados na hora ... Há sempre alguém mediador.
1171 **AMdor5:** Em quase todos os grupos há um mediador. Quase sempre, nem sempre, mas quase
1172 sempre.
1173 **ME: Outras formas em que se nota que a mediação já faz parte da vida da Escola?**
1174 **AMdor2:** Talvez ao longo dos anos. Pelo tempo que já existe.
1175 **ME: Vocês no 2º ciclo notam que já faz parte dos hábitos da Escola?**
1176 **AMdor9:** Mais ou menos.
1177 **AMdor2:** Acho que se nota, até pela atividade do dia aberto, em que pais, irmãos, ao
1178 passarem por aqui, vêem até os trabalhos feitos por toda a Escola, por todos os mediadores,
1179 pensem no caso.
1180 **ME: O que pensam desta Escola ser uma das Escolas que em Portugal tem mediação?**
1181 **AMdor8:** É enriquecedor e, de certa forma, um privilégio.
1182 **AMdor10:** A Escola com um gabinete de mediação.
1183 **AMdor8:** Tão mal falam da nossa Escola, que é uma Escola de conflitos. Ter mediação, ser
1184 uma das Escolas em Portugal a ter mediação, é um orgulho.
1185 **AMdor10:** No meu caso, sinto-me orgulhosa da Escola.
Questões de Finalização
1186 **ME: Se fossem entrevistadores, que questão gostariam que vos fosse colocada e que**
1187 **ainda não foi?**
1188 **AMdor5:** Em quantas Escolas é que o gabinete de mediação existe?
1189 **ME: Nós, IMULP, estamos com mais seis Escolas, mas são capazes de ser já 15/20**
1190 **Escolas em Portugal.**
1191 **AMdor7:** Mesmo assim é muito pouco.
1192 **AMdor5:** Em? Em a deve ser só uma.
1193 **ME: Estou a falar em Escolas com Gabinetes de Mediação como o vosso, serão no**
1194 **máximo umas 20.**
1195 **AMdor5:** Fazendo a pergunta de outra maneira: em quantas Escolas desta zona é que existem
1196 com o gabinete de mediação?
1197 **ME: Acho que pelo menos duas.**
1198 **AMdor2:** Nós somos uma delas!
1199 **AMdor8:** Nós podemos tratar de problemas, sem ser conflitos e para além do bullying,
1200 psicológicos?
1201 **ME: O mediador trabalha o conflito e as relações interpessoais. Querem acrescentar**
1202 **algo que ainda não tenha sido abordado?**
1203 **AMdor4:** Só uma pergunta. Talvez uma pergunta a dizer qual, digamos, os conflitos
1204 existentes mais frequentes?
1205 **ME: Agressões físicas, ofensas, maus relacionamentos dentro e fora das turmas. Cada**
1206 **vez mais fazemos mediações com turmas, não só fazemos mediações com dois ou três**
1207 **alunos. Também fazemos mediações com turmas.**
1208 **AMdor4:** Isso às vezes são os miúdos do 5º e 6º ano que ... No 2º ciclo é aquela coisa do top
1209 de turmas.

- 1210 **ME: As mediações de turma que eu faço, às vezes, ocorrem no 9º e 10º ano.**
1211 **AMdor6:** Nas universidades também existe?
1212 **ME: Em Portugal não, mas na Europa já existe. Em Portugal temos a figura do**
1213 **Provedor do Aluno. Este também procura resolver os problemas dos alunos. Em**
1214 **Espanha já se começa a falar da mediação nas universidades.**
1215 Agora, dado o adiantado da hora, terminamos a entrevista. Agradeço a vossa colaboração e
1216 resistência por terem estado comigo até ao final. Faço votos que tudo corra bem no projeto de
1217 mediação. Se precisarem de alguma atividade ou alguma colaboração do Instituto de
1218 Mediação, falem com a professora CEM. Eu também estou à vossa disposição. Muito
1219 obrigada e vamo-nos vendo pela Escola.
1220 (A sessão terminou com troca de beijinhos e despedidas. O grupo de aluno demonstra um ar
1221 bem-disposto).

Apêndice XLIII – Matriz de análise de conteúdo da entrevista de grupo focal – Alunos Mediadores

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ALUNOS MEDIADORES

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão processual	Adesão Relevância / Pertinência Auscultação dos fatores de adesão ao PMCEE: iniciais e atuais	Necessidades Identificar e perceber as necessidades, preocupações e potenciais problemas que expliquem a implementação do projeto	Acham que a vossa Escola precisa de um gabinete e de uma equipa de mediação? Porquê?	(...) Quando há, explode tudo mesmo! (AMdor6, 43) Quando eu entrei, já estou aqui vai fazer seis anos, a Escola não era tão dividida como agora. (...) (AMdor6, 125-126). (...) Porque a nossa Escola, quando há confusão, há sempre um mensageiro, entre aspas, anda aí à volta da Escola, a chamar-nos a todos. (...) (AMdor5, 190-191). (...) andou à porrada com outro rapaz do internato. (...) (AMdor5, 191). (...) uma delas tinha uma faca. (AMdor6, 197-198). Todos respondem de forma unânime que sim. (Vários, 384) Se não fosse a mediação havia muitas mais confusões nesta Escola do que há. (...) (AMdor5, 392). Há muitas confusões” (AMdor9, 396). (...) sentimos que temos um suporte, um apoio em que confiar (...) temos sempre um porto seguro. (...) (AMdor6, 398-400). (...) suporte onde se pode agarrar (AMdor5, 411) (...) Saber que pode contar com os colegas mais velhos que estão no gabinete, (...), podendo contar com eles para se alguma vez precisarem de alguma coisa. (...) (AMdor7, 412-414). (...) O gabinete, se calhar, pode ser também um centro para ajudar a perceber porque é que a menina fez aquilo. Porque razões e apoiá-la. (AMdor8, 421-422) (...) O gabinete é preciso porque há muitos meninos que não têm uma ajuda em casa, têm alguns problemas em casa (...) (AMdor4, 429-430).
			Motivações Perceber as razões que levaram cada um a participar no projeto	Porque decidiram integrar a equipa de mediação?	Tentar resolver os conflitos desta Escola (...) (AMdor6, 334). Tentar resolver mais os problemas aqui da escola. (AMdor6, 342). O que me motivou a mim a ser mediadora foi (...) contribuir para que esses meninos e essas meninas novas, que venham para aqui, consigam ter um melhor acompanhamento. E sentirem-se bem. O que não se passou no meu caso (AMdor8, 342-344) (...) decidi ser mediador para ajudar as outras pessoas. (...). (AMdor4, 361-362) (...) sempre fui um pouco pacifista, (...) digamos. Na altura tentava separar os meus colegas. Tentava fazer que voltassem a ser amigos. Foi isso que me motivou para entrar na mediação” (AMdor2, 360-361). (...) Já desde o 1º ano (...) acabava por ter de as resolver [confusões] porque ninguém fazia nada. (...) (AMdor1, 374-376) (...) eu acabei por pedir para ser mediador, para ajudar os outros. (AMdor1, 378-379). (...) Não arranjava as confusões, resolvia as dos outros (...) (AMdor3, 375-376). (...) foi sempre um turma (...) metida em confusões. Só queria que eles voltassem a ser amigos, a resolver as coisas. (AMdor9, 386-388). (...) Na altura, por acaso gostei de ir porque estava curiosa. (...) (AMdor10, 821)
			Expetativas Perceber o que se esperava da mediação, quer no caso pessoal quer ao nível de escola, e o que ainda se espera	Que expetativas têm para o gabinete e para a equipa de mediação?	Eu acho que o gabinete devia existir não só nos ciclos, mas também nas primárias. Começar logo desde baixo. (...) (AMdor7, 404-405). (...) haver gabinete no 1º ciclo. (...) (AMdor5, 462-463). Espero que o gabinete, a mediação e mediadores, vá mais além do que aquilo que está aqui. (...) dar a conhecer às pessoas aqui dos ..., sem ser só na Escola, no Agrupamento, inclusive (...) (AMdor8, 465-468). Eu acho que é importante (...) implantar estes gabinetes em todos os ciclos (...) (AMdor2, 470-471). (...) pormos o gabinete não só na Escola, mas fora da Escola. Imos (...) à primária, e falar, fazer uma formação aos meninos. Explicar o que é o gabinete (...) nas outras Escolas que não têm. (...) Imos falar com o diretor e começar principalmente por aquela que faz parte do nosso agrupamento. (AMdor6, 479-484).

				Espero que nós nos juntemos mais. (...) (AMdor6, 529). (...) juntarmo-nos um dia. (...). (AMdor5, 527) Espalhar a mediação por aí, pelas Escolas que não têm mediação. (...) (AMdor5, 610) (...) na Escola G, era muita confusão na altura em que eu andava lá e ainda há. Mas se calhar com o gabinete de mediação já não se resolvia da maneira que se resolve. (...) (AMdor5, 616-618) Eu acho que devíamos espalhar a mediação pelas ruas (...). (AMdor6: 619) (...) Nós podíamos ter uma voz e conseguir falar mais alto e mostrar o que é que é a mediação. (AMdor8, 624-625) (...) Passar cá mais tempo. (AMdor5, 858)
	Fases/ Etapas Perceber que atividades do PMCEE foram dinamizadas e tiveram mais impacto para o funcionamento da mediação	Atividades Perceber que atividades do PMCEE foram dinamizadas e tiveram mais impacto para o funcionamento da mediação Atividades inerentes ao funcionamento do projeto: Sensibilização, Formação, Divulgação, Estruturas de mediação, Atividades de mediação	Quais as atividades do gabinete e da equipa de mediação que acham que mais se destacaram? Porque? O que podem dizer sobre a formação que tiveram para serem mediadores?	(...) as do dia aberto em que as pessoas, mesmo as pessoas de fora, podem interagir connosco e eles próprios (...) fazer de mediadores, para ver qual era a nossa sensação, para ver o que é que nós passávamos. (AMdor5, 537-540). Tivemos uma atividade que foi fazer com tecidos aquelas tranças que nós pusemos à volta duma árvore (AMdor8, 541-542). Houve um dia, no dia aberto, não sei se foi o ano passado, em que tiraram as tranças da árvore e que juntaram as tranças todas num tapete” (AMdor7, 544-545). Eu gostei imenso da atividade das mãos, do recorte das mãos. Acho que cada um teve a hipótese de expressar a sua opinião e dá para se notar a diferença entre cada pessoa” (AMdor2, 547-548). O mais importante foi a criação deste quadro [quadro da mascote] (AMdor8, 550). Foi aquela de as pessoas se meterem no nosso lugar e fazerem aquilo que nós fazíamos. Eu própria fui mediada por uma pessoa de fora” (AMdor5, 564-565). A formação foi muito boa, não só pessoalmente. Foi muito enriquecedora para nós, mas para podermos impulsionar e ajudar as outras pessoas que estão à nossa volta: família, amigos. (...) (AMdor8, 579-581). A formação ensinou-me a mediar, a fazer a mediação. (...) A formação ensinou-me a compreender melhor o que era um conflito e como resolvê-lo. (AMdor6, 582-585). (...) quando fiz a formação cheguei à conclusão que a minha maneira de mediar não era tão correta como devia ser. A formação deu-me perspectiva e ajudou-me a resolver as coisas muito facilmente em relação ao método que eu antes utilizava. (AMdor5, 586-589). Na formação (...) podíamos ver pessoas da nossa idade a fazer aquilo que nós fazíamos. (AMdor7, 603-605). Foi um exemplo de como podemos mediar. (AMdor6, 606). (...) Já sabia na altura que havia vários tipos de conflitos, mas a mediação ajudou-me a perceber que existem muitos outros tipos. Eu estava habituado aos mais básicos e percebi que existe com muito mais gravidade e com menos gravidade também (AMdor2, 594-597). Ensinou-nos não só a fazer a mediação dentro da Escola, como fora da Escola. (...) (AMdor6, 598). Foi só saber quem são os mediadores e conhecê-los (AMdor9, 616). Foi importante porque para além de aprender novas coisas de mediação, conheci o AMdor2. (AMdor4, 617-618).
		Envolvimento nas atividades Identificar se se envolvem no projeto e de que forma o fazem	Participaram nalguma dessas atividades? Se sim, como? Se não, porque?	(...) apesar de ser mediador, acabei por ficar mais fora. Nunca participei em nenhuma atividades. (...). (AMdor1, 576-577) Muitas vezes é por não ser informado que iam decorrer. (AMdor1, 583) Algumas atividades foram no dia aberto e eu tive sempre doente (...) (AMdor4, 571) Eu só participei na das mãos. (AMdor3, 573) Eu também só participei na das mãos. Penso que tenha sido como o meu colega, não tenha sido informado sobre as outras atividades. (AMdor2, 574-575) Nunca me informaram. (AMdor9, 576)

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ALUNOS MEDIADORES

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão processual	Estruturas	Gabinete de mediação	Costumam vir ao gabinete de mediação? O que fazem aqui? E o que gostariam de fazer?	(...) quiseram dar-me apoio. Então vínhamos para aqui [gabinete], falávamos, iam-nos dando apoio. (...) (AMdor6, 436-437) Eu por norma venho para resolver os problemas das outras pessoas, não são os meus” (AMdor5, 820-821). (...), é mesmo quando eu tenho problemas com outras pessoas” (AMdor9, 824). (...) Eu venho sempre com alguém, para resolver o problema entre duas pessoas, em que eu seja a mediadora” (AMdor5, 825-826). Eu, infelizmente, não tive esta oportunidade de fazer uma mediação formal. (AMdor8, 831). Normalmente, até hoje pelo menos, sempre fiz mediações mais de turma, informais, (...). (AMdor2, 901-902). (...) passar cá mais tempo. (AMdor5, 835). Eu acho que quase todos aqui gostávamos que os professores nos chamassem mais para reuniões. (AMdor7, 836-837). (...) Eu tive cerca de três anos, a fazer só informais, e nunca tive a oportunidade de estar a falar com os outros colegas mediadores. Podia-se fazer isto mais, sem ser uma vez por outra. (AMdor8, 863-865). Penso que as reuniões seriam importantes, até mesmo para estimular a atividade dos mediadores. (...) (AMdor2, 843-844).
				Equipa de mediação	(...) como eles foram mediadores o ano passado, a s ^{ta} tor chamou-me este ano a mim. (...) (AMdor9, 87-88). Na minha turma era só mediadores e a professora perguntava: “quem é que é mediador?”, e punham todos a mão no ar. (...) Os melhores alunos, que tinham as melhores notas, eram os mediadores. Os mediadores nem tinham opinião. (...) (AMdor10, 985-798) Estava no grupo das melhores notas e depois a professora convidou-me a ir e eu aceitei (...). (AMdor8, 801-802). Na minha turma, foi no 5º ano em área de projeto, quando foi para fazer a escolha dos mediadores, foram a delegada e a subdelegada. Não foi preciso fazer votos. (AMdor10, 804-805).
			Perceber qual a perspetiva que têm da equipa, como entraram e funcionam na equipa e que apoios têm ou que constrangimentos sentiram	Qual a opinião que têm acerca do processo de seleção dos mediadores?	(...) uma pessoa, por exemplo, pode não querer ser mediador e os outros para brincar com ele elegem-no para ser mediador. Eu acho que devia ser por dizer: “eu quero ser mediador”. Então, é. Não pode ser assim por votos ou isso. (AMdor4, 355-358). Fazem uma má seleção. (AMdor5, 635). (...) é por votos. Da mesma maneira que elegemos os delegados e subdelegados (...). (AMdor5, 637-638). Na minha turma foi eleito o subdelegado e o que tivesse menos votos a seguir era o mediador. Foi assim que nós fomos escolhidos na nossa turma. (AMdor5, 639-640). Imaginemos que eu não queria ser mediador. Eu não tinha que estar no quadro” (AMdor4, 645). Na minha, eu fui escolhida porque quis. Porque já era mediadora. Agora tenho uma colega minha que nem formação tem e foi escolhida para mediadora. (AMdor5, 651-652). Na minha turma foi parecido com o delegado e subdelegado. Foram dois eleitos, foram a votos. (AMdor1, 654-655). Depois podíamos aceitar ou não. Não me elegeram a mim, mas eu pedi para ser e fiquei eu. Fui à formação e fiz tudo normalmente. (AMdor1, 657-658). Devia ser por votos, porque pode haver pessoas que não se mostrem. Que tenham jeito e à vontade, mas não queiram mostrar isso. (...) (AMdor7, 747-748) Devia ser por votos (...) Se mais alguém quisesse e sentisse vontade de ser mediador, também podia entrar na equipa” (EGAMdor7, 747-749). Sendo os alunos da turma a escolher, há vezes que corre bem, há vezes que corre mal. (...) (AMdor6,

				667-668). Eu acho que, às vezes nos votos, as pessoas que votam não escolhem por acharem que deve ser, mas porque são amigos” (AMdor9, 752-753). (...) As pessoas eleitas podem aceitar ser mediadoras, mas podem não se sentir à vontade. (AMdor7, 670-671). (...) Eu acho que o processo não é o melhor. No entanto, penso que, talvez, pelos votos, há as pessoas que têm, digamos, dons escondidos. Que são tímidos e por si não o fariam, mas quando entram em ação funcionam bem. Reagem bem a uma situação e conseguem ter muito bom resultado. (AMdor2, 717-720). (...) podemos ir votos, mas nem sempre essa pessoa pode ser a mais indicada ou ter vontade de ir. (...) (AMdor8, 680-681). (...) havia colegas meus que não se interessavam por isso e foram na mesma. Daí a seleção por voto não ser a melhor (AMdor8,802). É preciso ter vontade para ser mediador. (AMdor7, 690). Através do voluntariado (AMdor1, 743). Acho que cada um, se sentisse que queria ser mediador e se se sentisse preparado, (...) e isso tudo e não ser por votos. (...) (AMdor7, 669-670). Acho que cada um, se sentisse que queria ser mediador e se se sentisse preparado (...) devia poder fazer as formações (...)” (EGAMdor7, 669-670). (...) Por isso se a pessoa se ofereceu, não vale a pena ir a votos. (...) (AMdor5, 675). (...) Se mais alguém quisesse e sentisse vontade de ser mediador, também podia entrar na equipa. (AMdor7,748-749). (...) um papel no bloco A para inscrições. São inscrições, quer dizer que entra logo. Só é preciso falar e dizer se quer mesmo. (AMdor4, 741-742). (...) depois eles ainda elegeram outro e que, por mero acaso, na minha turma mais ninguém tinha formação para além de mim, escolheram uma rapariga que, em princípio, vai fazer formação hoje à tarde” (AMdor5, 676-678). (...) depois da formação, cada um tem noção de: ok, não me sinto preparado para ser mediador, ou ok, sinto-me preparado para ser mediador” (AMdor10, 691-692). (...) Para mim a melhor forma de seleção era: numa turma pôr-mos à prova, dar-mos um pequeno teste, um pequeno questionário sobre o que é que nós achamos correto e depois os professores decidirem quem seria o mediador ou os mediadores da turma. (...) (AMdor8, 681-683). Fazemos um teste não só escrito, mas também na ação. (AMdor8, 689). Eu concordo com o que a AMdor8 diz... sendo que o pequeno teste..., vou dar um exemplo: eu posso saber mais do que tu, mas tu podes atuar melhor que eu” (AMdor6, 687-688). (...) eu tanto faço o teste como faço atuar assim mesmo num conflito a sério. Mas há pessoas que se sentem melhor a escrever. Podíamos fazer os doistestes (AMdor7, 714-715). Eu acho que o teste não é a maneira mais correta de escolher um mediador (AMdor5, 701). Por exemplo: com algum conflito que tenham resolvido e aí podia levar um louvor. (AMdor5, 703) (...) Porque, ó pá, se for como eu, nostestes esbardalho-me ao comprido! (AMdor5,704). (...) A Professora CEM viu-me a atuar, chamou-me, falou comigo e perguntou-me se eu queria ser mediadora” (AMdor5, 707-708). Ver alguém a resolver um problema e ir lá e chamá-lo. (AMdor5, 736). Um professor experiente a incentivar-nos ou que já nos conhece e a saber como nós somos. (AMdor8, 737).

				Tem sido fácil ou difícil participar na equipa de mediação? (...) não sabemos muito bem qual é a rede de mediadores. (AMdor4, 524-525) (...) há muitos professores que nós não sabemos que também são mediadores. (...) (AMdor5, 529-530) (...) apesar de não nos conhecermos muito bem, é boa e é uma equipa muito rica. (AMdor8, 531-532) Foi fácil integrar-me, porque as pessoas são fantásticas e demo-nos todas bem, relacionamo-nos bem. (...) (AMdor8, 758-759). Eu acho que foi tudo fácil, porque nós, a nossa relação aqui nesta escola entre alunos e professores é muito próxima, interligada (EGAMdor5, 771-772) (...) O mais difícil, se calhar, vai ser lidar com uma situação mesmo de diálogo e complicada (...) (AMdor8, 781-782). Difícil para mim foi agir em certos conflitos em que tinha de ser mediadora (...) (AMdor8, 786). (...) mais reuniões entre os mediadores (...)” (EGAMdor8, 791). (...). Mas deveria haver, pelo menos uma [reunião], para nós conhecermos todos os mediadores (...) (AMdor5, 780-781) Se houvesse mais reuniões entre os mediadores não havia tantos mediadores inativos, que não fazem tanta mediação. (AMdor8, 791-792) (...) Eu tive cerca de três anos a fazer só informais e nunca tive oportunidade de estar a falar com outros colegas mediadores. (...) (EGAMdor8, 840-841). (...) nunca tive a oportunidade de estar a falar com os outros colegas mediadores. Podia-se fazer isto mais, sem ser uma vez por outra. (AMdor8, 841-842) (...) nós não sabemos que eles existem. (AMdor5, 966) (...) nós não temos informação nenhuma de quem são os mediadores. (...) (AMdor5, 984-985). Nós não sabemos com quem é que podemos contar (...) (EGAMdor5, 981) (...) e onde estão os apoios. (AMdor5, 1001). (...) Penso que ganhar um pouquinho de respeito aqui na Escola ao ser mediador (...) (AMdor2, 1034-1035).	(...) basta nós dizermos ao professor: “professor precisamos falar consigo”. E o professor está sempre lá disposto a ajudar-nos. Nunca se recusa a nada, seja qual for o problema. (...). (AMdor5, 775-777).
				Sentem-se apoiados pela equipa de mediação na vossa atuação? (...) basta nós dizermos ao professor: “professor precisamos falar consigo”. E o professor está sempre lá disposto a ajudar-nos. Nunca se recusa a nada, seja qual for o problema. (...). (AMdor5, 775-777).	
		Resultados Perceber que mediações funcionam, que benefícios o projeto/ a mediação tem tido para a comunidade educativa e que percepção têm dos efeitos das mediações na convivência escolar.	Atuações do serviço de mediação/mediadores Indagar se a mediação funciona e que tipo de mediação (fomal / informal) assume maior dinâmica na Escola.	Têm feito mediações na Escola ou nas vossas turmas? Se sim, podem descrever essas mediações? Se não, porquê?	Mediação informal. (AMdor8, 855) Já fiz com a professora T e com a minha professora de francês. (AMdor5, 830) (...). Foi informal. (AMdor10, 832) (...) fiz mais informais que formais. Formais, só fiz uma. (AMdor5, 833) Mediação fomal. (AMdor5, 853) Já fiz formais e informais. (...) (AMdor5, 889) Normalmente, até hoje pelo menos, sempre fiz mediações mais na turma, informais, (...). (AMdor2, 927-928) Eu e a AMdor7 já fizemos várias mediações informais, (...) (AMdor6, 921)
			Efeitos Interessa auscultar os resultados	Como descrevem o efeito da vossa atuação como mediadores?	Normalmente é sempre bem sucedida. (AMdor5, 913) Tem um efeito positivo, depois. (AMdor4, 914) As pessoas começam a falar. Começam, depois da nossa atuação. Cada vez que têm um conflito têm aquela intuição de nos procurar (...). (AMdor5, 916-97)

			(necessários ou acidentais) ou as consequências do funcionamento da mediação		Sentem-se seguros e confiantes quando nós ajudamos. Sabem com quem podem contar, porque nós estamos aqui é para ajudar as outras pessoas. (AMdor8, 919-920) (...) mas por norma acabaram bem. As pessoas ficam amigas. (AMdor6, 949) Inclusivamente já nos disseram obrigad. (AMdor7, 950) Sim, já nos agradeceram! (AMdor6, 951) (...) depois da primeira mediação já se começa a procurar mediadores, já sabem que é muito mais fácil e rápido. (AMdor4, 926-927) Já aconteceu uma vez eu ter feito uma mediação e o meu colega ficou a confiar mais em mim (...). (AMdor2, 929) De há dois anos para cá, há três vezes menos conflitos. (AMdor4, 1169) (...) Não foi muito bem sucedido, porque elas estavam a ser teimosas. (AMdor7, 884-885) (...) Só que eu acho que na minha turma é um bocado difícil de fazer mediações porque são todos muito teimosos. (AMdor2, 889-890) (...) simplesmente não acreditaram que eu era mediador, gozaram comigo e eu não pude fazer nada porque não aceitaram a minha mediação. (AMdor2, 910-911)
			Benefícios Pretende-se reconhecer os ganhos, as vantagens, as melhorias do projeto para a Escola		(...) E, uma coisa que a Escola tem de bom é o gabinete de mediação. Conheço várias Escolas que não têm e que são passadas por Escolas boas. (...) (AMdor6, 260-262) (...) Acho que depois do gabinete começar a existir, os problemas foram diminuindo. (...). (AMdor6, 330-331) (...) sobre haver mais conflitos ou menos conflitos quando gabinete veio, eu não concordo com isso. (...) Para mim, mantêm-se sempre os conflitos todos, só que nós temos uma forma melhor, agora, de os resolver, (...). (AMdor6, 400-403) (...) para além de diminuir as confusões na Escola, acho que também dá confiança aos alunos do 5º ano. (...) Para ficarem mais integrados. (AMdor7, 424-426) Por exemplo lá em casa estou sempre em ação. Tenho lá duas irmãs que estão sempre em conflito, (...) (AMdor10, 934-935) Como já disse, o gabinete faz-nos crescer. Não só a mim, mas a quem é mediado, a quem passa pela situação. Acho que nos faz crescer mentalmente e acho que fica para a vida mesmo. (AMdor6, 945-947) De há dois anos para cá, há três vezes menos conflitos. (AMdor4, 1169)
		Melhoria Perceber que aspetos podem ser melhorados no funcionamento do projeto	Sugestões Identificar sugestões de melhorias no funcionamento do projeto	Que atividades proporião à equipa de mediação e porquê?	(...) atividade de irmos ao 1º ciclo. (AMdor6, 609) (...) espalhar a mediação pelas ruas. Fazer uma entrevista, porque há pessoas que não sabem o que é a mediação. (AMdor6, 619-620) (...) fazer cartazes para espalhar pelas ruas, (...). (AMdor5, 626) (...) podíamos fazer um teatro, ou fazer uma apresentação de um exemplo de um conflito e ver como os mediadores intervêm nessa situação. (AMdor8, 628-629) (...) fazer um outro filme. (AMdor6, 630) Podíamos inventar, por exemplo, o dia da mediação. (AMdor5, 790) (...) mais reuniões entre os mediadores, (...). (AMdor8, 791) Reuniões. (AMdor2, 964) Mais formações. (AMdor6, 971) Diferentes. [formações] (AMdor7, 972) Talvez até mesmo atividades de grupo. (...) (AMdor2, 974) E também devia haver o dia da mediação. (AMdor10, 977) (...) em Oferta Complementar, em vez de estamos a fazer trabalhos de Francês ou Português que faltam, acho que podíamos falar também sobre isso. [a mediação] (...). (AMdor4, 988-989)

				O que gostariam que fosse diferente no funcionamento da mediação da Escola?	
				E, em relação aos mediadores, acham que algo deveria mudar?	
				O que acham desse processo ou propõem outra forma de entrar para a equipa de mediação?	(...) “eu quero ser mediador”. Então é” (...). (AMdor4, 357) (...). Se mais alguém quisesse e sentisse vontade de ser mediador, também podia entrar na equipa (AMdor7, 769-771)
				Sentem que necessitam de algo para continuar a atuar como mediadores?	(...) juntarmo-nos um dia, (...) (AMdor5, 539) (...) fazer uma reunião entre alunos. (AMdor8, 785) Comunicar mais. (AMdor8, 997). (...). Podemos conhecer todos os mediadores, para podermos vir chamar outros mediadores mais novos. (AMdor7, 999-1000) (...) chamar-nos para as pessoas saberem quem somos. (...). (AMdor7, 1031)

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ALUNOS MEDIADORES

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de Registo
PMCEE	Dimensão Interpessoal/Social Perceber como o PMCEE influi na relação entre os indivíduos, nos indivíduos per si e no ambiente social da Escola	Habilidades Perceber se a formação capacitou os diversos atores da comunidade educativa para lidarem com o conflito	Alunos Perceber se a formação capacitou os alunos para lidarem com o conflito	Sentem diferença entre a forma como lidavam com o conflito e como lidam agora como mediadores? Porquê? Ver também: O que podem dizer sobre a formação que tiveram para serem mediadores?	(...) E depois de fazer a formação percebi que consegui começar a falar mais com ele, a resolver melhor as coisas. Às vezes ainda expludo, mas não tanto como explodia. (AMdor6, 600-602) (...) para mim não bastou ter a formação é preciso ter experiência e um senso da realidade. (...) (AMdor8, 788-789) (...) depois da formação nós chegamos à conclusão que a maneira como nós atuávamos não era a mais correta e se calhar estava na altura de ter a formação para começarmos a resolver as coisas da forma mais correta. (AMdor5, 941-943) (...) ... faltava aquele toquezinho. (AMdor10, 971) Acho que nos faz crescer mentalmente (...). (AMdor6, 946) A mim ajudou-me imenso nos conflitos. Consegui chamar mais à razão as duas pessoas (...). (AMdor2, 975) Acho que sim, mudou. Também a perceção que eu tenho das pessoas. Mudou muito a personalidade das pessoas que eu via. Mudou muito a forma de eu chamá-las à razão. (AMdor2, 953-954) O gabinete de mediação fez-me ver o mundo com outra perspetiva. (AMdor6, 955) (...). Depois da formação dá aquela: ok eu quero ser mediadora, eu vou utilizar isto. (AMdor10, 957-958)
		Reconhecimento Que perceção os mediadores têm de si mesmos e da sua atuação Perceber como se sentem os mediadores neste papel, se são capazes de ser mediadores e se efetivamente fazem mediação	Ser mediador Perceber o que representa para os alunos ser mediador e quais os constrangimentos à sua atuação	Qual acham que deve ser o principal fator para se ser mediador?	(...) o papel do mediador também pode servir para ajudar essas pessoas. (AMdor8, 281-282) Ser mediador é ajudar as outras pessoas. (AMdor5, 285) (...) ter melhores relações com as pessoas. (...) (AMdor2, 287) (...) dois indivíduos estavam chateados um com o outro. Tomei-me amigo dum, com quem não me dava muito bem com ele e graças ao ter resolvido a situação, falando com os dois. (...). (AMdor2, 295-297) Não é por ir pelo nosso amigo que somos melhores mediadores. Convém que nós vejamos a realidade e não aquilo que nós queremos que seja. (AMdor5, 306-308) (...) ser mediador é preciso ter coragem para poder intervir nos problemas (...) (AMdor2, 313-314) (...) Até mesmo ter medo de te poderem aleijar a ti próprio ou de piorares a situação. Precisamos de ter coragem, não é? (EGAMdor2, 315-317) É preciso ter vontade para ser mediador. (AMdor7, 711) Querer, a vontade. (AMdor5, 726) Coragem. (AMdor6, 727) Gostar de ajudar os outros. (AMdor8, 728) Saber agir perante uma situação. (AMdor6, 729) Mesmo com medo, saber agir. (...) (AMdor5, 730) (...) É ter aquele dom! (AMdor10, 1048)
			Autoestima Perceber a apreciação que os mediadores têm de si mesmos. Se gostam de ser mediadores	Como se sentem no papel de mediador?	Ser mediador é uma coisa muito boa. (AMdor8, 284) Eu penso que é bom ser mediador. (...). (AMdor2, 286) (...) é muito gratificante para nós. (AMdor8, 325) (...) Eu, por exemplo, sempre fui muito desvalorizada e só me começaram a chamar e a procurar desde que entrei para o gabinete. (...) (AMdor5, 387-388) (...) [a mãe] já percebe e está orgulhosa. (AMdor2, 623) Privilegiada. (AMdor5, 1006) Eu sinto-me sempre bem. (AMdor6, 1007) (...) também, um pouco, tal como a EG5 disse, privilegiado por ter este cargo e ter sido escolhido. (AMdor2, 1008-)

					1009) (...) privilegiada e orgulhosa de ser mediadora e conseguir fazer algo que os outros se calhar não conseguem. (...) (AMdor10, 1010-1011) Sinto-me orgulhosa (...) (AMdor6, 1007) (...) sinto-me orgulhosa porque se eu fui escolhida pelos meus colegas, foi porque eles acreditam que eu posso, que eu sou capaz de resolver uma situação” (EGAMdor6, 1012-1013) No meu caso, (...) nunca foi alguma coisa especial (...) (AMdor1, 1014-1015) Igual como se fosse mediador ou não. Nunca foi nada de mais. Ajudava as pessoas que precisavam. (AMdor1, 1017-1018) Surpreendida. Por ter chegado aqui, por a s'tora ter apostado em mim. (AMdor9, 1019) Iria dizer orgulhoso e que foi uma honra, (...) (AMdor4, 1020)
	Desempenho Perceber os desafios na atuação do mediador	O que acham mais difícil no desempenho do mediador? E o que é mais fácil?			(...) Daquela vez, o rapaz estava tão enervado que eu acabei por levar também. (AMdor5, 194-195) Já me aconteceu também estar a tentar separar duas irmãs, inclusive uma delas tinha uma faca. (AMdor6, 197-198) (...), mas eu fiquei com aquele medo: se entro posso ficar magoada. Mas, mesmo assim não deixei de ir (...). (AMdor6, 200-201) (...) Eu não intervim, e acho que ninguém interveio. Uma aluna zangada por ter sido expulsa da aula, acho que feriu, (...), não me lembro ao certo, uma professora gravemente. (AMdor2, 203-205) (...). Eu estava por perto. Eu não pude intervir, pois era mesmo complicado resolver aquilo. (...). Foi uma experiência aterradora. (AMdor2, 208-210) (...) é que quando há conflitos, os professores não chamam os mediadores, pelo menos a mim nunca me chamaram. (...) (AMdor6, 215-216) (...) Ser mediador é complicado (...) (AMdor8, 323-324) (...) Mas, é muito difícil conseguir sê-lo porque nós estamos no meio de uma confusão, como aconteceu à M levar, ou à J ter receio de levar uma facada, ou a confusão em que ela esteve no meio. (...). (AMdor8, 321-323) (...) Ser mediador é um grande fardo e uma responsabilidade. (...) (AMdor8, 320) Eu acho que é três vezes mais difícil fazer mediações fora da turma porque as pessoas que estão em conflito não nos conhecem (...). (AMdor4, 865-866) Eu por acaso acho que é mais difícil fazer mediação na turma porque é quando se conhece a maior parte da gente. Depois, o mediador tem que ser neutro e fica difícil de fazer... É muito mais difícil do que se for resolver um caso de garotos do 5º ano. (AMdor6, 868-870) O que é mais difícil é estamos a resolver o conflito entre colegas (...). É um bocadinho constrangedor. (AMdor10, 1107-1108) (...). Mas quando são pessoas completamente desconhecidas não temos a noção. Já é mais complicado conhecê-las e saber porque é que elas estão a fazer isso. Isso é o mais difícil de ser mediador (...). (AMdor8, 1111-1113) Fazer perceber o outro que aquilo que ele pensa, como ele age é como ele pensa. (...) (AMdor6, 1116) (...) também é difícil se as pessoas são teimosas e orgulhosas e não querem aceitar que erraram (...). (AMdor7, 1119-1120) (...) E é difícil fazê-las perceber que nenhuma delas tem razão ou que os dois até têm razão, (...). (AMdor10, 1122-1123) Eu penso que também seja um pouco difícil, (...) mediação, em conjunto (...). (AMdor2, 1125-1126) Muitas vezes o que pode ser mais difícil é as pessoas deixarem-nos entrar no problema. (AMdor1, 1129-1130) Quando estamos a resolver o conflito não há propriamente coisas fáceis. (AMdor8, 1133) (...) se não nos conhecerem é muito difícil eles deixarem-nos atuar (...) (AMdor5, 1135) (...) A prática do problema, penso que seja o mais difícil. (AMdor2, 1138-1139) Eu acho que no conflito, não há nada fácil. Nós os mediadores resolvemos coisas difíceis. (AMdor6, 1180-1181) (...) quando são pessoas conhecidas já é mais fácil lidarmos com elas, porque, sabemos mais ou menos o feitio e como é que havemos de lidar com elas (...). (AMdor8, 1109-1111)

					Se os nossos colegas nos conhecerem podemos conseguir resolver o problema mais facilmente, (...). (AMdor5, 1134-1135) Penso que o discutir opiniões seja um pouco mais fácil. (...). (AMdor2, 1138)
			Conhecimento Auscultar se na Escola sabem quem são os mediadores	O que acham do processo de informação sobre quem é mediador?	Sabemos dos professores porque às vezes os vemos aqui (...) (EGAMdor5, 985-986). (...) nós não sabemos que eles existem. (AMdor5, 966) É péssima! (Vários, 979) Acho que não existe. (AMdor7, 980) (...) nós não temos informação nenhuma de quem são os mediadores. (...). (AMdor5, 984-985) Eu não sei, nunca ouvi falar disso. (AMdor4, 996)
			Afirmação / adesão / aceitação Perceber se os alunos mediadores já se afirmaram na escola. Perceber se se recorre aos mediadores e se os demais aceitam a sua intervenção.	Como lidam os vossos colegas com a vossa atuação?	(...) de certa forma, há muita gente que desvaloriza a função do mediador” (EGAMdor8, 320-321) (...). Eu vejo mais pessoas virem ter comigo e com a J do que com outros mediadores. Porque nós estamos cá há algum tempo (...). Até os mais novos vêm à nossa procura para nós os ajudarmos (...) (AMdor5, 389-392) (...) muitas vezes ignoram a nossa opinião” (EGAMdor4, 866) (...). Depois eles acabam sempre por ouvir, acabam sempre por dizer obrigada e procuram-nos sempre e se não procuram a mim, procuram a elas duas ou um mediador qualquer. Pronto, é fácil, os mais novos aceitam. Agora se forem os mais velhos, é mais ou menos: vai-te lixar!. Se nós soubermos lidar com a situação, se soubermos dizer qualquer coisa, ser persistente, acabam por aceitar. (AMdor10, 1026-1030) (...) a minha turma tem muitos problemas, mas relativamente fáceis de resolver porque as pessoas conhecem-se. Agora, fora da turma, ninguém quer saber. (AMdor3, 1035-1037) (...). Parte das vezes não levam muito a sério. Mas depois começam a ver o que eu faço, ou o que nós fazemos aqui (...) deixam de ser teimosos e acreditam no trabalho dos mediadores. (AMdor8, 1041-1044)
				E os professores? Como lidam com a vossa atuação? E os AO?	Eu acho que os professores ficam orgulhosos de ver pessoas da nossa idade a resolver problemas que provavelmente deviam ser eles a resolver, (...) (AMdor5, 1046-1047) Eu acho que as pessoas ainda não têm assim uma visão, ou melhor, uma opinião daquilo que nós conseguimos. Não nos chamam para atuar. (AMdor6, 1049-1050) (...) [os professores] nem sempre têm confiança em nós para fazer aquilo que eles podem fazer. (...). (AMdor8, 1051-1052) (...) mas eu acho que os professores confiam em nós. Mas, às vezes não nos querem deixar sozinhos porque depois nós podemos fazer alguma coisa mal. É sempre aquele receio. (AMdor4, 1064-1066) (...) a minha DT não acreditou. (EG9, 1068) Algumas [funcionárias] lidam bem (...) [com a atuação dos alunos mediadores] (AMdor5, 1078); (...) algumas preferem ser elas a resolver por serem mais velhas. (AMdor5, 1078-1079) Também depende dos funcionários. (AMdor5, 1088) (...) é aquela coisa de pensarem que como são mais velhas vão conseguir resolver o problema, (...) (AMdor7, 1090-1091) (...) como nós somos alunos e elas funcionárias, o dever é delas. (AMdor5, 1092-1093) Há funcionários e mediadores que não têm conhecimento quem são os mediadores. (AMdor5, 1105)
		Ambiente social/relacional de escola Perceber como a mediação pode ter influído no ambiente social/relacional da Escola	Entre pares Perceber como a mediação pode ter influído no ambiente social/relacional entre pares	---	Inclusivamente quando nós resolvemos um conflito, por exemplo: há duas raparigas que não se dão nada bem. Depois quando tentamos interferir no conflito, as raparigas até passam a ser amigas e a conhecerem-se melhor e a perceberem que afinal têm um grande futuro à frente e uma grande amizade. Isso acontece muito. (AMdor8, 959-962)

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ALUNOS MEDIADORES

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de registo
PMCEE	Dimensão organizacional	Inclusão nos documentos estratégicos da Escola Perceber se a mediação integra os documentos estratégicos da Escola e qual a sua importância	Regulamento Interno Saber se a mediação consta do RI e que efeito isso teve para a mediação	O que pensam de a mediação estar no Regulamento Interno da Escola?	Acho bem. (...) (AMdor7, 1145) (...)para os pais também conhecerem. (AMdor7, 1145) Para eles [pais] saberem que têm algo, ou alguém, em quem possam confiar. Onde tenham um porto seguro. (AMdor5, 1146-1147) Acho que é essencial. (...). (AMdor10, 1153) Porque é algo importante. (...). (AMdor6, 1163)
		Modelo de gestão de conflitos da escola Perceber se se instalou um modelo integrado de gestão de conflitos (mediação e modelo disciplinar)	Métodos de gestão dos conflitos na Escola Perceber se com a mediação se verificou alguma mudança no modelo de gestão de conflitos e se existe articulação entre os métodos de gestão de conflitos		(...) só que nós temos uma forma melhor, agora, de os resolver (...) (AMdor6, 402-403)
		Cultura de mediação Perceber se se identificam hábitos, práticas de mediação na dinâmica da Escola que suportem uma nova forma de entender as relações interpessoais/gerir os conflitos	Valores, crenças e práticas Perceber se a mediação já faz parte das crenças, dos hábitos e das práticas da Escola	Acham que a mediação faz parte dos hábitos da Escola? Como notam isso?	(...) Já fiz muitas vezes com os meus primos, em casa, e mesmo com o meu irmão. (...) (AMdor6, 598-599) (...) falassem com alguém para criarem aquilo que nós temos. (AMdor5, 613-614) Porque há muita gente que vem cá. (AMdor5, 1168) De há dois anos para cá, há três vezes menos conflitos. (AMdor4, 1169) (...) Pelo tempo que já existe. (AMdor2, 1174) Acho que se nota, até pela atividade do dia aberto. (...). (AMdor2, 1177) Respondem que sim. (Vários, 1206) Mais ou menos. (AMdor9, 1217) Tão mal falam da nossa Escola, que é uma Escola de conflitos, ter mediação, ser uma das Escolas em Portugal a ter mediação é um orgulho. (AMdor8, 1183-1184) No meu caso, sinto-me orgulhosa da Escola. (AMdor10, 122)

Apêndice XLIV – Matriz de análise de conteúdo dos Projetos Educativos

Projetos Educativos

2009-2012 / 2012-2015

Quadro 1: Estrutura do Projeto Educativo

Finalidade
Objetivos
Estratégias
Metas a atingir
Indicadores de avaliação

Fonte: Projetos Educativos das Escola (2012-2013; 2014-2015).

Projetos Educativos

2009-2012 / 2012-2015

Quadro 2: A mediação na estrutura do Projeto Educativo

Finalidade 5	PEF5: “Prevenção da indisciplina e violência”
Objetivos	PEF5O1: Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; PEF5O2: Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; PEF5O3: Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; PEF5O4: Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco; PEF5O5: Promover a participação e colaboração dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa no desenvolvimento socioeducativo dos alunos; PEF5O6: Eliminar situações de insegurança na escola; PEF5O7: Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; PEF5O8: Criar mecanismos funcionais de informação e comunicação escola - família - comunidade, potenciando o uso das tecnologias de informação e comunicação; PEF5O9: Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade; PEF5O10: Fomentar a consciência ambiental na escola e na comunidade.
Estratégias	PEF5E1: <u>Projeto para Mediação de Conflitos na Escola</u> ; PEF5E2: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; PEF5E3: Ações de sensibilização/formação para a comunidade escolar e educativa; PEF5E4: Intervenção em contextos familiares de alunos com maiores indicadores de risco educacional/social; PEF5E5: Exploração do potencial das tecnologias de informação e comunicação para melhorar a comunicação Escola/Família - SMS na hora; PEF5E6: Articulação entre as diferentes estruturas do Agrupamento e instituições externas.
Metas	PEF5M1: <u>Criar um Gabinete de mediação de Conflitos</u> ; PEF5M2: Diminuir problemas de indisciplina e agressividade interpessoal; PEF5M3: Aumentar a rede social de apoio e dos laços afetivos (mobilizando os pais, pares, professores e assistentes operacionais); PEF5M4: Reduzir comportamentos de risco; PEF5M5: Combater o absentismo e abandono escolar.
Indicadores de avaliação	PEF5I1: Atualização dos recursos materiais; PEF5I2: Projetos em desenvolvimento no Agrupamento; PEF5I3: Ações de formação concretizadas; PEF5I4: Número de ocorrências participadas; PEF5I5: Nível de participação dos destinatários nas ações propostas; PEF5I6: Grau de satisfação quanto à qualidade dos espaços/recursos/serviços.

Fonte: Projetos Educativos da Escola 2012-2013, p. 52; 2014-2015, p. 16 (sublinhado nosso).

Projetos Educativos

2009-2012 / 2012-2015

Quadro 3: Finalidades / Áreas estratégicas do Projeto Educativo

Finalidades do PE	
PEF1: “Combate ao insucesso escolar /melhoria da qualidade do sucesso”	
PEF2: “Relação Escola / Família/ Comunidade”	
PEF3: “Relações Interculturais e multiculturais”	
PEF4: “Enriquecimento curricular e oferta formativa”	
PEF5: “Prevenção da indisciplina e da violência na escola”	
PEF6: “Promoção da imagem da escola na comunidade”	(...) minimizar as ocorrências de indisciplina e violência escolar (...)
PEF7: “Tecnologias de informação e comunicação”	
PEF8: “Promoção da saúde”	(...) minimizar as ocorrências de indisciplina e violência escolar (...)
PEF9: “Melhoria das condições de segurança”	(...) minimizar as ocorrências de indisciplina e violência escolar (...)

Fonte: PE, 2019-2012, pp. 46-57 e PE, 2012-2015, pp. 9-21.

Matriz - base para análise de conteúdo do Projeto Educativo (PE)

Projetos Educativos 2009-2012 / 2012-2015

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador		LEGENDA
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da Escola	Projeto educativo (PE)	Finalidades	Prevenção da indisciplina e violência	--	PEFPiV
				Estratégias	Mediação	PEEMed
				Metas	Mediação	PEMMed
				Indicadores de avaliação	--	PEIA

Matriz – global de análise de conteúdo do Projeto Educativo (PE)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador		Frequência
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da Escola	Projeto educativo (PE) 18 objetivos gerais que se articulam com as 9 finalidades Mediação: duas referências	Finalidades 9 finalidades gerais do PE	Prevenção da indisciplina e violência <i>5ª finalidade geral do PE com 10 objetivos específicos</i>	--	--
				Estratégias <i>1 de 6 estratégias da 5ª finalidade</i>	Mediação	n=1 (2009-2012) n=1 (2012-2015)
				Metas <i>1 de 5 metas a atingir da 5ª finalidade</i>	Mediação	n=1 (2009-2012) n=1 (2012-2015)
				Indicadores de avaliação <i>6 indicadores gerais para avaliar a 5ª finalidade</i>	--	--

LEGENDA:

PEFPiV: Projeto Educativo, Finalidade, Prevenção da indisciplina e violência

PEPIVOB: Projeto Educativo, Finalidade, Prevenção da indisciplina e violência, objetivos

PEE: Projeto Educativo, Estratégia

PEEMed: Projeto Educativo, Estratégia, Mediação

PEMMed: Projeto Educativo, Metas, Mediação

PEIA: Projeto Educativo, Indicadores de Avaliação

Matriz de análise de conteúdo do Projeto Educativo (PE)

Projetos Educativos
2009-2012 / 2012-2015

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador		Unidades de texto	Frequência
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Projeto Educativo (PE) 18 objetivos gerais que se articulam com as 9 finalidades Mediação: duas referências	Finalidades 9 finalidades gerais do PE PEF1: “Combate ao insucesso escolar /melhoria da qualidade do sucesso” PEF2: Relação Escola / Família/ Comunidade” PEF3: “Relações Interculturais/ multiculturais” PEF4: “Enriquecimento curricular e oferta formativa” PEF5: “Prevenção da indisciplina e da violência na escola” PEF6: “Promoção da imagem da escola na comunidade”	Prevenção da indisciplina e violência 5ª finalidade geral do PE com 10 objetivos específicos PEPIVOB1: “Minimizar ocorrências de indisciplina e violência” PEOB2: “Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce” PEOB3: “Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos” PEOB4. “Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco” PEOB5. “Promover a participação e colaboração dos pais e encarregados de educação	--	--	--

			PEF7: “Tecnologias de informação e comunicação” PEF8:” Promoção da saúde” PEF9: “Melhoria das condições de segurança”	e da comunidade educativa no desenvolvimento socioeducativo dos alunos” PEOB6: “Eliminar situações de insegurança” PEOB7: “Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola” PEOB8: “Criar mecanismos funcionais de informação e comunicação escola - família - comunidade, potenciando o uso das tecnologias de informação e comunicação” PEOB9: Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade” PEOB10: “Fomentar a consciência ambiental na escola e na comunidade”			
			Estratégias 1 de 6 estratégias da 5ª finalidade <u>PEE1: “Projeto de mediação de conflitos</u> PEE2: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família”	Mediação	PEEMed: “Projeto de Mediação de Conflitos Escola”	para de na	n=1 (2009-2012) p. 53 n=1 (2012-2015) p. 16

				PEE3: “Ações de sensibilização/formação para a comunidade escolar e educativa” PEE4: “Intervenção em contextos familiares de alunos com maiores indicadores de risco educacional/social” PEEE5: “Exploração do potencial das tecnologias de informação e comunicação para melhorar a comunicação Escola/Família - SMS na hora” PEE6: “Articulação entre as diferentes estruturas do Agrupamento e instituições externas”			
				Metas 1 de 5 metas a atingir da 5ª finalidade PEM1: <u>“Criar um gabinete de mediação de conflitos”</u> PEM2: “Diminuir problemas de indisciplina e agressividade interpessoal” PEM3: “Aumentar a rede	Mediação	PEMMed: “Criar um Gabinete de Mediação de Conflitos”	n=1 (2009-2012) p. 53 n=1 (2012-2015) p. 17

				<i>social de apoio e dos laços afetivos (mobilizando os pais, pares, professores e assistentes operacionais)”</i> <i>PEM4: “Reduzir comportamentos de risco”</i> <i>PEM5: “Combater o absentismo e abandono escolar”</i>			
				Indicadores de avaliação <i>6 indicadores gerais para avaliar a 5ª finalidade</i> <i>PEIA1: “Atualização dos recursos materiais”</i> <i>PEIA2: “Projetos em desenvolvimento”</i> <i>PEA3: “Ações de formação concretizadas”</i> <i>PEIA4: “Número de ocorrências participadas”</i> <i>PEIA5: “Nível de participação dos destinatários nas ações propostas”</i> <i>PEIA6: “Grau de satisfação quanto à qualidade dos espaços/recursos/serviços”</i>	--	--	--

Apêndice XLV – Matriz de análise de conteúdo do Regulamento Interno

Matriz – base para análise de conteúdo do Regulamento Interno

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador		Legenda
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Regulamento Interno (RI) <i>A mediação surge no documento, com catorze referências.</i> <i>O gabinete de mediação escolar surge em três secções distintas do RI. A primeira referente aos serviços que visam promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos; a segunda, onde se define a dimensão institucional do gabinete e a terceira acerca das medidas e procedimento disciplinar.</i>	Serviços técnico-pedagógicos <i>“(…) promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos (…)”</i>	Institucionalização	Serviço de Psicologia e Orientação	RISPO
					Gabinete de Mediação	RIGM
					Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	RIGAAF
					Biblioteca	RIBIB
					Serviço de Ação Social Escolar	RISASE
					Componente de Apoio à Família	RICAF
		Gabinete de mediação <i>Obs: verifica-se o uso indistinto da terminologia gabinete de mediação de conflitos e gabinete de mediação escolar ao longo documento</i>			Objetivos	RIGMO
					Competências	RIGMC
					Constituição	RIGMCO
					Funcionamento	RIGMF
		Método complementar de resolução de conflitos		Apoio às medidas disciplinares corretivas, na ordem de saída de sala de aula <i>“(…) assumindo uma natureza eminentemente preventiva”</i>	Sala de estudo	RIMCRCSE
					Gabinete de mediação	RIMCRCGM
					Biblioteca	RIMCRCBIB
					Tramitação do processo <i>“circunstância atenuante”</i>	RIMCRCTP

LEGENDA:

RI – Regulamento Interno

RISPO – Regulamento Interno, Serviço de Psicologia e Orientação

RIGM – Regulamento Interno, Gabinete de Mediação

RIGAAF – Regulamento Interno, Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

RIBIB – Regulamento Interno, Biblioteca

RISASE – Regulamento Interno, Serviço de Ação Social Escolar

RICAF – Regulamento Interno, Componente Apoio à Família

RIGMO – Regulamento Interno, Gabinete de mediação, Objetivos

RIGMC - Regulamento Interno, Gabinete de mediação, Competências

RIGMCO - Regulamento Interno, Gabinete de mediação, Composição

RIGMF - Regulamento Interno, Gabinete de mediação, Funcionamento

RIMCRCSE - Regulamento Interno, Método alternativo de Resolução de Conflitos, Sala de Estudos

RIMCRCGM - - Regulamento Interno, Método alternativo de Resolução de Conflitos, Gabinete de Mediação

RIMCRCBIB - - Regulamento Interno, Método alternativo de Resolução de Conflitos, Biblioteca

RIMCRCTP - - Regulamento Interno, Método alternativo de Resolução de Conflitos, Tramitação do processo

Matriz global de análise de conteúdo do Regulamento Interno

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador		Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Regulamento Interno (RI) <i>A mediação surge no documento, com catorze referências.</i> <i>O gabinete de mediação escolar surge em três secções distintas do RI. A primeira referente aos serviços que visam promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos; a segunda, onde se define a dimensão institucional do gabinete e a terceira acerca das medidas e procedimento disciplinar.</i>	Serviços técnico-pedagógicos	Institucionalização	Serviço de Psicologia e Orientação	n=31
					Gabinete de Mediação	n=6
					Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	n=7
					Biblioteca	n=28
					Serviço de Ação Social Escolar	n=4
					Componente de Apoio à Família	n=5
			Gabinete de mediação	Objetivos	n=10	
			Obs: verifica-se o uso indistinto da terminologia gabinete de mediação de conflitos e gabinete de mediação escolar ao longo documento	Competências	n=8	
				Constituição	n=4	
				Funcionamento	n=4	
				Método complementar de resolução de conflitos	Apoio às medidas disciplinares na ordem de saída de sala de aula <i>“(…) assumindo uma natureza eminentemente preventiva”</i>	“Sala de estudo”
			“Gabinete de mediação”			n=1
			“Biblioteca”			n=1
			Tramitação do processo <i>“circunstância atenuante”</i>			n=1

Matriz de análise de conteúdo do Regulamento Interno 2013

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador		Unidades de texto	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Regulamento Interno (RI) <i>A mediação surge no documento, com doze referências e o gabinete de mediação escolar surge em três secções distintas do RI. A primeira referente aos serviços que visam promover a existência de condições que assegurem a plena integração dos alunos; a segunda, onde se define a dimensão institucional do</i>	Identificação geral	Institucional		“gabinete de mediação”	n=6 pp. 39,44,44, 44,79,83
				Resolutiva		“mediar conflitos”	n=2 pp. 44,44
				Capacitadora		“formação em mediação”	n=1 p. 44
						“capacidade em mediar”	n=1 p. 44
				Procedimental		“encaminhamentos para mediação”	n=1 p. 45
				Técnicos		“mediadores”	n=2 pp. 44,83
				Finalidade		“cultura de mediação”	n=1 p. 44
			Serviços técnico-pedagógicos	Institucionalização	Serviço de Psicologia e Orientação	RISPO: “Serviço de Psicologia e Orientação”	n=31 pp. 18,26, 26,26,31,31,31, 33,33,39,39, 39,39,40,40, 41,41,41,41, 41,41,42,43,44,45, 45,58, 68,76,77,83
					Gabinete de Mediação	RIGM: “Gabinete de Mediação”	n=6 pp. 39,44,44, 44,79,83

		<i>gabinete e a terceira acerca das medidas e procedimento disciplinar.</i>			Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	RIGAAF: “Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família”	n=7 pp. 39,44,45,45,45,45,46
					Biblioteca	RIBIB: “Biblioteca”	n=28 pp. 18,38,39,46,46,46,47,48,48,48,48,48,48,48,49,49,49,52,61,65,72,72,79,79,79,80,88
					Serviço de Ação Social Escolar	RISASE: “Serviço de Ação Social Escolar”	n=4 pp. 39,49,58,71,71
					Componente de Apoio à Família	CAF: “Componente de Apoio à Família”	n=5 pp. 22,39,49,49,50
			Gabinete de mediação	Objetivos	Resolução	RIGMOB1: “Dar uma resposta eficaz à problemática da indisciplina e violência”	n=1 p. 44
					Resolução	RIGMOB2: “Facilitar a mediação de conflitos entre alunos/professores/pessoal não professor”	n=1 p. 44
					Resolução	RIGMOB3: “Resolver as situações de conflito de forma sustentável e duradoura”	n=1 p. 44
					Capacitação	RIGMOB4: “Favorecer o desenvolvimento, nos membros da Comunidade Escolar, de competências na área da prevenção e tratamento de conflitos”	n=1 p. 44
					Prevenção	RIGMOB5: “Promover a	n=1

						comunicação e compreensão mútua entre os elementos da Comunidade Escolar”	p. 44
					Prevenção	RIGMOB6: “Prevenir os conflitos e a violência”	n=1 p. 44
					Integração	RIGMOB7: “Melhorar a integração dos alunos”	n=1 p. 44
					Empoderamento	RIGMOB8: “Estimular o desenvolvimento de competências que potenciem as capacidades e o poder de atuação dos membros da Comunidade Escolar que sofrem a exclusão”	n=1 p. 44
					Resolução	RIGMOB9: “Diagnosticar situações de violência escolar e apoiar as pessoas envolvidas através do diálogo”	n=1 p. 44
					Prevenção	RIGMOB10: “Diminuir os efeitos dos conflitos e da violência no que se refere ao abandono escolar e ao insucesso escolar”	n=1 p. 44
				Competências	Resolução	RIGMC1: “Mediar conflitos entre alunos e entre alunos e adultos”	n=1 p. 44
					Prevenção	RIGMC2: “Desenvolver ações de prevenção da disfunção e da exclusão social”	n=1 p. 44
					Educativa /capacitadora	RIGMC3: “Promover ações/programas tendentes ao desenvolvimento pessoal e	n=1 p. 44

						social dos alunos”	
					Educativa / capacitadora	RIGMC4: “Dinamizar ações de formação para professores, alunos, pessoal não técnico e pais/encarregados de educação”	n=1 p. 44
					Articulação	RIGMC5: “Integrar equipas multi/pluridisciplinares de intervenção social e escolar”	n=1 p. 44
					Articulação	RIGMC6: “Trabalhar em estreita colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família e as Associações de Pais do Agrupamento”	n=1 p. 44
					Integradora	RIGMC7: “Colaborar com professores, alunos e pessoal não professor na promoção da cultura de mediação”	n=1 p. 44
					Avaliativa	RIGMC8: “Avaliar as atividades desenvolvidas”	n=1 p. 44
				Constituição	Nomeação	RIGMCO1: “Os mediadores deverão ser nomeados pelo diretor”	n=1 p. 44
					Formação específica	RIGMCO2: “Possuir formação em mediação de conflitos”	n=1 p. 44
					Qualidades pessoais	RIGMCO3: “Evidenciar facilidade de um bom relacionamento pedagógico com os seus pares, alunos e demais comunidade educativa”	n=1 p. 44
					Competência	RIGMCO4: “Possuir capacidade de negociação e	n=1 p. 44

						mediação em diferentes situações”	
				Funciona- mento	Espaço	RIGMF1: “O gabinete funciona em espaço próprio na Escola-sede do Agrupamento”	n=1 p. 44
					Horário	RIGMF2: “O atendimento é realizado em horário a definir anualmente pela direção executiva”	n=1 p. 44
					Procedimento	RIGMF3: “O registo e encaminhamento das situações sujeitas a mediação são da responsabilidade da equipa de mediadores”	n=1 p. 45
					Utentes/beneficiários	RIGMF4: “O atendimento no gabinete pode ocorrer por iniciativa do aluno, Diretor de Turma, Pessoal Professor/Não professor, Técnicos do agrupamento ou Direção Executiva”	n=1 p. 44
			Método complementar de resolução de conflitos	Apoio às medidas disciplinares e corretivas, na ordem de saída de sala de aula	Sala de estudo	RIMCRCSE: “Na sequência da ordem de saída da sala de aula, o aluno deve permanecer na escola e, por proposta do professor, dirigir-se para a sala de estudo (...) que dará o acompanhamento devido ao aluno, nomeadamente no cumprimento das atividades”	n=1 p. 79
				“(…) assumindo uma	Gabinete de mediação	RIMCRCGM: “Na sequência da ordem de saída da sala de aula, o aluno deve permanecer na escola e, por proposta do	n=1 p. 79

				<i>natureza eminentemente preventiva</i>		professor, dirigir-se para (...) o gabinete de mediação (...) que dará o acompanhamento devido ao aluno, nomeadamente no cumprimento das atividades”	
					Biblioteca	RIMCRCBIB: “Na sequência da ordem de saída da sala de aula, o aluno deve permanecer na escola e, por proposta do professor, dirigir-se para a (...) a biblioteca (...) que dará o acompanhamento devido ao aluno, nomeadamente no cumprimento das atividades”	n=1 p.79
				Tramitação do processo “ <i>circunstância atenuante</i> ”		RIMCRCTP: “É considerada uma circunstância atenuante o relatório do mediador, com indicação expressa que a situação foi resolvida de acordo com os princípios fundamentais que norteiam o funcionamento do gabinete de mediação”	n=1 p. 83

Apêndice XLVI – Matriz de análise de conteúdo do Contrato de Autonomia

Matriz de base para análise de conteúdo do Contrato de Autonomia

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	LEGENDA
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Contrato de autonomia (CA)	Medidas implementadas	Resultados	CAMI1R
				Estrutura	CAMI1E
				Processo de intervenção intermédio	CAMI1PII
			Mediadas a implementar (plano de ação estratégica)	Definição	CAMI2D
				Finalidade	CAMI2F
				Composição	CAMI2C
				Parceira	CAMI2P
				Objetivos operacionais	CAMI2OO

Matriz global de análise de conteúdo do Contrato de Autonomia

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Frequência
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Contrato de autonomia (CA)	Medidas implementadas	Resultados	n=2
				Estrutura	n=1
				Processo de intervenção intermédio	n=1
			Mediadas a implementar (plano de ação estratégica)	Definição	n=1
				Finalidade	n=1
				Composição	n=1
				Parceira	n=1
				Objetivos operacionais	n=3

LEGENDA:

CA – Contrato Autonomia

MI1– Medidas implementadas

MI2– Mediadas a implementar

R – Resultado

E – Estrutura

PII – Processo de Intervenção Intermédio

D – Definição

F – Finalidade

C – Composição

P – Parceria

OO – Objetivos Operacionais

Matriz de análise de conteúdo do Contrato de Autonomia

2012-2013

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de texto	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Contrato de autonomia	Medidas implementadas	Resultados	CAMI1R1: (...) pelos resultados alcançados no Gabinete de Mediação de Conflitos no acompanhamento formal (sessões de mediação) e informal de situações de confronto verbal e físico entre pares, entre alunos/professores e entre alunos/funcionários”	n=1 p. 8
			<i>(...) o agrupamento tem focalizado a sua ação na resposta e incentivo aos alunos, visando a conclusão da escolaridade obrigatória, agindo no sentido de prevenir o abandono escolar precoce e facilitar sua a integração. Alguns exemplos concretos que sustentam esta preocupação do TEIP podem confirmar-se (...) – pelos resultados no Gabinete de Mediação (....), pp. 7-8.</i>	Estrutura	CAMI1R2: “Regista-se alguma melhoria nesta área [Meta 5. Prevenção da indisciplina e violência], necessitando ainda de investimento, a incluir no próximo PEA. Os recursos materiais foram atualizados. A grande maioria dos projetos [onde se encaixa o PMCEE] contribuiu favoravelmente para a consecução desta meta. O número de ocorrências participadas diminuiu ao longo do período de avaliação”.	n=1 p. 10
			<i>Mediação surge na autoavaliação</i>	Processo de intervenção	CAMI1E1: “(...) através da criação de uma bolsa de mediadores escolares (...)” CAMI1PII1: “(...) tem desenvolvido um importante papel no controlo	n=1 p. 8

			<i>Na avaliação externa não consta mediação</i>	intermédio	intermédio de situações de violência e indisciplina, evitando que a resolução dos problemas esteja excessivamente centralizada na figura do Diretor de Turma.	
			Medidas a implementar	Definição	CAMI2D1: “Espaço criado propositadamente para o efeito no ano letivo de 2011-2012 onde uma equipa de alunos e de professores mediadores dinamizam processos de mediação (...)”	n=1 p. 30
			Plano de ação estratégica (2012-2013)	Finalidade	CAMI2F1: “com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar e à promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais.”	n=1 p. 30
			<i>Para cada meta são apresentados os valores de partida e os valores a alcançar, no sentido da sua eficácia.</i>	Composição	CAMI2C1: “Os professores e alunos mediadores frequentaram formação durante o ano letivo anterior”	n=1 p. 30
			<i>A mediação surge nas cláusulas do contrato de autonomia. Cláusula 3 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina (constituída por 5 medidas / estratégias: 1- CACE faz (Cultura, Cidadania e Educação), 2- GAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), 3- Gabinete de Mediação</i>	Parceira	CAMI2P1: “(...) tendo o processo de implementação do gabinete sido acompanhado e monitorizado pelo Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto numa parceria estabelecida para o efeito”	n=1 p. 30
				Objetivos operacionais	CAMI2O01: Objetivo 1: Diminuir problemas de indisciplina e agressividade interpessoal Indicador 1.1: Percentagem de mediações formais realizadas nas escolas sede no ano letivo 2011-2012	n=1 p. 30

			<i>de Conflitos, 4- Viver saudável dentro e fora da escola, 5- Orientação vocacional</i>		Indicador 1.2. Percentagem de mediações informais realizadas na escola sede no ano letivo 2011-2012 Dados de partida 1.1: 3,30% Dado de partida 1.2: 19,10% Meta 1.1 por ação mensuráveis para 2012-2013: 6,50% Meta 1.2 por ação mensuráveis para 2012-2013: 25%	
					CAMI2002: Objetivo 1: Promover os envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal e informal Indicador 1.1: Percentagem de alunos mediadores que fizeram mediação formal Indicador 1.2. Percentagem de alunos que fizeram mediação informal Dados de partida 1.1: 1,20% Dado de partida 1.2: 5,90% Meta 1.1 por ação mensuráveis para 2012-2013: 2,50% Meta 1.2 por ação mensuráveis para 2012-2013: 8%	n=1 p. 30
					CAMI2003: Objetivo 3: Prevenir e eliminar comportamentos de risco Indicador 3: Percentagem de acordos cumpridos na mediação formal Dados de partida 3: 2,80% Metas 3 por ação mensuráveis para 2012-2013: 5,70%	n=1 p. 30

Apêndice XLVII – Matriz de análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação

Relatórios do Gabinete de Mediação

2011-2012; 2012-2013; 2013-2014

Quadro 1: Estrutura dos relatórios de avaliação do Gabinete de Mediação

Introdução
Estrutura/Serviço de mediação de conflitos da Escola • Definição e composição • Objetivos específico e objetivos gerais • Indicadores de avaliação
Análise dos indicadores de avaliação
Avaliação das atividades da estrutura de mediação 1- Atividades realizadas 2- Produtos das atividades desenvolvidas 3- Participação dos envolvidos nas atividades 4- Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA com a contribuição para a concretização dos objetivos do projeto educativo 5- Sessões de mediação 6- Atendimento a alunos 7- Apoio aos alunos com saída de sala de aula 8- Dados recolhidos a partir de questionários
Conclusões • Resultados gerais • Aspetos fortes • Aspetos fracos • Sugestões
Anexos • Avaliação das atividades inscritas no PAA para a contribuição do cumprimento dos objetivos do PE

Fonte: Relatórios 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 (elaboração própria).

Matriz – base para análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	SIGLA
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório do gabinete de mediação (RGM)	Estrutura / serviço da escola (E)	Definição	RGMD
				Composição	RGMC
				Finalidades	RGMF
				Valências	RGMV
				Objetivos específicos	RGMOE
				Objetivos gerais	RGMOG
				Indicadores de avaliação	RGMAIA
			Avaliação	Atividades realizadas	RGMAR
				Produtos das atividades realizadas	RGMP
				Participantes envolvidos	RGMPPE
				Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA para a realização dos objetivos do PE	RGMAA
				Sessões de mediação <i>Quantas sessões de mediação? Qual o tipo de conflito mais mediado? Quem mais solicita a mediação? Quantos alunos e professores envolvidos como mediados? Quantos alunos e professores envolvidos como mediadores? Quantos acordos alcançados? Quantos acordos cumpridos?</i>	RGMSM
				Acompanhamento individual dos alunos <i>Quantos alunos acompanhados e quais as razões pelas quais o aluno veio ao gabinete?</i>	RGMAIA
				Apoio às saídas de sala de aula <i>Quantos alunos com saída de sala de aula foram acompanhados no gabinete e quais as razões?</i>	RGMASSA
				Avaliação dos DT <i>Quantos DT participaram na avaliação da existência e atuação</i>	RGMADT

				<i>dos alunos mediadores e como avaliam?</i>	
				Avaliação dos alunos mediados <i>Quantos alunos mediados participaram na avaliação da satisfação das sessões de mediação e como avaliam?</i>	RGMAAMdo
				Avaliação dos alunos mediadores <i>Quantos alunos mediadores participaram na avaliação sobre a sua atuação e como avaliam?</i>	RGMAAMdor
				Resultados	RGMR
				Benefícios	RGMben
				Constrangimentos	RGMCon
				Aspetos negativos / aspetos fracos	RGMAFR
				Aspetos positivos / aspetos fortes	RGMAFO
				Fatores de sucesso	RGMAFS
				Sugestões	RGMS

SIGLAS:

Prof. (Professor)

al (Aluno)

CE (Comunidade Educativa)

AMdor (Alunos Mediador)

AMdo (Aluno Mediado)

Prof.Mdor (Professor Mediador)

ProfMdo (Professor Mediado)

DT (Diretor de Turma)

EqM (Equipa de Mediação)

Geral: dados retirados pelo investigador

Matriz global da análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	1º Relatório (n)	2º Relatório (n)	3º Relatório (n)	
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório do gabinete de mediação (RGM)	Estrutura / da serviço escola (E)	Definição	n=56	n=56	n=40	n=152
				Composição	n=36	n=27	n=12	n=75
				Finalidades	n=10.	n=8	n=9	n=27
				Valências	n=18 <i>n=10 Med.</i> -- --	n= 37 <i>n=22 Med.</i> <i>n=8 AIA</i> <i>n=7 ASSA</i>	n=32 <i>n=17 Med.</i> <i>n=8 AIA</i> <i>n=7 ASSA</i>	n=87
				Objetivos específicos	n=8 <i>4 OBE</i>	n=10 <i>3 OE</i>	n=6 <i>3 OE</i>	n=24
				Objetivos gerais	n=33 <i>5 OBG</i>	n=42 <i>9 OG</i>	n=27 <i>9 OG</i>	n=102
				Indicadores de avaliação	n=47 <i>6 IA</i>	n=42 <i>8 IA</i>	n=24 <i>8 IA</i>	n=114
			Avaliação das atividades da estrutura de mediação	Atividades realizadas	n=57 <i>17 Ativ.</i>	n=52 <i>13 Ativ.</i>	n=37 <i>10 Ativ.</i>	n=146
				Produtos das atividades realizadas	n=8 <i>7 PR</i>	n=16 <i>16 PR</i>	n=13 <i>13 PR</i>	n=37
				Participantes envolvidos	n=34 <i>14 P</i>	n=38 <i>22 P</i>	n=32 <i>13 P</i>	n=104
				Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA para a realização dos objetivos do PE	n=10 <i>5 APAA</i>	n=6 <i>3 APAA</i>	n=2 <i>1 APAA</i>	n=28
				Sessões de mediação	n=20	n=19	n=16	n=55

				Acompanhamento individual dos alunos	--	n=6	n=5	n=11
				Apoio às saídas se sala de aula	--	n=5	n=4	n=9
				Avaliação dos DT	n=14	n=15	--	n=29
				Avaliação dos alunos mediados	n=32	n=27	n=28	n=87
				Avaliação dos alunos mediadores	n=24	--	--	n=24
				Resultados	n=28	n=30	n=23	n=81
				Benefícios	n=3 1 EqM 2 AlMdo	n=2	n=2	n=7
				Constrangimentos	n=4 4 EqM	n=5 5 EqM	n=4 4 EqM	n=13
				Aspetos negativos	n=15 9 AlMdor 1 AlMdo 5 DT	n=9 5 EqM 1 AlMdo 3 DT	n=4 3 EqM 1 Al Mdo --	n=28
				Aspetos positivos	n=29 2 EqM 12 AlMdor 11 AlMdo 4 DT	n=26 3 EqM -- 16 AlMdo 7 DT	n=19 1 EqM 2 Geral 16 AlMdo	n=74
				Fatores de sucesso	--	n=21 21Geral	n=7 7 EqM	n=28
				Sugestões	n=29 11 EqM 11 AlMdor 7 DT	n=13 5 EqM 7 Al 1 DT	n=6 -- 6 Al --	n=48

SIGLAS:
Prof. (Professor)
al (Aluno)

CE (Comunidade Educativa)

AMdor (Alunos Mediador)

AMdo (Aluno Mediado)

Prof.Mdor (Professor Mediador)

ProfMdo (Professor Mediado)

DT (Diretor de Turma)

EqM (Equipa de Mediação)

Geral: dados retirados pelo investigador

Matriz de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação

2011-2012

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de texto	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório do gabinete de mediação (RGM)	Estrutura / serviço da escola (E)	Definição	RGMD1: “(...) é um gabinete, onde uma equipa de alunos e professores dinamizam processos de mediação” “processos de mediação formal e informal” “serviço do gabinete” “sessões de mediação formal e informal” “espaço”	n=56 GM (n=23) pp. 1,2,2,2,2,3,3,3,3,3,5,15,15,16,16,16,18,18,18,19,19,19,19 EqM (n=10) pp. 1,2,2,2,2,2,2,3,3,3 Serviço (n=1) p. 5 Processos de mediação (n=10) pp. 1,5,5,6,6,6,16,17,17,19 Sessões de mediação (n=8) pp. 1,4,5,11,12,17,17,17 Espaço (n=4) pp. 3,9,12,17
				Composição	RGMC1: “Equipa de alunos e professores (...)” “alunos mediadores” “professores mediadores”	n=36 AMdr (n=28) pp. 1,1,2,2,2,3,3,4,5,5,6,6,6,14,15,15,15,17,17,17,18,18,18,18,18,18,18,19 ProfMdr (n=8) pp. 2,2,2,5,5,6,8,10

				Finalidade	RGMF1: “(...) com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar (...)”	n=9 pp. 1,1,7,9,16,17,18,18,20
					RGMF2: “(...) e à promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais.”	n=1 p. 1
				Valências	RGMV1: “(...) dinamizam processos de mediação (...)” “sessões de mediação formal e informal”	n=18 Processo de mediação (n=10) pp. 1,5,5,6,6,6,16,17,17,19 Sessões de mediação (n=8) pp. 1,4,5,11,12,17,17,17
				Objetivos específicos do gabinete	RGMOBE1: “Desenvolver competências de resolução de conflitos”	n=2 pp. 1,19
					TGMOBE2: “Promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência”	n=2 pp. 1,19
					RGMOBE3: “Formar alunos mediadores”	n=2 pp. 1,19
					RGMOB34: “Prevenir e reduzir violência, indisciplina”	n=2 pp. 1,19
				Objetivos gerais do gabinete (objetivos de escola)	RGMOGE1: “Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar”	n=7 pp. 1,20,21,22,23,24,25
					RGMOGE2: “Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos;	n=7 pp. 1,20,21,22,23,24,25

					GMOGE3: “Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco”	n=7 pp. 1,20,21,22,23, 24,25
					RGMOGE4: “Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola”	n=7 pp. 1,20,21,22,23, 24,25
					RGMOGE5: “Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade”	n=6 pp. 1,20,22,23, 24,25
				Indicadores de avaliação	RGMIA1: “Atividades realizadas”	n=9 pp. 1,2,4,4,21,22, 23,24,25
					RGMIA2: “Produtos desenvolvidos”	n=3 pp. 1,3,4
					RGMIA3: “Participação dos envolvidos nas atividades”	n=20 pp. 1,4,4,5,5,5,5,5,5, 5,6,6,6,20,21,22,23, 24,25
					RGMIA4: “Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA com a contribuição para a concretização dos objetivos do PE”	n=7 pp. 1,4,21,22,23,24,25
					RGMIA5: “Sessões de mediação formal e informal”	n=3 pp. 1,5,6
					RGMIA6: “Dados recolhidos a partir de questionários aplicados a alunos mediadores, alunos mediados e diretores de turma”	n=5 pp. 1,6,10,14,17
			Avaliação da implementação da mediação	Atividades realizadas	RGMAR1: “Formação da Equipa de Mediação (adultos)”	n=1 p. 2
					RGMAR2: “Identificação do Coordenador do Gabinete”	n=1 p. 2

					RGMAR3: “Preparação do gabinete de mediação (constituição da equipa, horários, espaço, recursos)”	n=1 p. 2
					RGMAR4: “Reuniões com os alunos mediadores”	n=2 pp. 2,3
					RGMAR5: “Reuniões da equipa (professores) de mediação”	n=6 pp. 2,2,2,2,3,3
					RGMAR6: “Divulgação da mediação e do gabinete” “Divulgação junto da comunidade educativa”	n=5 pp. 2,2,3,3,20
					RGMAR7: “Clube de mediação”	n=6 pp. 2,2,2,3,4, 20
					RGMAR8: “Sessões de sensibilização às turmas” “Sessões de sensibilização às turmas do 5º ano”	n=6 pp. 2,2,3,4, 20,21
					RGMAR9: “Elaboração de mensagens para árvore de Natal”	n=2 pp. 2,21
					RGMAR10: “Preparação da formação dos alunos mediadores do 5º ano”	n=1 p. 2
					RGMAR11: “Formação dos alunos mediadores do 5º ano”	n=4 pp. 2,3,4,20
					RGMAR12: “Funcionamento do gabinete de mediação”	n=4 pp. 2,3,3,3
					RGMAR13: “Semana da mediação”	n=5 pp. 3,3,4,20, 25
					RGMAR14: “Dia Aberto”	n=3 pp. 3,4,23
					RGMAR15: “Árvore da mediação”	n=3 pp. 2,4,21
					RGMAR16: “Workshop para	n=2

				Produtos das atividades realizadas	professores”	pp. 4, 24
					RGMAR17: “Sessões de mediação” (mediação formal e informal)”	n=5 pp. 4,5,5,6,6
					RGMP1: “Planificação do trabalho e produção de materiais”	n=1 p. 4
					RGMP2: “Materiais divulgados pelos DT e alunos mediadores nas aulas de Formação Cívica”	n=1 p. 4
					RGMP3: “Mensagens para a árvore de mediação”	n=2 pp. 4, 21
					RGMP4: “Materiais de suporte às diferentes atividades dinamizadas pelo gabinete”	n=1 p. 4
					RGMP5: ”Alunos com formação em mediação”	n=1 p. 4
					RGMP6: “Sessões de debate em Estudo acompanhado”	n=1 p. 4
					RGMP7: Exposição de trabalhos, projeção de filmes, publicitação do espaço do gabinete e banca de divulgação para a participação no Dia Aberto”	n=1 p. 4
RGMPEProf2: Participação dos professores no clube de mediação (<i>1 professores</i>)	n=1 p. 4					
RGMPEProf3: Participação dos professores no workshop (<i>16 professores</i>)	n=2 pp. 4,24					

				RGMPEProf4: Participação dos professores na semana de mediação (<i>vários professores</i>)	n=2 pp. 4,25
				RGMPEProf5: Participação dos professores nas sessões de mediação (<i>0 professor mediado e 6 professores mediadores</i>)	n=4 pp. 4,5,5,5
				RGMPEal1: Participação dos alunos na formação (<i>45 alunos do 5º e 6º anos</i>)	n=3 pp. 4,20,22
				RGMPEal2: Participação dos alunos em sessões de sensibilização às turmas (<i>vários alunos do 2º e 3º ciclos</i>) e na árvore da mediação (<i>354 alunos do 2º e 3º ciclos</i>)	n=3 pp. 4,20,21
				RGMPEal3: Participação dos alunos no clube de mediação (<i>6 alunos do 2º ciclo e 1 aluno do 3º ciclo</i>)	n=2 pp. 4,20
				RGMPEal4: Participação dos alunos no workshop (<i>3 alunos do 2º ciclo</i>)	n=2 pp. 4,24
				RGMPEal5: Participação dos alunos na semana de mediação (<i>vários alunos do 2º e do 3º ciclos</i>)	N=2 pp. 4, 25
				RGMPEal6: Participação dos alunos no dia aberto (<i>vários alunos do 2º e do 3º ciclos</i>)	n=1 p. 23
				RGMPEal7: Participação dos alunos nas sessões de mediação (<i>36 alunos mediados na mediação formal e 188 na mediação informal – 36 alunos mediadores – 6 fizeram mediação formal e 29 fizeram mediação formal</i>)	n=6 pp. 4,5,5,5,5,5

					RGMPECE1: A Comunidade Educativa participou em atividades de sensibilização da árvore de mediação	n=3 pp. 4,20,21
					RGMPECE2: A Comunidade Educativa participou em atividades de sensibilização do dia aberto	n=2 pp. 4,23
				Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA para a realização dos objetivos do PE <i>Avaliação foi positiva, com 4,9 numa escala de 1 a 5</i> <i>Os objetivos variaram de número e de ponderação entre as atividades avaliadas</i>	RGMAA1: “Atividades divulgação / sensibilização do gabinete - Árvore da mediação (...) após a análise geral dos resultados obtidos com a atividade pode-se afirmar que a mesma foi positiva (...) conseguindo atingir os objetivos definidos (...)”. Contribuição da atividade para a concretização dos objetivos do PE: média de 3,75 na escala de 1 a 5 nos 4 objetivos do PE: minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (3); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (4); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (4).	n=2 pp. 21,21
					RGMAA2: “Atividade formação alunos mediadores (...) após a análise geral dos resultados obtidos com a atividade pode-se afirmar que a mesma atingiu os objetivos definidos a que se propôs (...)”. Contribuição da atividade para	n=2 pp. 22, 22

					a concretização dos objetivos do PE: média de 4,6 na escala de 1 a 5 nos 5 objetivos do PE: minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (4); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5).	
					RGMAA3: “Atividade dia aberto (...) após a análise geral dos resultados obtidos com a atividade pode-se afirmar que a mesma atingiu os objetivos definidos a que se propôs (...)”. Contribuição da atividade para a concretização dos objetivos do PE: média de 4,5 na escala de 1 a 5 nos 4 dos 5 objetivos do PE: minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (4); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (não observado); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (4); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do	n=2 pp. 23,23

					agrupamento na comunidade (5)”	
					RGMAA4: “Atividade workshop (...) após a análise geral dos resultados obtidos com a atividade pode-se afirmar que a mesma foi positiva, conseguindo atingir os objetivos definidos (...)”. Contribuição da atividade para a concretização dos objetivos do PE: média de 4,6 na escala de 1 a 5 nos 5 objetivos do PE: minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (4); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5)”	n=2 pp. 24,24
					RGMAA5: “Atividade semana da mediação (atividades no Estudos acompanhado / sessões debate na sala dos alunos (...) após a análise geral dos resultados obtidos com a atividade pode-se afirmar que a mesma atingiu os objetivos definidos.”. Contribuição da atividade para a concretização dos objetivos do PE: média de 4,6 na escala de 1 a 5 nos 5 objetivos do PE: minimizar ocorrências de indisciplina	n=2 pp. 25,25

					e violência no espaço escolar (4); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5).	
				Sessões de mediação	RGMSM1: realizaram-se 16 mediações formais e 94 mediações informais” (no ano anterior os valores foram 4 e 8 respetivamente)	n=2 pp. 5,5
				A equipa de mediação era composta por 46 alunos mediadores e seis professores mediadores	RGMSM2: “o tipo de conflito tratado na mediação formal e informal é as ofensas, as humilhações e os mal entendidos”	n=3 pp. 5,5,5
					RGMSM3: “quem mais solicita a mediação formal são os diretores de turma e outros professores (10), seguido dos alunos (6)	n=2 pp. 5,5
					RGMSM4: “36 alunos mediados que participaram em mediações formais (no ano passado só haviam participado 7)	n=1 p. 5
					RGMSM5: Este ano letivo, os professores não participaram em processo de mediação formal como mediados (no ano anterior 1 professora foi mediado)	n=1 p. 5
					RGMSM6: Este ano os alunos mediadores realizaram mediações formais (6 alunos)	n=2 pp. 5,5

					RGMSM7: “aumentou o número de alunos mediados que participaram na mediação informal (188 alunos por comparação aos 16 registados no ano anterior)”	n=2 p. 5,6
					RGMSM8: Aumentou o número total de alunos mediados participantes na mediação formal e informal foi de 224 (36 + 188 respetivamente)	n=1 p. 5
					RGMSM9: “registaram-se 16 processo de mediação formal que terminaram com acordo e desses 14 foram cumpridos. “A realização de acordos no processo de mediação aumentou, bem como o número dos que foram cumpridos, registando-se apenas 2 acordos não cumpridos”	n=3 pp. 5,5,6
					RGMSM10: “pode-se inferir que a mediação formal, como processo de resolução de conflitos, está a ser um recurso mais procurado, sendo já utilizado pelos professores e DT”	n=1 p. 6
					RGMSM11: “Os processos de mediação de mediação formal foram realizados, maioritariamente, por professores mediadores”	n=1 p. 6
					RGMSM12: “No que concerne a mediação informal, verifica-se que os alunos mediadores estiveram muito ativos”	n=1 p. 6
				Avaliação dos alunos mediadores (sobre o projeto e	RGMAAMdor1: “A maioria dos mediadores (29) realizou mediação informal mas poucos (6) fizeram mediação formal”	n=1 p. 6

			sobre ser mediador)	RGMAAMdor2: “18 alunos referiram que os colegas nunca costumam recorrer aos mediadores, seguido de 5 que referiram às vezes” “a maioria dos mediadores considera que os colegas não recorrem a si”	n=2 pp. 7, 8
			<i>Indicadores sobre ser mediador e o projeto: realização de mediações; recurso pelos pares, pelos diretores de turma e professores; reconhecimento dos mediadores pelos pares, pelo diretor de turma e pelos professores; aceitação pelos pares; sentir-se e ser mediador; atuação como mediador; funcionamento da mediação na escola e do projeto para os alunos mediadores</i>	RGMAAMdor3: “22 disseram que os colegas sabem muitas vezes que é mediador” “os mediadores são reconhecidos pelos colegas”	n=2 pp. 7, 7
				RGMAAMdor4: “19 referiram que muitas vezes os colegas aceitam a sua intervenção, seguido de 17 que responderam às vezes”	n=2 p.7
				RGMAAMdor5: “17 alunos referiram que se sentem à vontade para intervir, seguido de 15 que referiram às vezes” “(...) não se sentem à vontade para intervir”	n=2 pp. 7,8
				RGMAAMdor6: “23 alunos responderam que os DT sabem que é mediador (com 13 não respostas” “os mediadores são reconhecidos (...) pelos diretores de turma”	n=2 pp. 7, 7
			<i>Foram inquiridos 40 alunos mediadores</i>	RGMAAMdor7: “23 alunos referiram que os restantes professores sabem às vezes quem é mediador, seguido de 14 que referiram muitas vezes” “os mediadores são reconhecidos (...) pelos outros professores”	n=2 pp. 7,7
			<i>Nem todos os questionários estavam preenchidos na totalidade</i>		

					RGMAAMdor8: “20 alunos referiram que os DT e os restantes professores pedem às vezes ajuda na resolução dos conflitos dos colegas, seguido de 14 que referiram nunca” “a maioria é chamada a colaborar na resolução de conflitos pelo diretor de turma e pelos outros professores”	n=2 pp. 7, 8
					RGMAAMdor9: “24 alunos responderam que gostam muitas vezes de ser mediador, seguido de 5 que responderam às vezes (10 não responderam)”. “A maioria gosta de ser mediador”	n=2 pp. 8,8
					RGMAAMdor10: “19 alunos responderam que se sentem úteis a fazer mediação, seguido de 10 alunos que responderam às vezes e um respondeu nunca (10 não responderam)”. “A maioria (...) sente-se útil no exercício dessa função. Contudo existe um mediador descontente (...)”	n=2 pp. 8,8
					RGMAAMdor11: “22 alunos responderam que não havia nada a mudar ou melhorar no projeto e 16 responderam que sim”. “A maioria dos mediadores considera que não necessita de mudar ou melhorar. Mesmo os que consideram haver necessidade de melhorias apresentam sugestões válidas e construtivas”	n=2 pp. 8,9

					RGMAAMdor12: “28 alunos responderam que não havia nada a mudar ou melhorar em relação aos alunos mediadores e 9 responderam que sim”. “A maioria dos mediadores considera que não necessita de mudar ou melhorar. Mesmo os que consideram haver necessidade de melhorias apresentam sugestões válidas e construtivas”	n=2 pp. 9,9
					RGMAAMdor13: “As respostas foram variadas (à questão sobre o que achavam das reuniões de mediadores) mas demonstrativas da interiorização e importância da mediação” (31 respostas)	n=1 p. 9
				Avaliação dos DT <i>Foram inquiridos 22 diretores de turma. De referir que nem todos os questionários devolvidos se encontravam preenchidos na totalidade</i>	RGMADT1: 9 DT considera muito boa a existência de alunos mediadores na turma, seguido de 8 que considera bom e 5 razoável. “A maioria dos DT considera profícua a existência de alunos mediadores na turma. Contudo, alguns consideram-na apenas razoável”	n=2 pp. 14,14
					RGMADT2: 9 DT considera boa a aceitação dos alunos mediadores pelos colegas da turma, seguido de 7 que consideraram razoável e 6 muito boa. “A maioria dos diretores de turma considera que os alunos são bem aceites (...) pelos seus pares”	n=2 pp. 14,14
					RGMADT3: 9 DT considera boa a aceitação dos alunos mediadores	n=2 pp. 14,14

					pelos professores da turma, seguido de 7 que consideraram razoável e 6 muito boa. “A maioria dos diretores de turma considera que os alunos são bem aceites (...) pelos restantes professores da turma”	
					RGMADT4: 13 DT revelaram que o resultado de mediações, realizadas no gabinete, na resolução de conflitos foi bom, seguido de 5 que referiram muito bom. “Os DT que indicaram alunos para o Gabinete de Mediação, ficaram satisfeitos com os resultados obtidos”	n=2 pp.15,15
					RGMADT5: 13 DT não indicaram alunos para o gabinete de mediação, seguido de 9 que disseram que sim. “Existem DT que não indicaram alunos para o gabinete de mediação, por não existirem conflitos ou por não estarem sensibilizados para o assunto”	n=2 pp. 15,15
					RGMADT6: 17 DT não solicitou a colaboração dos alunos mediadores, seguido de 5 que responderam que sim. “Dos 22 DT inquiridos, somente 5 algumas vez solicitaram a colaboração dos alunos mediadores da turma. Dos 17 DT que disseram não ter recorrido à colaboração dos alunos mediadores, somente 4 afirmaram não ter havido necessidade por não haver conflitos	n=2 pp. 15,15

					na turma (...) 13 DT (...) não referindo os motivos”	
					RGMAADT7: 8 DT referiram que não era necessário fazer mudanças no funcionamento da mediação e 7 disseram que sim a essas mudanças (sendo que 6 não responderam e um disse não saber) “A maioria dos DT entende que a mediação na escola e na turma funcionou bem. Saliente-se que 6 DT não responderam e 1 não tem opinião”.	n=2 pp. 15, 15
				Avaliação dos alunos mediados (das sessões de mediação)	RGMAAMdo1: 23 alunos responderam que se sentiram bem acolhidos na mediação (uma não resposta). “Todos os alunos que responderam sentiram-se bem acolhidos”	n=2 pp. 10, 11
				Foram inquiridos 24 alunos mediados	RGMAAMdo2: 23 responderam que gostaram do espaço onde decorreu a mediação (um sem resposta). “Todos os alunos (...) gostaram do espaço onde decorreu a sessão de mediação”	n=2 pp. 10,11
				Nem todos os questionários estavam preenchidos na	RGMAAMdo3: 17 alunos consideraram a duração da mediação	n=2 pp. 11,11

				<i>totalidade</i>	adequada. “A maioria considerou a duração do processo adequada”	
					RGMAAMdo4: 22 alunos referiram que o mediador o escutou. “A totalidade dos alunos que responderam considerou que o mediador o ouviu”	n=2 pp. 11,11
					RGMAAMdo5: 24 considerou que o mediador deu atenção ao que manifestou sobre emoções e sentimentos. “A totalidade dos alunos que responderam considerou que o mediador teve em conta os seus sentimentos e emoções”	n=2 pp. 11,11
					RGMAAMdo6: 21 alunos referiram que o “mediador foi equitativo”. “tratou de forma equitativa”	n=2 pp. 11, 12
					RGMAAMdo7: 21 alunos referiram que o mediador teve em atenção as suas preocupações. “teve em atenção as suas preocupações”	n=2 pp. 11, 12
					RGMAAMdo8: 23 referiram que o mediador fez respeitar as regras da mediação (escutarem-se, não se interromperem, usarem o mesmo tempo de palavra, respeitarem-se, etc.)	n=2 pp. 12, 12
					RGMAAMdo9: 24 alunos referiram que a mediação permitiu trocar informações não ditas até então” “Todos os mediados referiram que a sessão de mediação possibilitou trocar informações com a outra parte envolvida que nunca tinham sido	n=2 pp. 12, 12

					ditas até à data”	
					RGMAAMdo10: 21 alunos mencionaram que fizeram entender o que era importante para eles	n=2 pp. 12, 13
					RGMAAMdo11: 18 alunos referiram que entenderam melhor o que interessava à outra parte. “Só dois não consideraram (...) não ter entendido melhor o que interessava à outra parte”	n=2 pp. 12, 13
					RGMAAMdo12: 22 entenderam que a comunicação melhorou. “Só dois consideraram (...) que não melhoraram a comunicação”	n=2 pp. 13, 13
					RGMAAMdo13: 22 alunos disseram tudo o que pretendiam. “Só dois inquiridos consideraram que não se fizeram entender”	n=2 pp. 13, 13
					RGMAAMdo14: 22 alunos disseram ter chegado a acordo e que este os satisfiz. “A maioria dos alunos mediados considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo, cuja solução os satisfiz”	n=2 pp. 13, 14
					RGMAAMdo15: 21 alunos afirmaram que depois da mediação sentiram-se melhor (mais tranquilo). “A maioria dos alunos mediados considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo cuja solução (...) tranquilizou”	n=2 pp. 13, 14

					RGMAAMdo16: 21 alunos referiram que proporião a mediação a um colega. “(...) de tal forma que a proporião a um colega”	n=2 pp. 13, 14
				Resultados	RGMR1: “foram atingidos os objetivos definidos”: contributo para a concretização dos objetivos específicos	n=4 pp. 19,19,19,19
					RGMR2: “foram atingidos os objetivos definidos”: contributo para a concretização dos objetivos gerais	n=15 pp. 19,19,19,19,19, 21,21,22,22,23, 23,24,24,25,25
					RGMR3: “começa-se a recorrer à mediação (...)”	n=2 pp. 6,19,
					RGMR4: “(...) o número de processos de mediação formal e informal aumentou substancialmente em comparação com os números que constam do relatório do ano anterior”	n=3 pp. 5,6,19
					RGMR5: Participação de vários atores da Comunidade Escolar”	n=4 pp. 4,4,4,4
				Benefícios	RGMBenEqM1: “constata-se que se começa a recorrer à mediação”	n=1 p. 19
					RGMBenAMdor1: “Eu acho que a mediação vai ser uma grande ajuda no meu futuro”	n=1 p. 10
					RGMBenAMdor2: “(...) O facto de os alunos serem mediadores, contribui para uma maior interação e convivência entre estes, trazendo harmonia e união para a escola”	n=1 p. 10
				Constrangimentos	RGMConEqM1: “O reduzido número de horas de funcionamento	n=1 p. 19

					do gabinete”	
					RGMConEqM2: “Os horários dos discentes não terem previsto tempos livres que lhes permitam o acesso ao gabinete”	n=1 p. 19
					RGMConEqM3: “A incompatibilidade dos horários dos professores do gabinete, que não facilitou o trabalho colaborativo, contribuindo para uma menor rentabilização dos recursos humanos”	n=1 p. 19
					RGMConEqM4: “A sensibilização aos 5º anos pelos alunos mediadores foi adiada para o 2º período por incompatibilidade de horários e reformulação do calendário de atividades”	n=1 p. 21
				Aspetos negativos / aspetos fracos	RGMAFRAMdor1: “Fracas expressividade das mediações formais”	n=1 p. 17
					RGMAFRAMdor2: “Alguns mediadores (...) sentem-se pouco à vontade para intervir”	n=2 p. 8,17
					RGMAFRAMdor3: “Alguns DT e pares não recorrem à ajuda do(s) alunos(s) mediadores”	n=2 p. 8, 17
					RGMAFRAMdor4: “Um mediador não se revê no papel”	n=1 p.17
					RGMAFRAMdor5: Os colegas não levam muito a sério a mediação”	n=1 p. 10
					RGMAFRAMdor6: “Não houve reuniões este ano”	n=1 p. 10

					RGMAFRAMdor7: “Se houvesse mais informação sobre a mediação poderia haver mais pessoas a recorrer”	n=1 p. 10
					RGMAFRAMdo1: “O processo de mediação não satisfaz a todos os alunos mediados” (há poucas respostas “não” em quase todas as questões colocadas aos mediados)	n=1 p. 18
					RGMAFRDT1: “Alguns (5 em 22) DT consideram que a existência dos alunos mediadores é razoável”	n=2 p. 18,18
					RGMAFRDT2: “(13 em 22) DT não indicaram alunos para o gabinete de mediação por não existirem conflitos na turma ou por não estarem sensibilizados para o assunto”	n=1 p. 18
					RGMAFRDT3: “A maioria dos DT (17 em 22) não considera os alunos mediadores um recurso para ajudar na resolução de conflitos”	n=1 p. 18
					RGMAFRDT4: Não adesão ao gabinete: “Poderiam ter sido feitos mais processo de mediação, caso os professores tivessem indicado alunos para tal”	n=1 p. 16
				Aspetos positivos / aspetos fortes	RGMAFOAMdor1: “A maioria dos alunos mediadores fez mediação informal”	n=1 p. 17
					RGMAFOAMdor2: “A figura do mediador é reconhecida e aceite pelos colegas, pelo DT e pela maioria dos professores”	n=1 p. 17

					RGMAFOAMdor3: “A maioria dos alunos mediadores é chamada a colaborar na resolução de conflitos”	n=1 p. 17
					RGMAFOAMdor4: “A maioria dos alunos gosta de ser mediador e sente utilidade no exercício dessa função”	n=1 p. 17
					RGMAFOAMdor5: “(...) grau de satisfação positiva dos mediadores em relação ao processo”	n=1 p. 17
					RGMAFOAMdor6: “(...) acho que o sistema é bom” “(...) está tudo bem” “(...) acho que está tudo bem”	n=3 p. 8,8,8
					RGMAFORAMdor7: “(...) Os que foram escolhidos acho que são bons medidores” “(...) os alunos escolhidos são indicados para a mediação” “(...) eles são bons e gostam de ajudar” “(...) são todos bons mediadores (...)”	n=4 p. 9, 9, 9,9
					RGMAFOAMdo1: “Todos os alunos se sentiram bem acolhidos e gostaram do espaço de mediação (...) a maioria [17 em 24] considerou a duração adequada”	n=3 pp. 17, 17, 17
					RGMAFOAMdo2: “A totalidade dos alunos considerou que o mediador ouviu e teve em conta os sentimentos e emoções”	n=2 p. 17, 17
					RGMAFOAMdo3: “A grande maioria [23 em 24] classifica positivamente a atuação do mediador”	n=1 p. 17

					RGMAFOAMdo4: “Todos os mediados referiram que a mediação possibilitou trocar informações (...) [dos 23] só dois consideraram que não se fizeram entender nem terem dito tudo o que pretendiam (...)”	n=1 p. 17
					RGMAFOAMdo5:” A maioria [22 em 24] considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo /cuja solução satisfaz /e tranquilizou, /de tal forma que [22 em 24] a proporiam a um colega”	n=4 pp. 18, 18,18,18
					RGMAFORDT1: “(maioria dos DT) “(...) profícua a existência dos mediadores”	n=1 p. 18
					RGMAFORDT2: “(...) mediadores são bem aceites (...)”	n=1 p. 18
					RGMAFORDT3: “(...) DT que indicaram alunos para o gabinete ficaram satisfeitos (...)”	n=1 p. 18
					RGMAFORDT4: “Há DT que consideram que está tudo bem estruturado”	n=1 p. 16
					RGMAFOREqM1: “Os alunos participaram com interesse e de forma empenhada”	n=1 p. 25
					RGMAFOREqM2: “Os alunos do 2º ciclo participaram com interesse nas atividades realizadas (...) e os do 3º ciclo envolveram-se de forma ativa”	n=1 p. 22
				Sugestões	RGMSAMdor1: “As pessoas deviam acreditar mais nos mediadores”	n=1 p. 8
					RGMSAMdor2: “Acho que deviam chamar mais vezes os mediadores”	n=1 p. 8

					RGMSAMdor3: “Deviam dar mais formação”	n=1 p. 8
					RGMSAMdor4: “os alunos deviam começar a saber mais sobre a mediação”	n=1 p. 8
					RGMSAMdor5: “devíamos fazer cartazes e colar pela escola”	n=1 p. 8
					RGMSAMdor6: “devíamos fazer mais atividades, mas para todos os alunos, professores e funcionários”	n=1 p. 8
					RGMSAMdor7: “nunca escolhem para serem mediadores os alunos malcomportados”	n=1 p.8
					RGMSAMdor8: “uma seleção mais apurada dos mediadores, uma vez que têm um importante na escola”	n=1 p.8
					RGMSAMdor9: “Os mediadores deviam fazer mais mediações informais”	n=1 p.8
					RGMSAMdor10: “mais informação” “se houvesse mais informação” RGMSEqM1: “Divulgar em conselho de turma a identidade do(s) aluno(s) medidor(es) da turma” RGMSEqM2: “A publicitação dos resultados do relatório do gabinete em reunião de DT, reunião do DT com EE do 5º ano e, por via eletrónica, junto da restante comunidade e escolar”	n=3 pp. 8, 10, 17, 19
					RGMSAMdor11: “haver reuniões mais vezes” RGMSEqM3: “Promover mais encontros regulares (com caráter	n=2 pp. 10, 17

					informal / convívio) entre alunos mediadores”	
					RGMSDT1: “(...) é desejável que se canalize maior investimento para os alunos do 2º ciclo (...)”	n=1 p. 16
					RGMSDT2: “Sessões de esclarecimento mais cedo”	n=1 p. 16
					RGMSDT3: “O gabinete deve estar mais tempo aberto”	n=1 p. 16
					RGMSDT4: “O gabinete devia funcionar a tempo inteiro”	n=1 p. 16
					RGMSDT5: “mais atividades com os alunos e professores sobre a mediação”	n=1 p. 16
					RGMSDT6: “enviar para a mediação os pequenos conflitos que surgem”	n=1 p. 16
					RGMSDT7: “Realizar formação para mediadores do 5º ano”	n=1 p. 16
					RGMSEqM4: “Criar (...) um registo de disponibilidade de horário dos alunos mediadores para os solicitar aquando das mediações formais”	n=1 p. 17
					RGMSEqM5: “Identificar o aluno mediador descontente e promover a sua substituição”	n=1 p. 17
					RGMSEqM6: “No decorrer das sessões de mediação os mediadores deverão reforçar “pôr-se no lugar do outro”	n=1 p. 17
					RGMSEqM7: “Sensibilizar os DT para recorrerem, com maior frequência aos alunos mediadores e valorizarem este recurso na resolução de conflitos”	n=1 p. 18

					RGMSEqM8: “Promover no seio da turma ações que valorizem o papel do mediador, divulgando os resultados das mesmas em reuniões de conselho de turma”	n=1 p. 18
					RGMSEqM9: “Desenvolver, periodicamente, mecanismos de sensibilização de forma a criar nos diretores de turma o hábito de recorrerem ao gabinete de mediação para ajudar a resolver conflitos no seio da turma” RGMSEqM10: “(...) desenvolver ações/ atividades que contrariem esta realidade”	n=2 p. 18, 18
					RGMSEqM11: “Participação do gabinete num sistema de monitorização das situações de indisciplina e implementar futuramente”	n=1 p. 19

Matriz de análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação

2012-2013

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de texto	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório do gabinete de mediação (RGM)	Estrutura / serviço da escola (E)	Definição	RGMD1: “é um espaço e tempo destinados a processos de mediação” “processo de mediação formal” “o gabinete” “equipa de mediação” “serviço do gabinete de mediação” “sessões de mediação”	n=56 Espaço e tempo (n=5) pp. 2,3,4,12,18 GM (n=21) pp. 2,3,4,5,6,7,7,8,8,9,9,10,15,15,17,17,17,17,17,18,18 EqM (n=5) pp. 3,4,4,5,17 Processos de mediação (n=15) pp. 2,6,6,6,7,7,7,7,7,10,12,17,17,17 Serviço (n=3) pp. 6,7,17 Sessões de mediação (n=7) pp. 2,3,4,5,6,7,12
				Composição	RGMC1: “por um grupo de professores e alunos”, “a alunos mediadores” “professores mediadores”	n=27 AMdor (n=19) pp. 2,2,3,3,4,4,4,5,5,6,7,7,7,13,15,16,16,17,17 ProfMed (n=8) pp. 2,6,7,8,8,12,13,13
				Finalidades	RGMM1: “com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar”	n=7 pp. 2,2,6,6,6,17,17
					RGMM2: “à promoção de uma nova filosofia de gestão	n=1 p. 3

					das relações interpessoais”	
				Valências	RGMV1: “Processos de medição” “sessões de mediação formal e informal”	n=22 Processos (n=15) pp. 2,6,6,6,7,7,7,7,7,7, 10,12,17,17,17 Sessões (n=7) pp. 2,3,4,5,6,7,12
					RGMV2: “(...) funcionou ainda como apoio ao aluno nas vertentes de acompanhamento de casos individuais de alunos”	n=8 pp. 2,2,3,4,5,7,7,17
					RGMV3: “e de apoio à saída da sala de aula”	n=7 pp. 2,2,3,4,5,8,18
				Objetivos específicos	RGMOBE1: “Desenvolver competências de resolução de conflitos”	n=2 pp. 2,17
					TGMOBE2: “Promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência”	n=2 pp. 2,17
					RGMOBE3: “Formar alunos mediadores”	n=6 pp. 2,3,4,4,5,17
				Objetivos gerais (objetivos de escola)	RGMOGE1: “Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar”	n=5 pp. 2,20,22,25,28
					RGMOGE2: “Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos”	n=5 pp. 2,20,22,25,27

					GMOGE3: “Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco”	n=5 pp. 2,20,22,25,27
					RGMOGE4: “Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola”	n=5 pp. 2,20,22,25,27
					RGMOGE5: “Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade”	n=5 pp. 2,20,22,25,27
					RGMOGE6: “Reduzir o insucesso educativo”	n=5 pp. 2,20,22,25,27
					RGMOGE7: “Promover a qualidade do sucesso”	n=5 pp. 2,20,22,25,27
					RGMOGE8: “Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce”	n=3 pp. 2,20,27
					RGMOGE9: “Melhorar a qualidade dos serviços prestados”	n=4 pp. 2,20,25,27
				Indicadores de avaliação	RGMIA1: “Atividades realizadas”	n=7 pp. 2,3,4,6,21,23,26
					RGMIA2: “Produtos desenvolvidos”	n=3 pp. 2,4,4
					RGMIA3: “Participação dos envolvidos nas atividades”	n=17 pp. 2,5,6,6,6,6,6,6,7, 8,11,14,20,21,23,26
					RGMIA4: “Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA com a contribuição para a concretização dos objetivos do PE”	n=5 pp. 2,6,21,23,26

					RGMIA5: “Sessões de mediação”	n=3 pp. 2,6,7
					RGMIA6: “Relação entre o número de alunos com acompanhamento individual e o número de sessões”	n=2 pp. 2,7
					RGMIA7: “Número de alunos apoiados aquando da saída da sala de aula”	n=2 pp. 2,8
					RGMIA8: “Dados recolhidos a partir de questionários aplicados a alunos mediados e diretores de turma”	n=3 pp. 2,11,14
			Avaliação da implementação da mediação	Atividades realizadas	RGMAR1: “Reuniões da equipa (adultos)”	n=3 pp. 3,4,5
					RGMAR2: “Divulgação do gabinete (...)”	n=3 pp. 3,4,5.
					RGMAR3: “Reuniões com alunos mediadores”	n=3 pp. 3,4,5
					RGMAR4: “Sessões de sensibilização às turmas” “sessões de sensibilização à comunidade educativa”	n=7 pp. 3,4,5,20,20,21,23
					RGMAR5: “Formação dos alunos mediadores (5º e 7º anos)”	n=5 pp. 3,4,5,20,26
					RGMAR6: “Realização de mediações (mediação formal e informal)”	n=6 pp. 3,4,5,6,7,7
					RGMAR7: “Sessões de acompanhamento individual de alunos”	n=5 pp. 3,4,5,7,20
					RGMAR8: “Apoio de saída	n=4

					de sala de aula”	pp. 3,4,5,8
					RGMAR9: “Participação no dia aberto”	n=4 pp. 3,4,5,20
					RGMAR10: “Participação no I Encontro de Mediadores Escolares”	n=3 pp. 3,4,5
					RGMAR11: “Contributo no e-book sobre o I Encontro de Mediadores Escolares”	n=3 pp. 3,4,5
					RGMAR12: “Atelier dia aberto”	n=3 pp. 3,4,5
					RGMAR13: “Construção de materiais em Educação para a Cidadania (tranças)”	n=3 pp. 3,4,5
				Produtos das atividades realizadas	RGMP1: “Planificação do trabalho”	n=1 p. 4
					RGMP2: “Comunicação da informação às turmas e aos DTs”	n=1 p. 4
					RGMP3: “PowerPoint informativo para utilização pelos professores”	n=1 p. 4
					RGMP4: “Árvore da Mediação com folhas com mensagens de mediação”	n=1 p. 4
					RGMP5: “Placard informativo para a comunidade educativa”	n=1 p. 4
					RGMP6: “Resumos elaborados”	n=1 p. 4
					RGMP7: “Materiais para DTs e alunos mediadores da turma, utilizáveis nas aulas de	n=1 p. 4

					Educação para a Cidadania”	
					RGMP8: “Sessões dinamizadas por professores da equipa de mediação”	n=1 p. 4
					RGMP9: “Alunos com formação em mediação (5º e 7º anos)”	n=1 p. 4
					RGMP10: “Casos mediados”	n=1 p. 4
					RGMP11: “Alunos acompanhados”	n=1 p. 4
					RGMP12: “Alunos colocados fora da sala de aula apoiados”	n=1 p. 4
					RGMP13: “Tranças, foto mascote, decoração de bolachas, publicitação do espaço do gabinete - Participação no Dia Aberto”	n=1 p. 4
					RGMP14: “Participação no primeiro Encontro de Mediadores”	n=1 p. 4
					RGMP15: “Participação no Ebook do primeiro Encontro de Mediadores”	n=1 p. 4
					RGMP16: “Tranças na Educação para a cidadania”	n=1 p. 4
				Participantes envolvidos	RGMPPEProf1: “Participação dos professores em sessões de sensibilização às turmas” (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 5
					RGMPPEProf2: Participação dos professores nas sessões de	n=4 p. 5,6,6,6

				mediação (8 professores mediadores 0 professor mediado)	
				RGMPEProf3: Participação dos professores nas sessões de acompanhamento a alunos (vários professores)	n=1 p. 5
				RGMPEProf4: Participação dos professores nas sessões de apoio às saídas de sala de aula (vários professores)	n=1 p. 5
				RGMPEProf5: Participação dos professores nas reuniões de equipa (vários professores)	n=1 p. 5
				RGMPEProf6: Participação dos professores na divulgação do gabinete (vários professores)	n=2 p. 5,20
				RGMPEProf7: Participação dos professores nas reuniões dos alunos mediadores (vários professores)	n=1 p. 5
				RGMPEProf8: Participação dos professores na formação de alunos mediadores (3 professores)	n=1 p. 5
				RGMPEProf9: Participação dos professores no I Encontro de Mediadores Escolares (2 professores)	n=1 p. 5
				RGMPEProf10: Participação dos professores no Ebook (3 professores)	n=1 p. 5

				RGMPEProf11: Participação dos professores na construção de materiais (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 5
				RGMPEal1: Participação dos alunos na formação (<i>destinava-se a 48 e participaram 37 alunos do 5º, 6º e 7º anos</i>)	n=3 p. 5,20,26
				RGMPEal2: Participação dos alunos em sessões de sensibilização às turmas (<i>119 alunos do 2º e 3º ciclos</i>)	n=3 p. 5,20,21
				RGMPEal3: Participação dos alunos na divulgação (<i>alunos dos 2º e 3º ciclos</i>)	n=1 p. 5
				RGMPEal4: Participação dos alunos nas reuniões de alunos mediadores (<i>vários alunos do 2º e do 3º ciclos</i>)	n=1 p. 5
				RGMPEal5: Participação dos alunos nas sessões de mediação (<i>57 alunos mediados e 50 alunos mediadores do 2º e do 3º ciclos e 5 alunos fizeram mediação formal</i>)	n=4 p. 5,6,6,6
				RGMPEal6: Participação dos alunos nas sessões de acompanhamento individual (<i>7 alunos acompanhados do 2º e do 3º ciclos. 40 sessões de acompanhamento. 3 alunos com acompanhamento</i>)	n=3 p. 5,7,20

				<i>regular e 4 em acompanhamento pontual e 6 alunos transitaram de ano)</i>	
				RGMPEal7: Participação dos alunos no apoio à saída de sala de aula (<i>apoio a 34 alunos com saída da sala de aula, do 2º e do 3º ciclos, apoiados</i>)	n=2 p. 5,7
				RGMPEal8: Participação dos alunos na construção de materiais (tranças) (<i>vários alunos do 2º e do 3º ciclos</i>)	n=1 p. 5
				RGMPECE1: Participação na divulgação do gabinete	n=1 p. 5
				RGMPECE2: Participação na divulgação no Dia Aberto	n=2 p. 5,20
				RGMPECE3: Participação na sensibilização (<i>vários alunos do 2º e do 3º ciclos, professores, agentes operacionais, administrativos. Média de 613. Foram inquiridos 30%, 162 alunos do total, 16 professores do total, 3 AO do total, 3 administrativos do total</i>)	n=2 p. 20,23

				Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA para a realização dos objetivos do PE <i>Atingiu os objetivos propostos. Avaliação foi positiva, com 4,9 numa escala de 1 a 5</i> <i>Aumentou o número de objetivos</i>	RGMAA1: “Contribuição da Atividade Sensibilização às turmas do 5º ano para a concretização dos objetivos do PE (...) perante os resultados obtidos, através da aplicação do instrumento de avaliação, verifica-se que, em termos gerais, atingiu objetivos propostos. Média de 4,71 na escala de 1 a 5: reduzir o insucesso educativo (5); Promover a qualidade do sucesso (5); minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (4); Reduzir o absentismo escolar precoce (sem dados); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5)” (7 dos 8)	n=2 pp. 22,22

					RGMAA2: “Contribuição da atividade de Sensibilização à comunidade escolar: árvore da mediação (...) perante os resultados obtidos, através da aplicação do instrumento de avaliação, verifica-se que, em termos gerais, atingiu os objetivos propostos. Média de 4,75 na escala de 1 a 5 (8 dos 9) reduzir o insucesso educativo (5); Promover a qualidade do sucesso (5); minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (4); Reduzir o absentismo escolar precoce (sem dados); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5); Melhorar a qualidade dos serviços prestados (5)”	n=2 pp. 25,25
					RGMAA3: “Contribuição da atividade Formação de alunos	n=2 pp. 27,27

					mediadores do 5º e 6º ano para a concretização dos objetivos do PE (...) em termos gerais, atingiu os objetivos propostos. Média de 4,71 na escala de 1 a 5 reduzir o insucesso educativo (5); Promover a qualidade do sucesso (5); minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (4); Reduzir o absentismo escolar precoce (sem dados); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (4); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5)” (8 dos 8)	
				Sessões de mediação	RGMSM1: “Realizaram-se 23 mediações formais e não registaram as mediações informais” (<i>no ano anterior os valores foram 16 mediações formais</i>). “O número de mediações formais aumentou em 43,8%”.	n=2 pp. 6,7

					RGMSM2: “As agressões físicas foram o tipo de conflito tratado com maior frequência na mediação formal”	n=2 pp. 5,8
					RGMSM3: “Os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação”. “a mediação formal (...) continua a ser um dos recursos mais procurados, sobretudo por alunos”	n=3 pp. 6,7,7
					RGMSM4: 57 alunos mediados participaram em mediações formais. “Neste ano letivo, o número de alunos abarcados pelos processos de mediação formal aumentou em 58,3%”	n=2 pp. 6,7
					RGMSM5: Este ano letivo, os professores não participaram em processo de mediação formal como mediados. “Os alunos continuam a ser os utilizadores da mediação”.	n=2 pp. 6,7
					RGMSM6: Os alunos mediadores realizaram mediações formais (5 alunos). <i>“houve um decréscimo de 16,6% no numero de mediadores que realizaram mediação formal”.</i> <i>“Os processos de mediação foram realizados maioritariamente por professores mediadores.</i>	n=3 pp. 6,7,7

					<i>No entanto. Já houve alunos envolvidos neste processo ”</i>	
					RGMSM7: “registaram-se 20 processo de mediação formal que terminaram com acordo e 3 sem acordo. 15 foram cumpridos e 5 não cumpridos. “(aumento) Esta tendência refletiu-se no número de acordos realizados e cumpridos”	n=5 pp. 6,6,6,6,7
				Acompanhamento individual dos alunos	RGMAI1: “Nº alunos acompanhados: 7. Nº de sessões de acompanhamento 40. Nº de alunos com acompanhamento pontual 4. Nº de alunos com acompanhamento regular 3. Nº de alunos que foram acompanhados e transitaram de ano: 6 (um deles foi transferido, pelo que não se encontra contabilizado)”	n=5 pp. 8,8,8,8,8
					RGMAI2: “Esta vertente do gabinete parece ter sido positiva, dado que os alunos acompanhados individualmente tiveram sucesso no final do ano letivo”	n=1 p. 18
				Apoio à saída de sala de aula	RGMASA1: “O caso podia ficar logo resolvido ou ser encaminhado”	n=1 p.8

					RGMASSA2: “Os casos provinham de 4 turmas do 5º ano, 2 do 6º e 2 do 7º”	n=1 p.8
					RGMASSA3: “Os alunos eram encaminhados com (25) ou sem (3) tarefa e para estes segundos a equipa de mediação propunha uma tarefa”	n=1 p. 9
					RGMASSA4: “As atitudes inadequadas, a agressividade (com colegas, professores e funcionários) e a recusa em cumprir tarefas foram as razões que mais vezes estiveram na origem destes casos”	n=2 p. 9,9
				Avaliação dos DT	RGMASDT1: “A maioria dos DT avalia como muito boa (10) e boa (4) a existência de alunos mediadores na turma”	n=2 pp. 14,15
				<i>Foram inquiridos 19 DT</i>	RGMA DT2: “Avaliam da mesma forma positiva (boa (10) e muito boa (5)) a aceitação destes alunos pelos seus pares”	n=2 pp. 14,15
					RGMA DT3: “Avaliam de forma positiva a aceitação dos alunos mediadores pelos restantes professores (boa (9) e muito boa (7))”	n=2 pp. 14,15
					RGMA DT4: 7 DT consideram boa a intervenção destes alunos junto dos	n=2 pp. 15,15

					colegas, seguido de 6 que consideram razoavelmente e 3 muito bom. “ela é classificada maioritariamente com graus de bom e razoável”	
					RGMDT5: 4 DT consideraram muito bom e 4 bom o resultado das mediações. “Os DT que indicaram alunos para o gabinete ficaram satisfeitos com os resultados obtidos”	n=2 pp. 15,15
					RGMDT6: Dos 19 DT de turma inquiridos, somente 7 indicaram alunos para mediação. Aqueles que não indicaram apresentaram como “razão para tal a não existência de conflitos na turma”	n=2 pp. 15,15
					RGMDT7: 6 DT solicitaram a colaboração dos alunos mediadores da turma. Dos 13 DT que “disseram não ter recorrido à colaboração dos alunos mediadores, 8 afirmaram não ter havido necessidade por não haver conflitos na turma”	n=2 pp. 16,16
					RGMDT8: A maioria dos DT entende que a mediação na escola ou turma funcionou bem”	n=1 p. 16

				Avaliação dos alunos mediados 58 alunos inquiridos (nem todos os questionários devolvidos se encontravam preenchidos na totalidade. A novidade tem a ver com o aumento das respostas “não”	RGMAAMdo1: 54 alunos responderam que se sentiram bem acolhidos na mediação e três referiram que não se sentiram bem acolhidos. “A maioria dos alunos sentiu-se bem acolhida” (3 não)	n=2 pp. 11,12
					RGMAAMdo2: 55 alunos responderam que gostaram do espaço onde decorreu a mediação (um não gostou). “A maioria dos alunos (...) gostou do espaço onde decorreu a sessão de mediação” (um não)	n=2 pp. 12,12
					RGMAAMdo3: 46 alunos consideraram a duração da mediação adequada. “A maioria considerou a duração do processo adequada” (7 muito curta e 4 muito longa)	n=2 pp. 12,12
					RGMAAMdo4: 52 alunos referiram que o mediador o escutou. “A maioria dos alunos que responderam considerou que o mediador o ouviu” (5 não)	n=2 pp. 12,13
					RGMAAMdo5: 50 alunos consideraram que o mediador deu atenção ao que manifestou sobre emoções e sentimentos. “A maioria dos alunos que responderam considerou que o mediador	n=2 pp. 12,13

					teve em conta os seus sentimentos e emoções” (7 não)	
					RGMAAMdo6: 53 alunos referiram que o mediador foi equitativo. “tratou de forma equitativa as duas partes envolvidas” (4 não)	n=2 pp. 12,13
					RGMAAMdo7: 50 alunos referiram que o mediador teve em atenção as suas preocupações. “teve em atenção as suas preocupações” (7 não)	n=2 pp. 12,13
					RGMAAMdo8: 53 referiram que o mediador fez respeitar as regras da mediação (escutarem-se, não se interromperem, usarem o mesmo tempo de palavra, respeitarem-se, etc.) (3 não)	n=2 pp. 12,13
					RGMAAMdo9: 47 alunos referiram que a mediação permitiu trocar informações não ditas até ao encontro (9 não)	n=1 p. 13
					RGMAAMdo10: 52 alunos mencionaram que fizeram entender o que era importante para eles (4 não)	n=1 p. 13
					RGMAAMdo11: 51 alunos referiram que entenderam melhor o que interessava à outra parte (5 não)	n=1 p. 13

					RGMAAMdo12: 52 entenderam que a comunicação melhorou (4 não)	n=1 p. 13
					RGMAAMdo13: 53 alunos disseram tudo o que pretendiam (3 não)	n=1 p. 13
					RGMAAMdo14: 51 alunos disseram ter chegado a acordo (4 não) e 52 que este os satisfaz (4 não). “A maioria dos alunos mediados considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo, cuja solução os satisfaz”	n=2 p. 14,14
					RGMAAMdo15: 48 alunos afirmaram que depois da mediação se sentiram melhor (mais tranquilo) (8 não). A maioria dos alunos mediados considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo cuja solução (...) tranquilizou”	n=2 p. 14,14
					RGMAAMdo16: 51 alunos referiram que proporiam a mediação a um colega (5 não) “(...) de tal forma que a proporiam a um colega”	n=2 p. 14,14
				Resultados	RGMR1: Contributo para a concretização dos objetivos específicos	n=3 pp. 17,17,17

					RGMR2: Contributo para a concretização dos objetivos gerais	n=15 pp.18,18,18,18,18,18,18,18,22,22,25,25,27,27
					RGMR3: Continuação da utilização da mediação para a resolução de conflitos	n=2 p. 7,17
					RGMR4: Aumento de processos de mediação, com aumento de processos e de participantes.	n=4 p. 8,8,8,18
					RGMR5: Balanço positivo das valências novas	n=2 pp. 18,19
					RGMR6: Participação de vários atores da Comunidade Escolar	n=4 pp. 5,5,5,5
				Benefícios	RGMB1: “Pode-se inferir assim que a cultura da mediação está a ser interiorizada mais pelos alunos que pelos restantes elementos da comunidade educativa”	n=1 p. 17
				Constrangimentos	RGMConEqM1: “Burocratização do processo, pois ainda não se conseguiram automatizar os procedimentos de modo a implementar uma logística diferente”	n=1 p. 17

					RGMConEqM2: “Esta situação pode ser consequência da incompatibilidade horária quer entre os professores do gabinete quer entre estes e os alunos mediadores” “Esta valência poderia ter sido mais eficiente se a mancha horária do gabinete cobrisse mais tempos letivos” “limitada concretização dos processos de mediação pela dificuldade em conjugar horários de mediadores e mediados”	n=3 pp. 17,17, 18
					RGMConEqM3: “Insuficiente trabalho de pares por parte dos elementos do gabinete”	n=1 p. 17
				Aspetos negativos / aspetos fracos	RGMAFEqM1. Maior aceitação dos alunos do que dos professores. “Os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação”. “Os alunos continuam a ser os utilizadores da mediação” “um dos recursos mais procurados, sobretudo, por alunos”	n=3 pp. 7,7,7
					RGMAFEqM2. Alunos pouco participam na mediação formal. “Houve um decréscimo no nº de alunos mediadores que realizaram	n=2 pp. 7,7

					mediação formal” “os processos de mediação foram realizados, maioritariamente, por professores”	
					RGMAFRAMdo1: Neste relatório não se refere que o processo de mediação não satisfaz a todos os alunos mediados, mas os dados continuam a demonstrar um conjunto reduzido de respostas negativas ao processo de mediação	n=1 pp. 11 a 14
					RGMAFRADT1: “Alguns DT (5 em 19) consideram que a existência dos alunos mediadores é razoável”	n=1 p. 15
					RGMAFRADT2: “DT (12 3m 19) não indicaram alunos para o gabinete de mediação, apresentando como razão a não existência de conflitos na turma”	n=1 p. 15
					RGMAFRADT3: A maioria (13 3m 19) dos DT não considera os alunos mediadores um recurso para ajudar na resolução de conflitos	n=1 p. 16
				Aspetos positivos / aspetos fortes	RGMAFOEqM1: “Aumentou o nº de alunos mediadores (16,6%)”	n=1 p. 7

					RGMAFOEqM2: “Aumentou o número de professores ao serviço do gabinete (33,3%)”	n=1 p. 7
					RGMAFOEqM3: “O nº de alunos envolvidos na mediação, concretamente de mediadores, permite deduzir que este processo é bem aceite”	n=1 p. 7
					RGMAFOAMdo1: “A maioria [54 em 57] dos alunos sentiu-se bem acolhido, [55 em 56] gostou do espaço de mediação (...) e [46 em 57] considerou a duração adequada”	n=3 pp. 12,12,12,
					RGMAFOAMdo2: “A maioria [52 em 57] dos alunos considerou que o mediador ouviu e [50 em 57] teve em conta os sentimentos e emoções”	n=2 pp. 12,12
					RGMAFOAMdo3: “A maioria [53 em 57] classifica positivamente a atuação do mediador” (se foi justo, teve em conta as preocupações e fez respeitadas as regras)	n=1 p. 12

					RGMAFOAMdo4: “A maioria avaliou positivamente as questões sobre a comunicação” “A maioria [47 em 56] referiu que a mediação possibilitou trocar informações (...) [50 em 56], permitiu esclarecer mal entendidos [51 em 56] fez entender, [53 em 56] dizer tudo o que pretendiam (...), [53 Em 56] e melhorar a comunicação”	n=6 pp. 13, 13,13,13,13,13
					RGMAFOAMdo5: “A maioria [51 em 55] considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo [52 em 56] cuja solução satisfaz e [48 em 46] tranquilizou, de tal forma que [51 em 56] a proporiam a um colega”	n=4 pp. 14,14,14,14
					GMAFODT1: Avaliação positiva dos DT quanto à existência, aceitação e atuação dos alunos mediadores e dos resultados das mediações (<i>ver na avaliação dos DT</i>)	n=7 pp. 14,14,15,15,15,15,16
				Fatores de sucesso	RGMAFS1: Dinamismo e criatividade da equipa	n=2 pp. 4,5
					RGMAFS2: Participação dos vários atores da Comunidade Educativa	n=12 pp. 3,4,4,5,5,5,6,6,6,22,24,27
					RGMAFS3: Adesão dos	n=7

					alunos	pp. 6,7,7,7,8,9,18
				Sugestões	RGMSEqM1: “Atribuição de uma bolsa de horas, por elementos do gabinete, a ser gerida pela equipa núcleo composta pelos discentes que têm pertencido a este gabinete nestes anos do projeto” “mais eficiente se a manha horária do gabinete cobrisse mais tempos letivos” RGMSDT1: “horário mais alargado”	n=3 pp. 17,18, 16
					RGMSEqM2: “As sugestões dos alunos deixam transparecer a necessidade de formação nas técnicas de mediação, assim como o seguimento da sensibilização” RGMEqM:3 Mais formação para alunos, contemplando outras estratégias.	n=2 pp. 22, 27
					RGMSEqM4: “Perante as sugestões apresentadas pode deduzir-se que atividade pode ser repetida no próximo ano letivo de forma a contemplar uma maior participação e envolvimento dos alunos”	n=1 p. 25
					RGMSa11: “Ter mais tempo” “Podia demorar mais tempo”	n=2 p. 21,26
					RGMSa12: “Devíamos ir à sala de mediação”	n=1 p. 21

					RGMSa13: “Haver um blog de mediação para os pais conhecerem o gabinete”	n=1 p. 21
					RGMSa14: “Mais atividades”	n=1 p. 24
					RGMSa15: “Haver mais reuniões de mediadores” “Haver pelo menos uma ou duas reuniões de mediadores”	n=2 pp. 26,26

Matriz de análise de conteúdo dos Relatórios do Gabinete de Mediação

2013-2014

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de texto	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório do gabinete de mediação (RGM)	Estrutura / serviço da escola (E)	Definição	RGMD1: “é um espaço e tempo destinados a processos de mediação” “processo de mediação formal” o gabinete” “equipa de mediação” “serviço do gabinete de mediação” “sessões de mediação”	n=40 Espaço e tempo n=6) pp. 3,4,6,11,14,14 GM (17) pp. 3,4,5,5,6,8,9,9,13,14,14,14,14,14,14 EqM (n=4) pp. 4,5,5,6 Processos de mediação (n=7) pp. 3,7,8,8,11,13,14 Serviço (n=3) pp. 7,8,13 Sessões de mediação (n=3) pp. 3,7,11
				Composição	RGMC1: “por um grupo de professores e alunos”, “alunos mediadores” “professores mediadores”	n=12 AMdor (n=7) pp. 5,7,8,8,8,14,14 ProfMed (n=5) pp. 7,7,8,11,12
				Finalidades	RGMM1: “com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar	n=8 pp. 3,3,8,7,7,7,13,13
					RGMM2: “à promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais”	n=1 p. 3

				Valências	RGMV1: “Processos de medição” “sessões de mediação formal”	n=17 Processos de mediação (n=9) pp. 3,7,7,7,8,8,11,13,14 Sessões de mediação (n=8) pp. 3,4,5,6,7,8,8,11
					RGMV2: “(...) funcionou ainda como apoio ao aluno nas vertentes de apoio de casos individuais de alunos	n=8 pp. 3,4,5,6,8,9,14,14
					RGMV3: “(...) de acompanhamento à saída da sala de aula”	n=7 pp. 3,5,6,14
				Objetivos específicos <i>3º objetivo é novo</i>	RGMOBE1: “Desenvolver competências de resolução de conflitos”	n=2 pp. 3,13
					TGMOBE2: “Promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência”	n=2 pp. 3,13
					RGMOBE3: “Articular com professores e grupos disciplinares”	n=2 pp. 3,13
				Objetivos gerais (objetivos de escola) <i>Mantêm-se</i>	RGMOGE1: “Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar”	n=3 pp. 3,15,18
					RGMOGE2: “Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos”	n=3 pp. 3,15,18
					GMOGE3: “Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco”	n=3 pp. 3,15,18

					RGMOGE4: “Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola”	n=3 pp. 3,15,18
					RGMOGE5: “Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade”	n=3 pp. 3,15,18
					RGMOGE6: “Reduzir o insucesso educativo”	n=3 pp. 3,15,18
					RGMOGE7: “Promover a qualidade do sucesso”	n=3 pp. 3,15,18
					RGMOGE8: “Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce”	n=3 pp. 3,15,18
					RGMOGE9: “Melhorar a qualidade dos serviços prestados”	n=3 pp. 3,15,18
				Indicadores de avaliação	RGMIA1: “Atividades realizadas”	n=5 pp. 3,4,5,6,16
					RGMIA2: “Produtos desenvolvidos”	n=3 pp. 3,5,5
					RGMIA3: “Participação dos envolvidos nas atividades”	n=13 pp. 3,6,6,7,7,7,7,7,8,9,11,16
					RGMIA4: “Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA com a contribuição para a concretização dos objetivos do PE”	n=3 pp. 3,7,16
					RGMIA5: “Sessões de mediação”	n=3 pp. 3,7,8
					RGMIA6: “Relação entre o número de alunos com acompanhamento individual	n=2 pp. 3,8

					e o número de sessões”	
					RGMI7: “Número de alunos apoiados aquando da saída da sala de aula”	n=3 pp.3,9
					RGMI8: “Dados recolhidos a partir de questionários aplicados a alunos mediados”	n=2 pp. 3,10
			Avaliação da implementação da mediação	Atividades realizadas	RGMAR1: “Reuniões da equipa”	n=3 pp. 4,5,6
					RGMAR2: “divulgação do gabinete”	n=6 pp. 4,4,5,5,6,6
					RGMAR3: “Sessões de sensibilização às turmas”	n=4 pp. 4,5,6,16
					RGMAR4: “Realização de mediações (formal e informal)”	n=6 pp. 4,5,6,7,7,8
					RGMAR5: “Atendimento aos alunos”	n=4 pp. 4,5,6,8
					RGMAR6: “Apoio à saída de sala de aula”	n=4 pp. 4,5,6,9
					RGMAR7: “Atividade em parceria com o Departamento de Expressões – “De mão em mão até à mediação”	n=5 pp. 4,6,6,15,16
					RGMAR8: “Participação no dia aberto”	n=2 pp. 5,6
					RGMAR9: “Participação no Ebook sobre o I Encontro de Mediadores Escolares”	n=2 pp. 5,6

					RGMAR10: “Semana da mediação”	n=1 p. 15
				Produtos das atividades realizadas	RGMP1: “Planificação do trabalho”	n=1 p. 5
					RGMP2: “Comunicação da informação às turmas e aos DTs”	n=1 p. 5
					RGMP3: “PowerPoint informativo para utilização pelos professores”	n=1 p. 5
					RGMP4: “Placard informativo para a comunidade educativa”	n=1 p. 5
					RGMP5: “Informação das atividades do gabinete à Comunidade Educativa”	n=1 p. 5
					RGMP6: “Materiais para DTs e alunos mediadores da turma, utilizáveis nas aulas de Oferta Complementar”	n=1 p. 5
					RGMP7: “Sessões dinamizadas por professores da equipa de mediação”	n=1 p. 5
					RGMP8: “Casos mediados”	n=1 p. 5
					RGMP9: “Alunos acompanhados”	n=1 p. 5
					RGMP10: “Alunos colocados fora da sala de aula apoiados”	n=1 p. 5

					RGMP11: “Faixa decorativa, foto mascote, decoração de bolachas, exposição de trabalhos, decoração da porta e janelas do gabinete”	n=1 p. 5
					RGMP12: “Contributo para o Ebook sobre I Encontro de Mediares Escolares” (em elaboração)”	n=1 p. 5
					RGMP13: “Faixas (por turma) com recorte e decoração das mãos dos alunos – parceria com o Departamento de Expressões”	n=1 p. 5
				Participantes envolvidos	RGMPEProf1: Participação dos professores em sessões de sensibilização às turmas” (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 6
					RGMPEProf2: Participação dos professores nas sessões de mediação (<i>8 professores mediadores 0 professor mediado</i>)	n=4 p. 6,7,7,7
					RGMPEProf3: Participação dos professores nas sessões de acompanhamento a alunos (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 6
					RGMPEProf4: Participação dos professores nas sessões de apoio às saídas de sala de aula (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 6
					RGMPEProf5: Participação dos professores nas reuniões	n=1 p. 6

				de equipa (<i>vários professores</i>)	
				RGMPEProf6: Participação dos professores na divulgação do gabinete (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 6
				RGMPEProf7: Participação dos professores no Dia Aberto (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 6
				RGMPEProf8: Participação dos professores no Ebook (<i>3 professores</i>)	n=1 p. 6
				RGMPEProf9: Participação dos professores na construção de materiais (<i>vários professores</i>)	n=1 p. 6
				RGMPEal1: Participação dos alunos na divulgação do gabinete e da mediação (<i>vários alunos do 2º e 3º ciclos</i>)	n=1 p. 6
				RGMPEal2: Participação dos alunos em sessões de sensibilização às turmas (<i>alunos do 2º e 3º ciclos</i>)	n=1 p. 6
				RGMPEal3: Participação dos alunos nas sessões de mediação (<i>71 alunos mediados na mediação formal e 50 alunos mediadores do 2º e do 3º ciclos e 0 alunos mediadores fizeram mediação formal</i>)	n=4 p. 6, 7,7,7
				RGMPEal4: Participação dos	n=4

				alunos nas sessões de acompanhamento individual (50 <i>alunos acompanhados do 2º e do 3º ciclos. 3 alunos com acompanhamento regular e 47 em acompanhamento pontual</i>)	p. 6,8,8,8
				RGMPEal5: Participação dos alunos no apoio à saída de sala de aula (<i>apoio a 14 alunos com saída da sala de aula, do 2º e do 3º ciclos, apoiados</i>)	n=2 p. 6,9
				RGMPEal6: Participação dos alunos no Dia Aberto (<i>vários alunos do 2ºe do 3º ciclos</i>)	n=1 p. 6
				RGMPEal7 Participação dos alunos na Semana da Mediação (<i>vários alunos do 2ºe do 3º ciclos</i>)	n=2 p. 6,15
				RGMPEal8: Participação dos alunos na construção de materiais (faixas, e parceria com o Departamento de Expressões) (<i>vários alunos do 2ºe do 3º ciclos</i>)	n=2 p. 6,16
				RGMPECE1: Participação na divulgação do gabinete	n=1 p. 6
				RGMPECE2: Participação na divulgação no Dia Aberto e na atividade de mão em mão	n=2 p. 6,15
			Avaliação das atividades realizadas	RGMAA1: “Contribuição da Atividade”	n=2 p. 18.19

				incluídas no PAA para a realização dos objetivos do PE <i>Avaliação foi positiva, com 4,7 numa escala de 1 a 5</i> <i>Aumentou o número de objetivos</i>	Sensibilização/divulgação de mão em mão a todas as turmas para a concretização dos objetivos do PE (...) a mesma foi avaliada maioritariamente com o grau de satisfação Bom havendo uma percentagem, igualmente elevada, de inquiridos que a avaliaram como Muito Boa Média de 4,7 na escala de 1 a 5: reduzir o insucesso educativo (4); Promover a qualidade do sucesso (4); minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar (5); Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos (5); Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco (5); Eliminar situações de insegurança na escola (5) Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola (5) e Projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade (5); Melhorar a qualidade dos serviços prestados (5)	
				Sessões de mediação	RGMSM1: Realizaram-se 28	n=2

				mediações formais e não registaram as mediações informais” (no ano anterior os valores foram 23 mediações formais). “O número de mediações formais aumentou em 21,7%”.	pp. 7,7
				RGMSM2: “As ofensas, agressões físicas, mal entendidos foram o tipo de conflito tratado com maior frequência” na mediação formal”	n=2 pp. 7,7
				RGMSM3: “Os alunos e os DT foram os que mais vezes solicitaram a mediação”. “os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação”	n=2 pp. 7,8,
				RGMSM4: 71 alunos mediados participaram em mediações formais	n=2 p. 7,8
				RGMSM5: Este ano letivo, os professores não participaram em processo de mediação formal como mediados. “Os alunos continuam a ser os utilizadores da mediação”	n=2 pp. 7,8
				RGMSM6: Os alunos mediadores não realizaram mediações formais. “Os processos de mediação foram	n=2 pp. 6,7

					realizados exclusivamente por professores. Não houve oportunidade de envolver os alunos mediadores”	
					RGMSM7: “Registaram-se 27 processos de mediação formal que terminaram com acordo e 1 sem acordo. 25 foram cumpridos e 2 não cumpridos”	n=4 pp. 7,7,7,7
				Acompanhamento individual dos alunos	RGMAIA1: “Nº alunos acompanhados 50. Nº de alunos com acompanhamento pontual 47. Nº de alunos com acompanhamento regular 3”	n=3 pp. 8,8,8
				<i>Aumento significativo da dinâmica desta valência</i>	RGMAIA2: “Razões pela qual veio ao gabinete de mediação: por querer conversar (22); por ter um problema (17); por indicação do professor/DT (14); por gostar deste espaço/ambiente de acolhimento (5); por curiosidade (2); por se sentir bem e ajudado (2)”	n=1 p. 8
					RGMAIA3: “Elevado número de alunos que procura o gabinete por iniciativa própria”	n=1 p. 9

				Apoio à saída de sala de aula	RGMASSA1: Os alunos com ordem de saída de sala de aula e que são encaminhados para este gabinete podem trazer ou não indicação de tarefa (no caso de não trazerem realizam uma tarefa proposta pelo gabinete)	n=1 p. 9
					RGMASSA2: “Atitudes inadequadas (13), agressividade (13), conflitos com colegas (7) e recusa em cumprir ordens/indicações (7) foram as razões que mais vezes estiveram na origem da expulsão dos alunos de sala de aula”	n=2 pp. 9,9
					RGMASSA3: “Das 22 ocorrências de saída de sala de aula e encaminhamento para o gabinete, 5 não ficaram resolvidas (23% dos casos não resolvidos e 77% dos casos resolvidos)”	n=1 p. 10
				Avaliação dos alunos mediados	RGMAAMdo1: 52 alunos responderam que se sentiram bem acolhidos na mediação (duas não resposta). “A totalidade dos alunos sentiu-se bem acolhido”	n=2 pp. 11, 11
				52 alunos mediados inquiridos	RGMAAMdo2: 52 responderam que gostaram do espaço onde decorreu a mediação (um não). “A	n=2 pp. 11,11

					maioria dos alunos (...) gostou do espaço onde decorreu a sessão de mediação”	
					RGMAAMdo3: 47 alunos consideraram a duração da mediação adequada. “A maioria considerou a duração do processo adequada”	n=2 pp. 11,11
					RGMAAMdo4: 52 alunos referiram que o mediador o escutou. “A totalidade dos alunos que responderam considerou que o mediador o ouviu”	n=2 pp. 11, 12
					RGMAAMdo5: 49 considerou que o mediador deu atenção ao que manifestou sobre emoções e sentimentos. “A maioria dos alunos que responderam considerou que o mediador teve em conta os seus sentimentos e emoções”	n=2 pp. 11, 12
					RGMAAMdo6: 52 alunos referiram que o mediador foi equitativo. “tratou de forma equitativa”	n=2 pp. 11, 12
					RGMAAMdo7: 45 alunos referiram que o mediador teve em atenção as suas preocupações. “teve em atenção as suas preocupações”	n=2 pp. 11, 12

					RGMAAMdo8: 52 referiram que o “mediador fez respeitar as regras da mediação” (escutarem-se, não se interromperem, usarem o mesmo tempo de palavra, respeitarem-se, etc.)	n=2 pp. 12, 12
					RGMAAMdo9: 46 alunos referiram que “a mediação permitiu trocar informações não ditas até então” (7 não)	n=1 p. 12
					RGMAAMdo10: 52 alunos mencionaram que “a mediação permitiu esclarecer mal entendidos”	n=1 p. 12
					RGMAAMdo11: 51 alunos mencionaram que “fizeram entender o que era importante para eles”	n=1 p. 12
					RGMAAMdo12: 51 alunos referiram que “entenderam melhor o que interessava à outra parte”	n=1 p. 12
					RGMAAMdo13: 51 entenderam que “a comunicação melhorou”	N=1 p. 12
					RGMAAMdo14: 50 alunos “disseram tudo o que pretendiam”	n=1 pp. 12
					RGMAAMdo15: 51 alunos disseram ter chegado a acordo e 49 que este os satisfiz. “A maioria dos	n=2 pp. 13, 13

					alunos mediados considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo, cuja solução os satisfaz”	
					RGMAAMdo16: 52 alunos afirmaram que depois da mediação sentiram-se melhor (mais tranquilo). “A maioria dos alunos mediados considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo cuja solução (...) tranquilizou”	n=2 pp. 13, 13
					RGMAAMdo17: 52 alunos referiram que proporiam a mediação a um colega. “(...) de tal forma que a proporiam a um colega”	n=2 pp. 13, 13
				Resultados	RGMR1: Contributo para a concretização dos objetivos específicos	n=0
					RGMR2: Contributo para a concretização dos objetivos gerais	n=13 pp.13,13,13,13,13,13,13,13,13,13,13,18
					RGMR3: “Continuou-se a utilizar-se a mediação para a resolução de conflitos”	n=2 pp. 7,13
					RGMR4: Aumento de processos de mediação, com aumento de participantes	n=3 pp. 7,7,13
					RGMR5: Balanço positivo das valências novas (“aumento do número de casos com resolução de	n=1 p.14

					situações não relacionadas com o processo de mediação (...) um serviço que permitiu ocupar construtivamente o tempo dos discentes, contribuindo para o controlo de elementos desestabilizadores no espaço exterior ao decurso das atividades letivas, proporcionando um espaço tranquilo e um acompanhamento adequado à reflexão imediata das atitudes / comportamentos (...))	
					RGMR6: Participação de vários atores da Comunidade Escolar	n=4 pp. 6,6,6,6
				Benefícios	RGMB1: “(...) Este processo está interiorizado na cultura do Agrupamento e é bem aceite pela comunidade escolar”.	n=1 p. 8
					RGMB2: “Pode-se inferir que a cultura de mediação está a ser interiorizada pela comunidade educativa como forma de resolução de problemas”	n=1 p. 14
				Constrangimentos	RGMConEqM1: “Dificuldade em articular os horários com os dos alunos mediadores”	n=1 p. 14

					RGMConEqM2: “Impossibilidade de realizar formação para alunos mediadores”	n=1 p. 14
					RGMConEqM3: “Dificuldade na conjugação de horários entre professores do gabinete de forma a facilitar o trabalho de pares”	n=1 p. 14
					RGMConEqM4: “Ausência de formação prévia na área da mediação de 4 professores que pertencem à equipa dificultam a gestão de processos quando estes não se encontravam acompanhados no gabinete”	n=1 p. 14
				Aspetos negativos / aspetos fracos	RGMAFREqM1: “Os alunos continuam a ser os que mais vezes solicitam a mediação”	n=1 p. 8
					RGMAFREqM2: “Os alunos mediadores não realizaram mediações formais” “não houve oportunidade de envolver os alunos mediadores”	n=2 p. 8,8
					RGMAFRAMdo1: Neste relatório não se refere que o processo de mediação não satisfaz a todos os alunos mediados, mas os dados continuam a demonstrar um conjunto reduzido de	n=1 pp. 11 a 13

					respostas negativas ao processo de mediação.	
				Aspetos positivos / aspetos fortes	RGMAFO1: As novas valências tiveram aumento de procura (AIA - 50 e ASSA - 22) EqM1: “Aumento de outras valências do gabinete”	n=2 pp. 8, 9 n=1 p. 14
					RGMAFOAMdo1: A totalidade [53 em 53] considerou que foi “bem acolhido e a maioria [52 em 53] gostou do espaço de mediação e [47 em 53] considerou a duração adequada”	n=3 pp. 11, 11, 11
					RGMAFOAMdo2: Os alunos consideraram que o mediador ouviu [52 em 53 IIIRGM] e teve em conta os sentimentos e emoções [49 em 52 IIIRGM]	n=2 pp. 11, 11
					RGMAFOAMdo3: “A grande maioria [52 em 53 IIIRGM] classifica positivamente a atuação do mediador” [se foi justo, teve em atenção as preocupações e fez respeitar as regras]”	n=1 p. 12

					RGMAFOAMdo4: Os mediados referiram que a mediação possibilitou “trocar informações (...) [46 em 53 IIIRGM (...) [52 em 53 IIIRGM], permitiu esclarecer mal entendidos [51 em 53 IIIRGM] fez entender, [50 em 53 IIIRGM] dizer tudo o que pretendiam (...) e [51 em 52] melhorar a comunicação”” A maioria avaliou positivamente as questões de comunicação” (IIIRGM, p. 12)”	n=6 pp. 12,12,12,12,12,12
				Fatores de sucesso	RGMAFOAMdo5: “A maioria [51 em 52 IIIRGM] considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo, [49 em 49 IIIIRGM] cuja solução satisfaz e [52 em 52 IIIRGM] tranquilizou, de tal forma que [52 em 53 IIIRGM] a proporiam a um colega”	n=4 pp. 13,13,13,13
					RGMAFSEqM1: “Alargamento da mancha horária”	n=1 p.14
					RGMAFSEqM2: “Desenvolvimento de outras valências associadas à mediação, nomeadamente o trabalho desenvolvido entre professores e a articulação	n=1 p. 14

					com outros professores de outras disciplinas”	
					RGMAFSEqM3: “Aumento do nº de casos com resolução de situações não relacionadas com o processo de mediação (ex.: conversas informais, conselhos, opiniões, desabafos, ...)	n=1 p. 14
					RGMAFSEqM4: “Automatização dos procedimentos que conduziu a uma logística mais eficiente”	n=1 p. 14
					RGMAFSEqM5: “As características do espaço onde funciona o gabinete de mediação”	n=1 p. 14
					RGMAFSEqM6: “Maior visibilidade do gabinete junto da comunidade escolar”	n=1 p. 14
					RGMAFSEqM7: “Espírito de equipa subjacente ao trabalho desenvolvido pelo gabinete”	n=1 p. 14

				Sugestões	RGMSa1: “Fazer outros trabalhos” RGMSa2: “Mais atividades” RGMSa3: “Mudar a atividade” RGMSa4: “Fazer atividades no computador” RGMSa5: “Mudar a atividade” RGMSa6: “Haver mais pessoas a realizá-la”	n=6 pp. 17,17,18,18,18,18

Síntese de análise de conteúdo das atividades realizadas - Relatórios do Gabinete de Mediação

2011-2012

2012-2013

2013-2014

Quadro 2: Atividades de mediação realizadas

Tipo de atividade	Exemplo de atividades	IRGM	IIRGM	IIIRGM
Organização	Coordenador da equipa Preparação do gabinete Funcionamento do gabinete Preparação da formação	n=1 n=1 n=4 n=1		
		n=7		
Divulgação	Atividades de divulgação Semana da mediação Dia aberto Árvore Encontro de mediadores	n=5 n=5 n=3 n=3	n=3 n=4 n=3	n=6 n=1 n=2
		n=16	n=10	n=9
Sensibilização	Sensibilização às turmas e à Comunidade Educativa	n=6	n=7	n=4
		n=6	n=7	n=4
Formação	Formação da Equipa Formação dos alunos Workshop	n=1 n=4 n=2	n=5	
		n=7	n=5	
Reuniões	Reunião de alunos Reunião de equipa – adultos	n=2 n=6	n=3 n=3	n=3
		n=8	n=6	n=3
Clube de mediação		n=6		
		n=6		
Construção de materiais /articulação com grupos disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Oferta Complementar, Departamento de Expressão, Educação para a Cidadania)	Construção de materiais Mensagens Tranças Mãos Contributo para Ebook Atelier para dia aberto	n=2	n=3 n=3 n=3	n=5 n=2
		n=2	n=9	n=7
Sessões de mediação		n=5	n=6	n=6
		n=5	n=6	n=6
Apoio ao aluno			n=5	n=4
			n=5	n=4
Apoio à saída da sala de aula			n=4	n=4
			n=4	n=4
	Total de tipos de atividades realizadas	17	13	10

Fonte: RGM 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 (elaboração própria).

Síntese dos Indicadores de avaliação - Relatórios do Gabinete de Mediação

2011-2012

2012-2013

2013-2014

Quadro 3: Indicadores de avaliação

	IRGM	IIRGM	IIIRGM
Atividades realizadas	n=57	n=52	n=37
Produtos das atividades desenvolvidas	n=8	n=16	n=13
Participação dos envolvidos nas atividades	n=34	n=38	n=32
Avaliação das atividades realizadas incluídas no PAA com contribuição para a concretização dos objetivos do Projeto educativo	n=10	n=6	n=2
Sessões de mediação	n=20	n=19	n=16
Apoio a alunos	n=0	n=6	n=5
Alunos apoiados aquando da saída de sala de aula	n=0	n=5	n=4
Dados recolhidos a partir dos questionários aplicados a alunos mediadores, alunos mediados, diretores de turma	n=24 n=32 n=24	n=0 n=27 n=0	n=0 n=28 n=0

Fonte: Relatórios 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 (elaboração própria).

Síntese dos produtos realizados com as atividades - Relatórios do Gabinete de Mediação

2011-2012

2012-2013

2013-2014

Quadro 4: Produtos das atividades realizadas

	Exemplo de produtos
Organização	Planificação
Materiais	Mensagens Histórias Jogo Materiais de suporte construídos na formação Power Points Árvore Folhas para a árvore com mensagens Placard Resumos Tranças Fotos Filmes Mascote Bolachas decoradas com mascote Banca de divulgação Trabalhos expostos Faixa decorativa Mãos da mediação Porta e janela do gabinete decoradas Outros materiais de divulgação
Formação	Alunos formados
Sensibilização/Divulgação	Sessões de debate e sensibilização
Comunicação/Informação	Comunicações e informações (para a direção, diretores, professores e encarregados de educação)
Mediação	Sessões de mediação Processo informatizado
Apoio alunos	Alunos apoiados
Apoio saída de sala de aula	Alunos acompanhados
Outros eventos	Participação no I Encontro de Mediação Participação no Ebook do Encontro de mediadores

Fonte: Relatórios 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 (elaboração própria).

**Síntese dos Participantes envolvidos nas atividades do PMCEE - Relatórios do Gabinete de Mediação
2011-2012 / 2012-2013 / 2013-2014**

Quadro 5: Participantes envolvidos nas atividades do PMCEE (*)

	Alunos			Professores			Comunidade educativa (professores, alunos, assistentes operacionais e administrativos)		
	IRGM	IIRGM	IIIRGM	IRGM	IIRGM	IIIRGM	IRGM	IIRGM	IIIRGM
Árvore da mediação	354	--	--	--	--	--	X	--	--
Formação	45	37	--	--	--	--	--	--	--
Sensibilização	522	119	X	--	X	X	--	X	--
Divulgação	--	X	X	--	X	X	--	X	X
Reuniões de mediadores	--	X	--	--	8	8	--	--	--
Clube de mediação	7	--	--	1	--	--	--	--	--
Dia aberto	X	X	X	x	X	X	X	X	X
Workshop	3	--	--	16	--	--	--	--	--
Construção de materiais	X	X	X	X	X	X	--	--	--
Semana da mediação	522	--	--	70	--	--	--	--	--
I Encontro de Mediadores Escolares	--	--	--	--	3	--	--	--	--
Ebook	--	--	--	--	3	3	--	--	--
Mediação	224 (**) AlMdos 46 AlMdores	57 (***) AlMdos 50 AlMdores	71 (***) AlMdos 50 AlMdores	6 ProfMdores	8 ProfMdores	8 ProfMdores	--	--	--
Apoio ao aluno	--	7	50	--	8 ProfMdores	8 ProfMdores	--	--	--
Acompanhamento à saída da sala de aula	--	34	22	--	8 ProfMdor	8 ProfMdores	--	--	--
Avaliação	40 AlMdos 24	57 AlMdos	53 AlMdos	22 Dt	19 Dt	--	--	--	--

	AlMdores								

Fonte: Relatórios 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 (elaboração própria).

(*) Nos casos em que, por falta de dados, não seja possível quantificar o número de participantes, assinala-se com uma cruz para registar a participação. Neste caso assume-se um número máximo de participantes.

(**) 36 AlMdos e 188 AlMdos.

(***) Nestes dados não constam os resultados das mediações informais.

Síntese das atividades inscritas no PAA que contribuem para a realização dos objetivos gerais do Projeto Educativo - Relatórios do Gabinete de Mediação

2011-2012 / 2012-2013 / 2013-2014

Quadro 6: Contribuição das atividades incluídas no PAA para a concretização dos objetivos do PE segundo o IRGM

Objetivos Gerais		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
	Natureza da atividade	Divulgação Sensibilização	Formação Alunos	Sensibilização/ Divulgação	Formação Professores	Sensibilização Divulgação
	Tipo de atividade	Árvore de mediação	Formação de alunos	Dia Aberto	Workshop	Semana da mediação
Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar	Nível atribuído ao contributo da atividade para a concretização dos objetivos (1 a 5)	3	4	4	4	4
Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos		4	4	n=0	4	4
Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco		4	5	4	5	5
Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola		4	5	5	5	5
Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade		---	5	5	5	5

Fonte: Relatório 2011-2012 (elaboração própria).

Síntese das atividades inscritas no PAA que contribuem para a realização dos objetivos gerais do Projeto Educativo - Relatórios do Gabinete de Mediação

2011-2012 / 2012-2013 / 2013-2014

Quadro 7: Contribuição das atividades incluídas no PAA para a concretização dos objetivos do PE segundo o IRGM

Objetivos Gerais	IIRGM				IIIRGM
		1ª	2ª	3ª	1ª
	Natureza da atividade	Sensibilização	Sensibilização	Formação	Divulgação Sensibilização
	Tipo de atividade	Sensibilização Turmas (5º)	Sensibilização CE	Formação Alunos	CE
Reduzir o insucesso educativo	Nível atribuído ao contributo da atividade para a concretização dos objetivos (1 a 5)	5	5	5	4
Promover a qualidade do sucesso		5	5	5	4
Minimizar as ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar		5	4	5	5
Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce		n=0	n=0	5	--
Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos		5	5	5	5
Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco		5	4	5	5
Eliminar situações de insegurança na escola		--	--	--	5
Melhorar o sentimento de pertença e		5	5	5	5

valorização da escola					
Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade		5	5	5	5
Melhorar a qualidade dos serviços prestados		--	5	--	5

Fonte: Relatório 2012-2013; Relatório 2013-2014 (elaboração própria).

Síntese das sessões de mediação - Relatórios do Gabinete de Mediação**2011-2012 / 2012-2013 / 2013-2014****Quadro 8: Características das mediações**

		IRGM	IIRGM	IIIRGM
Mediações	Número de mediações formais	16	23	28
	Número de mediações informais	94	--	--
Conflito	Tipo mais frequentes na mediação formal	Ofensas/ humilhações/ mal entendidos	Agressões físicas	Ofensas/ agressões físicas/ mal entendidos
	Tipo mais frequentes na mediação informal	Ofensas/ humilhações/ Mal entendidos	--	--
Pedidos de mediação	Quem mais solicita	DT ou professor	Alunos	Alunos e DT
Mediados	Alunos	36	57	71
	Professores	0	0	0
Acordos	Com acordo	16	17	27
	Sem acordo	0	3	1
Follow up	Acordos cumpridos	14	15	25
	Acordos não cumpridos	2	2	2

Fonte: Relatórios 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 (elaboração própria).

Síntese do Apoio Individual ao Aluno e do Acompanhamento à Saída da Sala de Aula - Relatórios do Gabinete de Mediação

2012-2013 / 2013-2014

Quadro 9: Apoio Individual ao Aluno

Atendimento dos alunos	2012/2013	2013/2014
Nº de alunos acompanhados	7	50
Nº de alunos de acompanhamento regular	3	3
Nº de alunos com acompanhamento ocasional	4	47

Fonte: Relatório 2013-2014, p. 8.

Quadro 10: Razão pela qual vem o aluno vem ao AIA

Por querer conversar	22
Por ter um problema	17
Por indicação do DT	14
Por curiosidade	2
Por gostar do espaço/ambiente de acolhimento	5
Por se sentir bem e ajudado	2
Por se sentir mal e precisar de ajuda	0
Por se sentir sozinho/incompreendido	0
Por não ter amigos	0

Fonte: Relatório 2013-2014, p. 8.

Quadro 11: Acompanhamento à Saída da Sala de Aula

	2012-2013	2013-2014
Ocorrências	34	22
Agressividade	15*	13
Atitude inadequada	13 / 7*	13
Conflitos com colegas	8*	7
Conflitos com professores	6*	3
Conflitos com funcionários	0	0
Manuseamento inadequado de material	0	0
Recusa em colaborar nas atividades da aula	1*	0
Recusa em cumprir as ordens/indicações	0	5
Recusa em cumprir as tarefas	7*	0
Destabilização propositada	1* 2	1
Provocação propositada	4* 1	0

Fonte: Relatório 2013-2014, p. 9.

*situações combinadas

Síntese da Avaliação pelos alunos mediadores - Relatório do Gabinete de Mediação**2011-2012 / 2012-2013 / 2013-2014****Quadro 12: Avaliação pelos alunos mediadores**

			IRGM 40 inquiridos
1	Realizei mediações formais?	<i>Sim</i>	6
		<i>Não</i>	33
		<i>Sem resposta</i>	1
	Realizei mediações informais?	<i>Sim</i>	29
		<i>Não</i>	11
		<i>Sem resposta</i>	--
2	Os meus colegas sabem que sou mediador(a)?	<i>Muitas vezes</i>	22
		<i>Às vezes</i>	6
		<i>Nunca</i>	3
		<i>Sem resposta</i>	10
	O meu diretor de turma sabe que sou mediador(a)?	<i>Muitas vezes</i>	23
		<i>Às vezes</i>	3
		<i>Nunca</i>	1
		<i>Sem resposta</i>	14
	Os meus professores sabem que sou mediador(a)?	<i>Muitas vezes</i>	14
		<i>Às vezes</i>	23
		<i>Nunca</i>	3
		<i>Sem resposta</i>	--
3	Os meus colegas costumam recorrer ao(s) mediador(es)?	<i>Muitas vezes</i>	1
		<i>Às vezes</i>	15
		<i>Nunca</i>	18
		<i>Sem resposta</i>	6
	O meu diretor de turma ou outros professores pedem a minha colaboração para ajudar na resolução dos conflitos dos meus colegas?	<i>Muitas vezes</i>	1
		<i>Às vezes</i>	20
		<i>Nunca</i>	17
		<i>Sem resposta</i>	2
4	Os meus colegas aceitam a minha intervenção?	<i>Muitas vezes</i>	19
		<i>Às vezes</i>	17
		<i>Nunca</i>	3
		<i>Sem resposta</i>	1
5	Não me sinto à vontade para intervir?	<i>Muitas vezes</i>	6
		<i>Às vezes</i>	15
		<i>Nunca</i>	17
		<i>Sem resposta</i>	2
6	Gosto de ser mediador?	<i>Muitas vezes</i>	24
		<i>Às vezes</i>	5
		<i>Nunca</i>	1
		<i>Sem resposta</i>	10
	Sinto-me útil a fazer mediação?	<i>Muitas vezes</i>	19
		<i>Às vezes</i>	10
		<i>Nunca</i>	1
		<i>Sem resposta</i>	10
7	Acho que alguma coisa deveria mudar ou melhorar no	<i>Sim</i>	16

	gabinete?	<i>Não</i>	22
		<i>Sem resposta</i>	2
	Acho que alguma coisa deveria mudar ou melhorar em relação aos alunos mediadores?	<i>Sim</i>	9
		<i>Não</i>	28
		<i>Sem resposta</i>	3

Fonte: avaliação dos alunos mediadores, IRGM (elaboração própria).

Síntese da Avaliação pelos diretores de turma - Relatório do Gabinete de Mediação

2011-2012 / 2012-2013 / 2013-2014

Quadro 13: Avaliação pelos diretores de turma

Indi- cador			IRGM 22 inquiridos	IIRGM 19 inquiridos
1	Como considera a existência dos alunos mediadores na turma?	<i>Muito boa</i>	9	10
		<i>Boa</i>	8	4
		<i>Razoável</i>	5	5
2	Como considera a aceitação dos alunos mediadores pelos colegas da turma?	<i>Muito boa</i>	6	10
		<i>Boa</i>	9	5
		<i>Razoável</i>	7	3
		<i>Sem resposta</i>	--	1
	Como considera a aceitação dos alunos mediadores pelos restantes professores da turma?	<i>Muito boa</i>	6	7
		<i>Boa</i>	9	9
		<i>Razoável</i>	7	3
3	Como considera a intervenção dos alunos mediadores junto dos colegas da turma?	<i>Muito boa</i>	--	3
		<i>Boa</i>	--	7
		<i>Razoável</i>	--	6
		<i>Sem resposta</i>	--	3
4	Como considera o resultado das sessões de mediação, realizadas no gabinete, para a resolução dos conflitos?	<i>Muito boa</i>	5	4
		<i>Boa</i>	13	4
		<i>Razoável</i>	--	3
		<i>Sem resposta</i>	4	8
5	Indicou alunos desta turma para o gabinete?	<i>Sim</i>	9	7
		<i>Não</i>	13	12
6	Alguma vez solicitou a colaboração do(s) aluno(s) mediadores da turma?	<i>Sim</i>	5	6
		<i>Não</i>	17	11
		<i>Sem resposta</i>	--	3
7	Em relação ao funcionamento da mediação, acha que algo devia ter sido diferente?	<i>Sim</i>	6	1
		<i>Não</i>	8	5
		<i>Não sei</i>	1	2
		<i>Não resposta</i>	7	11

Fonte: avaliação dos diretores de turma, IIRGM e IIIRGM (elaboração própria).

Apêndice XLVIII – Matriz de análise de conteúdo dos Relatórios de Avaliação Interna

Matriz de base para análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Interna (RAI)**2011-2012**

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Siglas
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório de Avaliação Interna (RAI)	Aspetos fortes	Relações Interpessoais e Indisciplina no “Grau e concretização do PE e nível de execução das atividades” (Referencial 1)	RAIAFO1
				“Relações Interculturais e multiculturais” (Meta 3)	RAIAFO2
				“Enriquecimento curricular e oferta formativa” (Meta 4)	RAIAFO3
				“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAFO4
			Aspetos fracos	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAFR1
			Oportunidades/ações de melhoria e propostas	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIOAM1
				“Melhoria das condições de segurança” (Meta 9)	RAIOAM2

LEGENDA:

RAIAFO – Relatório de Avaliação Interna, Aspetos Fortes

RAIAFR – Relatório de Avaliação Interna, Aspetos Fracos

RAIOAM – Relatório de Avaliação Interna, Oportunidades, Ações de melhoria

Matriz global da análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Interna (RAI)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório de Avaliação Interna (RAI)	Aspetos fortes	Relações Interpessoais e Indisciplina no “Grau e concretização do PE e nível de execução das atividades” (Referencial 1)	n=1
				“Relações Interculturais e multiculturais” (Meta 3)	n=1
				“Enriquecimento curricular e oferta formativa” (Meta 4)	n=1
				“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	n=3
			Aspetos fracos	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	n=1
			Oportunidades/ações de melhoria e propostas	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	n=2
				“Melhoria das condições de segurança” (Meta 9)	n=1

Matriz de base para análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Interna (RAI)

2013-2014

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Siglas
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório de Avaliação Interna (RAI)	Aspetos fortes	“Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens / prevenção da desistência e do abandono escolar” (Prestação do serviço educativo – eixo 2)	RAIAFO1
				“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAFO2
				“Promoção da imagem do agrupamento na Comunidade” (Meta 6)	RAIAFO3
				“Tecnologias de informação e comunicação” (Meta 7)	RAIAFO4
			Aspetos fracos	-----	RAIAFR
			Áreas a melhorar	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAM1
			Sugestões de melhoria	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAISM1
			Grau de Satisfação pelo serviço prestado/qualidade do sucesso – Reconhecimento da comunidade	“Espaço”	RAIGS1
				“Horário”	RAIGS2
				“Atendimento”	RAIGS3
				“Tempo de resposta”	RAIGS4
				“Eficácia”	RAIGS5

LEGENDA:

RAIAFO – Relatório de Avaliação Interna, Aspetos Fortes

RAIAFR – Relatório de Avaliação Interna, Aspetos Fracos

RAIAM – Relatório de Avaliação Interna, Áreas a Melhorar

RAISM – Relatório de Avaliação Interna, Sugestões de Melhoria

RAIGS – Relatório de Avaliação Interna, Grau de Satisfação

Matriz global de análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Interna (RAI)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório de Avaliação Interna (RAI)	Aspectos fortes	“Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens / prevenção da desistência e do abandono escolar” (Prestação do serviço educativo – eixo 2)	n=1
				“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	n=1
				“Promoção da imagem do agrupamento na Comunidade” (Meta 6)	n=1
				“Tecnologias de informação e comunicação” (Meta 7)	n=1
			Aspectos fracos	-----	---
			Áreas a melhorar	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	n=1
			Sugestões de melhoria	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	n=1
			Grau de Satisfação pelo serviço prestado/qualidade do sucesso – Reconhecimento da comunidade	“Espaço”	n=1
				“Horário”	n=1
				“Atendimento”	n=1
				“Tempo de resposta”	n=1
				“Eficácia”	n=1

Matriz de análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Interna (RAI)

2011-2012

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de texto	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório de Avaliação Interna (RAI) <i>“(…) visa-se conhecer com maior grau de objetividade o que foi definido/planificado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), bem como o que foi concretizado nos diferentes níveis de ensino e contextos em que este assenta.” (p. 8)</i> <i>(…)</i> <i>Responde a uma necessidade legal.</i> <i>“(…) tem como finalidade identificar os pontos fortes e fracos tendo em vista a organização e a reestruturação sempre numa perspetiva de melhoria” (p. 8)</i>	Aspetos fortes	Relações Interpessoais e Indisciplina no “Grau e concretização do PE e nível de execução das atividades” (Referencial 1)	RAIAFO1: “Os Encarregados de Educação dos 2.º e 3.º CEB dizem que conhecem o Projeto do Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola”	n=1 p. 24
				“Relações interculturais e multiculturais” (Meta 3)	RAIAFO2: “O Gabinete promoveu a atividade “Árvore da mediação” para a concretização do objetivo 5 - Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos”	n=1 p. 58
				“Enriquecimento curricular e oferta formativa” (Meta 4)	RAIAFO3.1: “O Gabinete de Mediação programou e realizou ações de sensibilização e divulgação da Mediação Escolar com as atividades: “Árvore da Mediação (divulgação/sensibilização)”, “Ação de sensibilização/formação de alunos mediadores” “Sensibilização / divulgação – Gabinete Aberto à Comunidade Educativa”, “Semana da Mediação – Workshop”, “Semana da Mediação (Atividades no Estudo Acompanhado/Sessões Debate na sala dos alunos)”	n=1 p. 61
				“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAFO4.1: “A mediação formal, como processo de resolução de	n=3 pp. 63,63,63

					conflitos, foi um recurso procurado por professores e diretores de turma havendo também alunos envolvidos neste processo. Verificou-se que os alunos mediadores estiveram muito ativos e a mediação formal e informal aumentou substancialmente em comparação com os números que constam do relatório análogo do ano anterior” RAIAFO4.2: “As atividades realizadas pelo Gabinete de Mediação contribuíram para a consecução desta meta” RAIAFO4.3: “Constatou-se a redução das ocorrências sujeitas a mediação formal no Gabinete”	
			Aspectos fracos	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAFR1: “A semelhança do ano anterior, os responsáveis pelo Gabinete de Mediação consideram que o número de horas de funcionamento do gabinete é reduzido. Referem ainda que o horário dos discentes não prevê tempos livres que lhes permitam o acesso ao gabinete e a incompatibilidade dos horários dos professores do gabinete não facilitou o trabalho colaborativo, o que contribuiu para uma menor rentabilização dos recursos humanos”	n=1 p. 63
			Oportunidades/ações	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIOAM1: “Sugere-se a publicitação dos resultados do	n=1 p. 64

			de melhoria e propostas		relatório do gabinete em reunião de Diretores de Turma, reunião do Diretor com os Encarregados de Educação do 5.º ano e, por via eletrónica, junto da restante comunidade escolar; a participação do Gabinete num sistema de monitorização das situações de indisciplina a implementar futuramente no Agrupamento”	
				“Melhoria das condições de segurança” (Meta 9)	RAIOAM2: “O Gabinete sugere que se deve “sensibilizar os diretores de turma para recorrerem, com maior frequência, aos alunos mediadores e valorizarem este recurso na resolução de conflitos”. O Gabinete propõe, ainda, “a participação do mesmo num sistema de monitorização das situações de indisciplina a implementar futuramente no Agrupamento”	n=1 p. 73

Matriz de análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Interna (RAI)**2013-2014**

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicador	Subindicador	Unidades de texto	Frequências
Dimensão organizacional	Documentos estratégicos da escola	Relatório de Avaliação Interna (RAI)	Aspetos fortes	“Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens / prevenção da desistência e do abandono escolar” (Prestação do serviço educativo – eixo 2)	RAIAFO1: “Estão implementados mecanismos para a prevenção da desistência e do abandono escolar, que se revelam eficazes, sendo de destacar a ação articulada tanto com o exterior, (...) e internamente, (...) e Gabinete de Mediação”	n=1 p. 14
				“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAFO2: “(...) Existência do Gabinete de Mediação (...)”	n=1 p. 18
				“Promoção da imagem do agrupamento na Comunidade” (Meta 6)	RAIAFO3: “Espaço, atendimento, horário e tempo de resposta do Gabinete de Mediação de Conflitos”	n=1 p. 19
				“Tecnologias de informação e comunicação” (Meta 7)	RAIAFO4: “Elaboração de um Ebook “Primeiro Encontro de Mediadores Escolares”	n=1 p. 20
			Aspetos fracos	----	----	---
			Áreas a melhorar	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAIAM1: “Dificuldade na conjugação de horários e ausência de formação prévia na área da mediação, de quatro professores”	n=1 p. 18
			Sugestões de melhoria	“Prevenção da indisciplina e violência” (Meta 5)	RAISM1: “Formação em mediação, assertividade e/ou indisciplina para pessoal professor, pessoal não professor e alunos”	n=1 p. 18
			Grau de Satisfação pelo serviço prestado/qualidade	“Espaço”	RAIGS1: Bom 54,35%; Satisfatório 36,96%; Insatisfatório 8,70%	n=1 p. 59
				“Horário”	RAIGS2: Bom 60,87%, Satisfatório	n=1

			do sucesso – Reconhecimento da comunidade		23,91%; Insatisfatório 15,22%	p. 59
				“Atendimento”	RAIGS3: Bom (62,79%); Satisfatório 27,91%, Insatisfatório 9,30%	n=1 p. 59
				“Tempo de resposta”	RAIGS4: “Bom 58,06%; Satisfatório 38,71%; Insatisfatório 3,23%	n=1 p. 59
			<i>Amostra: 36,94% dos alunos do 2º e 3º ciclos, 68,85% dos docentes do 2º e 3º ciclos, 19,7% dos assistentes operacionais, 50% dos assistentes administrativos, 60% dos técnicos superiores, 14,44% dos encarregados de educação</i>	“Eficácia”	RAIGS5: Satisfatório 51,61%; Bom 38,71%; Insatisfatório 9,68%	n=1 p. 59

Apêndice XLIX – Matriz de análise de conteúdo dos Planos de Melhoria

Matriz de análise de conteúdo dos Planos de Melhoria

PLANO DE MELHORIA			
CATEGORIAS	2012 -- 2013	2013-2014	2014-2017
Nº ocorrências da expressão “mediação”	n=7	n=9	n=12
Domínios/ Eixos	“2- Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina”	“2 - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina” “Ponto crítico: Existência de situações de conflito na escola e na comunidade que condicionam o clima social”	“A identificação de áreas prioritárias foi subdividida pelos quatro Eixos definidos nos relatórios semestrais TEIP anteriores, propondo para cada um dos Eixos, objetivos estratégicos, cuja operacionalidade é fundamentada em ações concretas (p. 15)” “2 - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina” “Objetivos estratégico: reduzir as situações de abandono escolar precoce, de absentismo e de indisciplina”
Ações	“Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família” “Viver saudável, dentro e fora da Escola” “CACE Faz - Cultura, Animação, Cidadania e Educação” “Gabinete de Mediação de Conflitos”	“Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família” “Viver saudável, dentro e fora da Escola” “CACE Faz - Cultura, Animação, Cidadania e Educação” “Gabinete de Mediação de Conflitos”	“Ações: ampliar os resultados obtidos pelo gabinete de mediação de conflitos; Dinamizar ações de formação de curta duração sobre mediação de conflitos assistentes operacionais e alunos mediadores agindo preventivamente e catalisando possíveis situações de indisciplina; Promover ações de desenvolvimento de competências de comunicação, relacionamento interpessoal e gestão de conflitos; diminuir, recorrendo a uma pedagogia preventiva da indisciplina, o número de Medidas Disciplinares Sancionatórias aplicadas aos alunos” Ação estratégica no eixo 2: “(...) Complementarmente, o gabinete de mediação de conflitos continua a atuar preventivamente, minimizando o número de ocorrências disciplinares que ocorrem no espaço escolar”

Matriz de análise de conteúdo dos Planos de Melhoria

PLANO DE MELHORIA			
CATEGORIAS	2012 -- 2013	2013-2014	2014-2017
Gabinete	“Espaço criado propositadamente para o efeito no ano letivo de 2011-2012 onde uma equipa de alunos e de professores mediadores dinamizam processos de mediação com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar e à promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais. Os professores e alunos mediadores frequentaram formação durante o ano letivo anterior, tendo o processo de implementação do gabinete sido acompanhado e monitorizado pelo Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto numa parceria estabelecida para o efeito com o Agrupamento de Marrazes”	“Espaço criado propositadamente para o efeito no ano letivo de 2011-2012 onde uma equipa de alunos e de professores mediadores dinamizam processos de mediação com vista à resolução de conflitos em ambiente escolar e à promoção de um ambiente saudável na gestão das relações interpessoais” “Áreas disciplinares envolvidas: Todas” “Nota: Trabalho relevante de parceria envolvendo a área não disciplinar de Educação para a Cidadania” “Periodicidade: Diária” “Nº médio de horas para o funcionamento semanal do Gabinete de Mediação: 19 horas” “A desenvolver extra-horário e no horário letivo dos alunos” “Dentro da sala de aula - (Mediação formal); “Fora da sala de aula - (Mediação informal)”	“O gabinete de mediação existe para apoiar na resolução dos conflitos em ambiente escolar, promovendo um ambiente saudável na gestão das relações interpessoais”. “O trabalho de mediação preventiva minimiza as situações de conflito e contribui para a diminuição do número de ocorrências disciplinares” “O gabinete de mediação promove ao longo do ano letivo formação sobre mediação junto dos alunos e assistentes operacionais” “Os alunos mediadores existentes em todas as turmas do 2º e 3º ciclos contribuem para catalisar situações de conflitos existentes nas suas turmas, promovendo autonomamente a mediação informal e, com o apoio de professores mediadores, participam nos processos de mediação formal” “A ação do gabinete decorre dentro e fora da sala de aula e em gabinete próprio, em articulação com Diretores de Turma e SPO, envolvendo 6 docentes e 1 técnica de Serviço Social”

Matriz de análise de conteúdo dos Planos de Melhoria

PLANO DE MELHORIA			
CATEGORIAS	2012 -- 2013	2013-2014	2014-2017
Áreas / problemas	-----	-----	“Áreas/problemas a que a ação pretende dar resposta: - Situações de conflitos que ocorrem no espaço escolar envolvendo alunos, professores, assistentes operacionais e famílias; - Ocorrências disciplinares resultantes de conflitos e agressões entre alunos dentro e fora da sala de aula”
Objetivos	“Diminuir problemas de indisciplina e agressividade interpessoal” “Promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediações formais e informais” “Prevenir e eliminar comportamentos de risco”	“Diminuir ocorrências de indisciplina e agressividade interpessoal” “Promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal e informal” “Prevenir e eliminar comportamentos de risco”	“Objetivos gerais do Projeto Educativo que enquadram a ação: - Prevenir situações de indisciplina; - Melhorar as condições de segurança; - Promover as relações interculturais e interculturais; - Promover a imagem do Agrupamento na comunidade; - Promover hábitos de vida saudáveis” “Objetivos específicos da ação: -Diminuir as ocorrências de indisciplina e agressividade interpessoal - Prevenir e eliminar comportamentos de risco - Promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal - Consolidar a cultura de mediação existente na escola”

Matriz de análise de conteúdo dos Planos de Melhoria

PLANO DE MELHORIA			
CATEGORIAS	2012 -- 2013	2013-2014	2014-2017
Indicadores Ponto de partida e de chegada	1º objetivo: “percentagem de mediações formais realizadas na escola -sede no ano letivo 2011-2012” “percentagem de mediação informais realizadas na escola-sede no ano letivo 2011-2012” 2º objetivo: “percentagem dos alunos que fizeram mediações formais” “percentagem dos alunos que fizeram mediações informais” 3º objetivo: “percentagem de acordos cumpridos na mediação formal”	1º objetivo “percentagem de mediações formais realizadas na escola-sede no ano letivo 2012-2013” “percentagem de mediações informais realizadas na escola-sede no ano letivo 2012-2013” 2º objetivo: “percentagem dos alunos que fizeram mediações formais” “percentagem dos alunos que fizeram mediações informais” 3º objetivo: “percentagem de acordos cumpridos na mediação formal”	Indicadores específicos: “Dependendo dos objetivos assumidos em cada ação, serão considerados indicadores específicos. Estes indicadores reportam-se a dimensões que indiretamente sejam consideradas instrumentais para a consecução da diminuição do insucesso pretendido, ou que pura e simplesmente se refiram ao desenvolvimento de outras funções da escola, designadamente as funções socializantes, de desenvolvimento da personalidade e de criação de igualdade de oportunidades” “Indicadores: clima de escola (medido através de um instrumento global que verse: sentimento de securização, bem-estar psicológico, autoestima, valorização da escola, relação pedagógica)” “Medidas disciplinares corretivas/sancionatórias”

Matriz de análise de conteúdo dos Planos de Melhoria

PLANO DE MELHORIA			
CATEGORIAS	2012 -- 2013	2013-2014	2014-2017
Resultados previstos	1º objetivo “nas mediações formais: 0,033% como dado de partida de 2011-2012 e 0,065% como meta mensurável para 2012-2013” “nas mediações informais: 0,191% como dado de partida de 2011-2012 e 0,25% como meta mensurável para 2012-2013”	“Resultados dos anos anteriores e melhorar os resultados relativamente ao(s) ano(s) anteriores” 1º objetivo “nas mediações formais: 0,049% como ponto de partida. Aumentar para 6,5% o número de mediações formais realizadas por alunos mediadores” “Nas mediações informais: 0,25% como ponto de partida. Manter a percentagem de mediações informais realizadas (25%)”	“Segundo o documento intercalar para 2014-2015: 1º objetivo “nas mediações formais: como ponto de partida 28 processos com 98,7% de acordos conseguidos. Critério de sucesso para 2014-2015, manter a percentagem de sucesso no número de acordos conseguidos” “Nas mediações informais: 0,25% como ponto de partida. Critério de sucesso para 2014-2015: manter a percentagem de mediações informais realizadas em 25%” “Critério de sucesso para 2014-2015: diminuição do número de reincidências entre alunos envolvidos em processos de mediação”

Matriz de análise de conteúdo dos Planos de Melhoria

PLANO DE MELHORIA			
CATEGORIAS	2012 -- 2013	2013-2014	2014-2017
Resultados previstos	2º objetivo: “nas mediações formais: 0,012% como dado de partida de 2011-2012 e 0,025% como meta mensurável para 2012-2013” “nas mediações informais: 0,059% como dado de partida de 2011-2012 e 0,8% como meta mensurável para 2012-2013” 3º objetivo: “Nos acordos cumpridos: estabelecendo 0,028% como dado de partida de 2011-2012 e 0,057% como meta mensurável para 2012-2013”	2º objetivo: “nas mediações formais, 0,012% como dado de partida. Manter o número de mediações formais realizadas por alunos mediadores” “nas mediações informais 0,085% como dado de partida. Manter a percentagem de alunos mediadores que fizeram mediação informal” 3º objetivo: “nos acordos cumpridos: estabelecendo 0,03% como dado de partida. Aumentar para 5,7% (Meta já prevista no ano letivo 2012-2013)”	2º objetivo “mediações formais, 1,20% como dado de partida. Critério de sucesso para 2014-2015: Manter o número de mediações formais realizadas por alunos mediadores” “mediações informais 8,50% como dado de partida. Critério de sucesso para 2014-2015: manter a percentagem de alunos mediadores que fizeram mediação informal” 3º objetivo “acordos cumpridos: estabelecendo 3,00% como dado de partida. Critério de sucesso para 2014-2015: aumentar para 5,7% (Meta já prevista no ano letivo 2013-2014)” “1 ação de sensibilização por turma como ponto de partida (2013-2014). Critério de sucesso para 2014-2015: manter nº de ações de sensibilização por turma e aumentar o nº de ações nas turmas identificadas com maior índice de conflitualidade” Recursos: “8 docentes (3,5 horas semanais cada) Psicólogo (5 horas semanais)”

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de avaliação da formação em mediação de conflitos - Professores

PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
PROFESSORES

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

DESIGNAÇÃO DA AÇÃO:

Turma _____

Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 5, o mais alto)

A. Planificação / Execução

	1	2	3	4	5
Os objetivos propostos foram cumpridos					
A metodologia foi adequada aos participantes					
A aprendizagem terá efeitos na melhoria da atividade profissional					
As atividades práticas foram coerentes com os conteúdos trabalhados					
A duração da Ação foi adequada					
Os recursos utilizados foram eficazes					
O espaço em que decorreu a ação foi adequado					

B. Formador

	1	2	3	4	5
Os conteúdos foram adequados					
A linguagem utilizada foi clara e assertiva					
De um modo geral como avalia o formador					

C. Materiais

	1	2	3	4	5
Os materiais disponibilizados foram adequados aos destinatários					
Os materiais distribuídos tiveram clareza e linguagem adequadas					
A gestão dos recursos materiais foi adequada					

D – Apreciação Global

Excelente	
Muito Boa	
Boa	
Satisfatória	
Fraca	

E - Opinião Global da ação/ Observações:

Data: ____/____/____

Anexo 2 - Questionário de avaliação da formação em mediação de conflitos - Assistentes Operacionais

**PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
ASSISTENTES OPERACIONAIS**

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

DESIGNAÇÃO DA AÇÃO:

Turma _____

Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 5, o mais alto)

A. Planificação / Execução

	1	2	3	4	5
Os objetivos propostos foram cumpridos					
A metodologia foi adequada aos participantes					
A aprendizagem terá efeitos na melhoria da atividade profissional					
As atividades práticas foram coerentes com os conteúdos trabalhados					
A duração da Ação foi adequada					
Os recursos utilizados foram eficazes					
O espaço em que decorreu a ação foi adequado					

B. Formador

	1	2	3	4	5
Os conteúdos foram adequados					
A linguagem utilizada foi clara e assertiva					
De um modo geral como avalia o formador					

C. Materiais

	1	2	3	4	5
Os materiais disponibilizados foram adequados aos destinatários					
Os materiais distribuídos tiveram clareza e linguagem adequadas					
A gestão dos recursos materiais foi adequada					

D – Apreciação Global

Excelente	
Muito Boa	
Boa	
Satisfatória	
Fraca	

E - Opinião Global da ação/ Observações:

Data: ____/____/____