

Avaliação de um Projeto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar

Elisabete Pinto da Costa¹, Juan Carlos Torrego², Alcina Martins¹ e Margarida Carrington³

¹ Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Portugal, elisabete.pinto.costa@ulp.pt, amom@ulp.pt

² Universidade de Alcalá, Espanha, juancarlos.torrego@uah.es

³ Escola Secundária de Soure, Portugal, m.carrington62@gmail.com

Resumo: Com este artigo pretende-se partilhar a avaliação de um projeto de mediação de conflitos aplicado numa escola de Portugal. Para o efeito foi adotado o modelo CIPP de Stufflebeam, direcionado para a tomada de decisão, tendo por base a avaliação das principais dimensões do projeto. Para o estudo recorreu-se a uma análise qualitativa de dados, recolhidos num *focus group*, através do Software WebQDA. Os resultados apontaram para uma avaliação globalmente positiva. Contudo, detetaram-se constrangimentos culturais, institucionais e processuais. Os resultados da avaliação contribuirão para a definição de estratégias com vista à afirmação do projeto na escola.

Palavras-chave: mediação de conflitos, projeto de intervenção, avaliação.

Evaluation of a Conflict Mediation Project in School Context

Resume: This article intends to share the evaluation results of a conflict mediation project developed in a portuguese school. Based on the evaluation of the project's main dimensions, we used the decision-making oriented Stufflebeam's CIPP model. The collected data, via focus group, was subjected to qualitative analysis with WebQDA software. The results showed a generally positive assessment. However, we detected cultural, institutional and procedural constraints. The evaluation results will contribute to define strategies, so that the project can find its place and carry on in this school.

Keywords: conflict mediation, intervention project, evaluation.

1 Introdução

A avaliação de projetos de mediação de conflitos em contexto escolar constitui uma tarefa complexa, quer pelas dimensões que compreende, quer pelo número de agentes educativos convocado para se envolver na afirmação de uma cultura relacional não adversarial e colaborativa. Em países, como os EUA, Espanha ou França, onde à semelhança de Portugal, se tem verificado um aumento da ocorrência de conflitos, indisciplina e violência, que perturbam o ambiente escolar, foram surgindo e proliferando projetos de mediação. Uns fundamentam estes projetos na pedagogia da paz e prevenção da violência (Jares, 2002, Ortega & Del Rey, 2004). Outros visam a promoção da convivência e a melhoria do ambiente socioeducativo escolar (Bonafé-Schmitt, 2000, Torrego, 2006, 2006, Pérez & Pérez, 2007). Outros também associam a gestão positiva das relações interpessoais e dos conflitos a uma cultura de mediação e um novo modelo de regulação social (Munné & Mac-Cragh, 2006, Bonafé-Schmitt, 2000, 2009, Torremorell, 2008; Faget, 2010). A conceção e a implementação deste tipo de projeto de intervenção nas escolas implicam uma grande exigência científica e operacional. Trata-se de identificar as necessidades e expetativas, preparar conteúdos para sessões de sensibilização e de formação, organizar procedimentos de mediação e conferir enquadramento institucional às estruturas de mediação, e ainda proceder à avaliação, para dar conta do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados. Vários estudos internacionais e nacionais têm vindo a apontar quer vantagens, em termos relacionais, educativos e organizacionais, quer constrangimentos, de ordem institucional e cultural

(Bonafé-Schmitt, 2000, Torrego, 2006; Torremorell, 2002, Viñas, 2004, Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009, Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015) a este tipo de intervenção que visa a melhoria do ambiente socioeducativo da escola.

1.1 Da intervenção por projetos de mediação à metodologia de avaliação de projetos

Os promotores de projetos de mediação de conflitos consideram que uma resposta educativa a partir da escola pode prevenir e diminuir a conflitualidade e, concomitantemente, promover uma saudável convivência basilar à produtividade e sucesso escolares. Tais projetos têm por pressuposto que os alunos são os melhores agentes para transformar a dinâmica de grupo, assim como para dar apoio aos pares que sofrem diretamente com os conflitos na escola. Nesse sentido, estes projetos visam fornecer competências adequadas à gestão das relações interpessoais e dos conflitos. Como refere Torrego (2008), para além da solução dos problemas interpessoais, estas experiências promovem um modelo de convivência mais pacífico, se integradas em estruturas criadas para o efeito, nomeadamente as equipas e gabinetes de mediação, e com a necessária envolvência organizacional da escola para lhes conferir sustentabilidade. A mediação é ainda uma realidade nacional recente, verificando-se uma insuficiente investigação, nomeadamente no contexto escolar. No dizer de Amado e Freire (2002, p. 23), “seria muito importante para melhor conhecimento da realidade portuguesa que estas experiências fossem acompanhadas, investigadas e os seus resultados divulgados para uma melhor disseminação destes processos”. Importa, por isso, uma investigação sistemática de qualidade que contribua para a sua efetividade.

A investigação e avaliação de projetos de mediação de conflitos tiveram início nos anos 80 do século XX, nos EUA e serviram de orientação às primeiras experiências francesas (Souquet, 1999, Bonafé-Schmitt, 2000). Em Portugal, denota-se grande voluntarismo em torno deste tipo de projetos e os estudos avaliativos são ainda muito escassos. Avaliar um projeto de mediação, segundo Arribas e Torrego (2006), possibilita, por exemplo, analisar 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, os recursos, o cumprimento da sequência planeada e a implicação dos responsáveis. Com efeito, existe uma proximidade, se não mesmo confusão, entre investigação e avaliação. A metodologia de avaliação consiste num processo que implica uma recolha, análise e apresentação sistemática da informação que pode ser utilizada na tomada de decisões ou em prol do aperfeiçoamento dos projetos. Um dos modelos teóricos que mais se tem destacado na avaliação de projetos, porque tem sido extensivamente usado, foi proposto por Stufflebeam, no período entre 1968 e 1971 e melhorado sucessivamente, contando ainda com o contributo de Shinkfield (1987). Conhecido como modelo CIPP, os autores propõem uma abordagem sistémica da avaliação assente em quatro âmbitos: contexto (C), *inputs* (I), processo (P), produto (P). Tendo como referência os princípios do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981 e 1988), qualquer bom desenho de investigação avaliativa deve corresponder a um conjunto de quatro condições básicas: que seja útil (correspondendo às necessidades dos sujeitos implicados, facilite informações acerca das forças e debilidades e aponte soluções de melhoria); que seja factível (podendo realizar-se na prática, dentro das possibilidades do projeto e das circunstâncias que a conjuntura do momento possa colocar, e permita utilizar os procedimentos avaliativos sem grandes problemas); que seja ética (promovendo e respeitando a cooperação e a proteção dos direitos dos sujeitos implicados na avaliação, assim como a honradez dos resultados) e 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). Em todo o caso, independentemente das dimensões da avaliação em causa, esta deve proporcionar uma

melhoria na tomada de decisões futuras, no que respeita às decisões de planificação, estruturação, concretização e reciclagem. Assim, partindo deste enquadramento teórico, interessa a busca de conhecimento sobre o modo como pode ser implementado e concretizado um projeto de mediação de conflitos numa escola, segundo a metodologia de avaliação de projetos.

2 Metodologia

2.1 Objetivo

Neste estudo visa-se apresentar um fragmento da avaliação do projeto de mediação implementado numa escola, do distrito de Coimbra, através das opiniões, perceções e crenças de um conjunto de participantes estratégicos, com vista à sua melhoria.

2.2 Participantes

No *focus group* participaram 12 sujeitos, número limite referido pela literatura (Galego & Gomes, 2005), do género feminino, selecionados segundo os seguintes critérios: 1) ligação ao projeto; 2) disponibilidade pessoal; 3) fontes diversas; 4) consenso entre a representante da equipa de mediação e a avaliadora. Assim, seguindo os critérios de constituição do *focus group* e primando pela diversidade do grupo, estiveram presentes três coordenadoras dos diretores de turma, distribuídas pelos 2º, 3º ciclos e ensino secundário, uma professora mediadora, do ensino secundário, que participava na equipa de mediação; uma professora não mediadora, que tinha feito formação em mediação extra projeto, a professora responsável pela tutoria e abandono escolar, do 3º ciclo e ensino secundário; um representante dos encarregados de educação, do 3º ciclo e ensino secundário; duas assistentes operacionais, uma do 2º ciclo e a outra do 3º ciclo e secundário; e três alunas mediadoras do 3º ciclo (uma do 7º ano e as duas restantes do 9º ano e da mesma turma). Apenas a professora mediadora e as três alunas pertenciam à equipa de mediação. Cumprindo o critério de homogeneidade, os participantes tinham estado associados às atividades do projeto (sessões de divulgação, formação ou como utilizadores do gabinete de mediação).

2.3 Método e procedimento

O guião do *focus group* foi elaborado tendo em conta três áreas (contexto, processo, produto) do modelo CIPP e as etapas de implementação do projeto de mediação. Nesse sentido, foi definido um roteiro, muito flexível, para a entrevista, composto por 6 questões sobre o projeto. Em consonância com o objetivo do estudo avaliativo, o *focus group*, realizado no final do ano letivo, visou obter uma multiplicidade de informação sobre o funcionamento do projeto e, simultaneamente, recolher sugestões sobre as melhorias a encetar no ano letivo seguinte. A entrevista foi sujeita a gravação áudio integral, subsequente transcrição completa e análise de conteúdo através do recurso ao software WebQDA, que permitiu a extração de conclusões preliminares gerais (e.g. ocorrências mais e menos frequentes nas diversas categorias).

3 Análise e discussão dos resultados

A análise dos dados requereu a criação de categorias e a aplicação da técnica da codificação a todos os dados. O sistema de categorias envolveu 3 dimensões de análise, 4 categorias, teóricas e emergentes, assim como 12 subcategorias, teóricas e emergentes, tal como se apresenta nas tabelas parcelares seguintes.

Tabela 1. Número de ocorrências associadas às dimensões e categorias

Dimensão	Categoria	Ocorrências
Contexto	Causas e fatores	n=38
Processo	Implementação	n=50
	Fatores potenciadores, de	
	constrangimento e melhorias	n=40
Produto	Resultados	n=35

A Dimensão “Processo” (n=90) foi a que reuniu um maior número de ocorrências, constatando-se assim uma maior preocupação com as questões relacionadas com a implementação (n=50) e os fatores (n=40) que influenciavam a dinâmica do projeto. Verificou-se todavia que a atenção dos participantes às várias categorias foi relativamente equilibrada, com menor número de ocorrências para a categoria “Resultados” (n=35).

Tabela 2. Número de ocorrências associadas às categorias e subcategorias

Categoria	Subcategorias	Ocorrências
Causas e fatores	Necessidades	n=8
	Problemas	n=12
	Curiosidade	n=5
	Expetativas	n=13
Implementação	Sensibilização	n=11
	Formação	n=13
	Gabinete de mediação	n=11
	Outras atividades	n=15
Fatores potenciadores e de	Fatores potenciadores	n=3
	Fatores de constrangimento	n=20
constrangimento	Melhorias	n=17
Resultados	Processos de mediação	n=35

Para além de saber quantas vezes o assunto foi abordado, o que revela a importância que o mesmo conquistou na dinâmica do grupo, interessa também saber o que disseram os participantes em cada uma das categorias.

Seguindo a ordem da matriz, constatou-se que, em função do número de ocorrências, a categoria “Causas e fatores” (n=38) não constituiu o assunto mais importante no debate no *focus group*. O número de ocorrências em “Problemas” (n=8) traduziu preocupação com os conflitos na escola: “*ainda não são extremamente graves*”, “*existência de muitos problemas*”, “*dificuldade em lidar com as situações*”, “*parece que não há conflitos, mas há*”, “*nos cursos profissionais os conflitos são constantes e sérios*”. Quanto às “Necessidades” (n=12), identificaram-se dois tipos: pessoais e da escola. O primeiro tipo surgiu associado à função de Diretora de Turma, “*sou diretora de turma, achei que podia servir para resolver conflitos aqui na escola*” ou “*uma vez que desempenhava o cargo de Diretora de turma*”. No segundo tipo destacou-se a ação preventiva da mediação, “*esta escola acaba por ser uma escola grande, mas atenta e preocupada com estas problemáticas*”, “*criar um ambiente mais saudável*”, “*a mediação permite atuar preventivamente, antes de chegar a esse ponto*”, mas também

foi mencionada a dimensão resolutive da mediação, *“podemos ajudar as pessoas que estão nesses conflitos”, “A mediação de conflitos podia ajudar a resolver problemas que até agora parecia não haver maneira de resolver”*. Os participantes referiram também que o caráter original e inovador constituiu um dos fatores de adesão ao projeto. Verificou-se ainda um elevado nível de expectativas dos participantes. Para uns a mediação apresentava-se como uma ferramenta para lidar com os problemas, *“a escola tinha uma ferramenta excelente para trabalhar”, “penso que este projeto tenta minimizar a indisciplina na escola”, “a mediação poderia ajudar”*; para outros uma nova forma de lidar com “velhos” problemas, *“A mediação é uma porta de entrada para uma abertura a outro tipo de soluções”*; e, ainda para outros, a mediação poderia gerar mudança, *“que a mediação vá ter um grande impacto”, “se torne numa prática da escola, tem de se transformar numa prática para nós, professores; para nós, assistentes operacionais e para nós, alunos”*. Não se revelou, por isso, um cenário de causas e fatores problemático que urgisse uma intervenção pela mediação de conflitos. Apostava-se sobretudo na dimensão preventiva da mediação.

A categoria “Implementação” (n=50) reuniu o maior número de ocorrências. Nesse âmbito, na subcategoria “Sensibilização” (n=11) identificaram-se três formas distintas de dar conhecimento e conduzir à adesão ao projeto: convite e escolha da direção, *“no meu caso particular fui indicada pela Direção”, “Fomos escolhidas pela direção para fazer formação”*; informação transmitida pelos colegas, *“Foi a Hermínia que me falou”, “a Clara falou-me na formação”*; e através de iniciativas de sensibilização, *“foi aquela palestra de sensibilização feita para toda a escola no início do ano letivo passado”, “também tive conhecimento deste projeto numa sessão de sensibilização feita no auditório da escola”*. Confirmou-se que o projeto mereceu apoio e interesse por parte dos órgãos escolares e dos colegas.

Na subcategoria “Formação” (n=13) sugeriram dois itens: “Satisfação com a formação realizada” (n=2) e “sugestões para futuras formações” (n=11). No primeiro, a formação obteve uma avaliação positiva, *“é extremamente interessante”, “aprendi imenso com a formação, acho que se deve continuar”*. No segundo, que mereceu mais atenção dos participantes, questionaram-se os requisitos para frequentar a formação, *“só devia fazer formação quem quisesse”, “esta formação deve ser frequentada apenas por quem se demonstrar interessado”, “deviam ser escolhidos para a formação os colegas que estão mais próximos dos alunos”*; revelou-se a necessidade de alargar a formação a todos os agentes educativos, *“acho que mais professores deviam ter formação”, “acho que a formação para pais e encarregados de educação faz sentido sobretudo nas turmas em que há situações comportamentais problemáticas”, “os alunos, nunca seria demais frequentarem a formação”*; destacaram-se ainda alguns constrangimentos, *“nós temos cada vez menos tempo disponível”, “acho que este processo vai ter de continuar sempre, porque os alunos que estão formados vão acabar por ir embora da escola”*. Sem colocar em causa a importância desta atividade, remarcou-se a necessidade de repensar a organização e a continuidade da formação na escola.

A análise dos dados revelou uma apreciação crítica do gabinete de mediação (n=11). Por exemplo, constatou-se que a informação sobre o gabinete não era suficiente, *“essa informação foi dada mas não chega, é insuficiente”* ou *“Não houve visibilidade, nem por leitura, nem de outro tipo de suporte”, “ainda não está suficientemente divulgado”*. Reconheceu-se a dificuldade em atrair os membros da comunidade educativa para as estruturas de mediação, *“Só se consegue que as pessoas entrem no gabinete se conhecerem e se aderirem a este tipo de soluções”, “havendo um clima crescente de conflitos, não se recorreu tantas vezes, como seria ideal, ao gabinete”*. Ficou registada a ausência de recursos, *“o gabinete só pode funcionar se houver uma equipa que esteja afeta”*. Reconheceu-se que esta estrutura, ainda que recente na escola, não conseguira granjear conhecimento pela comunidade educativa. Mais do que a divulgação, era importante sensibilizar a comunidade educativa para os princípios e valores da mediação, como cultura de colaboração, de empatia e promotora de sã convivência.

Ainda na categoria “Implementação” consta a subcategoria “Outras atividades” (n=15). À exceção de uma das participantes, os restantes revelaram um conhecimento vago ou circunscrito às atividades em que tinham participado: *“apercebi-me de uma cerimónia que aconteceu para lançar o gabinete em que estiveram presentes alunos, professores e assistentes operacionais com formação. Houve uma sensibilização e uma divulgação do gabinete na cerimónia de entrega dos diplomas. Também soube de um workshop de atualização para professores. Havia cartazes e uma faixa”, “houve um workshop de atualização para professores”, “a nossa sensibilização”, “lembro-me de ver cartazes sobre a formação dos alunos no início do ano letivo”, “lembro-me da faixa”, “não tive conhecimento de nenhuma ação”*. Confirmou-se assim que não era suficiente realizar atividades, tornava-se necessário repensar a estratégia de divulgação a utilizar e promover o maior envolvimento dos diversos atores da comunidade educativa.

Por último, no que se refere ao processo de implementação do projeto foram apontados “Fatores potenciadores (n=3) e “Fatores de constrangimento” (n=20), assim como propostas de “Melhorias” (n=17). As fragilidades ao bom funcionamento do projeto reportaram-se aos seguintes aspetos: necessidade de mais elementos com formação, *“este agrupamento tem mais de 200 professores e só 25 fizeram formação”*; relutância à mudança, *“nós somos seres de hábitos e estamos formatados para atuar de determinada maneira”, “as pessoas têm práticas muito enraizadas e ainda não viram o gabinete de mediação como uma hipótese de solução que lhes surja espontaneamente na cabeça”*; falta de informação e de prática, *“na EB1/2 não falamos da mediação e esquecemos, não nos lembramos de colocar em prática os conhecimentos que temos sobre a mediação”, “ninguém fala sobre a mediação e os outros colegas não conhecem a mediação”*; não inclusão dos encarregados de educação, *“apercebi-me que os pais não iriam ter grande intervenção no processo”*; falta de motivação, *“a minha filha trouxe um documento com a possibilidade de participar em algo mas (...) não teve motivação suficiente para se integrar”*; não valorização da mediação, *“ela não é valorizada como queremos que seja e quem fez a formação retrai-se”*; sobreposição e excesso de tarefas, *“houve um workshop em que não participei porque tinha uma reunião em simultâneo”, “às vezes há testes e não podemos comparecer em todas as atividades”*; e resistência à intervenção do mediador, *“do ponto de vista dos alunos queria apenas lembrar-vos que a mediação existe, mas não é suficiente. Os alunos acham que conseguem resolver os seus problemas sozinhos”*. Os “Fatores potenciadores” resumiram-se à possibilidade de incluir os diversos atores da escola no projeto: *“posso também dizer que quando estávamos a fazer formação houve colegas que nos disseram que também gostavam de estar na formação, por isso eu acho que haverá mais interessados numa próxima formação”, “eu acho que é mais fácil chegar perto dos alunos do que do universo dos professores”, “aos funcionários conseguimos chegar bem, porque são em menor número”*. Reconheceu-se quer a necessidade quer a possibilidade de envolver mais a comunidade educativa no projeto. Por sua vez, destacaram-se cinco tipos de propostas de melhorias: necessidade de melhorar e variar a divulgação do projeto, *“seria bom que os alunos a partir do 5º e 6º ano soubessem o que é a mediação, ou através de cartazes, ou de informação fornecida em cima das mesas na biblioteca”, “temos de dar a conhecer em que consiste a mediação através de panfletos, de um vídeo a passar na escola. Podíamos ir às turmas falar porque há mais empatia. Devíamos falar a um grupo de pessoas para conseguir chegar mais facilmente aos alunos”, “tem de se registar as atividades a desenvolver no PAA e dar conhecimento nos Conselhos de Turma”*; maior participação dos encarregados de educação, *“se os pais forem solicitados certamente demonstrarão o seu envolvimento”*; maior envolvimento dos alunos; inclusão das temáticas relacionadas com a mediação na disciplina de cidadania; melhores condições de trabalho para equipa de mediação, *“O gabinete só pode funcionar se houver uma equipa que esteja afeta. Tem de haver uma hora por semana em que os professores estão no gabinete e essa hora está marcada no horário (...) pode programar as atividades a dinamizar na escola”*. Em síntese, da análise dos dados desta

categoria verificaram-se constrangimentos culturais, institucionais e processuais a ultrapassar e reconheceu-se um leque de aspetos a melhorar para que o projeto se afirmasse na escola.

A categoria “Resultados” (n=35) reuniu um menor número de ocorrências. Da análise de conteúdo verificou-se que os participantes dividiram-se em dois grupos: os que tinham conhecimento da realização de mediações, *“Eu tinha conhecimento do caso de mediação com um aluno e um adulto”, “sei que foram seis ou sete casos mediados”* e os que não tinham qualquer conhecimento dessa realidade, *“Não tenho de todo conhecimento dos casos que foram mediados este ano letivo”*. Contudo, 9 participantes em 12 tinham conhecimento da ocorrência de mediações na escola e entre esses incluíam-se o representante dos encarregados de educação e duas alunas. Também se verificou uma distinção entre os participantes que atuaram direta ou indiretamente nas mediações, *“eu encaminhei dois casos: num deles houve processo disciplinar”, “Fiz uma mediação formal”, “Eu fiz várias mediações informais, mas não registei nenhuma delas”* e aqueles que não tiveram qualquer contacto com a mediação, *“Não houve problemas de conflitos com as minhas turmas do secundário este ano letivo, nem diretamente comigo, não mandei ninguém para a mediação”, “Eu não presenciei conflitos no Bar, nem na escola, este ano letivo”, “Não, não tive nenhuma participação direta”, “Eu não fiz mediação informal. Também não fiz nenhuma mediação formal, porque o único caso que estava para mediar a aluna faltou, por isso não houve mediação”*. A frequência de respostas entre os dois grupos foi muito próxima (n=9 para o primeiro grupo e n=7 para o segundo grupo). Da análise dos discursos daqueles que haviam recorrido ao gabinete depreendeu-se a satisfação com os resultados das mediações, *“Eu fiquei muito contente porque tudo se resolveu. Através da mediação. Surpreendeu-me muito quando soube que houve sucesso na mediação”, “disseram que a mediação valeu a pena”, “acaba por resultar nos intervalos”*. Apesar de esta categoria ter merecido menor atenção no debate do *focus group*, a apreciação não foi tão crítica como se verificou com a categoria “Implementação”, na qual se detetaram linhas orientadoras de trabalho para a equipa de mediação.

4 Conclusões

A avaliação do projeto de mediação de conflitos a funcionar na escola há dois anos demonstrou-se globalmente positiva. A adesão ao projeto foi justificada, sobretudo, pelo seu caráter original e inovador no que se refere à resolução de “velhos” e “novos” problemas. A vertente preventiva da mediação também esteve em destaque nas necessidades elencadas. Denotou-se apoio da direção da escola e dos professores, mas que era preciso reforçar. Os resultados, ainda que pouco expressivos, foram satisfatórios e os participantes revelaram grandes expectativas na emergência de uma cultura de mediação na escola. No domínio das vantagens realçou-se o fator de proximidade, pois, em caso de necessidade, os vários elementos da escola podiam recorrer a uma equipa de mediadores que auxilia na resolução dos conflitos. Igualmente, constatou-se que pelo menos metade dos participantes na avaliação conheciam as atividades concretizadas, encontrando-se sensibilizados para o funcionamento do gabinete de mediação e atuaram diretamente em ocorrências de conflitos. Contudo, destacaram-se constrangimentos culturais, institucionais e processuais à implementação do projeto. Constatou-se insuficiente informação e conhecimento por outra metade dos participantes no que respeita à dinâmica do gabinete de mediação, assim como dificuldades em organizar o trabalho da equipa de mediação e em envolver um maior número de sujeitos. De facto, estes últimos fatores constituíram um entrave ao gabinete, que precisa de uma estrutura permanente e cuja afirmação depende do seu reconhecimento pela comunidade educativa. Neste sentido, e seguindo a orientação do modelo de avaliação adotado, propôs-se melhorias no processo de implementação do projeto (em termos de divulgação e de sensibilização das potencialidades da mediação, fomentando a adesão às estruturas existentes, e de promoção de atividades de mediação de pendor educativo). Em síntese, a avaliação

revelou que o processo de implementação do projeto requer um trabalho sistemático, continuado e coletivo.

Referências

- 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.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- 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.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Munné, M., & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación. Desarrollo personal del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, G., & Del Pozo, M. (2007). *Educar para a não-violência. Perspetivas e estratégias de intervenção*. Mem Martins: K. Editora.
- 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*. Braga. Universidade do Minho, 165-178.
- Pinto da Costa, E., Torrego, J., & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria. *Educação, Território e Desenvolvimento Humano*. Atas do I Seminário Internacional, (Vol. II, pp. 344-345), Porto: Universidade Católica do Porto.
- Souquet, M. (1999). La médiation au milieu scolaire. In J.P. Bonafé-Schmitt et al (1999). *Les médiations, la médiation* (pp. 219-300). Ramonville SaintAgne: Editions Erès.
- Stufflebeam, D., & Sinkfield, A. (1987). *Evaluacion sistemática. Guía teórica e práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.

- Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. (2008). *Mediación y resolución de conflictos en Instituciones Educativas*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- Torremorell, C. (2002). *Guía de mediación Escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Torremorell, C. (2008). *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Viñas, J. (2004). *Conflicto en los centros Escolares. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.