

O PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO DISPOSITIVO DE MELHORIA DE ESCOLA

Elisabete Pinto da Costa
Universidade Lusófona do Porto, CeIED
Porto, Portugal
elisabete.pinto.costa@ulp.pt

Juan Carlos Torrego Seijo
Universidade de Alcalá
Alcalá, Espanha
Juancarlos.torrego@uah.es

Alcina de Oliveira Martins
Universidade Lusófona do Porto, CeIED
Porto, Portugal
amom@ulp.pt

Resumo

Os estudos relativos à melhoria educativa centram-se nas dimensões orgânico-culturais da Escola (Fullan, 2007a), focando as condições internas educativas (Bolívar, 2012). Torna-se fundamental criar práticas que marquem a diferença e que incorporem valor aos processos existentes. Por isso, Jares (2002), Alzate, (2003) e Torrego (2006) defendem que projetos de mediação de conflitos carecem duma lógica integrada.

No artigo pretende-se analisar de que forma documentos estruturantes de uma Escola integram e valoram o projeto de mediação, tendo em vista a introdução de um novo método de resolução de conflitos e de gestão das relações interpessoais.

Numa abordagem qualitativa, foram analisados o projeto educativo, o regulamento interno e o relatório do gabinete de mediação de uma Escola de 2º e 3º ciclos, Território Educativo de Intervenção Prioritária. Para a análise dos dados e em função do objetivo a alcançar recorreu-se à análise de conteúdo.

Os resultados permitem constatar que a mediação faz parte das estruturas, dos normativos, dos procedimentos e do quotidiano escolar. É possível implementar uma forma mais eficaz de gestão dos conflitos e das relações interpessoais, capaz de mudar a cultura organizativa e social, e de contribuir para a melhoria da Escola.

Palavras-chave: Escola, projeto de mediação de conflitos, gestão de relações interpessoais, melhoria da cultura de escola.

Abstract

Studies related to educational improvement are centered on organizational and cultural dimensions of school (Fullan, 2007a), focusing on the educational internal conditions (Bolívar, 2012). It is essential to create practices that make the difference and incorporate value to existing processes. So, Jares (2002), Alzate (2003) and Torrego (2006) argue that conflict mediation projects lack an integrated logic.

In the article we intend to analyze how the principal documents in a school integrate and recognize the mediation project, with a view to introducing a new method of conflict resolution and management of interpersonal relationships.

In a qualitative approach, the educational project, the internal regulations and the report of the mediation office of a School, of 2nd and 3rd cycles, with Educational Territory of Priority Intervention, were analyzed. For the analysis of data, and depending on the objective to achieve, we used content analysis.

The results show that mediation is part of structures, regulations, procedures and school everyday. It can be possible to implement a more effective way of conflict resolution and interpersonal relations management, able to change the organizational and social culture, and to contribute to improving of the school.

Keywords: School, conflict mediation project, interpersonal relation management, improving school culture.

1. O conflito e a convivência como áreas de melhoria escolar

Os estudos relativos à melhoria da Escola e mudança educativa têm recebido, nos últimos tempos, a atenção de diferentes grupos relacionados com a educação e interessados em alcançar a maior qualidade para as Escolas, e, em específico, para os estudantes, centrando a sua atenção nas dimensões orgânico-culturais da Escola (Fullan, 1992, 2007a). Neste contexto, a Escola constituiu-se como um “pilar central da melhoria” (Bolívar, 2003, 17).

O Movimento de Melhoria da Escola advoga a definição e implementação de processos para otimizar o desempenho dos recursos (humanos, materiais e educativos) em resultados positivos dos estudantes (Marsh, 1990, cit. por Universidades Lusíadas, s/d). Criar ambientes de aprendizagem seguros e positivos compreende um dos principais objectivos previstos nas estratégias de melhoria educativa. Aliás, 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.

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

Uma intervenção pela melhoria e pela qualidade implica uma lógica integrada, já que, como Bolívar (2012) advoga, 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. Contudo, de todas as características para a melhoria eficaz da Escola, interessa destacar as competências sociais e emocionais, que sustentam as interações entre os diversos atores (professores, estudantes e pessoal não docente) e as atitudes e comportamentos entre si assumidos. Aliás, como advoga Dias (2005, 21), “existe um número razoável de fatores, a nível interno da Escola, que exerce influência sobre os resultados académicos”. Ora, o desenvolvimento educativo dos jovens não se devia medir exclusivamente pelos resultados académicos. Mas, também pelos resultados não académicos, tais como a autoestima, as expetativas positivas, a sociabilidade e o espírito de iniciativa.

Hoje reconhece-se que a “escola no seu conjunto proporciona um “valor acrescentado” à educação dos estudantes” (Bolívar, 2003, 19). Trata-se assim 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, nesse sentido, mais do que investir na educação, são necessárias políticas públicas destinadas a compensar as condições de vida (Bolívar, s/d).

Logo, para essa mudança inovadora, em prol da melhoria, torna-se fundamental a capacidade para criar práticas que marquem a diferença, chamadas de boas práticas, sendo que numa base de pragmatismo, a inovação representa necessariamente melhoria se incorporar valor aos processos existentes na instituição, tanto no campo pedagógico, como no campo organizacional e ainda - acrescente-se - no campo socioeducativo.

Para Bolívar (Idem), a gestão da mudança pressupõe a existência de uma abordagem clara na capacitação das Escolas e do empoderamento dos professores. Aos anteriores acrescentar-se-ia os estudantes. É nestes pressupostos que os projetos de intervenção em mediação de conflitos se devem alicerçar para que possam ser reinterpretados pela comunidade educativa, como integrando a sua cultura interna, ao invés de serem tomados como meras propostas interessantes, úteis mas externas.

2. Cultura organizacional e projetos de mediação

Na perspetiva interacionista, segundo Barroso (2005), a cultura escolar é a cultura organizacional da escola produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações entre saberes, e cujo estudo comporta três dimensões essenciais: normas, estruturas e atores.

Com efeito, os documentos são instrumentos essenciais da cultura de Escola pois compreendem as normas, as estruturas e regulam a ação dos atores da comunidade educativa. Estes são parte da sua capacidade organizacional. Por sua vez, estes documentos revelam valores, princípios e tipos de interações que marcam a cultura. Como refere Lopes (2012, 37), “A cultura organizacional em contexto escolar perspectiva-se no âmbito da inclusão, da diversidade e da equidade, sob critérios da democracia e dos direitos humanos, desafiando a (re)construção da escola”.

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. Neste caso estamos ao nível da “centralidade da estrutura formal no processo de construção da cultura, induzindo uma relação de sobredeterminação da primeira sobre a segunda” (Torres, 2008, 63).

Ora, a inclusão da mediação nos documentos da Escola pode tratar-se de uma legitimação formal do projeto (leia-se de uma nova forma de resolver conflitos, gerir relações interpessoais e promover a convivência escolar, em prol da criação de melhores condições para o desenvolvimento do processo educativo), pode ainda revelar a capacidade da Escola lidar com problemas de forma ativa, planeada e concretizada, como parte integrante de um processo de melhoria, mas pode também refletir formalmente uma cultura escolar que transcreve um conjunto de práticas, valores e crenças compartilhados por aqueles que aí

interagem. Nesse sentido, a mudança não se pode bastar com alterações formais e procedimentais, devendo atingir valores e significados da forma de trabalhar e de estar na Escola. Assim, os documentos estruturantes da Escola possibilitam identificar uma cultura própria, enquanto “conjunto de valores, de crenças e de ideologias accionadas pelos atores nos processos de interação social” (Torres, 2005, 438).

Apesar da relevância que o Movimento de Melhoria da Escola confere à instituição como eixo dinamizador da mudança (Murillo, 2002), Fullan (2007b) advoga que a mudança é percebida a título individual, pois é a esse nível que se lida com ela e é aí que ela pode ou não ocorrer. Correia (2012), citando Senge, (2005), corrobora que as organizações aprendem através dos indivíduos que aprendem e a aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), embora não haja aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual. Por isso, as mudanças organizacionais são também necessárias, se não mesmo essenciais, para estimular e sustentar a mudança coletiva. Segundo este autor, o processo de mudança pressupõe três fases essenciais: definir o início da mobilização em que se toma a decisão de prosseguir com a mudança; executar através de experiências que permitam colocar em prática uma ideia ou uma mudança; incorporar, leia-se, dar continuidade, rotinização ou institucionalização. Considerando estas traves mestras, a consagração da mediação nos documentos da Escola permite assumi-la como uma estratégia para concretizar uma ideia de mudança cultural, através de ações e práticas institucionalizadas na cultura escolar.

Acresce à ideia anterior a avaliação. Como refere Bolívar (2003) e Guerra (2003), esta pode ser também um vetor essencial de mudança. Com efeito, a avaliação permite uma reflexão, que envolve todos os intervenientes no processo educativo, salienta os aspetos relacionados com a dinâmica organizativa da Escola e permite oferecer referenciais para a elaboração e aperfeiçoamento de práticas, estratégias e modelos. Em suma, está-se nos domínios da aprendizagem organizacional e da organização que aprende (Bolívar, 2000; 2003; Correia, 2012).

O funcionamento de um projeto de mediação, de tipo *whole program*, implica não só a capacitação dos indivíduos na gestão de conflitos, proporcionando uma aprendizagem individual, em termos de habilidades, competências e de atitudes e comportamentos, mas implica também a criação de serviços e de procedimentos, que se articulam com estruturas,

procedimentos e normativos já existentes, gerando novas ações organizativas no seio da comunidade escolar. Todo este processo não se restringe, portanto, a uma aprendizagem individual, implica naturalmente uma dose de aprendizagem organizacional.

Em todo o caso, a mudança na cultura da escola é, como alerta Sanches (2005, 128), “uma ação complicada porque tendo como objetivo melhorar as vidas das pessoas, pode estar a colocar em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos”.

3. Método

Este estudo tem como objetivo geral analisar de que forma documentos estruturantes de uma Escola integram e valoram o projeto de mediação de conflitos, tendo em vista a introdução de um novo método de resolução de conflitos e de gestão das relações interpessoais.

Contou-se para o estudo com uma Escola do 2º e 3º ciclos, semiurbana, do centro do país, Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), no qual funciona um projeto de mediação de conflitos há seis anos. De 2009 a 2011 o projeto de mediação contou com a parceria da Universidade Lusófona do Porto e desde essa data até à atualidade a mediação foi sendo implementada por uma equipa de professores da escola. No ano letivo de 2012-2013, quando pela primeira vez os principais documentos referem a mediação, a Escola apresentava a seguinte composição: 497 estudantes, 71 professores e 18 assistentes operacionais. A comunidade estudantil sempre foi marcada pela diversidade cultural, contando com 42 alunos de origem estrangeira (de 14 nacionalidades diferentes) e 19 alunos de etnia cigana. Por se tratar de um TEIP, a Escola enfrenta fatores sociais relevantes, sobretudo em termos de casos declarados à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de desestruturação e violência familiar, carências económicas e habitacionais, desemprego, solidão dos idosos e falta de ocupação para os jovens.

A perceção da cultura organizativa da escola e a sua relação com a mediação orientou a seleção dos documentos a analisar. O projeto educativo (PE) de 2012-2015 foi selecionado por se reportar ao período do estudo. Incluiu-se o regulamento interno (RI) em vigor desde 2013 porque menciona a mediação pela primeira vez. Selecionou-se também o relatório do gabinete de mediação de 2012-2013 por contemplar informação detalhada do funcionamento do projeto e ser do ano da entrada em vigor do regulamento.

Os documentos foram disponibilizados pela direção da escola e pela equipa de mediação. Numa abordagem qualitativa foram então analisados os três documentos indicados anteriormente. Para a análise dos dados e em função do objetivo a alcançar recorreu-se à análise de conteúdo.

4. Análise dos resultados do estudo

A análise qualitativa dos dados extraídos de cada documento seguiu algumas categorias criadas previamente e teve em conta, principalmente, subcategorias emergentes, que se integram na *dimensão organizacional*, do *Projeto de mediação de conflitos*.

No que interessa para o estudo, no PE, tornado documento programático, destacam-se os *objetivos* a prosseguir (83), seguido das *finalidades* (74), das *metas* a atingir (26), das *estratégias* definidas para esse fim (18) e do *grupo de indicadores de avaliação* (8). A mediação é mencionada duas vezes, como uma *das estratégias*, e o gabinete de mediação como uma das *metas*, a implementar no contexto da *finalidade* “Prevenção da indisciplina e violência” (7), com vista à prossecução dos seguintes *objetivos* do âmbito da mediação socioeducativa:

“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; Eliminar situações de insegurança na escola; Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade” (PE, 16)

Não tendo a mediação grande destaque mas considerando uma visão integral do documento, entende-se que a inclusão da mediação no PE não responde apenas de uma opção estratégica de inovar os processos de resolução dos incidentes que perturbam o funcionamento das aulas. A mediação assume-se discretamente como uma estratégia que visa contribuir para a prossecução de um leque de objetivos socioeducativos basilares para a Escola atingir melhores resultados.

O regulamento interno (RI) é um dos documentos normativos estruturais da Escola. A mediação surge neste documento com doze referências e, em específico, o gabinete de mediação consta de três secções distintas. A primeira refere-se aos serviços técnico-pedagógicos (107) que visam promover a existência de condições que assegurem a plena

integração dos alunos (10); a segunda, onde se define a dimensão institucional do gabinete (54), e a terceira relativa às medidas e procedimento disciplinar (4).

Constituem os *serviços técnico-pedagógicos*: serviço de psicologia e orientação (32), *gabinete de mediação* (7), gabinete de apoio ao aluno e à família (9), biblioteca (37), serviço de ação social escolar (7) e componente de apoio à família (5).

O gabinete de mediação escolar (verifica-se o uso indistinto da terminologia gabinete de mediação de conflitos e gabinete de mediação escolar ao longo documento) constitui efetivamente uma estrutura orgânica da escola. Conta com a definição dos seus objetivos (23), competências (17), constituição da equipa de mediadores (6) e funcionamento (8).

Os objetivos são o aspeto que mais se destaca na descrição do gabinete. Cabe-lhe:

“a) Dar uma resposta eficaz à problemática da indisciplina e violência na Escola; b) Facilitar a mediação de conflitos entre alunos/docentes/pessoal não docente; c) Resolver as situações de conflito de forma sustentável e duradoura; d) Favorecer o desenvolvimento, nos membros da Comunidade Escolar, de competências na área da prevenção e tratamento de conflitos; e) Promover a comunicação e compreensão mútua entre os elementos da Comunidade Escolar; f) Prevenir os conflitos e a violência; g) Melhorar a integração dos alunos no contexto escolar; h) Estimular o desenvolvimento de competências que potenciem as capacidades e o poder de atuação dos membros da Comunidade Escolar que sofrem a exclusão; i) Diagnosticar situações de violência escolar e apoiar as pessoas envolvidas através do diálogo; j) Diminuir os efeitos dos conflitos e da violência no que se refere ao abandono escolar e ao insucesso escolar” (artigo 124º do RI, 44).

Remarca-se que o objetivo referente à integração teve 9 ocorrências, seguido do objetivo relativo à comunicação e compreensão mútua, com 4 ocorrências, e depois, em exequo, os objetivos referentes à resposta eficaz aos problemas de indisciplina e violências na escola com 2 ocorrências; por fim, o objetivo diagnóstico e apoiar, assim como o objetivo desenvolver competências de empoderamento; o objetivo de redução dos efeitos no abandono e insucesso; e o objetivo mediar contaram apenas com uma ocorrência. Com efeito, prevê-se um amplo leque de objetivos que podem ser alcançados por via do projeto de mediação. À mediação reconhece-se uma *vocação preventiva, facilitadora, capacitadora, resolutiva e reparadora*. Tomando o conflito como uma oportunidade de crescimento, desenvolvimento, mudança e melhoria, esta estrutura visa influir diretamente nos comportamentos, atitudes, valores e consequentemente no clima social e relacional, tornando a escola um 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 uma estrutura diferente dos clássicos projetos de mediação entre pares, que envolvem sobretudo alunos acompanhados por um pequeno grupo de professores e que se dedicam à resolução de conflitos entre pares.

Entre as *competências* do gabinete de mediação destaca-se a *avaliação* (7 ocorrências), seguido, em *ex -aequo*, do trabalho em *colaboração* com outros serviços; da integração em equipa *multidisciplinares*; da dinamização de *formação* (2). Ainda que integrando esta subcategoria, a *mediação*; as ações de pendor *preventivo* e a colaboração na promoção de uma *cultura de mediação* surgem com 1 ocorrência. Ora, afirma-se uma *lógica integrada de ação*, uma *postura colaborativa* e *atitude reflexiva*, da equipa de mediação. A *dimensão educativa e formativa* é também assumida como central. Mais do que a *dimensão tecnicista* da mediação, associada à modalidade da mediação formal ou *dimensão resolutive*, releva-se também a promoção de uma *cultura de mediação* no seio da comunidade escolar.

Em relação à *constituição* da equipa, destaca-se a *nomeação* pelo diretor (3 ocorrências); a *formação* específica (1); a facilidade de *bom relacionamento* (1); e a capacidade de *negociação* e *mediação* (1). Não havendo qualquer diploma nacional 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 e exercite a mediação. O documento não refere, porém, que os alunos integram a equipa. Quanto ao *funcionamento*, o gabinete dispõe *espaço próprio* (2), *mancha horária* a definir pela direção (2) e *procedimentos próprios* (4). Prevê-se que ao gabinete possa recorrer qualquer membro da comunidade educativa.

Institucionalmente procurou-se definir as condições essenciais para que o gabinete seja uma estrutura funcional na escola, uma estrutura com legitimidade junto da comunidade educativa, cuja missão principal consiste em assegurar a plena integração escolar dos jovens.

No RI reconhece-se ainda a *mediação como método complementar de resolução de conflitos* (4 ocorrências). O gabinete surge também na seção dedicada às *medidas disciplinares corretivas*, (1), a par da biblioteca (1) e da sala de estudo (1), em específico no conjunto das opções para a *ordem de saída da sala de aula* (1). A mediação surge ainda no contexto da tramitação do procedimento disciplinar, considerando-se que o relatório do processo de mediação possa constituir uma *atenuante* (1), em caso de sanção disciplinar e quando respeitados os princípios da mediação. 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. Sem se imiscuir no modelo tradicional, a mediação oferece outra forma de tratar dos conflitos. Ora, neste domínio reconhece-se ao gabinete um trabalho de *caráter resolutivo e reparador* na assunção de que o conflito rompe com as lógicas relacionais, proporcionando exclusões e disfuncionalidades. Já através da mediação pode-se aproveitar o conflito, tornando-o uma oportunidade de crescimento, coesão, mudança e melhoria. Neste sentido, o gabinete é uma estrutura que visa melhorar o ambiente escolar dos alunos e de todos os que os rodeiam, numa lógica de diálogo, cooperação e responsabilização na resolução dos problemas.

O relatório do gabinete de mediação tem como finalidade apresentar e avaliar os procedimentos adotados e realizados. As *caraterísticas da estrutura de mediação* reúnem maior número de referências (186), seguida da *avaliação da implementação da mediação* (90 ocorrências) e ainda da *avaliação crítica dos resultados* (37).

Sobre os diversos aspetos da *estrutura de mediação* (186), os *indicadores de avaliação* reuniram maior número de ocorrências (68), seguido dos *objetivos* (47) e das *valências* (40). A *composição* (22), a *finalidade* (8) e a *descrição* (1) reuniram menor número de ocorrências.

Nessa sequência, entre os oito *indicadores de avaliação* elencados, destacaram-se as *sessões de mediação* (21), seguido da *participação dos envolvidos nas atividades* (12), do *acompanhamento individual* (9), das *atividades realizadas* e da *satisfação*, em *ex -aequo* (8), o *contributo para a concretização dos objetivos do PE* das atividades registadas no plano anual de atividades (5), a *valência de apoio à saída de sala de aula* (3), e ainda os *produtos* (2).

No relatório confirma-se a estrutura de mediação também pela identificação dos *objetivos* (47), divididos entre *objetivos específicos* (9) da mediação e *objetivos gerais* da escola (38) que lhe são associados.

Quanto aos *nove objetivos gerais da escola*, a mediação visa contribuir para a operacionalização de um conjunto de objetivos do PE, tais como: minimizar casos de indisciplina e violência no espaço escolar; 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; melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade; reduzir o insucesso educativo; promover a qualidade do sucesso, com 6 ocorrências, em *ex -aequo*; e, reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; melhorar a qualidade dos serviços prestados, com 4 referências em *ex -aequo*. Reconhece-se o propósito do gabinete contribuir para a concretização de objetivos socioeducativos do PE, em torno das questões da prevenção e redução da indisciplina e violência; da inclusão e integração dos alunos; do sentimento de pertença, da valorização e imagem positiva da escola.

Os *objetivos específicos da mediação* consistem em desenvolver competências de resolução de conflitos (2); promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência (3); formar alunos mediadores (6). A dimensão formativa surge realçada no conjunto destes objetivos.

Acerca das três *valências* do gabinete, as *sessões e processo de mediação* constituem a principal área de atuação (23 ocorrências), seguido da vertente de *acompanhamento individual* dos alunos (9) e *do apoio ao aluno* na saída de sala de aula (8). Apesar da inclusão de novas valências, a mediação é o centro da atividade do gabinete e a metodologia de intervenção nas restantes valências, em especial no acompanhamento individual do aluno onde se leva a cabo a mediação informal.

A *composição* da equipa de mediação (22) assume relevância na análise porquanto se refere a uma equipa mista, composta por professores e alunos, com realce para a posição dos alunos que são figura central no projeto de mediação.

A *finalidade* do gabinete de mediação, reúne menor ocorrências (8) mas permite elucidar a missão do projeto, que consiste em acionar a resolução dos conflitos, com vista à prossecução de um novo padrão de convivência, que resulte da “promoção de uma nova filosofia de gestão das relações interpessoais” (Relatório, 2).

Na categoria da *estrutura de mediação* resta ainda a *descrição do gabinete* (1), apresentando-se com um carácter informal, de abertura e acolhimento para toda a comunidade educativa, conferindo protagonismo aos professores na organização e dinamização do gabinete, que incorpora três valências.

Na categoria *avaliação da implementação da mediação*, a *avaliação das atividades realizadas* aparece com mais frequência (45 ocorrências), seguido dos *produtos realizados* (16). As *sessões de mediação*, assim como o *contributo para a concretização dos objetivos do PE*, a *participação dos envolvidos* e o *acompanhamento dos alunos* obtiveram 6 ocorrências em *ex -aequo*, por fim a *satisfação* teve 5 ocorrências.

Realizaram-se 13 *atividades* diferentes: as *sessões de mediação* surgem com mais ocorrências (7), seguido da *sensibilização* (6) e da *formação de alunos* (5). As restantes atividades, como *divulgação*, *acompanhamento individual*, *acompanhamento de saída de sala de aula*, *dia aberto*, *encontro de mediadores* apresentaram, em *ex -aequo*, 3 ocorrências, e a *colaboração no e-book*, o *ateliê* e a *construção de materiais* em cidadania, mereceram menos ocorrências-(2). Constata-se que a equipa de mediação cumpriu a realização das atividades nas áreas centrais do projeto de mediação e apostou na dinamização de diversas atividades de mediação. Assim, para além da inclusão de outras valências no gabinete, a equipa manteve consistência na consolidação do projeto de mediação.

Registaram-se 16 *produtos realizados*, todos com a mesma frequência na listagem elencada no documento. Por forma a demonstrar a dimensão empírica e a intervenção sistemática, evitando ideias erróneas de que a mediação não passa de um mero discurso, a equipa aponta concretizações, através das quais revela como se operacionaliza o trabalho e se procura potenciar a mudança de cultura relacional e social da escola. Identifica-se a insistência nas atividades de mediação que envolvam os diversos atores da comunidade educativa, reforcem o conhecimento e adesão ao gabinete e possibilitem a articulação com a atividade educativa. Efetivamente, neste ano letivo, a avaliação revela que foi dada ênfase a três principais áreas: a) atividades de conhecimento e reconhecimento do gabinete; b) formação e acompanhamento dos alunos mediadores; c) trabalho direto com os alunos na resolução de diversas problemáticas.

A *participação dos envolvidos* foi geral. Por isso, todos os atores da comunidade educativa, como professores e estudantes ou comunidade educativa, participaram nalguma atividade de mediação, sendo que os *professores* estiveram presentes em 11 das 12 atividades identificadas e os *alunos* estiveram envolvidos em 10, por não terem participado nas reuniões de equipa. A *comunidade educativa* participou em duas atividades do total. No global,

participaram 769 indivíduos (professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação). Atesta-se então que se trata de um projeto coletivo.

O *contributo das atividades de mediação, inscritas no PAA, para a concretização dos objetivos do PE* apresentou 6 ocorrências. Exceção para o objetivo reduzir o absentismo e abandono escolar precoce, para o qual não se conseguiram aferir dados (2). O nível atribuído de avaliação, numa escala de 1 a 5, aponta para uma pontuação média de 5 no *contributo da atividade sensibilização às turmas* para 7 objetivos do PE, e também uma média de 5 no *contributo da atividade formação dos alunos* para 8 objetivos do PE, sendo que *atividade de sensibilização para a comunidade* obteve uma pontuação média de 4,75 para 8 objetivos do PE. A avaliação foi positiva, porquanto a média global de avaliação para o contributo das três atividades foi de 4,9 em 5.

A avaliação *das sessões de mediação* (6 ocorrências) foi positiva, em virtude do número de mediações (23), com um aumento de 43,8%, de alunos que cada vez mais solicitam a mediação, seguidos do diretores de turma, o que levou ao aumento do número de alunos abrangidos (57), aumentando em 58,3% em relação ao ano anterior, e proporcionando o aumento do número de acordos (20) e também de cumprimentos (17). Estes dados permitem “inferir que a *mediação formal continua a ser um dos recursos mais procurados, sobretudo pelos alunos (...) é bem aceite pelos alunos, parecendo que este grupo da comunidade escolar é o mais recetivo*” (Relatório, 7).

O *acompanhamento dos alunos / mediação informal* também teve uma avaliação positiva, em termos de nº acompanhamentos (7), de sessões (40) e de resultados em termos de sucesso educativo (todos os alunos acompanhados transitaram de ano). Os alunos são os que, por iniciativa própria, procuram esta valência. Apesar de o relatório mencionar que os alunos realizaram mediações informais no espaço escolar, não se apresentam quaisquer dados desta ação. Os dados analisados reportam-se à mediação informal efetuada pelos professores mediadores. Aí, os professores procuram aferir as problemáticas dos alunos, privilegiando a lógica da comunicação da mediação, mais do que resolver conflitos. Por isso, só se for necessário, os assuntos são encaminhados para a mediação formal. Realça-se a vocação do gabinete como um *espaço e tempo* de escuta, de reflexão e de crescimento.

Sobre a *satisfação dos diretores de turma* foram inquiridos 19 professores, que apresentam uma avaliação positiva. Cerca de 10 consideram muito boa a existência dos

alunos mediadores e 10 consideram boa a aceitação destes pelos pares e professores; 7 consideram boa e 6 consideram razoável a intervenção dos alunos mediadores entre os pares; 9 consideram boa e 7 consideram muito boa a aceitação dos alunos mediadores pelos professores; 4 consideram muito boa e 4 boa a satisfação com os resultados da mediação. Só 8 encaminharam alunos para o gabinete, só 6 solicitaram a colaboração dos alunos mediadores. Denota-se uma tendência bastante positiva quanto à mediação, embora se perceba que não há uma prática generalizada de recorrer aos mediadores e ao gabinete.

Na categoria *avaliação crítica dos resultados, o contributo para a concretização dos objetivos gerais* assume maior frequência (9 ocorrências), seguido da realização dos *objetivos específicos* (3). O aumento dos *processos de mediação*, a avaliação positiva das *valências* e o aumento da *equipa* tiveram o mesmo número de ocorrências (2). Na equipa de mediação contava-se com 50 alunos e 8 professores, tendo os primeiros aumentado em 8,7% e os segundos aumentado em 33,3% em relação ao ano letivo anterior. Entre os resultados regista-se um indicador negativo, associado à diminuição do *número de alunos na mediação formal* (1). Como *pontos fortes* (24) salienta-se a *participação* generalizada nas atividades (12), seguido dos restantes itens, *adesão dos alunos* (7), *aceitação da mediação* (2), *dinamismo e criatividade da equipa* (2), *numerosa presença de alunos mediadores* (1). Como *pontos fracos* (3) enuncia-se a *menor adesão dos professores* ao gabinete e processos de mediação formal (2) e a *redução da participação dos alunos* na mediação formal (1). Aponta-se como *benefício* (1), a emergência da *cultura de mediação*. Os *constrangimentos* (8) repartem-se entre os *problemas de horários* (5), a *burocracia* (1), a *falta de trabalho a pares* na equipa (1) e ainda a *limitada concretização de processo de mediação*, associada ao problema do horário (1). Apontam-se ainda *sugestões* (4), de *formação para alunos* (1), de *maior protagonismo dos alunos* na sensibilização (1) e *melhor organização dos horários* (2).

Alude-se no relatório que a mediação se foi afirmando na escola. Para isso contribuíram indelevelmente, o esforço da *avaliação* (68), a focalização no cumprimento dos *objetivos* (47), a realização de inúmeras e diversas *atividades* (40), e a inclusão de novas *valências* (40), os *resultados* positivos alcançados (46).

Em virtude da necessidade da afirmação da mediação realizam-se atividades de mediação educativas, formativas e informais que a introduziram nas dinâmicas e na orgânica da escola, proporcionando bases proativas e não adversariais de convivência assente em

valores de cidadania e são convivialidade, envolvendo toda a comunidade educativa, sejam estes mediadores, mediados ou participantes nas atividades. Por isso, como se pode ler no excerto do relatório, “pode-se inferir assim que a cultura de mediação está a ser interiorizada” (Relatório, 17), especialmente pelos alunos.

5. Considerações finais

A análise dos resultados do estudo evidencia subcategorias que suportam *dimensão organizacional* do projeto de mediação. A triangulação da análise dos dados dos três documentos permite inferir que a mediação integra-se nos *objetivos* e nas *finalidades* socioeducativas, nas *estruturas*, nos *normativos*, nos *procedimentos*, na *monitorização* e *avaliação* da escola.

Apesar da pouca expressividade da mediação no PE, o regulamento interno reforça a sua integração na estrutura organizativa escolar. Verifica-se então que a mediação está reconhecida na “centralidade da estrutura formal” (Torres, 2008) da construção e funcionamento da escola.

Com essa integração formal, a mediação contribui para que a Escola se apresente e se assuma como uma organização de resolução positiva de conflitos, de gestão construtiva de relações interpessoais e promotora de uma saudável convivência cidadã. Desta forma, a escola propõe que a colaboração, o diálogo, a tolerância e a cidadania devam constituir património identitário da comunidade educativa, patente em práticas, princípios e valores advogados.

O relatório do gabinete de mediação corrobora que a mediação está presente no quotidiano escolar, através da atuação dos professores e alunos mediadores, dentro e fora do gabinete de mediação, e pela realização de diversas atividades socioeducativas que envolvem a comunidade escolar. São já inúmeros os estudantes que procuram a mediação, embora ainda seja menos frequente entre os professores. A mediação é positivamente valorada e avaliada, pela equipa de mediação e pelos diretores de turma, denotando-se que influi nas práticas e nas vivências, especialmente dos alunos, almejando-se que a cultura organizacional seja uma cultura de mediação. Os pontos fortes da mediação corroboram o seu sucesso. São, no entanto, apontados pontos fracos e constrangimentos que relevam da própria cultura escolar.

Tanto o regulamento como o relatório proporcionam uma afirmação da mediação que vai para além da prevenção e resolução de situações de indisciplina e da violência escolar,

para onde é remetida pelo projeto educativo. Os objetivos socioeducativos gerais que lhe estão associados e o trabalho das valências que inclui conferem-lhe uma maior ambição e que se foi confirmando com os resultados obtidos. Embora no regulamento se apresente também como um modelo complementar de resolução de conflitos, o relatório do gabinete contribui para uma visão da mediação como um projeto de escola, com vista a contribuir para a construção da Escola para todos.

Ora, a mediação nesta escola TEIP está traduzida na estrutura e vai-se afirmando nas interações sociais, muito embora ainda se esteja perante um modelo que carece de tempo para ser apreendido simbólica e culturalmente em termos individuais e coletivos, a ponto de ser uma práxis generalizada neste espaço de socialização e de aprendizagem social. Poder-se-ia indagar se a mediação avançou mais na estrutura organizativa do que na cultura social. Contudo, os avanços na 2ª são mais lentos e mais exigentes.

Os contextos organizativo e cultural constituem então dois domínios fundamentais para o desenvolvimento da mediação. Reconhecendo-se aí um domínio central para a implementação de práticas inovadoras que permitem apostar na melhoria das condições internas socioeducativas da escola. Em todo o caso, o projeto de mediação faz parte de um conjunto de várias estratégias de intervenção, propondo-se criar valor a outras estratégias e processos desenvolvidos.

Nos moldes em que se verifica a integração da mediação, assiste-se tanto a uma progressiva aprendizagem individual dos atores da comunidade de uma nova forma como se lida com o conflito e se gerem as relações interpessoais, assim como a uma aprendizagem organizacional, resultante de uma reflexão e decisão coletivas, leia-se dos órgãos escolares, que, em nome de uma “autonomia construída” (Barroso, 2005), possibilitaram à escola dispor de dispositivos e práticas de mediação, conferindo-lhes continuidade, sustentabilidade e rotinização.

Em suma, este estudo permitiu compreender a relevância que a mediação ocupa no cumprimento da missão da escola, em objetivos estratégicos relevantes para a sua qualidade, ao nível de um melhor, mais seguro e inclusivo contexto social e relacional, com um menor índice de problemas perturbadores, capaz de melhorar o sentimento de pertença e valorização da Escola pelos alunos e projetar uma imagem positiva da escola na comunidade, numa ótica de fomento do sucesso educativo e melhoria educativa. Assim, considera-se este projeto de

Costa, E.P.; Seijo, T. & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de Escola. Joaquim Machado (coord.). *Educação, Território e Desenvolvimento Humano*. Atas do I Seminário Internacional, Vol. II. Porto: Universidade Católica do Porto. ISBN: 978-989-99486-0-0, pp. 334-345.

mediação como um instrumento de melhoria, que atende e procura dar uma resposta prática às condições e necessidades internas deste TEIP.

6. Referências Bibliográficas

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.

Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: ASA.

Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (s/d). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad de mejora. Columna, 28-33. Disponível em <http://www.cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20esculea.pdf>. Acedido em 10.jan.13.

Correia, S. (2012). Dispositivo de autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e alógica da regulação. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Dias, M. (2005). A construção de uma escola mais eficaz. Porto: Areal.

Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Fullan, M. (2007a). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2007b). *The new meaning of the educationnal change*. London: Routledge.

Guerra, M. (2003). Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas. Porto: ASA.

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

Lopes, M. (2012). *Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e a prática de lideranças*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

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*. Barcelona: Octaedro, pp. 1-39. Disponível em [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_\(2002\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_(2002).pdf). Acedido em 8.dez.12.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Costa, E.P.; Seijo, T. & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de Escola. Joaquim Machado (coord.). *Educação, Território e Desenvolvimento Humano*. Atas do I Seminário Internacional, Vol. II. Porto: Universidade Católica do Porto. ISBN: 978-989-99486-0-0, pp. 334-345.

Torres, I. (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.

Torres, L. 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.

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

Universidades Lusíadas (s/d). Planos de Melhoria da Escola - Uma introdução. Observatório e melhoria e de Eficácia da Escola. Disponível em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>. Acedido em 18.abril.12.

Viñas, J. (2004). Conflicto en los centros escolares. Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Graó.