



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
DO PORTO

Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa

**Formação contínua em mediação de
conflitos e atuação de professores
mediadores: estratégias
socioeducativas para a escola Atual**

Trabalho realizado sob orientação da
Prof.^a Doutora Elisabete Pinto da Costa

janeiro, 2020



Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa

**Formação contínua em mediação de
conflitos e atuação de professores
mediadores: estratégias socioeducativas
para a escola atual**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação e Formação de Adultos
Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona do Porto no dia 13/01/2020,
perante o júri seguinte:

Presidente: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira
Martins (Prof.^a Catedrática da Universidade Lusófona
do Porto)

Vogais: Prof.^a Doutora Ana Maria Costa e Silva (Prof.^a
Auxiliar da Universidade do Minho) - Arguente

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Elisabete Pinto
da Costa (Prof.^a Auxiliar da Universidade Lusófona do
Porto)

janeiro, 2020



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

Ao Universo e ao que nele existe,
nomeadamente os meus pais, José e Augusta
e os meus filhos: Sofia, António e Ema.

AGRADECIMENTOS

Chegado ao fim deste percurso, uma palavra de apreço a todos aqueles que, de qualquer modo, deram o seu contributo para a concretização deste projeto, que, sem os quais, certamente tornar-se-ia muito difícil. A todos deixo os meus sinceros agradecimentos:

- à minha orientadora, Professora Doutora Elisabete Pinto da Costa, que não mediu esforços para me dar atenção, tempo e dedicação à orientação deste estudo;

- à Professora Doutora Alcina Martins, pela maneira como se disponibilizou para me dar apoio e esclarecer as minhas dúvidas sempre que iam surgindo;

- à Universidade Lusófona do Porto, nomeadamente à Diretora do Curso de Mestrado, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo rigor e incentivo constantes à investigação bem como pela sua disponibilidade para dar apoio e esclarecer dúvidas sempre que iam surgindo;

- aos docentes de Mestrado, pela formação e paixão com que desempenham a sua profissão

- aos colegas de Mestrado, que me proporcionaram um bom ambiente de trabalho, pela partilha de ideias e saberes, pela ajuda e troca de materiais;

- aos docentes que, amavelmente, se disponibilizaram para colaborar neste projeto, pois sem a sua colaboração não teria sido possível a concretização deste projeto;

- a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este projeto se concretizasse;

- aos meus filhos: Ana Sofia, António José e Ema Beatriz incansáveis incentivadores, que nos momentos mais difíceis me deram carinho e atenção.

Formação contínua em mediação de conflitos e atuação de professores mediadores: estratégias socioeducativas para a escola atual

RESUMO

Estamos conscientes das mudanças que afetam constantemente a sociedade atual e com elas advêm, frequentemente, problemas sociais e de convivência. O exercício da profissão docente exige uma atualização permanente que acompanhe a evolução do conhecimento e da sociedade. Acresce que, também, se exige à escola e ao professor que contribua para a educação integral do aluno. Para esta temática definiu-se como objetivo geral: analisar o contributo da formação em mediação e da atuação do professor mediador como estratégias para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual. Levou-se a cabo uma pesquisa qualitativa. Recorreu-se à entrevista semiestruturada para a recolha de dados. A análise dos dados foi feita com recurso à técnica de análise de conteúdo, segundo a codificação das entrevistas, mediante as unidades de registo, de onde surgiram categorias e subcategorias.

Os resultados apontam para o facto de que realmente a formação contínua, nomeadamente, em mediação de conflitos, é importante para a atualização e inovação de conhecimentos e estratégias, conduzindo a um melhor desempenho profissional. A formação em mediação promove a aquisição de competências que apontam para uma melhor facilidade em lidar com os desafios socioeducativos da atualidade e em contexto escolar. Verificou-se também que existe articulação entre as competências socioeducativas trabalhadas na mediação com as que são solicitadas aos alunos no final do seu percurso escolar obrigatório.

Palavras-chave: Mediação de conflitos; Formação contínua de professores; Competências socioeducativas; Perfil do aluno.

ABSTRACT

We are aware of the challenges that constantly affect the present society and with them comes, frequently, social and coexistence issues. Working as a teacher demands a permanent upgrade that keeps up with society and the evolution of knowledge. Furthermore, it also demands to school and the teacher that contributes to the student's full education. For this issue in question it was defined the main goal: examine the contribution of qualification in mediation and the performance of the mediating professor like strategies to answer to school's current socio-educational challenges. We proceeded with a qualitative research. We resorted to a semi-structured interview to gather data. The data analysis was done based on analysis of content technique, according to the interview's codification, upon the register units, from where emerged categories and subcategories.

The results lead to the fact that ongoing formation, for instance, in conflict mediation, it's important for upgrading and innovating knowledge and strategies leading to a better professional exhibition. Qualification in mediation promotes the acquirement of skills that aim for dealing with nowadays school's socio-educational challenges in an easier way. We noted too, that there is a perfect link between socio-educational abilities developed in mediation and the ones that are requested to students at the end of their mandatory schooling journey.

Keywords: Conflict mediation, Ongoing teacher formation, Socio-educational skills, Student's Profile.

Índice

Conteúdo

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo I - Desafios socioeducativos enfrentados pelo Homem e pela Escola	9
1. Uma breve visão da Escola ao longo dos tempos	13
2. As exigências da Escola do século XXI	19
3. Os professores e os desafios da Escola do século XXI	21
4. A formação de Professores como estratégia de resposta aos desafios da Escola do século XXI	28
Capítulo II - Os problemas de convivência como desafio socioeducativo da Escola atual	37
1. Mediação na Escola: evolução, modelos, razões e finalidades	47
2. Formação em mediação de conflitos e ser mediador na escola	52
3. Contributos da mediação de conflitos para a prossecução do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	58
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	61
Capítulo I - Metodologia de investigação e método de pesquisa	63
1. Problemática	63
2. Questão de investigação	65
3. Objetivos do estudo	65
4. Opções e estratégias metodológicas	66
4.1. Metodologia de pesquisa qualitativa	66
4.2. Instrumentos de recolha de dados	67
4.2.1. Entrevista semiestruturada	67
5. Participantes no estudo	69
6. Técnica de análise dos dados	71
7. Questões éticas da investigação	71
Capítulo II - Análise e discussão dos resultados	73
1. Gestão de relações interpessoais e conflitos na formação inicial	73
1.1. Ferramentas adquiridas na formação inicial para lidar com problemas de convivência	74
1.1.1. Na sala de aula	74
1.1.2. Na escola em geral	76
2. Formação contínua em mediação de conflitos	78

2.1. Necessidade e objetivos pessoais para fazer formação contínua em mediação de conflitos	78
2.2. Quando e meio de informação da formação contínua em mediação de conflitos	82
3. Aprendizagens e competências teóricas e práticas adquiridas na formação contínua em mediação de conflitos.....	85
3.1. Perceção das práticas de mediação	88
3.2. Outras atividades de mediação	89
3.3. Perceções dos professores sobre os resultados da formação contínua em mediação.....	91
3.3.1. Resolução de conflitos	91
3.3.2. Melhoria do clima de sala de aula	92
3.3.3. Melhoria do clima de escola	94
3.4. Avaliação da formação realizada à época e no presente	95
4. Participação do professor no gabinete de mediação de conflitos	97
4.1. Caracterização do professor mediador.....	97
4.2. Atuação como professor mediador	99
4.3. Experiência com encaminhamento de alunos para o gabinete de mediação de conflitos	101
4.4. Avaliação da atuação como professor mediador	102
4.5. Desenvolvimento de competências do professor mediador estando ou não a atuar no gabinete de mediação de conflitos.....	104
5. O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e a mediação de conflitos	105
5.1. Contributo da mediação de conflitos na concretização do perfil do aluno	108
6. Formação contínua em geral	111
6.1. Motivações e regularidade para fazer formação de forma contínua	112
7. Avaliação da formação contínua	115
CONCLUSÕES FINAIS.....	117
Referências Bibliográficas	127
APÊNDICES	1
Apêndice I - Guião da entrevista	2
Apêndice II - Termo livre consentido	6
Apêndice III - Entrevistas	7
ENTREVISTA PA1	7
ENTREVISTA PA2	14
ENTREVISTA PA3	23
ENTREVISTA PA4	31
ENTREVISTA PA5	40

ENTREVISTA PA6	47
ENTREVISTA PA7	57
ENTREVISTA PA8	64
ENTREVISTA PA9	73
Apêndice IV - Matrizes de codificação	79
Matriz de categorização e codificação - PA1	79
Matriz de categorização e codificação - PA2	85
Matriz de categorização e codificação - PA3	93
Matriz de categorização e codificação - PA4	100
Matriz de categorização e codificação - PA5	107
Matriz de categorização e codificação - PA6	112
Matriz de categorização e codificação - PA7	119
Matriz de categorização e codificação - PA8	124
Matriz de categorização e codificação - PA9	131

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos apresenta-nos vários desafios, nomeadamente, a nível social e educativo. A complexidade do mundo atual, a evolução tecnológica, a globalização social e económica, promovem uma pressão social, que acarreta a alteração de comportamentos, geradores de situações de conflito e até de violência. Para fazer face a toda esta alteridade torna-se necessário adquirir competências de convivialidade cidadã.

A escola de hoje não corresponde à mesma instituição do século passado. Nesse século, a escola que se dizia de certezas passou para um contexto de promessas e hoje vive-se um contexto de incertezas (Canário, 2006).

A natureza conservadora da escola não está preparada para dar resposta aos tempos da pós modernidade e da globalização. Verifica-se uma grande distância entre a sociedade, as suas dinâmicas e os seus modos de vida, e a escola que temos. Esta ainda está muito centrada nos saberes escolares. Como refere Benavente (2013), as relações de cooperação/competição e de poder e os conflitos fazem parte das dinâmicas estabelecidas entre as pessoas, nomeadamente, entre aquelas que constituem as organizações. Porém, se os conflitos não são bem resolvidos, ou ficam esquecidos, podem causar dificuldades e bloqueios na vida da escola. Contudo, quando bem resolvidos, numa perspetiva de resolução construtiva, esses episódios tornam as instituições mais fortes.

O conflito, as discórdias, os desentendimentos são fenómenos inerentes ao facto de se viver em sociedade. A mediação, nomeadamente em contexto escolar, é considerada uma técnica de resolução de conflitos que permite a participação e a responsabilidade da comunidade escolar (Cunha & Monteiro, 2018). Além disso, a mediação promove a resolução construtiva dos conflitos na medida em que permite, aos envolvidos, o reconhecimento mútuo com base no diálogo, na escuta ativa, no pensamento crítico e na alteridade (Silva, 2018). A mediação contribui, como refere Pinto da Costa (2016, p. 13) para o desenvolvimento de “habilidades sociais basilares para a vida em comunidade”. Por sua vez, a mediação escolar constitui uma oportunidade de aprendizagem de novas formas de comunicação e de relação entre os indivíduos, em concordância com o respeito pelos direitos humanos e com uma convivência harmoniosa que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem.

Para dar resposta aos constantes desafios, nomeadamente, sociais que são transportados para o contexto da escola, os professores sentem necessidade de atualizar e inovar os seus conhecimentos e ferramentas, pelo que recorrem à formação contínua. Esta pode ser conseguida

nos centros de formação dos agrupamentos de escolas, nas universidades ou em instituições privadas, sem fins lucrativos, habilitadas para esse fim (Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

Em específico, a formação em mediação pode-se tornar uma mais-valia para o desempenho docente no seu quotidiano, pois favorece o respeito pelo outro e contribui para um aumento da compreensão de si próprio e do outro. Através da mediação passa-se a ter uma visão positiva do conflito (Pinto da Costa, 2016), adquirem-se ferramentas socioeducativas tais como: o diálogo, a cooperação, a autorregulação e o autocontrolo, (Torrego, 2003). Nesta perspetiva, passa-se a aceitar o conflito como sendo promotor de aquisição de competências sociais, relacionais e educacionais, que facilitam um clima de saudável convivência e uma cultura de paz (Pinto da Costa, 2016), e contribuem para um melhor desempenho social e profissional.

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória segundo Pereira e Leite (2019, p. 115) “é um documento ambicioso”, uma vez que “remete para um novo perfil de Aluno, mas também, necessariamente, para um novo perfil de Escola e de Professor”. Com efeito, este documento estratégico nacional remete para uma mudança global com “implicações ao nível das práticas pedagógicas e didáticas” (Idem). As mesmas autoras referem ainda que se trata de um documento ambicioso, na medida em que a “concepção de educação e formação poderá servir de ponto de partida para a transformação da Escola e do currículo em consonância com o que deles se espera neste século XXI” (p. 115).

Tendo consciência do potencial capacitador da mediação e das competências socioeducativas promovidas aquando da prática desta metodologia de intervenção para a gestão construtiva do conflito e analisando o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente no que concerne às competências socioeducativas – relações interpessoais – que veicula que os alunos sejam capazes de: interagir com tolerância, ser empáticos e responsáveis, adaptar comportamentos a diferentes contextos como por exemplo: partilha, colaboração e cooperação, trabalhar em equipa e comunicar eficazmente, participar ativamente na sociedade entre outras (Martins, 2017), depreende-se que aquela metodologia apresenta-se numa relação de complementaridade bastante enriquecedora. Assim, as escolas têm a beneficiar, face aos problemas sociais do seu dia a dia, com a implementação desta técnica para a prevenção e resolução de conflitos. Através dela, melhoram as relações interpessoais, e consequentemente o clima de escola e, cumulativamente, trabalham-se competências socioeducativas esperadas aos alunos no final da escolaridade obrigatória, bem como ao longo da vida.

Estando conscientes desta realidade atual da sociedade e tendo a noção de que esta está em constante e rápida mudança devido, nomeadamente, aos avanços técnicos e tecnológicos surgem, assim, alterações nos paradigmas sociais e profissionais. Por isso, há que preparar a sociedade

nomeadamente, os jovens, para os desafios futuros. Nesta perspetiva, sendo a escola um palco social, relacional e educacional para todos, onde tudo pode acontecer, há que criar estruturas materiais e humanas para que a escola se torne um espaço onde os alunos desenvolvam, como refere Vieira (2013, p. 24), “práticas de justiça curricular e social, de solidariedade e respeito pelas competências sociais e profissionais de cada um numa lógica de cidadania escolar e social”. Foi nesta lógica de interligar o presente com o futuro, para uma harmoniosa convivialidade cidadã, e de querermos perceber a importância da formação contínua em mediação de conflitos e a atuação do professor mediador, que formulamos a seguinte pergunta de partida: **De que modo a formação contínua em mediação de conflitos e a atuação do professor mediador contribuem para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual?**

De acordo com a pergunta de partida que norteia a nossa investigação, propusemos o seguinte objetivo geral: Analisar o contributo da formação em mediação e da atuação do professor mediador como estratégias para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual.

De acordo com o objetivo geral apresentado, trata-se de um estudo qualitativo, na medida em que ainda nos deparamos com poucos estudos científicos no que respeita à formação contínua de professores em mediação de conflitos e sobre a atuação do professor como mediador, bem como sobre o contributo da mediação de conflitos na aquisição de competências socioeducativas, que se possam, nomeadamente, articular com as competências plasmadas no documento que suporta o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes, cada uma composta por dois capítulos. A primeira parte destina-se à revisão de literatura, enquadramento teórico do projeto de investigação desenvolvido. A segunda parte é constituída pelo projeto de investigação.

O primeiro capítulo está relacionado com os desafios socioeducativos enfrentados pela sociedade e pela instituição Escola. Neste ponto, fez todo o sentido perceber, de forma sumaria, porque enquadadora, qual foi a evolução da Escola ao longo dos tempos para podermos perceber quais são as exigências da instituição no século XXI. Segundo Canário (2006, p. VII) “Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo através de uma reflexão crítica”. Nesta perspetiva o futuro pode ser o resultado de uma escolha consciente, responsável e autónoma e não uma consequência. Além disso, sendo os professores parte integrante da Escola, visamos perceber a forma como encaram e se preparam (em termos de formação contínua em mediação de conflitos) para lidar com os desafios da Escola do século XXI. Esta capacidade de responder aos desafios da atualidade é conseguida através da formação contínua, formação ao longo da vida, corroborando a ideia de Ribeiro (2017, p. 87), para quem “ser professor assenta no princípio do saber incompleto”.

O segundo capítulo trata dos problemas de convivência – indisciplina, conflito e violência - como sendo um desafio socioeducativo da Escola atual. Neste capítulo pretende-se perceber a evolução e as finalidades da mediação de conflitos, considerando-a uma metodologia de intervenção social. Por outro lado, atendendo às suas características e assentando num processo transformador, a mediação de conflitos apresenta-se como uma mais-valia para o contexto escolar. A formação em mediação de conflitos e a atuação do professor mediador também podem contribuir para uma melhor gestão dos problemas de convivência e, por sua vez, para uma melhoria do clima escolar.

A mediação de conflitos promove a aquisição e desenvolvimento de competências sociais e relacionais, como, por exemplo: responsabilidade, respeitar o outro, respeitar a diferença, comunicação, pensamento crítico e criativo, entre outras, que são, como refere Pinto da Costa (2018, p. 44) “fundamentais para o pleno exercício da cidadania, que se deseja que transponha o espaço da escola e a idade escolar”, articulando-se com as competências sugeridas, no âmbito social e relacional, no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

No primeiro capítulo da segunda parte apresentamos o que diz respeito à problemática, à questão de partida, aos objetivos do estudo e às opções e estratégias metodológicas. A metodologia de pesquisa baseia-se num estudo qualitativo pelo facto de pretendermos compreender um fenómeno social na sua complexidade através dos sujeitos que com ele se relacionam. Para a recolha de dados recorreremos à entrevista semiestruturada, constituída por questões abertas e fechadas e que permite um contacto direto entre o entrevistador e os participantes, possibilitando que os entrevistados expressem livremente os seus pontos de vista. O grupo de participantes no estudo é composto por professores, com idades compreendidas entre 33 anos e 62 anos, de ambos os sexos, e que desempenham funções de docente em escolas ou agrupamentos de escolas do norte do país. Para finalizar este capítulo explicita-se a técnica de análise dos dados – análise de conteúdo -e as questões éticas da investigação.

O segundo capítulo da segunda parte é dedicado à análise e discussão dos resultados. Começamos por analisar as competências adquiridas pelos professores na formação inicial para gerir as relações interpessoais e os conflitos na sala de aula e na escola em geral. Seguidamente visamos perceber quais são as necessidades e objetivos pessoais para fazer formação contínua em mediação de conflitos. Procuramos compreender que aprendizagens e competências, teóricas e práticas, foram adquiridas na formação contínua em mediação de conflitos. Pretendemos analisar toda a envolvimento da atuação como professor mediador, desde encaminhamento de alunos para o gabinete de mediação de conflitos, atuação como professor mediador, respetiva avaliação e o desenvolvimento de competências do professor mediador. Quisemos compreender os contributos da mediação de conflitos na aquisição de competências e que potenciem a promoção de valores,

princípios e competências inscritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Por fim, quisemos analisar qual a importância da formação contínua para os professores entrevistados e quais as opções para frequentar a formação contínua em geral e a forma como a avaliam.

Este trabalho termina com as considerações finais da investigação e a bibliografia analisada. Nos apêndices incluímos: o guião da entrevista – instrumento construído para a recolha de dados, Termo livre consentido, as entrevistas transcritas e as matrizes de codificação, pois aí foram colocadas as unidades de texto codificadas. As citações efetuadas cumprem as normas da American Psychological Association (APA) (6ª edição). De referir ainda que as citações de autores estrangeiros foram traduzidas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Desafios socioeducativos enfrentados pelo Homem e pela Escola

Desde os primórdios da humanidade que o Ser Humano vive na interação consigo próprio, com o Outro e com a Natureza. É dessa interação que surge a aprendizagem, o conhecimento. O Homem rapidamente começou a dispor de meios científicos e tecnológicos poderosos e eficazes. Do ponto de vista de Pinto (1997, p.77):

“A criatura Homem, tão natural membro da criação como qualquer outra, de todas se distingue pelo especial e único predicado de activamente intervir na sucessão das suas mesmas espécies. Segregando e dispondo de um singular instrumento, que não é apenas humano, mas que humaniza, a Cultura, intervém na produção da evolução”.

Depressa o Homem inicia a perturbação do equilíbrio natural e dinâmico que a Natureza dispõe. Com a ambição de ir, sempre, mais além, o Homem põe em prática a capacidade de destruir, não apenas a superfície terrestre através da degradação e da poluição, mas também a camada de ozono abrindo buracos com os respetivos efeitos nefastos incontroláveis que todos nós conhecemos (Pinto, 1997, p.78).

Ainda neste contexto, o mesmo autor refere que a

“destemperada sofreguidão de conhecimento e de ação tem levado à extinção extemporânea e artificial de inúmeras espécies destinadas como ele, Homem, a nascer viver e morrer naturalmente. A vaga de fundo que a sua ação promove e levanta, também a si mesmo envolve e ameaça” (idem).

Por tudo o que o Mundo está a experienciar, devido à ação humana, há que parar para refletir e definir estratégias de ação sustentáveis. Estas ferramentas podem ser adquiridas, em parte, através da educação.

Até um passado relativamente recente, muito poucos eram os que iam à escola. A aprendizagem fazia-se no seio familiar passando de pais para filhos num ambiente informal.

Na idade Média, nomeadamente na Europa, o ensino era de âmbito conventual, por um lado, e oficial, por outro. Na era Renascentista, o ensino tomou outro fôlego. Houve mais interesse pelo conhecimento, desencadeado pela intensificação do comércio, das viagens e das novas conquistas. Na transição para o século XIX surge a instituição universitária, provocando grandes transformações e impacto na sociedade (Rosa, 1997, p. 117).

A partir do século XVII, com o fortalecimento da burguesia e a intensificação do comércio acontecem transformações sociais e culturais que suportam a revolução industrial, que se estendeu a todo o século XIX. A partir daí começam a aparecer novas formas de organização de trabalho e novas tecnologias com produção de novos produtos para dar resposta a um mercado de troca diversificado extensivo e cada vez mais exigente. Deste modo, o mercado de trabalho promove uma

realidade social diferente que precisa fazer face às exigências de uma sociedade capitalista. Começam a ser exigidos, aos trabalhadores, novos desafios que só um sistema de ensino diferente daquele que existia, até então, conseguia dar resposta. O ensino formal torna-se mais necessário e mais direcionado para a capacidade de execução de determinadas tarefas do que para a sua compreensão. Por sua vez, as universidades são solicitadas a intervir numa vertente tecnológica com base científica, atuando num mercado diversificado, transitório e concorrente, com o objetivo de contribuir “para a implementação do emergente sistema produtivo” (idem 1997, p. 118).

Na sociedade, porque nem todos tinham condições de ir à escola, foi perfeitamente notória a separação entre trabalho intelectual e manual, trabalho criativo e não criativo. Segundo o mesmo autor, aprender deixou de “significar produzir, o ensino adquiriu duas vertentes distintas tendencialmente opostas: o ensino para o trabalho concetual criativo e o ensino para o trabalho executivo não criativo” (ibidem, p. 118). Com isto, tornaram-se mais evidentes as desigualdades sociais. Uns, os criativos, tinham acesso aos melhores postos de trabalho e consequentemente, melhores condições financeiras. Eram os detentores do conhecimento. Os outros, os não criativos, eram meros operários.

Na verdade, a ação educativa deve ser parte integrante da cultura contemporânea. Deve ser capaz de reconstruir a compreensão das funções profissionais transformando-as em competências e conferindo também, a cada um, a “capacidade de exercício de cidadania esclarecida e interveniente” (Martins, G. O., 2017). Todavia, foi-se verificando que o sistema de ensino desenvolve uma formação profissional que não se enquadra na realidade do processo produtivo, gerando nos detentores dessa formação um sentimento de frustração. Assim, passou-se a exigir sistemas alternativos de ensino/formação de modo a evitar cenários de desilusão/desencanto social e com eles o aumento das desigualdades sociais (Rosa, 1997).

Já Canário (2006, p. 11) refere que “o século XX marcou o triunfo decisivo de escolarização”. Nesse sentido foram feitas várias promessas em que “associam escola, razão e progresso”. Contudo, quanto mais informada/escolarizada está uma sociedade mais ela se debate com problemas sociais e ambientais. Há um grande desequilíbrio entre o conhecimento científico e tecnológico, por um lado, e “uma imaturidade social e política”, por outro, que se revela incapaz de controlar os efeitos indesejados do progresso. Contudo, a educação torna-se extremamente importante. Num sentido mais amplo, Canário (2006, p. 12) refere que a educação é entendida como sendo

“um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente”.

Nesta perspetiva, há que exigir à sociedade, dita sociedade do conhecimento, competências tais como: o respeito pelo ambiente e pelo Outro e enfrentar os desafios de forma crítica e responsável. Além disso, cada indivíduo deve ser capaz de se auto regular, auto motivar e ter consciência de si próprio, bem como deve ter consciência social e habilidades sociais, como, por exemplo, trabalhar em equipa e gerir redes sociais e ainda ser capaz de prevenir e resolver conflitos.

A partir de meados do século XX, a sociedade, na perspetiva de Silva (2000, p. 89), tem apresentado “exigências específicas, tanto no nível educativo e cultural, como no socioprofissional e económico”. Os desafios apresentados por esta rápida e contínua mudança da sociedade são tidos como responsáveis pelas exigências feitas no âmbito da educação/formação ao longo da vida.

Num passado recente até a sociedade atual, o Ser Humano não vive mais num mundo natural, mas sim num meio dominado pelas novas tecnologias. Com o processo da globalização social e económica, com as correntes migratórias, associado ao uso das novas tecnologias, em todos os setores sociais, desde a educação, investigação, formação, mercado de trabalho, entre outros, rapidamente se passa de uma sociedade informada e minimamente esclarecida para uma sociedade desatualizada. Por isso, a sociedade está em profunda mudança que suscita um sentimento de incerteza, insegurança e imprevisibilidade (Lajes, 2007).

Segundo a mesma autora, a sociedade está a sofrer grandes “transformações, emergindo na precaridade do trabalho e no desemprego” (idem). Neste seguimento são feitas críticas à Educação, uma vez que esta continua desalinhada entre as competências exigidas pela dita “sociedade do conhecimento” e os saberes que a escola transmite. Assim, nesta era da sociedade da informação e do conhecimento, em constante mudança, para que haja uma harmonia entre Educação e trabalho é necessário que o jovem adulto adquira competências tais como: criatividade, espírito crítico, inovação, flexibilidade, adaptabilidade, bem como competências sociais, para construir uma cultura de convivência social e profissional salutar. Como refere Martins (2017, p. 6), no manual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer”. Para conciliar tudo isto, os alunos têm como suporte a aquisição das competências enumeradas no referido documento, ao longo do seu percurso escolar, ou seja, as competências que serão exigidas, aos cidadãos, no século XXI.

Assim, para que o cidadão possa compreender a complexidade do mundo que o rodeia e ultrapassar o sentimento de incerteza, no presente e no futuro, precisa adquirir uma série de conhecimentos, a demonstrar sentido crítico perante a diversidade de informações que a toda a hora recebe. Deste modo, a educação revela-se fundamental, porquanto ajuda na compreensão dos acontecimentos bem como na formação da capacidade de avaliar e/ou julgar a variedade de informação que chega através dos meios de comunicação social. Como refere Delors (2005, p. 42),

o ideal seria que a educação “ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança”, ou seja, uma das principais tarefas da educação é ajudar a transformar a interdependência em solidariedade. Por isso, deve “preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo”. Contudo, só é possível compreender o mundo se conseguir compreender as relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio envolvente. Nesta perspetiva é pretendida uma educação integral que apele à solidariedade, a uma escala mundial, bem como ao respeito pela diversidade.

Foi neste seguimento e para que, no futuro, todos estejam o mais sintonizados possível e possam viver em harmonia, que surgiu um referencial de competências que visam a formação integral dos alunos (cidadãos), onde para além do conhecimento científico, técnico e tecnológico se desenvolvam competências de âmbito social e ambiental - desenho do perfil do aluno no final de qualquer percurso escolar obrigatório. Neste âmbito, Oliveira e Navega (2017, p. 11) referem que o nosso país “atribui uma importância central à educação, formação e qualificação, ao longo da vida”, na tentativa de “inverter atrasos e exclusões históricos, com impactos diretos no bem-estar das pessoas, (...), no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente”.

Para ser capaz de dar resposta a todas estas mudanças globais é necessário ter cidadãos esclarecidos e responsáveis. Assim, como referem Roldão, Peralta e Martins (2017, p.7), é necessário haver a “articulação de um perfil de saída da escolaridade obrigatória, com as fases e elementos do currículo” de modo a que aconteça

“(a) aquisição de sólidos conhecimentos; (b) capacidade de uso de processos eficazes de aceder ao conhecimento; (c) capacidade adquirida da sua mobilização; e (d) apropriação de atitudes, quer quanto ao próprio conhecimento, quer quanto à componente social e cidadã expressa no Perfil dos Alunos (PA)” (2017, p. 7).

Os mesmos autores referem que as aprendizagens essenciais, devem revelar a tríade “conhecimentos, capacidades e atitudes” com recurso a “descritores de competências” para operacionalização das aprendizagens (2017, p. 8). Todo este processo tem em vista as diretrizes subjacentes ao documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. De salientar que da análise feita a este documento, Justino (2017, p.11) recomenda que “seja reforçada a importância dos princípios e valores, como fundamento para a construção de linhas orientadoras”. Num mundo em rápida e constante mudança, esses princípios e valores tornam-se fundamentais, onde os “valores funcionam como âncoras que se pretendem mais resilientes”. São estes princípios e valores que justificam o modo de agir e de estar de cada um, bem como as atitudes e comportamentos face aos diferentes contextos (Marins, 2017).

1. Uma breve visão da Escola ao longo dos tempos

A Escola sempre foi vista como sendo o local para mediar a apropriação, pelos alunos, do património cultural disponível (informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores a partilhar), enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade. Tem como função colocar em prática os atos de educar/aprender de acordo com as exigências e dos desafios de um tempo. Há medida que se vai avançando no tempo, e porque a sociedade e a ciência estão em constante mudança, vão surgindo diversas e diferentes conceções relacionadas com esse compromisso de educar.

A educação feita na Escola - a educação escolar tem sofrido, ao longo dos tempos, uma evolução progressiva, ainda que assombrada por alguns retrocessos e equívocos. Estes são, com alguma frequência, decorrentes da incompreensão da evolução da sociedade que, de um modo ou de outro, integra o legado das gerações anteriores (Canário, 2006).

Neste contexto, apresenta-se uma breve retrospectiva educacional para frisar que a educação tem como suporte uma abordagem pedagógica por competências e uma pedagogia da integração.

Assim, seguindo os modelos de escola apresentados por Varela (2013), destaca-se, pelo menos nos últimos dois séculos, seis paradigmas pedagógicos (modelos de escola), os quais são: o tradicional, o da escola nova, o da escola ativa, o conducionista, o construtivista e o pós construtivista. De salientar que, apesar das peculiaridades de cada um desses modelos, numa perspetiva evolucionista, o modelo de escola que se segue nem sempre abandona as diretrizes do modelo anterior.

O Modelo da Escola Tradicional, desenvolveu-se ao longo do século XIX, inspirado nas organizações militares e fabris. É um modelo que ainda hoje se verifica em algumas escolas. Centra as suas preocupações na vontade dos alunos em que a instrução tende a ser perfeita e a cultura é transmitida. Há um distanciamento entre o professor que ensina e o aluno que aprende mediante a instrução. O currículo está centralizado (administração central) e o professor não tem capacidade de variação dos conteúdos programáticos. A avaliação das aprendizagens, pelos alunos, era feita mediante exames (idem).

O Modelo de Escola Nova surge nos finais do século XIX e prolonga-se até os anos 20. Foi um modelo que apareceu contra o modelo da escola tradicional. Pautou-se por uma escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade. Aqui são valorizadas, por um lado, as interações como meio social e, por outro, as vivências do aluno procurando incorporar no curriculum a cultura envolvente. Já se fala pouco em disciplina, mas muito em convivência, dando ênfase à autogestão, auto

responsabilidade, bem como à participação. Neste modelo o aluno é o centro da escola, é o protagonista do processo ensino aprendizagem. O professor tem a função de orientar o processo educativo. Quanto ao currículo, este é muito diversificado, de modo a contemplar a formação integral dos indivíduos. A avaliação das aprendizagens é de natureza qualitativa.

O Modelo de Escola Ativa surgiu a partir dos anos 20, como reação à escola tradicional, tendo levado até às últimas consequências os argumentos da escola nova. Neste modelo, o poder está muito repartido. As relações pessoais são privilegiadas e a discussão torna-se um elemento essencial na gestão, uma vez que são esperados consensos contínuos. Na relação professor-aluno, o professor é visto como um facilitador de um processo de aprendizagem. Aqui são privilegiados os valores tais como: a criatividade, a iniciativa, a liberdade individual, a ação e descoberta. No currículo tudo é orientado em função dos interesses e vivências dos alunos, dando origem a programas muito abertos e pouco estruturados. Os alunos e os professores aprendem em conjunto. Na escola ativa, a avaliação não existe, mas é importante o próprio processo de aprendizagem.

O Modelo da Escola Condicionista surgiu como reação à escola nova e à escola ativa. A fonte principal de inspiração é a psicologia behaviorista (comportamento) e inspira-se também na reflexologia de Pavlov. Este baseia-se numa pedagogia por objetivos, encarada de forma tecnicista, padronizada e linear. Tem como lema a obtenção de elevados padrões de eficácia. Assume uma gestão centralizada com forte dependência do poder central. Na relação professor-aluno, o professor tem como função interpretar em objetivos operativos e terminais os objetivos gerais definidos pelo Estado e verificar, regularmente, se os alunos estão a atingir. No que se refere ao currículo, é uma estrutura fechada e dirigida onde o saber é transmitido em pequenas unidades divididas em função de objetivos específicos suscetíveis de serem mensuráveis. Neste modelo não é fácil pensar “global” e numa perspetiva de interdisciplinaridade. Já a avaliação dos alunos exige um controlo absoluto em todas as etapas do processo de ensino com recurso a instrumentos de avaliação fiáveis.

O Modelo da Escola Construtivista apareceu nos anos 60, tendo como suporte as contribuições no domínio da Psicologia cognitiva de Jean Piaget, entre outros, quando se começa a falar da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem, ensinar a aprender, o que acarreta diversificar os conteúdos do currículo. Segundo este modelo, o conhecimento é uma construção social em que deixa de ser importante aprender conceitos e conteúdos culturais como unidades fechadas. Passou-se a valorizar as estratégias que conduzem o aluno à sua própria aprendizagem, valorizando-se, também, os valores e os princípios que estão subjacentes ao contexto e processo de aprendizagem. Este modelo assume um tipo de gestão que se centra num projeto educativo comum e num projeto curricular que sistematiza a vida da escola. Na relação

professor-aluno, o professor age como mediador no processo de ensino-aprendizagem e ajuda o aluno a relacionar os novos conhecimentos com os anteriores, deixando que este controle todo o processo. O currículo é definido de acordo com os objetivos da própria escola que vai de encontro às suas necessidades específicas não descorando, no entanto, as metas definidas pelo Estado. É, portanto, um currículo aberto e flexível. A avaliação, segundo este modelo, deve valorizar a progressão que se vai verificando na aquisição dos conhecimentos e no processo mediante o qual as aprendizagens se vão transformando em competências.

Por último, neste seguimento, surge o Modelo de Escola Pós Construtivista. Este modelo vai além do construtivismo e tem em conta a dimensão social nos fenómenos da aprendizagem. Trata-se de superar as limitações do construtivismo de Piaget, uma vez que este não incorpora, profundamente, nem o aspeto social nem o aspeto cultural na sua visão da construção do conhecimento. Piaget acreditava que o conhecimento se construía a partir do contacto com o objeto do conhecimento.

Segundo alguns autores como: Vygotski, Wallon, Sara Pain entre outros, (cit. por Varela, 2013), o conhecimento resulta, por um lado, da troca e da interação social e, por outro da psicogénese. Esta explica a sequência de etapas que o aluno percorre quando quer compreender algo da realidade, passando, por vezes, de uma realidade um pouco mítica ou fantasiosa (mas que é essencial) para uma compreensão objetiva. Deste modo, o pós construtivismo empenha-se em superar o ensino livresco. Surge a necessidade de proceder a uma reformulação na forma de ensinar.

Nos finais dos anos 60 instala-se um mal-estar na escola, que foi, convencionalmente, designado por “crise da escola”, consequência das mudanças por ela sentida durante o século XX. Essas mudanças levaram a escola a passar de uma situação de certezas, para um contexto de promessas, encontrando-se hoje numa situação de grandes incertezas (Alves & Canário, 2004). Na mesma linha de pensamento Benavente (2013, p. 83) refere que a “instituição escolar vive tempos difíceis”. Contudo, continua a ser, a par de outras instituições, uma instituição estruturante da sociedade.

Já para Canário (2005), é possível falar de três períodos relativamente à evolução do conceito de escola os quais são: escola num “tempo de certezas”, escola num “tempo das promessas” e escola num “tempo das incertezas”.

Segundo o mesmo autor, a escola num “tempo das certezas” prolongou-se até meados do século XX. Este modelo atravessou grandes marcos históricos, como a Revolução Liberal e a Revolução Industrial, estando ligado ao modelo de “Estado educador”. No tempo das certezas havia consonância entre o que era feito na escola e o que era esperado, externamente, da mesma. Era

uma escola de elites, mas justa, pois as desigualdades existentes não se formavam na escola e podiam ser atenuadas com o acesso à mesma.

A relação entre professor e alunos era autoritária – professor que sabe tudo e o aluno ignorante e passivo. O centro do processo de aprendizagem era o professor que imponha regras muito rígidas e transmitia os conhecimentos aos alunos (para todos de igual modo). Segundo esse modelo, a escola era considerada como uma fábrica de ensino. A aprendizagem resultava da repetição e mecanização de exercícios em que o seu grau de dificuldade ia aumentando, progressivamente. Neste processo o insucesso escolar era culpa dos alunos e não do professor.

A escola num “tempo de promessas”, iniciada em Portugal, nos finais dos anos 60, como refere Alves e Canário (2004), ocorre a mudança de uma escola de certezas para uma escola de promessas: promessa de desenvolvimento, promessa de mobilidade social e promessa de mais igualdade social. Essa escola está ligada ao Estado desenvolvimentista das décadas de setenta e oitenta. A escola deixou de ser uma escola de elites e passou a ser uma escola de massas. Passou-se a acreditar no capital humano, tendo como base uma lógica económica e social, procurando uma sociedade mais justa. O acesso à escola promovia um retorno não só individual, mas também coletivo. Havia um aumento da produtividade por parte dos indivíduos que frequentavam a escola e que os mesmos contribuíam para a modernização e riqueza do país. Com a aquisição de um diploma, as pessoas podiam ascender a novos patamares sociais, desde que mostrassem que o mereciam. Surge, assim, o período da igualdade de oportunidades que promove o desenvolvimento e mudanças significativas nas relações sociais. A ascensão social e a estabilidade laboral faziam acreditar num futuro melhor. Todas estas situações de melhoria das condições de vida contribuíam para a diminuição dos conflitos sociais, o que levaria a acreditar num Estado intervencionista que tudo controla, regula e financia (Canário, 2005).

No período em análise começam a surgir as preocupações com o insucesso escolar. O professor assume um papel de mediador e facilitador das aprendizagens numa relação pedagógica de respeito pelo aluno e pelas suas características bio-psico-sociais. Por outro lado, também, o professor é responsabilizado pela criação de condições adequadas à apropriação de conhecimento e competências (idem).

Nos finais da década de oitenta, e ainda na década de noventa, surge o que foi designado de escola num “tempo de incertezas”. As mudanças ocorridas a nível económico, político e social levaram à desilusão, pois o alargamento da escolaridade obrigatória não garantia a estabilidade ambicionada. Deste modo, a escola passa a ser responsabilizada pelo agravamento das desigualdades sociais, nomeadamente, devido à relação que passou a existir com o mercado de trabalho. Essa passou de uma situação previsível para outra, na qual prevalecia a incerteza. Este

estado é vivido com sofrimento, uma vez que na incerteza não se pode fazer planos para o futuro, passa-se a viver na base da confiança e da sorte ou então deixamo-nos arrastar pelos acontecimentos (Canário, 2005). Começou a aparecer de forma generalizada, em Portugal, o conceito de exclusão social, tornando-se de uso recorrente para assinalar os problemas sociais mais frequentes ou para classificar as políticas sociais criadas para lhes dar respostas (Alves & Canário, 2004). Na senda das incertezas Graça (2013, p. 115) menciona que para “compreender a crise de hoje requer perceber o percurso que nos trouxe até ela”.

Assim, o fenómeno da massificação da escola levou a um aumento do insucesso académico passando a ser-lhe atribuída responsabilidade pelo aumento das desigualdades sociais. A diversidade social chega à escola, pelo que é necessário que esta sofra alterações. À época, a escola passa a adotar um conceito de educação mais abrangente cujo objetivo era preparar os alunos para um mundo mais competitivo onde promovia a aquisição de competências necessárias para enfrentar novos desafios numa sociedade cada vez mais global (Canário, 2005).

A escola num “tempo de incertezas” está ligada a um Estado que é regulador. Seguindo a linha de argumentação do autor que tomamos por referência, a escola vinha de um Estado que tudo financiava – Estado providência – e passou para um Estado que tudo regula (Estado regulador), responsabilizando aqueles que estão mais próximo da escola pelos resultados obtidos. Estamos na fase da autonomia nas escolas. É a época em que todos devem ir à escola e questiona-se a qualidade e a eficácia da própria instituição. Surge a necessidade de encarar a escola de outra forma. De notar que, com tanta mudança a acontecer, a escola vê-se obrigada a se readaptar, diligenciando novas estratégias para ultrapassar os novos desafios. Por outro lado, convém salientar que a crise que se vive na escola, de certo modo considerada institucionalizada, assume características que são explicadas com base em factos que ultrapassam os meandros da escola. Muitos dos problemas sociais são revelados na escola e são transformados em problemas escolares ocultando, assim, o foco da questão. Na escola e na tentativa de resolver esses problemas vão sendo tomadas e aplicadas algumas medidas, que muitas vezes acabam por não os conseguir resolver. É nesta perspetiva que a escola é, como refere Benavente (2013, p.87) desde a sua criação criticada, mas nunca destruída, é porque cada visão do mundo e da sociedade aponta para diferentes prioridades na instituição escolar”.

Nas últimas décadas tem-se assistido a grandes mudanças no sistema educativo. É de salientar que as mudanças na educação não são facilmente observáveis pelo facto de se tratar da evolução de mentalidades e do surgimento de novos referenciais que se refletem nas dimensões sociais, culturais e humanas. Sob este ponto de vista, Canário (2005, p. 87) refere que “não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir

estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino”. Assim, é urgente que todos os envolvidos no processo educacional façam uma séria reflexão sobre o modo de: como construir uma escola que seja mais eficaz e capaz de ultrapassar a crise “institucionalizada” que atualmente se vive; como agir de modo a que a aprendizagem seja uma realidade para todos os alunos; como se pode fazer para que as famílias se tornem parceiros ativos na transformação da escola e lhes garantir que o ensino é de qualidade; como se pode acabar com o desalento generalizado da classe docente e de que modo as novas responsabilidades atribuídas às autarquias poderão promover o sucesso das escolas.

Atualmente, a escola caracteriza-se pela heterogeneidade social e cultural em que há uma grande diversidade de interesses e motivações por parte dos que nela convivem. Vieira (2013, p.135), alega que a “escola sempre teve funções pedagógicas e funções sociais”. Assim, sendo a escola espaço de socialização de públicos, muitas vezes, de difíceis relações, é-lhe solicitado que acolha todos, com as suas diferenças, que se preocupe com o bem-estar de todos, que esteja atenta situações de indisciplina, violência ou qualquer outro tipo de incivilidade e que promova um clima de paz.

As mudanças sentidas nas escolas têm conduzido ao aparecimento de necessidades de ação, nomeadamente do ponto de vista prático. Pensar que as situações de conflito só acontecem na sala de aula é desconsiderar todo o meio envolvente, bem como todas as relações que aí possam acontecer e que fazem parte da escola. O conflito acontece na interação dos públicos que nela coabitam (alunos, professores e funcionários), entidades superiores da escola (membros da direção), pais e encarregados de educação. O conflito também está relacionado com a escola. Nesta perspetiva, Pinto da Costa (2016, p. 30) refere que:

“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”.

Deste modo, a escola pode intervir com ações educativas, como, por exemplo; a mediação de conflitos, uma metodologia prática para a melhoria da convivência que assenta em valores tais como: respeitar o outro, valorizar a diferença e conviver com ela. A mediação de conflitos em contexto escolar desenvolve estratégias de ação, numa perspetiva de educação para a paz, melhora as relações sociais e até familiares. Na mediação, o recurso ao diálogo é frequente para a resolução pacífica de conflitos. Por outro lado, a mediação de conflitos contribui para a melhoria da autoestima dos envolvidos nas situações dilemáticas, na medida em que são solicitados a colaborar, de forma positiva, na resolução dos problemas, sentindo-se protagonistas no processo de resolução do conflito, tornando-os mais confiantes e seguros das suas capacidades.

2. As exigências da Escola do século XXI

Para que seja possível enfrentar os desafios inerentes à mudança social é de extrema importância que no sistema educativo, também ele em mudança, se reflita “sobre a relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender no seio da Escola” (Trindade & Cosme, 2010, p.14), de modo a munir os alunos com as competências necessárias para enfrentar, com sucesso, os desafios de uma sociedade cada vez mais competitiva.

Esta dualidade entre o ato de educar e o ato de aprender nas escolas está sujeito a constrangimentos culturais. Neste âmbito, surgem três paradigmas pedagógicos, a saber: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. Segundo os autores, que utilizados como referência para este ponto reflexivo, a alternativa ao paradigma da instrução é o paradigma da comunicação e não o da aprendizagem. É o paradigma da comunicação que apresenta as propostas mais capazes para enfrentar o desafio educativo.

A ação educativa nas escolas evidencia, por um lado, as várias formas de abordar o ato de educar e, por outro, as diferentes interpretações do ato de ensinar para promover o ato de aprender. Neste seguimento, Trindade e Cosme (2010, p. 15) referem que é possível estabelecer

“a relação entre o ato de educar e o ato de aprender como ato de comunicação. Ato este que obriga a repensar os termos em que se define o protagonismo dos alunos, bem como os termos em que se define o processo de influência educativa que os professores animam no seio das escolas (...)”.

O ato de ensinar está muito associado ao modo como o professor transmite a mensagem de forma verbal ou não verbal – comunica com os seus alunos na sala de aula. Por outro lado, depende da disponibilidade com que os alunos estão para receber a mensagem.

Na perspetiva de Cosme (2010), os discursos educativos inferem que a Escola deve assumir um papel educativo mais amplo, que depende também de outro tipo de responsabilidades, quer por parte da sociedade e do sistema educativo, quer por parte de indivíduos exteriores, como, por exemplo, o Ministério da Educação e as Associações de Pais.

Deste modo, a escola não pode ser vista como um acontecimento aleatório sem interesses políticos, sociais e culturais. Pode ser considerada como um “instrumento de mobilidade social” (Trindade & Cosme, 2010, p. 19), que promove o acesso à informação/conhecimento, condicionados pelo espaço e pelo tempo, o que contribui, segundo Matos (1999, p. 80, cit. por Trindade & Cosme, 2010, p. 19) para a “reforma da humanidade”. O acesso ao conhecimento é um dos fatores mais decisivos dessa reforma. Assim, a escola passa a ser vista como sendo um espaço onde a instrução corresponde a um modo de formação em que é valorizado: dar lições, informar e

advertir. É nesse espaço que se fala de ciência/conhecimento, em que se transmite conteúdos sob a forma de regras ou acontecimentos e que se previne/alerta para as diferentes situações do dia-a-dia (Trindade & Cosme, 2010).

Atualmente, com o fenómeno da globalização e evolução tecnológica assiste-se a uma acelerada mudança das sociedades, que obriga os seus cidadãos a uma constante atualização das suas aprendizagens, nomeadamente nos domínios do saber e do saber-fazer. A pressão para a adaptação, a que cada um está sujeito, origina novas conceções de educação e formação. É neste seguimento que se instala, como refere Canário (2006), a crise na escola. Segundo o mesmo autor, para superar essa crise a escola precisa recriar um novo sentido para a vida e o trabalho escolar que passa por três orientações fundamentais: “estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito da palavra” (Canário. 2006, p. 20).

Por esta ordem de ideias, seguindo a argumentação do autor citado, os professores deparam-se com a dificuldade de atuar perante uma sociedade com estas características, surgindo o fenómeno designado por “crise de identidade profissional dos professores”. Os saberes e as competências adquiridos, pelos professores, na sua formação inicial não são suficientes para enfrentar as exigências da sociedade em mudança. Para fazer face a estes desafios os professores deparam-se com a necessidade de prolongarem a formação e a educação ao longo da vida numa vertente de formação profissional permanente.

Por outro lado, há que ter em conta o facto da própria educação estar em transformação. Hoje há a uma grande possibilidade e facilidade de aprender, em todos os domínios, fora da escola. Além disso, a ideia de qualificação é substituída, frequentemente, em muitos setores de atividade, pelos conceitos de competência e capacidade de adaptação. Assim, a sociedade, em geral, e os professores em particular, vêm-se quase que obrigada a estar em constante adaptação/aprendizagem. No entanto, uma educação permanente, dirigida às necessidades do quotidiano, não pode se limitar a um determinado período da vida pelo que se torna necessário aprender ao longo da vida de modo a que umas aprendizagens vão enriquecer as outras (Rozemberg, 2018).

Note-se que os desafios com que o professor se depara são muitos e de grande responsabilidade. Este tem como função formar indivíduos com espírito crítico, que sejam autónomos e capazes de viver em sociedade. Deste modo, pela diversidade de alunos com que lida no seu quotidiano, o professor deve reunir um conjunto de competências multifacetadas. No seu dia-a-dia profissional lida com alunos de diferentes perfis, devendo ser capaz de lhes despertar curiosidade e de os motivar sem, no entanto, esquecer as particularidades de cada um. Por outro lado, é exigido que identifique as dificuldades dos seus alunos para melhor direccionar a intervenção

pedagógica de modo a promover o sucesso dos mesmos no processo de aprendizagem. O professor é ainda desafiado a propor, aos seus alunos, atividades diversificadas, de modo a desenvolver competências cognitivas, assim como competências sociais e emocionais numa perspetiva de formação integral do aluno (idem).

3. Os professores e os desafios da Escola do século XXI

Vivemos numa sociedade global em constante mudança económica, tecnológica, nas formas de comunicação e expressão cultural, bem como nas relações interpessoais. O ensino de elites deu lugar a um ensino de massas. A escola que garantia o sucesso futuro e uma boa posição social, hoje é vista com descrédito, apesar de ser obrigatória.

Todas estas alterações suscitam preocupação àqueles que ensinam.

Estamos na era da robótica, inteligência artificial, biotecnologia e realidade virtual. A convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas mudará a forma como vivemos num futuro próximo. Estes são os principais fatores a ter em conta ao definir as aprendizagens essenciais dos alunos com base no perfil do aluno que se pretende e tendo como referencial o currículo dos diferentes ciclos de ensino (básico e secundário) (Roldão, Peralte & Martins, 2017).

Deste modo, é caso para pensar que profissões de hoje podem vir a desaparecer, novos empregos devem surgir e qualificações que até então não estavam incluídas nos currículos escolares passarão a ter grande valor. Características como empatia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas serão mais importantes do que competências técnicas. Por isso, a sociedade, inclusive a Escola, tem que estar preparada para esses novos desafios.

Segundo Canário (2006, p. 60) têm prevalecido três tipos de orientação para promover a mudança. A primeira é a de querer mudar os alunos identificando-os como se fossem o problema. A segunda está relacionada com “a mudança das regras que orientam o funcionamento escolar”, criando novos modos de gestão dos estabelecimentos de ensino. A terceira orientação “consiste em tentar mudar os professores, a partir do investimento na formação inicial e contínua”. Na escola, alunos e professores mudam, simultaneamente, por interação de uns com os outros.

Assume-se que a formação inicial de professores é importante. Porém, existem muitas dúvidas e frustrações quanto à sua eficácia. Não se verifica uma relação direta entre essa formação e o desempenho profissional. Está aí uma das necessidades de os professores fazerem formação contínua (Canário, 2006, p.61). Esta surge como um fator indispensável à mudança em diferentes domínios, tais como: sobre a educação, as conceções de profissão e de profissionalismo docente.

Os professores são vistos como profissionais de desenvolvimento humano. Porém, os efeitos desse processo são diversos e assumem diversas configurações, como, por exemplo: a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamentos, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção.

Assim, tendo por base o Relatório Mundial de Educação da UNESCO (1998, p. 86) que diz:

“Se bem que as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação. O modo como são formados e preparados para o seu trabalho constitui um indicador crítico do tipo de qualidade e relevância educativa que se procura”.

Evidencia-se, assim, a importância que a formação de professores assume na educação. A formação inicial de professores decorre, na maioria dos países ditos desenvolvidos, em universidades ou instituições idênticas. É o que acontece também em Portugal, onde, segundo Pereira (2011), as últimas décadas têm sido marcadas por reestruturações no sentido de tentar ultrapassar alguns dos constrangimentos e limitações identificados nos modelos anteriores, preocupando-se em melhorar, o máximo possível, a formação científica e as competências profissionais dos futuros educadores e professores. Deste modo, a formação de professores faz parte dos debates em educação e tornou-se um elemento de referência nas políticas educativas, o que explica o seu efeito na qualidade do desempenho profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria dos processos ensino e aprendizagem que se desenvolvem nas escolas.

Para Canário (2006, p. 64), a formação de professores é um caso particular da formação profissional contínua de adultos, que partilha um conjunto de transformações, que também podem ser adaptadas para a formação de professores. Em virtude, da importância estruturante que assumem, o autor destaca três transformações, em sucessão: inicia pela “passagem de um modelo baseado na qualificação para um modelo cuja base está na competência”; seguindo-se a “passagem de uma formação centrada na capacitação individual para uma formação centrada na capacitação coletiva” e por último “a transição de um paradigma referente à racionalidade técnica para um paradigma referente ao conceito de alternância”.

O conceito de qualificação está associado à obtenção de um certificado de natureza escolar que garante a aquisição prévia de determinados saberes. Já o conceito de competência não se relaciona com saberes adquiridos por via escolar, mas sim em contexto de trabalho (idem). Na opinião de Canário (2006, p. 65) a “escola é o lugar onde os professores aprendem o essencial da sua profissão, já que esta aprendizagem corresponde a um processo de socialização profissional”. Note-se que sabedoria não é sinónimo de competência profissional. Há muita gente qualificada, mas pouco competente e muitos que são altamente competentes e pouco qualificados.

A competência está associada ao fenómeno “saber mobilizar”, uma série de recursos cognitivos que permita encarar as situações o que não corresponde, concretamente, a uma conquista de formação. Isto é, a competência é “emergente de processos de mobilização e confronto de saberes na ação, ou seja, no contexto do exercício profissional” (idem, p.65). Associado ao processo de formação profissional em contexto ocorre também um processo de socialização profissional. Assim, a formação profissional de professores desenvolve-se em contexto de trabalho tendo por base dois desígnios: um formativo e outro de construção de identidade, que, segundo Canário (2006 p. 66) só podem “emergir e se desenvolver na ação, o que conduz a que a formação dos professores passe a ser centrada na escola e não em uma relação de exterioridade com o contexto de trabalho”. Deste modo, devido às características da profissão docente faz todo o sentido que a formação de professores seja encarada como projetos de intervenção nas escolas.

Na opinião do mesmo autor que continuamos a utilizar como referência para este enquadramento teórico a profissão de professor, hoje, deve ser definida tendo por base as dimensões: analista simbólico, artesão, profissional da relação e construtor de sentido. É analista simbólico na medida em que o professor é hábil na identificação, resolução e intermediação de problemas, recorrendo, sistematicamente, à experimentação e desenvolvimento de diferentes modos de aprendizagem na interação com os pares. O professor é considerado artesão, pelo facto de este sentir a necessidade de estar constantemente a reinventar técnicas e/ou procedimentos que promovam o sucesso dos processos ensino e aprendizagem mediante a especificidade do público-alvo. Quanto a ser um profissional da relação, o professor, no ato da sua profissão estabelece relação com os seus alunos (relação professor-aluno). Esta relação faz-se não só pela transmissão de saber científico, mas também pelas dimensões intelectual e afetiva que não podem ser separadas. O professor tem que ter a capacidade de saber ouvir e conseguir formas eficazes de comunicação com os alunos, de modo a promover, integralmente, o sucesso dos mesmos. Já a dimensão do professor construtor de sentido assenta na ideia de que este tem de ser capaz de, perante a diversidade de expectativas, dos seus alunos, providenciar recursos que tornem possível a aprendizagem. Assim, o professor mais do que um transmissor de informação tem de ser um “construtor de sentido” (p. 69), ou seja, ser capaz de promover, no seu público – alunos - o gosto pela aprendizagem.

Tem-se assistido nas últimas décadas a inúmeros debates, mais ou menos efusivos, sobre educação. As sucessivas reformas implementadas não surtiram os efeitos pretendidos, o que faz com que a escola permaneça numa crise que se arrasta ao longo dos anos. Porém, este fenómeno não é exclusivamente português, resultante “do nosso suposto atraso, na medida em que essa crise se manifesta com contornos idênticos na generalidade dos países, independentemente do seu grau

de desenvolvimento” (Nóvoa, 2001, p. 237). O que se assiste é a uma constante mudança de políticas educativas, que faz com que a escola/sistema de ensino esteja, constantemente, em crise. Assim, é conveniente, que “a escola, enquanto organização, encontre uma nova configuração que lhe permita ter um novo paradigma capaz de coexistir com o ritmo alucinante da vida contemporânea, onde o futuro se cruza facilmente com o presente” (Sardo, 2010, p.38).

Perante a diversidade, a pluralidade e a multiculturalidade das sociedades, as organizações escolares lutam para que mantenham a missão de escola. O mundo em que vivemos, atualmente, coloca novos desafios à educação. Devido ao ritmo intenso com que o conhecimento tecnológico e científico se desenvolve, somos confrontados diariamente com um crescendo alucinante de informação, a uma escala global. Assim, as questões relacionadas com criatividade, inovação, interculturalidade, identidade e segurança e sustentabilidade estão na origem da discussão atual. Deste modo, a escola enquanto local favorável à aprendizagem tem que se ir ajustando para responder às exigências destes tempos de rápidas e imprevisíveis mudanças. A escola tem que criar condições para reunir recursos humanos e materiais de modo a conseguir implementar estratégias para lidar, eficazmente, com as diferenças, analisar e refletir para poder corrigir as falhas diagnosticadas. Parte-se do princípio que ao usar o conceito “igualdade de oportunidades”, a escola disponibilize, aos seus alunos, ferramentas necessárias à sua adaptação, bem como proporcione uma série de experiências que promova o sucesso dos mesmos, mesmo sendo de culturas diferentes (Sardo, 2010).

Um dos objetivos referidos na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada em 1986, tendo sido alterado posteriormente em 1997, 2005, e 2009 (esta última foi novamente alterada pela lei nº 65/15, de 3 de julho), ainda hoje assente no legado de “garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos”. Perante a diversidade cultural e a evolução científica e tecnológica, que hoje nos assola, é caso para questionar: ensinar o quê e como ensinar? De modo a garantir a todos “as melhores oportunidades educativas” é conveniente estabelecer um referencial educativo que garanta a diversidade de percursos à saída da escolaridade obrigatória. Para tal, os professores têm que estar munidos de competências sociais, científicas e tecnológicas suficientes para poder preparar os alunos, com as competências necessárias para ultrapassar, com sucesso, os desafios do mundo atual, tendo como suporte as orientações do documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento evidencia que as competências resultam da combinação de três dimensões, a saber: conhecimento, capacidades e atitudes, de onde emerge um conjunto de áreas de competências que se complementam, não existindo qualquer hierarquia entre as mesmas e nenhuma corresponde a uma área curricular específica. A cada área curricular está associado um conjunto de

competências teóricas e práticas que são transversais a outras áreas curriculares e que são fundamentais no processo de aprendizagem no presente e para continuar a aprender no futuro. Neste seguimento apraz-nos dizer que a escola tem como missão valorizar o saber e a curiosidade intelectual dos alunos com a finalidade de formar cidadãos conscientes da necessidade de ação colaborativa para a construção de um futuro sustentável (Santos & Leal, 2017).

Já na 35ª Conferência Internacional de Educação, realizada sob os auspícios da UNESCO, foram feitas recomendações para um melhor desempenho dos professores. Foi sugerido que não se limitassem a ser simples transmissores de conhecimento, não se dedicassem apenas a reconstruir o conhecimento do aluno. Alertavam para o facto de que a principal tarefa do professor deveria ser ajudar os jovens a produzir os seus conhecimentos, com recurso às mais diversificadas fontes de informação (UNESCO – OIE, 1975).

Do ponto de vista de Combs (1979), o Professor será o homem do futuro, com a capacidade de ajudar os indivíduos a desenvolverem a personalidade no seu todo. Têm sido atribuídas mais responsabilidades ao Professor, desde intervir em atividades extra curriculares até à tutoria dos alunos e ocupação dos tempos livres. Ele é também responsabilizado pela promoção da mudança e de desenvolvimento na comunidade escolar.

Neste seguimento, desde meados do século XIX, a escola tem vindo a sofrer uma constante acumulação de missões o que a levou a assumir uma série de tarefas. Desde a instrução, passando pela educação, formação, entre outras, até os dias de hoje, acrescentando a tudo o que se relaciona com a educação para a cidadania e a transmissão de valores. Começou-se pela parte intelectual com um currículo mínimo, ao qual foi sendo acrescentado outros saberes científicos e tecnológicos, integrando a parte afetiva e emocional e comportamental. Tudo isto foi importado para o interior da escola, assumindo, segundo Nóvoa (2010), a designação de *transbordamento*, ou seja, a escola está a transbordar de funções, papéis e responsabilidades, devido ao que, diariamente, lhe é exigido pela sociedade, quer ascendente quer discente. Hoje tudo é solicitado à escola.

Durante muito tempo, a relação professor/aluno esteve no centro dos processos ensino e aprendizagem. De uma pedagogia centrada no professor ou centrada no aluno, passou para uma pedagogia centrada no grupo alunos/professor com todas as implicações inerentes ao processo. Ao professor, cada vez mais, são exigidas outras funções para as quais, muitas vezes, não se sente devidamente preparado, ou seja, hoje o professor precisa ter outras competências para além daquelas com que foi preparado para o desempenho da sua função – ensinar/transmitir conhecimento científico (Guimarães, 2014).

A sociedade em que vivemos não é estática. Por isso, há a necessidade de apropriação, por parte dos alunos, de parte do património cultural, nomeadamente, procedimentos, instrumentos,

atitudes e valores que irão contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Nesta perspetiva, é através do ato de educar e do ato de aprender que compete à Escola configurar os contextos educativos, de modo a garantir as aprendizagens por parte da comunidade que a frequenta. Segundo o pedagogo Francês Houssaye (1996, cit. por Trindade, 2010), a ação educativa nas escolas constrói-se com base num modelo de análise designado por triângulo pedagógico. Com esta forma geométrica pode estabelecer-se diferentes tipos de articulação entre os vértices, gerando-se um debate em que se evidenciam diferentes modos de abordar o ato de educar e são propostas distintas interpretações, quer para promover o ato de aprender, quer acerca do estatuto que é atribuído aos professores, aos alunos e ao saber. Constitui-se assim, os três vértices do triângulo. Tendo como suporte este triângulo pedagógico, podem ser identificados três paradigmas, a saber: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação, que levaram à reflexão sobre o ato de educar e o ato de aprender, de modo a que os projetos educacionais, levados a cabo nas escolas, tomassem forma (Trindade, 2010).

Durante muito tempo acreditava-se que o ensino e a aprendizagem eram processos de um “processo ensino-aprendizagem”, onde o educador/professor assumia a função de transmitir conhecimentos nos domínios do saber, saber fazer e saber ser e os alunos limitavam-se a aprender, normalmente, sem questionar. Hoje já não é assim. Os alunos questionam e gostam de dar a sua opinião. As escolas, os educadores e os professores precisam repensar suas atuações se pretenderem enfrentar os desafios do século XXI (Guimarães, 2014).

Do ponto de vista de Perrenoud (2000), a meta principal das escolas, para este século, não é ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas, mas sim preocuparem-se com o desenvolvimento das competências. Segundo o mesmo autor, a “noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 15) Deste modo, é importante apostar na formação de professores, uma vez que é indispensável apetrechá-los de uma formação científica, psicopedagógica e cultural adequada aos desafios da atualidade (Guimarães, 2014).

Hoje, os professores não devem ser apenas transmissores de conhecimento. A sua principal missão consiste em ajudar os jovens a construir os seus conhecimentos, com recurso a diferentes fontes de informação. De acordo com o autor citado, o professor passa a ser visto como agente de mudança na comunidade escolar. A relação professor/aluno estabelece-se de forma diferente. Deixa de ser uma pedagogia centrada no professor e no aluno para se centrar no grupo de alunos/professor, onde as exigências que lhe são feitas são diferentes e para as quais muitas vezes não se encontra devidamente preparado.

As competências para o século XXI definem um conjunto de atitudes, habilidades e conhecimentos que não só prepara o educador/professor, mas também o aluno para a vida escolar, pessoal, profissional, bem como para viver em comunidade (Veras, 2017).

O professor para o século XXI deve ser capaz de ensinar aos seus alunos o que eles precisam aprender para se tornarem cidadãos ativos e conscientes, que sejam capazes de decidir, analisar e planejar, participando na sociedade em que vivem (Silva, 2010). O professor deve adotar uma atitude reflexiva sobre as suas práticas. Precisa ter a capacidade de: observar, analisar, criticar, trabalhar e aprender com os outros. Hoje, exige-se que o professor tenha a competência necessária para trabalhar numa perspetiva de resolução de problemas e que desenvolva projetos que incentivem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos de forma ativa e cooperante.

De entre as competências apontadas em Marins (2017), há a salientar as seguintes: resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, competências digitais, empatia, responsabilidade pessoal e social. Estas competências devem estar presentes nos alunos. Porém, para que essas sejam atingidas, os professores têm que ter como suporte competências de referência, que segundo Perrenaud (2000, p. 20) passam por: saber organizar situações de aprendizagem, trabalhar em equipa, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, administrar a sua formação contínua, entre outros. Estes têm que ser os modelos das aprendizagens que pretendem passar. O professor não consegue ensinar tudo o que há para saber até que os alunos saiam da escola. Por isso, é importante que os alunos aprendam a aprender e se responsabilizem por se tornarem aprendizes pela vida fora. Precisam, por um lado, saber gerir as aprendizagens de forma eficaz e gostarem de aprender e, por outro, conhecer bem os seus pontos fortes e pontos fracos procurando refletir sobre o conhecimento. Têm que ter a noção que precisam manter-se atualizados, atingir os objetivos pessoais e ser capazes de se adaptar à mudança. Devem estar preparados para lidar tanto com os fracassos como com os sucessos (Cristo, 2016).

Perante a realidade atual, segundo Perrenoud (2000), a meta principal das escolas não é ensinar conteúdos disciplinares, mas sim desenvolver competências e para isso os professores têm que estar preparados para fazer face a esses requisitos. Ou seja, a profissão docente está a sofrer grandes transformações. Desde trabalhar em equipa e por projetos, autonomia e pedagogias diferenciadas, responsabilidades crescentes, entre outros, são itens que pautam o desempenho do professor numa perspetiva de luta contra o fracasso escolar e desenvolvimento da cidadania, com recurso à pesquisa e a uma prática reflexiva.

Esta contínua adaptação, a que o professor está sujeito, para responder às exigências da sociedade, cada vez mais informada, e consequentemente, aos alunos que chegam às escolas,

enquadra-se no conceito de aprendizagem/formação ao longo de toda a vida, quer numa perspetiva formal (formação contínua), não formal ou informal (Martins, 2017).

4. A formação de Professores como estratégia de resposta aos desafios da Escola do século XXI

A formação dos professores divide-se em formação pessoal, formação profissional e formação organizacional (Fortes, 2005). Segundo Nóvoa (1991, cit. por Fortes, 2005), a formação profissional dos professores é constituída por três fases: formação inicial, que em Portugal iniciou na década de 70, a profissionalização, que surgiu na década de 80 e seguidamente teve lugar a formação contínua, nos anos 90. Mais recentemente emerge a ideia de uma formação contínua de professores centrada na investigação e reflexão.

Com a sociedade em constante mudança social, económica e tecnológica, hoje, a formação de professores, quer seja inicial ou contínua, requer a atenção de todos os que, de um modo ou de outro, demonstrem interesse por educação (Trindade, 2010). Esta é, frequentemente, apontada como responsável pelos resultados dos alunos. Por isso, há que perceber como está organizada e que desafios se colocam.

A profissão docente, como referem Simões et al. (1997, p. 251)

“configura um aspeto da identidade de um grupo de indivíduos que exercem um papel social que embora assuma uma certa diversidade segundo as circunstâncias, possui importantes aspetos em comum. O percurso através do qual se torna professor desenrola-se no decurso da carreira (...)”.

Nesse percurso cada um recorre a um conjunto de técnicas e procedimentos que melhor se enquadre no seu perfil e nos seus objetivos, assentando num conhecimento teórico e investigativo que acabam por determinar a identidade profissional.

“Ninguém nasce ensinado”, expressão que se houve frequentemente. Nesta perspetiva, seja qual for a profissão, exige-se uma formação inicial, seja ela formal ou não formal. Assim, no caso dos professores, esta ocorre no “período durante o qual o futuro docente recebe a preparação indispensável para a entrada na profissão”, que constitui uma fase importante na definição da sua identidade profissional (idem).

No nosso país, a formação inicial de professores, é como condição para ingressar na profissão docente. Com a Declaração de Bolonha, consubstanciada no decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, a formação de professores passou a ficar organizada em dois ciclos de estudos em que o primeiro confere o grau de licenciatura, mas não dá o direito de ingresso na carreira e o segundo

ciclo, confere o grau de mestre e habilitação profissional docente para os vários níveis de ensino. O decerto lei foi, entretanto, alterado pelo decreto-lei 79/2014, de 14 de maio.

Esse contexto, por um lado, a preocupação, a nível nacional, de melhorar a aprendizagem proporcionada pela escola e, por outro, a europeização de políticas educativas, em que a preparação dos professores é essencial para o sucesso dos alunos, bem como dos sistemas de ensino, não deixando de refletir vantagens para as sociedades (Vieira, 2015).

Deste modo, é possível afirmar que não há um saber definitivo pelo que se pode considerar que o saber do professor é incompleto e o professor tem que estar disponível para a (re)construção do conhecimento (Ribeiro, 2017).

É frequente ouvir-se, nos discursos políticos, a afirmação que “os professores e os formadores são os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento” (Comissão Europeia, 2002). Torna-se evidente que todos partilham da opinião que é importante a formação de professores, mas que é difícil encontrar um modo de a concretizar. No que respeita à formação de professores, Ribeiro (2017, p. 87) refere que “os formadores procuram ajustes e reajustes das orientações da tutela, embora aqui e ali as respostas possam assumir diferentes orientações pedagógicas e níveis de concretização, na salvaguarda dos valores ético e social da função docente”. Ainda neste seguimento, o mesmo autor refere que “pensar usar caminhos que se desviem demasiado do “formatado”, pode levar ao risco de os projetos de formação não serem aprovados e, por isso não reconhecidos legalmente” (Idem, p. 87). Com isto, depreende-se que há necessidade de promover a formação, mas que esta tem que se basear em “orientações da tutela”, tendo por base instrumentos que representam os diferentes problemas que surgem no dia-a-dia da formação.

A função docente está em constante evolução. O que sempre caracterizou o professor foi a ação de ensinar. A ideia mais tradicional é a de um “professor transmissivo” (um professor que ensinava saberes disciplinares), que deu lugar a uma vertente mais pedagógica, do “ensino ativo”, na qual o professor ensina vários saberes, incluindo os disciplinares (Roldão, 2008).

Ainda segundo a mesma autora, a função de ensinar tem sofrido alterações. Até meados do século XX ensinar baseava-se em passar conhecimento/saber para os outros, para quem não os tinha. Contudo, há os que consideram que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, cit por Ribeiro, 2017). Porém, nas sociedades atuais a função de ensinar divide-se pela árdua tarefa de “dupla transitividade”, que significa “fazer aprender alguma coisa a alguém” e “pelo lugar mediação” (Roldão, 2008, p. 173).

A profissionalização dos professores está associada a dois processos sociais, distintos, mas que se complementam: um extrínseco e outro intrínseco. O primeiro refere-se à institucionalização da escola como organização pública e do currículo que a legitima no plano social. É esta “afirmação social da instituição escola que vai funcionar como alavanca principal ainda que não única, no processo gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável” (Idem). Já a segunda, de natureza intrínseca, aponta para a necessidade de formação própria para o desempenho adequado da função docente, o que permitirá o reconhecimento, dos professores, como grupo profissional.

Contudo, o processo de profissionalização não é assim tão linear. Desde o século XIX, que na história dos professores, existem períodos de avanços e recuos, marcados por conflitos de interesse, quanto à profissionalização dos professores. Nesta perspetiva Nóvoa (1995) refere que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (Nóvoa, 1995, p.21, cit. por Roldão, 2008).

Estamos, novamente, a atravessar um período crítico para o desenvolvimento profissional dos professores. Estes, com a necessidade de afirmação da sua profissionalidade, têm que lutar para fazer face: às ideologias políticas, no que respeita aos dispositivos organizacionais e curriculares, à diversificação dos públicos escolares, devido, essencialmente, aos fenómenos da globalização, à crescente atribuição de tarefas, entre outros fatores (idem). Parece que tudo é exigido à classe docente, esquecendo que o seu ponto de partida é a formação inicial para a docência, que, atualmente, de acordo com o processo de Bolonha, está organizada em dois ciclos de estudos. O primeiro ciclo corresponde à licenciatura que não habilita, profissionalmente, para a docência. Já o segundo ciclo de estudos - grau de mestre – confere habilitação profissional docente para os diferentes níveis de ensino (Ribeiro, 2017).

Cada vez mais, na formação de professores há que ter presente “as constantes transformações que ocorrem no contexto escolar e, conseqüentemente e as condições em que os professores constroem a sua profissionalidade. A escola hoje pode ser considerada um espaço de “vários mundos”, onde é necessário haver o respeito pelas diferenças e minimização das desigualdades (Pereira, 2017, p. 99). Hoje, o que é exigido aos professores é que eles sejam capazes de preparar os seus alunos para que tenham melhores oportunidades de vida desafiando as desigualdades, nomeadamente sociais. Deste modo é relevante que os programas da formação inicial de professores sejam reajustados de modo a ultrapassar a barreira do que é ensinado nas aulas sobre diversidade nas escolas e justiça social e o que realmente encontram nas escolas e nas comunidades envolventes (Pereira, 2017).

Seguidamente, o docente vai enriquecendo a sua formação/conhecimento, numa perspetiva de formação contínua. Cada um vai procurando a formação que pretende, quer seja para a progressão na carreira, quer seja para se sentir melhor preparado para enfrentar os desafios com que se vai deparando, nomeadamente, em contexto de sala de aula. Por isso é que se pode considerar que os “saberes profissionais dos professores” são: “temporais, heterogéneos, personalizados e situados” (Idem, p. 101). Temporais porque ao longo do tempo o docente vai sentindo necessidade de atualizar/reciclar os seus conhecimentos. Heterogéneo, na medida em que os seus conhecimentos e a sua formação têm origem em diversas fontes. Personalizados e situados porque cada indivíduo tem forma própria de se apropriar e utilizar a informação que recebe e de a diferenciar nos vários contextos de ação.

O conceito “Formação Contínua” é, frequentemente, utilizada no cenário educacional. Está, de certo modo, associada à qualidade da educação e, por sua vez, à qualidade do ensino. A formação (contínua) tem como objetivo capacitar os docentes para um melhor desempenho pedagógico. Estes procuram encontrar nela estratégias que promovam o sucesso dos alunos, bem como mudanças na comunidade escolar de modo a promover o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua integração na sociedade. Roldão (2017, p. 192) refere que:

“o Conselho Nacional da Educação tem recorrentemente chamado a atenção, nos seus relatórios e pareceres, para a necessidade de repensar a formação de professores, tanto inicial quanto continuada (Conselho Nacional de Educação, 2016), buscando superar problemas de sucesso, qualidade e eficácia do sistema educativo no seu todo”.

Deste modo, é possível inferir que a formação de professores, nomeadamente a contínua, deve “estar vinculada ao conceito de profissionalidade e de estatuto profissional”. Por outro lado, o seu desenvolvimento precisa estar associado à atividade docente e obedecer aos requisitos do perfil profissional desejado. Há que promover dinâmicas para a desenvolver ao longo da carreira profissional, integrando a formação inicial, num continuum de aperfeiçoamento que assumiu a designação de “desenvolvimento profissional”.

Atualmente, a formação de professores prende-se, essencialmente, à necessidade de interagir e articular a diversidade de componentes, bem como a dimensão necessária à formação de professores. Desenham-se assim o que se designa de “modelos de formação”. Os modelos que mais se destacam nos debates relacionados com a formação de professores são: “os integrados versus os sequenciais e os transmissivos versus reflexivos” (Idem, p. 193).

A formação deverá ser pensada numa perspetiva de promover as competências profissionais necessárias ao adequado desempenho do profissional e ao seu desenvolvimento. Porém, num tempo em que se assiste, constantemente, a acentuadas e complexas mudanças sociais, exigindo cada vez mais aos docentes, não será prudente pensar a formação de professores com base apenas

num modelo de formação, mas sim uma adaptação de vários modelos de modo a se tornar mais abrangente e, certamente, mais eficaz.

A formação inicial é a etapa principal na formação do profissional que, seguidamente, será complementada com atualizações que se integram no que é designado por formação contínua. Esta deve ser gerida pelo próprio indivíduo ao longo do seu percurso profissional. Cada profissional seleciona a formação a frequentar de acordo com as suas expetativas (pessoais e/ou profissionais). Segundo Roldão (2017, p.194) “o processo de formação de qualquer profissional decorre, de fato, como um continuum, construído a partir da incorporação adequada de saberes e de saber fazer que são apropriados de formas diversas por cada um”.

Assim, a formação profissional deve ser um continuum contextualizado no âmbito da profissão. Contudo, para que a escolha seja acertada é necessário o indivíduo ter saberes de referência para que possua a capacidade de refletir e questionar em determinado domínio do conhecimento, ou seja, consiga desenvolver saberes e competências em contexto de ação profissional.

A formação profissional de forma contínua é necessária, de acordo com a autora citada, nomeadamente, para atualização e validação de saberes, bem como para a aquisição de novas competências. A partilha de experiências, questionando-as e refletindo sobre elas podem se tornar produtoras de novos saberes e de outras formas de agir.

A grande conquista do ensino no século XX foi proporcionar uma escola para todos. Porém, o desafio no século XXI é obter um ensino de qualidade para todos, não descorando as especificidades de cada indivíduo.

A cada dia que passa, são colocados novos reptos aos professores que os obriga a uma reflexão na expetativa de definir/encontrar outras estratégias na emergência de uma nova atitude pessoal e profissional. Procurar outras áreas de formação profissional, como por exemplo a mediação escolar, na expetativa de poder adquirir as ferramentas que os professores precisam para ajudar a fazer face aos dilemas que todos os dias surgem nas escolas.

Atualmente a formação contínua de professores está regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, o qual refere que: “A valorização profissional dos docentes é, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito, se consideram prioritárias” (p. 1286).

O mesmo diploma legal reforça ainda a “ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente”. Para frequentar formação, os professores podem recorrer a diversos tipos de instituições “não só os CFAE, mas também as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas

sem fins lucrativos e, mais pontualmente, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência” ou ainda outras entidades que estejam “acreditadas para o efeito” (idem, p. 1286).

Numa sociedade que se diz global, a formação, como parte das políticas educativas, atribui aos professores a responsabilidade de articular conhecimentos e competências, que possam garantir, a professores e demais agentes educativos, a participação na comunidade educativa e mais qualidade nas aprendizagens dos alunos.

Atualmente, com a facilidade de acesso à informação e ao conhecimento, manter-se atualizado é condição indispensável para qualquer cidadão. Contudo, convém salientar que a informação só se torna conhecimento quando é associada a algum sentido. Nesta perspetiva, é função da escola promover a construção do conhecimento dos seus alunos, uma vez que os livros e as demais fontes de informação disponibilizam apenas informação.

A formação contínua pode ser usada como recurso à construção do conhecimento e competências do professor. Ajuda a melhorar a sua prática pedagógica e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acumular de informações (França, 2018). Esta formação, que tem início após a formação inicial, tem sido vista como um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores e professores. Tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade aos alunos. Tenta, por um lado, aproximar as aprendizagens do professor ao perfil dos alunos e, por outro, entender, melhor os processos de mudança, quer pessoal quer profissional (Davis, 2012). Nesta perspetiva, o professor está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem tendo oportunidade para refletir e aprimorar as suas práticas pedagógicas de modo a potencializar o processo ensino-aprendizagem. Não só auxilia os professores como também ajuda os demais agentes educativos, nomeadamente os gestores, a repensar em todos os aspetos pedagógicos, propondo estratégias com o objetivo de minimizar/eliminar dificuldades e sugerir mudanças para toda a comunidade educativa.

Quando o docente procura aperfeiçoar-se, através da formação contínua, de acordo com o autor citado e que temos como referência nesta análise, este está disposto a aplicar novas práticas educacionais e, com isso, novas dinâmicas às suas aulas, como, por exemplo, maior envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem e consequentemente uma maior motivação dos mesmos. A formação contínua deve ser encarada como uma mais-valia, uma vez que contribui para uma melhoria do trabalho desenvolvido pelos educadores e professores.

Em Portugal, no final dos anos 60, com a crise dos sistemas educativos, constatou-se que existia uma carência de formação contínua de professores. No entanto, esse problema não foi devidamente solucionado, a fim de garantir um maior desenvolvimento profissional.

Nos anos 80 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nacional, tendo havido alterações bastante positivas, na organização do sistema educativo, no desenvolvimento curricular, na docência e na formação de professores. Este diploma estruturante na Educação em Portugal é considerado pela importância concedida à formação contínua de professores. Esta passou a ser um direito dos professores (Ministério da Educação, 1986, artº 35º, n.º 1), visando complementar e atualizar a formação inicial e servindo de estímulo à inovação, numa lógica de autoaprendizagem (artº 30º, nº. 1) bem como “numa perspetiva de aperfeiçoamento, reciclagem ou atualização científica” (Morgado, 2014, p. 75).

Por outro lado, a partir da década de 90, a formação contínua passou a ser vista como uma forma de autoformação dos professores, podendo ser utilizada nas questões de reconversão profissional, mobilidade e progressão na carreira.

Neste mundo que se diz global são colocados desafios à sociedade e, em particular, aos professores. Os professores deparam-se com a necessidade de articular conhecimentos e competências, de modo a fortalecer o ato de educar. Assim, como refere o autor mencionado, para dar resposta às exigências em contexto educativo, o professor tem de integrar uma diversidade de conhecimentos a nível científico, pedagógico e prático. Na sua prática pedagógica, o professor deve desafiar a comunidade educativa a: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Numa sociedade sem fronteiras, cada vez mais multicultural, os professores e todos os agentes educativos deparam-se, constantemente, com um grande desafio – estar preparado, cientificamente e pedagogicamente, para responder às solicitações em contextos educativos. Nesta perspetiva, a formação contínua de professores revelou-se uma mais-valia no sentido de poderem renovar e fortalecer o seu profissionalismo, através de uma ação autónoma, competente e criativa.

Ora, a carreira docente é perspectivada, ainda em concordância com o autor referido anteriormente, como um percurso constituído por transições na vida profissional, ao longo do qual o professor se vai desenvolvendo, de acordo com as vivências e interações características de contextos educacionais diferentes e que conduzem a necessidades de formação específicas.

Na opinião de Nóvoa (2006, p. 64), “a formação de professores constitui um caso particular de formação profissional contínua de adultos”, devido à especificidade da função docente, que obriga a ter competência para lidar com públicos tão diversificados numa perspetiva de educação para a sustentabilidade.

Com a formação contínua, os professores assumem uma responsabilidade acrescida, principalmente pelo facto de esta proporcionar o aprofundamento de certos saberes e competências, promotores da inserção social, de empregabilidade e de exercício de cidadania.

Deste ponto de vista, a formação contínua de professores pode ser enquadrada no âmbito da formação/aprendizagem ao longo da vida, pois o docente está em constante formação, seja ela formal, informal ou não formal.

Capítulo II - Os problemas de convivência como desafio socioeducativo da Escola atual

As relações sociais, que se estabelece ao longo da vida, nomeadamente em crianças e jovens adultos, refletem muito aquilo que somos. Aprende-se a Ser nas relações que se estabelece uns com os outros. Como refere Canário (2006, p. 36), a “ação humana é uma ação finalizada e as atividades de aprendizagem são orientadas para resolver problemas (que podem ser teóricos). Resolver problemas é totalmente distinto de reproduzir respostas ensinadas”. Por isso, saber lidar com as questões de convivência, isto é, saber resolver problemas, que possam surgir nos relacionamentos, é fundamental para a formação e crescimento do indivíduo.

Com as mudanças sociais e políticas, a realidade social da escola foi-se alterando. O ensino de massas introduziu na escola novos problemas sociais. Sob este ponto de vista, Pinto da Costa (2016) advoga que os alunos trouxeram para a escola um conjunto de modos de ser incompatíveis com a disciplina interna, mas a escola não funciona como sendo um projeto de mudança da sociedade.

Os problemas de convivência acarretam angústias e tensões, que requerem, nomeadamente, da escola e, em particular, dos professores, um constante questionamento sobre os modos de atuação. Em consequência disso, segundo Torrego e Alvarez (2006, p. 28), é “necessário reconstruir um novo discurso para compreender o fenómeno e elaborar respostas verdadeiramente úteis para as pessoas que estão a viver diretamente esta situação”. Assim, a escola deixa de ser, apenas, um local onde promove a transmissão de conhecimento científico para passar a ser, também, um local de aquisição de valores morais e de convivência social fora do ambiente familiar (Quinquiollo, 2017).

O conceito de convivência refere-se à ação de conviver, ou seja, viver na companhia de uns com os outros. Como refere Ortega e Del Rey (2006, p. 14), “convivência é a ação de viver juntos”. Num sentido mais vasto, trata-se de um conceito relacionado com a partilha, pacífica e harmoniosa, de indivíduos, num mesmo espaço, onde se pode estabelecer diversos tipos de interações, em torno de objetivos, necessidades e projetos comuns. Trata-se de uma partilha que requer uma aprendizagem por parte dos envolvidos. Pinto da Costa (2016, p. 27) refere que 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”. É certo que ninguém vive isolado. Porém, a convivência, pode ser difícil devido à diversidade e diferença entre os indivíduos, nomeadamente, social, cultural e económica. Por vezes, a diversidade enaltecida pelo défice da diferença leva os indivíduos a situações de insatisfação pessoal, pelo que pode instigar ao conflito e/ou à violência. Assim, faz falta uma intervenção que

promova uma melhor convivência, que vá além das atitudes agressivas e burocráticas. Deste modo, é necessário aprender a analisar os problemas que advêm da não convivência saudável (visível em comportamentos disruptivos, na discriminação e na exclusão), caso se pretenda uma intervenção nesses problemas com resultados justos e eficazes (Torrego & Alvarez, 2006).

Sendo a escola “uma organização convivencial” não fica imune às questões de convivência social, tornando-se assim um espaço favorável ao aparecimento de situações de: indisciplina, conflitos e violência (Pinto da Costa, 2016).

Frequentemente, para definir o conceito de indisciplina procura-se estabelecer relação com o conceito de disciplina. A palavra disciplina está etimologicamente associada à ideia de instrução, ensino, educação e aprendizagem.

A palavra disciplina refere-se, essencialmente, de acordo com Silva (2012), “a um conjunto de regras e procedimentos que regulam a vida dos indivíduos no âmbito de uma determinada instituição”. Por sua vez Amado e Freire (2009, p. 5) referem que:

“na escola como em qualquer outra organização social os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrentes da definição de um quadro de expectativas que tornam os comportamentos previsíveis.”

Assim, constata-se que o segundo conceito é a negação do primeiro, ou seja, a indisciplina surge pela quebra de regras, definidas pela disciplina, provocando a desordem devido a esse incumprimento.

O conjunto de regras e procedimentos associados ao conceito de disciplina, nas escolas, está fortemente dependente do contexto histórico, político e cultural das sociedades em que se inserem o que significa que os sistemas de disciplina a que as escolas recorrem, além de diversificados, evoluem ao longo dos tempos, acompanhando as transformações que ocorrem no mundo político e cultural, na vida económica, e no pensamento pedagógico (Silva, 2012).

No Modelo de Escola Pós Construtivista, até aos anos 70, a indisciplina centrava-se, no aluno. Era como se esta fizesse parte da essência do estudante que se manifestava na forma de comportamentos inadequados, classificado como perturbações de carácter psicológico que não se adequava ao designado de normalidade social (Vieira, 2013). Porém, a indisciplina na escola deve ser entendida como um fenómeno psico-socio-cultural.

Até aos anos 80, o conceito indisciplina era frequentemente usado para classificar os comportamentos desajustados relativamente às normas por que se rege o ambiente escolar. Atualmente, o termo indisciplina não é suficientemente abrangente para interpretar alguns comportamentos considerados graves, que surgem nas escolas. Estes passaram a ser analisados sob a designação de “violência escolar” (Silva, 2012).

Há, assim, uma diversidade de comportamentos que levam à aplicação do conceito de indisciplina. Amado e Freire (2009, p. 6) acharam por bem dividir, o que é designado de indisciplina, em três níveis:

- ao primeiro nível da indisciplina designaram por “desvios às regras de trabalho na aula”, onde procuraram caracterizar “os seus fatores e as suas funções”. Sob este ponto de vista, os alunos que não cumprem as regras, são considerados indisciplinados, transgressores e, portanto, desviantes dos comportamentos esperados e padronizados. Segundo os autores acima referidos a indisciplina a este nível assume um caráter psicossocial, nomeadamente “formas de comunicação e de expressão”, ou seja, esta forma de indisciplina pode ser vista como um desafio do aluno de modo a que o professor crie condições mais favoráveis à aprendizagem;

- o segundo nível de indisciplina enquadra-se no que designaram por “indisciplina perturbadora das relações entre pares”, dando maior ênfase aos “maus tratos entre iguais”. Neste nível, evidencia a agressividade entre pares, que ocorre, essencialmente, fora da sala de aula. Para Amado e Freire (2009, p. 61) “as relações entre pares constituem um aspeto fundamental do desenvolvimento sócio-emocional e sócio-cognitivo da criança e do adolescente”. São as relações de convivência, que cada um estabelece com o outro, que contribuem para a construção do conhecimento de si mesmo e do meio envolvente. Se este tipo de indisciplina ocorrer no espaço sala de aula e o professor encarar a situação como algo que não está bem, este, certamente, encontrará respostas geradoras de um bom clima relacional e de aprendizagem assumindo, este tipo de indisciplina, um caráter pedagógico;

- o terceiro nível de indisciplina diz respeito aos comportamentos que geram “problemas da relação professor-aluno”, como os “confrontos, por vezes stressantes e dolorosos”. Insere-se neste nível de indisciplina; insultos, agressões verbais e físicas ao professor entre outras que, para além de afetarem as regras e as condições de trabalho, põem em causa a dignidade do professor como profissional e como pessoa.

Após esta breve análise, verifica-se que a indisciplina escolar não tem uma causa única. É um fenómeno muito complexo e são vários os fatores que lhe dão origem. Com base no que refere Amado e Freire (2009), é possível inferir que a indisciplina está associada a fenómenos multicausais e multidimensionais, inerentes também ao funcionamento da escola. Torna-se evidente a necessidade de existirem respostas diversificadas de intervenção, que deverão ser definidas em função dos problemas diagnosticados, bem como das diferentes situações e contextos.

Como já foi referido, o ser humano vive e faz-se em sociedade, num dado contexto social, cultural e organizacional. Sempre que haja interação humana o conflito torna-se inevitável. Não negligenciando a sua complexidade na convivência social, como referem Flores, Silva e Fernandes

(2018, p. 8) “o conflito faz parte da vida e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal”, ou seja, o conflito resulta das relações humanas, é um processo que abrange toda a sociedade. Por isso, importa adquirir competências para o resolver de forma positiva e construtiva.

Salienta-se que o conflito não assume uma definição única (Jares, 2002).

O conflito pode ser entendido como sendo uma situação de divergência entre dois ou mais indivíduos e a variedade de comportamentos associados a essa percepção (Monteiro & Cunha, 2018).

Na perspetiva de Chrispino (2007), o conflito tem, normalmente, como ponto de partida, opiniões divergentes ou modos diferentes de interpretar e analisar certos acontecimentos, isto é, segundo este autor o conflito tem origem na diferença de interesses, posições e aspirações. Refere ainda que o conflito, frequentemente, advém da dificuldade de comunicação bem como das condições para estabelecer o diálogo.

Já para Torrego (2003, p. 29) os conflitos resultam de “situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis” onde as emoções e os sentimentos desempenham uma função muito importante.

Na perspetiva do mesmo autor (pp. 35-36), a classificação do conflito é difícil e arriscada pois está fortemente relacionada com as emoções. Segundo este autor, os conflitos podem ser enquadrados em categorias, as quais servem como mera orientação, que pode facilitar a procura de soluções para os mesmos. Assim, os conflitos podem ser de:

- relação/comunicação. Neste grupo não se pode considerar que exista uma causa concreta para o conflito. Enquadram-se aqui os conflitos, por exemplo: resultantes de “agressão, luta, ofensas, difamações, rumores, humilhações”, podendo também estar inserido o conflito de percepção;
- conflito de interesses/necessidades. Estes normalmente acontecem quando uma das partes procura satisfazer as suas necessidades/ interesses e considera que a outra impedirá que os satisfaça;
- conflito por recursos. Estes são gerados pelo facto de uma das partes entender que se o outro tem/consegue ele também tem que ter/conseguir. Nesta categoria ainda se pode enquadrar os conflitos por atividades, que surgem devido à não concordância do modo como certas tarefas são resolvidas;

- conflito por preferências/valores/crenças. Estes estão relacionados com o facto de haver diferenças de princípios, ideologias, valores. Quando estes existem é necessário procurar valores superiores que sejam comuns a todos.

Para além de ser um lugar de aprendizagem, a Escola é também um local de educação e de socialização do indivíduo. A Escola apresenta-se como um meio propício ao desenvolvimento de situações de conflito. Este ocorre com naturalidade no quotidiano, como consequência das relações interpessoais, estando geralmente associado a situações desagradáveis e negativas (Silva & Flores, 2014). Numa análise crítica e não conservadora, Pinto da Costa (2016, p. 29) refere que o “conflito é assumido como algo natural e inerente às relações sociais e deve ser aproveitado como um mecanismo de mudança e transformação”. Deste ponto de vista, seguindo a argumentação da autora citada, o conflito pode ser promotor de transformação e empoderamento dos sujeitos envolvidos, pelo que importa que este seja considerado como tendo “um forte potencial educativo”. Ao conflito estão associados episódios que podem, quando bem aproveitados, fortalecer os indivíduos, psicologicamente e emocionalmente, tornando-os mais capazes de estabelecer relações positivas com os demais.

Para o aluno, atendendo à sua fase de desenvolvimento, situações de conflito são necessárias e benéficas, pois irão aperfeiçoar a qualidade das relações interpessoais e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, o conflito deve ser encarado como algo a regular e não a erradicar, que faz parte da condição humana, que potencia o desenvolvimento pessoal e social e que pode representar uma mais-valia no relacionamento interpessoal (Silva & Flores, 2014).

De notar que as relações de convivência que, por vezes, levam a situações de conflito podem ser de dois tipos: vertical ou horizontal. A primeira caracteriza-se por ser uma situação de conflito do tipo professor – aluno ou pais – aluno, enquanto a segunda é um tipo de relação entre pares, como, por exemplo: aluno – aluno, professor – professor ou ainda entre professor e pais. Seja qual for o tipo de relação ou o tipo de conflito, como referem as autoras citadas, este fenómeno deve ser “tratado”, de modo, por um lado, a identificar a situação de causalidade, e, por outro lado, para se poder agir em consonância com as causas e não apenas com as ações e reações.

Na perspetiva de Tomio e Fraga (2019), viver em sociedade é sinónimo de conviver com o conflito independentemente da sua natureza e diversidade, ou seja, o conflito é parte integrante das interações sociais com os respetivos efeitos positivos ou negativos.

Qualquer que seja o tipo de conflito, este não tem de ser indesejável, desde que seja encarado com naturalidade e maturidade e seja resolvido através do diálogo e de soluções colaborativas. As partes envolvidas no conflito poder obter uma aprendizagem positiva, se for colocada em prática a escuta seguida de negociação integrativa.

Segundo Ortega e Del Rey (2004), graças às constantes situações de conflito, que vão surgindo no quotidiano, aprende-se a valorizar o outro e, paralelamente, forma-se a identidade pessoal (a qual não seria possível, se não se vivesse em sociedade e em interação permanente).

Assim, educar numa perspetiva de resolução construtiva de conflitos implica: ter em conta os objetivos e as necessidades dos sujeitos envolvidos; interpretar, antecipar e compreender as motivações dos sujeitos envolvidos; negociar estratégias que beneficiem todas as partes. Ora, isto é educar para a convivência (idem, 2004, p. 199).

Porém, é de salientar que a gravidade dos conflitos é variável e que nem todos se resolvem de forma positiva e espontânea. Há que fazer um esforço para que se aprenda a encarar o conflito de forma franca e que seja resolvido na base do diálogo. Se tal for conseguido, o conflito é uma boa oportunidade para o enriquecimento e transformação de cada um.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, refere que a educação para este milénio assenta em quatro pilares, a saber: aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a conhecer e aprender a fazer. Nomeadamente o “aprender a viver juntos”, considera a aprendizagem da convivência como um dos grandes desafios da educação para o século XXI. Deste modo, conceitos como: colocar-se no lugar do outro, definir objetivos e trabalhá-los em grupo, respeito mútuo, tolerância e cooperação passam a fazer parte das preocupações da Educação e, por sua vez, da Escola. Por outro lado, a convivência cidadã exige uma participação democrática, compreensão e respeito pela diversidade e pluralidade. Através da mediação de conflitos, e na presença de um terceiro imparcial, o mediador, os envolvidos nas situações dilemáticas são estimulados à escuta ativa, a respeitar o outro e a proporem, conjuntamente, de forma responsável e autónoma, a solução para o(s) problema(s), isto é, são corresponsabilizados pela resolução construtiva do(s) problema(s).

Numa sociedade em mudança e de visível multiculturalidade, é necessário que cada sujeito desenvolva, por um lado, a autonomia e a autodeterminação, e, por outro lado, a empatia e a colaboração, em termos de gestão de relações interpessoais e de resolução de conflito, no sentido da melhor gestão das diferenças e dos diferentes entre si e os demais entre os demais, numa ótica de uma sã convivência cidadã.

Quando os conflitos acarretam consequências negativas e entram em escalada pode dar origem a outros fenómenos perturbadores da convivência, seja situações de indisciplina ou, genericamente, a situações de violência.

A violência é um conceito bastante vasto e, por vezes, difícil de definir. Nas escolas não é um fenómeno novo. É, frequentemente, resultado de agressões físicas, verbais e/ou psicológicas. Pode atingir vários níveis de gravidade e normalmente é exercida, de forma cruel, sobre quem está em

desvantagem (física, psicológica ou numérica), sendo as vítimas, submetidas a humilhação, perseguição e maus tratos (Melim & Pereira, 2015).

A violência pode ser uma reação ao conflito, que, por si mesma, pode gerar novos conflitos. Esta tende a ocorrer quando o indivíduo não consegue controlar a própria agressividade ou a do outro envolvido, e verifica-se quando há uma intenção de dano por parte de um indivíduo sobre outro. O desrespeito e a indiferença em relação aos outros enformam uma violência psicológica ou não verbal.

A escola é, por si só, um microcosmos de tensões várias. As tensões podem ser geradas pela interseção de quatro grandes áreas de atuação: a sala de aula, na condição de microsistema; o projeto curricular, como um mesossistema; a administração escolar, como exossistema e, por último, a sociedade, os valores e a cultura global, como macrossistema. A coerência na interseção dessas áreas de atuação torna-se um desafio crucial para a concretização da missão da escola. As tensões ocorrem também por que a escola se encontra na encruzilhada da educação proveniente do seio familiar e a educação resultante da interação com o meio envolvente. Nestes cenários de tensão espera-se que a escola seja educadora, formadora, socializadora e motora de coesão social. A própria escola constitui-se no elo pulsante entre leis que a governam. Ora, se a escola não conseguir articular este leque de variáveis, que são condicionantes da sua existência, afirmação e funcionamento, pode ela própria ser geradora de violência (Vasconcelos, 2017).

Focando nos problemas de violência interpessoal e social nas escolas, estes tendem a tornar-se mais frequentes e evidentes, o que obriga a comunidade educativa a estar mais atenta e a ser mais hábil no combate a certos comportamentos que se manifestam em contexto escolar. É importante que exista um clima seguro e respeitador, que favoreça os processos de ensino e aprendizagem.

Assume-se, genericamente, que a violência, nomeadamente a escolar, é uma consequência da crise social (associada também à crise de paradigmas e de modelos) que se vive neste início de século. Constata-se uma grande relutância ao diálogo e muita dificuldade em ouvir o Outro. Cada um assume que o Outro é o culpado pela não concretização dos seus objetivos/projetos, ou seja, por não ter atingido as metas a que se propôs. Há dificuldade em fazer e aceitar a crítica de forma construtiva, assumindo-a como algo negativo, como tal evidencia-se a tríade – o ser humano pensa, emociona-se e age, neste caso da forma menos correta, com recurso à violência (Vasconcelos, 2017). Segundo este autor, a violência resulta da falta de diálogo e da fácil rutura de laços sociais. Deste modo, poder-se-á referir que a concretização dos pilares da educação para o século XXI, mencionados atrás, principalmente no que se refere ao “aprender a conviver”, (Delors, 2005) vêem-se ameaçados. Por isso, importa que a educação e a escola não se desfoquem deste desiderato societal.

Em outros documentos oficiais de cariz internacional, seja da UNESCO, seja do Conselho da Europa, surgem os termos convivência e educação para a paz, como por exemplo: 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, Carta do Conselho da Europa sobre a educação para uma cidadania democrática e a educação para os direitos humanos, de 2010.

A sociedade está em constante evolução e, por isso, estamos constantemente a enfrentar novos desafios em relação ao modo como se compreende/interpreta os problemas de convivência, nomeadamente, escolar.

Um modelo de gestão da convivência escolar deve atender, como refere Torrego e Álvarez (2006, p. 29), a:

“(…) 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”.

Numa investigação inovadora, levada a cabo pelos mesmos autores, eles identificam três modelos de gestão da convivência escolar, a saber: o modelo impositivo/punitivo, o modelo relacional e o modelo integrado. De salientar que nenhum destes modelos se apresenta de “forma pura” e que, na maioria das vezes, os três modelos coexistem, prevalecendo um em detrimento dos outros, pois o enfoque depende da cultura de escola predominante. Segue uma breve explicação de cada um desses modelos para melhor se perceber as implicações que se colocam às organizações escolares.

O modelo impositivo, como o próprio nome indica, identifica-se com os princípios de regular e sancionar. Uma ação que viole uma norma de convivência implica a aplicação, ou a ponderação imediata, de uma sanção. Há que definir as regras a respeitar e as sanções a aplicar. Pretende-se conseguir um efeito dissuasor, por aplicação da sanção para evitar a repetição da infração. Assim, para este modelo a prevenção pelo impacto da punição será o ideal.

O modelo relacional assenta no princípio de que a resolução do conflito acontece através da relação direta entre as partes envolvidas. Tendo por base o diálogo e a cooperação, cabe às partes envolvidas construir uma solução mutuamente satisfatória (Torrego & Álvarez, 2006). Aqui o “efeito preventivo é construído individualmente através de uma dialética de comunicação circular e transformativa que é proporcionada às partes” (Pinto da Costa, 2016, p. 42). Ainda neste seguimento, Pinto da Costa refere que:

“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”.

Deste ponto de vista o modelo relacional pode causar, a quem estiver de fora, algum receio. Pode ser entendido como uma perda de poder e de impunidade por parte da escola, que se abstém de cumprir com as suas funções de resolver os problemas de convivência que surgem na comunidade educativa (Torrego & Álvarez, 2006). De salientar, segundo os autores, que este modelo ao ser posto em prática exige, da parte dos adultos, ponderação, flexibilidade e respeito pela capacidade dos alunos para a resolução de conflitos.

Os dois modelos, impositivo e relacional, têm vantagens e desvantagens. Porém, com o intuito de ultrapassar as limitações destes dois modelos, Torrego e Álvarez (2006) sugerem uma terceira alternativa: modelo integrado para a melhoria da convivência. Neste modelo não só é feita a articulação dos dois modelos anteriores como apresenta uma inovação educativa e organizacional.

No modelo integrado, nos termos indicados pelos autores, a escola assume um papel ativo no tratamento/resolução do conflito em que se propõe desenvolver atividades em três áreas nucleares, a saber:

- promoção do diálogo através da inserção de uma equipa de mediação e tratamento de conflitos na escola;
- elaboração, democrática de normas de convivência e de disciplina;
- criação de um quadro de normas que implique uma melhoria na organização escolar no seu todo (como por exemplo: curriculares, organizativas, de prevenção de conflitos).

Assim, estes modelos de regulação da convivência, quando devidamente articulados, podem 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 & Álvarez, 2006, p. 32).

O que mais se evidencia neste modelo integrado, em termos de gestão de conflitos, é o facto de ocorrer sob orientação da escola, criando novas práticas e melhorando outras às quais a comunidade educativa adere e sente como se fossem suas. Deste modo, este modelo acarreta, por um lado, implicações organizativas dentro da estrutura escolar e, por outro, o desenvolvimento de uma cultura escolar própria, que promova uma convivência pacífica.

A escola é um local de crescimento e de aprendizagem, por isso, há que sensibilizar e estimular toda a comunidade educativa, nomeadamente, os alunos, para as boas práticas de relacionamento

interpessoal. É importante que exista, como refere Melim e Pereira (2015) na escola um clima de segurança, respeitador e inclusivo onde seja possível os professores ensinarem e os alunos aprenderem. Para que isto aconteça há que desenvolver, na escola, uma cultura de não violência. Este ambiente positivo, desejado para as escolas, não acontece espontaneamente, deve ser criado, nutrido e mantido por toda a comunidade educativa.

Em jeito de conclusão, talvez se possa dizer que para ajudar as escolas a resolver os problemas de convivência, estas poderiam recorrer à implementação de metodologias inovadoras de resolução de conflitos, como, por exemplo, pela mediação. A mediação é apresentada como uma metodologia que assenta na resolução positiva de problemas de convivência, na comunicação e na corresponsabilização e que pode gerar mudanças sociais e culturais (Pinto da Costa, 2016).

Por outro lado, assiste-se, constantemente a grandes transformações das sociedades e a uma crescente heterogeneidade das populações, que se refletem na escola e, conseqüentemente, no processo educacional, exigindo profissionais cada vez mais qualificados. Surge, assim, a necessidade de ter professores que sejam capazes de atuar face à diversidade social e cultural. Deste modo, cada professor deve procurar uma renovação das suas dinâmicas de formação, que lhe permita uma valorização e adequação para agir em contextos, de sala de aula e da escola em geral. Segundo Santos (2013), o professor ao mobilizar o conhecimento para agir face à diversidade do público alvo, no seu quotidiano profissional, ao tomar decisões em situações concretas, ao analisar, ao questionar-se e ao refletir sobre as suas dinâmicas está a promover práticas pedagógicas inovadoras, a consolidar algumas competências e a adquirir outras. Nesta alteridade social e vivencial emerge a necessidade da redefinição de funções e papéis do professor que pode ser potenciada pela formação reflexiva. Segundo a mesma autora, “a reflexão crítica sobre a prática permite alcançar e diversificar competências que emergem das ações” (p. 1). Perante uma escola em transformação e uma profissão (de professor) que vive com a necessidade de se (re)construir continuamente, a formação de professores, nomeadamente a contínua, deve ser vista como um “processo aberto, prolongado e multiforme de socialização profissional” (p. 2), que, por um lado, não deve estar dissociada da realidade das escolas e, por outro, como refere Ribeiro (2018, p. 87), “não há saberes estanques que respondam à mudança e diversidade sociais”.

Os professores, no desempenho das suas funções, estão a formar crianças e jovens para um futuro que não se imagina como será. Com a globalização, e com os acelerados avanços técnicos e tecnológicos, aumenta a incerteza do amanhã e, com ela, a angústia quanto à formação de professores que deverá ser perspectivada para o futuro. Assim, a formação de professores rapidamente fica desatualizada se não se questionar, permanentemente, e se não houver uma contínua adaptação a algo que é incerto, nomeadamente um sistema de valores sociais que está

sempre em evolução. Deste modo, será necessário, como refere Martinho (2000, p. 283), “colocar, em primeiro lugar, no domínio da formação a preocupação no desenvolvimento da capacidade para a mudança”. A ideia da contemporaneidade e de modernidade está cada vez mais presentes na problemática da formação de professores. Esta, segundo Pereira (2018, p. 97), “deve considerar a responsabilidade que lhe cabe na construção de identidades profissionais atentas à problemática da justiça social e capazes de configurar profissionalidades eticamente justas e pedagogicamente competentes”.

Tudo parece apontar para que o século XXI seja um século científico e cultural. Para dar resposta a essas exigências e havendo consciência "que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola" (Hargreaves, 1994: IX, cit por Rodrigues, 2016, p. 2), há que investir na formação de professores, nomeadamente na formação contínua, numa perspetiva de mudança. A formação de professores deve ser pensada em termos da construção e não da transmissão de conhecimentos (Ribeiro, 2018). Para tal, há que desenvolver uma atitude crítica e reflexiva dos professores sobre as suas práticas. Ainda neste âmbito, há que promover o desenvolvimento de competências que fomentem a análise de situações e a adequação de estratégias para a resolução de problemas. Segundo a autora acima citada, a capacidade de análise contribui para a construção de saberes conscientes que permite responder à diversidade e a situações de imprevisibilidade do quotidiano docente. Em suma, a formação de professores deve ser pensada de modo a que seja promovida a capacidade de produção ou construção do conhecimento a partir da interação com a realidade e experiência pessoal. Como refere Roldão (2017, p. 193), “as questões essenciais da formação de professores no tempo atual prendem-se assim, essencialmente, à necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino”.

1. Mediação na Escola: evolução, modelos, razões e finalidades

A Mediação sempre existiu e, de certo modo, o professor, no exercício da sua profissão, também a coloca em prática entre o aluno e o conhecimento. O recurso à mediação para a gestão e resolução de conflitos é também um processo antigo.

Como metodologia de resolução de conflitos institucionalizada em vários domínios, sobretudo no contexto jurídico, como modalidade extrajudicial, a mediação surge nos finais dos anos 60 e na década de 70. Como refere Silva (2014), nesse contexto social, político e cultural específico, a mediação assume uma trajetória mais sistemática e formal ao nível das práticas. Como refere a autora, a mediação surgiu numa perspetiva democrática relacional regulamentada jurídica e

socialmente, que foi adquirindo visibilidade em iniciativas privadas e públicas. Contudo, ainda segundo a autora, só na década de 90, é que em Portugal, a mediação ganha visibilidade e enquadramento legal.

Os primeiros passos para a mediação de conflitos em contexto escolar, resultado de um projeto de intervenção com esse fim socioeducativo, deram-se nos Estados Unidos da América na década de setenta. Na Europa foi em 1976 que aconteceu a primeira experiência de mediação escolar, nomeadamente, na Suíça. Já em Portugal, foi em meados da década de noventa que surgiram algumas experiências de mediação (intercultural e educativa) na escola, (Pinto da Costa, 2016). Nesta primeira fase, a mediação escolar surge numa perspetiva de responder a problemas associados ao abandono e insucesso escolar e também a questões da multiculturalidade, ou seja, recorria-se à mediação na tentativa de resolver situações desagradáveis em grupos sociais mais desfavorecidos (Pinto da Costa, 2016). Porém, as escolas também se confrontavam com outras problemáticas decorrentes de interações sociais disfuncionais, para as quais o recurso à mediação poderia ser uma mais-valia. Foi, assim, que em 2000, surge a primeira experiência de mediação de conflitos em contexto escolar, enquadrada no projeto europeu Gesposit (Gestão de Conflitos e da Violência pela Mediação Social – Escolar e Familiar).

Tem-se assistido a rápidas transformações sociais, essencialmente, devido aos fenómenos das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, do mundo digital ou reticular, que fazem emergir a necessidade de introduzir o diálogo e promover a comunicação interpessoal nos vários domínios da sociedade.

A mediação surge como uma metodologia de promoção do diálogo colaborativo e capacitador, que permite aos indivíduos resolver problema(s), de modo que estes se sintam parte integrante da análise da(s) situação(ões) e da construção de solução(ões) que atendam às necessidades e objetivos conjuntos (Cabral, 2013).

Segundo Torrego (2003, p. 5), a mediação é “um método de resolução de conflitos, em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa, imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” para ambas as partes envolvidas. Esta é, segundo Pinto da Costa (2016), uma abordagem tecnicista ou instrumental da mediação de conflitos. A autora aponta uma definição mais ampla da mediação de conflitos ao referir que a mediação é também um meio de criação ou renovação de laços interpessoais, um processo de diálogo e de reencontros interpessoais e um método de gestão da convivência.

Na senda de Vieira (2013) o conceito de “escola para todos” importou para a escola mais tensões exigindo outras estratégias de ação, até então pouco comuns como por exemplo a mediação.

A necessidade de fomentar a convivência, a facilitação da comunicação na pluralidade de interações sociais explica a variedade de mediações que surgem em contexto escolar. Numa primeira fase a mediação escolar refere-se essencialmente, à mediação de conflitos em contexto escolar. Entretanto, com os constantes desafios sociais emergiu a necessidade de outros tipos de mediação na escola, como, por exemplo: a mediação socioeducativa, a mediação sociopedagógica e a sociocultural que têm como objetivo dar resposta às tensões e divergências sentidas na instituição. Estas mediações assumem a designação de mediação social quer ocorram em contexto escolar ou não. Segundo Pinto da Costa (2018, p. 37), “cada mediação na escola configura uma metodologia específica utilizada para intervir em problemáticas sociais aí emergentes”.

Segundo a mesma autora, a mediação socioeducativa processa-se entre a escola, família e comunidade, cuja principal finalidade consiste na ação junto de alunos com dificuldades em alcançar o sucesso educativo. Quanto à mediação sociocultural em contexto escolar, esta processa-se com alunos que estejam em situações de risco ou sejam considerados desfavorecidos, com o objetivo de promover a interculturalidade em contexto escolar. Já a mediação sociopedagógica, devido à diversidade de públicos, tem como finalidade o desenvolvimento de práticas de justiça curricular e social, entendimento e respeito mútuo numa lógica de inclusão. A mediação de conflitos tem como principal foco as relações interpessoais e o principal objetivo consiste em melhorar a convivência e restabelecimento de laços sociais. Este tipo de mediação, para além de responder a conflitos que ocorrem em contexto escolar, tem uma função (re)construtora de uma convivência cidadã em diferentes perspetivas: reparadora, preventiva, resolutiva, educativa e inclusiva.

As mediações: sociopedagógica, sociocultural e socioeducativa, como refere Pinto da Costa, (2018, p. 39), têm como principal finalidade “trabalhar situações de abandono/insucesso escolares, de défice, de indiferença, de exclusão social como recomposição do tecido sociocultural”. Já a mediação de conflitos sugere uma abordagem socioeducativa, pois ensina a lidar com situações de mal-estar, diferendos, incompatibilidades inter e intragrupais e comunitárias. Assim, as mediações em contexto escolar contribuem para que a Escola cumpra a tríplice função: educadora, socializadora e emancipadora.

Frequentemente, a mediação surge numa perspetiva de resolução de problemas. De certo modo, é uma metodologia de inovação social e tem como principal objetivo identificar as necessidades individuais e conseguir acordos com ganhos mútuos (Pinto da Costa, 2016). Contudo, as abordagens mais atuais da mediação sugerem que não se deve limitar a obtenção de acordos, mas encará-la como uma metodologia transformativa (modelo transformativo), que, através da comunicação e escuta ativa, promove a capacitação e reconhecimento e fomenta a capacidade de

resolver os problemas, o que contribui para uma maior autonomia e responsabilização dos indivíduos.

No “modelo transformativo” o enfoque é a relação dos sujeitos envolvidos no conflito, apostando mais na participação destes no processo do conflito do que na sua resolução. A participação capacitadora, de reconhecimento e revalorização entre sujeitos constituem a base para que estes se sintam capazes de construir entendimentos e compromissos conjuntamente, de forma pacífica e construtiva. Segundo Aguiar (2013), os efeitos transformativos do processo de mediação decorrem da capacitação, no que respeita a tomar decisões autónomas, criativas e responsáveis perante situações dilemáticas.

Um outro modelo de mediação é o “narrativo”, que se baseia nas “histórias subjetivas dos sujeitos para construir uma realidade objetiva”. Este modelo tem como finalidade “levar as pessoas a refletirem e a compreenderem a dimensão cultural dos seus problemas e facilitar a coconstrução de novas histórias que envolvam a cooperação e o respeito mútuo” (idem, p. 199).

De salientar que os modelos referidos apresentam aspetos distintos, no entanto, estão inter-relacionados. Qualquer um deles defende a presença de um terceiro elemento imparcial independente, o mediador, que não tem poder decisório, que organiza encontros com o intuito de facilitar a comunicação entre as partes, de modo a alcançar entendimentos e compromissos que sejam pacificadores das interações sociais.

Note-se que qualquer modelo de mediação, atrás referido, tem como objetivo promover, nos envolvidos, um espírito de respeito e tolerância bem como desenvolver a capacidade de auto e heteroconhecimento.

Todo o tipo de mediação pode ser encarado como formativo, uma vez que no processo de mediação, o mediador incentiva, por exemplo, a prática da cidadania, da autonomia, do respeito pela diferença e da empatia para com o outro. A mediação ocorre num espaço que estimula a aprendizagem da convivência, proporcionando, para o efeito, um clima positivo, de confiança, marcado pela imparcialidade e pela confidencialidade. Neste sentido, o mediador atua no âmbito das relações interpessoais, sendo que de acordo com o modelo que predomine na sua prática, este pode focar-se mais na resolução dos problemas ou mais na gestão da interação dos indivíduos de modo a alcançarem compromissos, não só para os problemas, mas também de melhoria de interações futuras e dos seus contextos.

Segundo Pinto da Costa (2016), a escola depara-se, diariamente, com problemas sociais da atualidade como por exemplo: famílias desestruturadas, precaridade nos empregos, desemprego, exclusão social entre outros, para os quais não consegue e não deve estar imune. Este mal-estar social é transportado para o interior da escola e revela-se em situações de indisciplina, de conflito

e de violência, que perturbam o relacionamento harmonioso entre os indivíduos, indispensável para o funcionamento favorável do processo de ensino e aprendizagem.

Na perspetiva de Monteiro e Cunha (2018, p. 107), a “mediação de conflitos aparece nas escolas com o propósito fundamental de descobrir novas e diferentes respostas para as questões da convivência escolar”. Há várias escolas que demonstram um grande interesse em, rapidamente, implementar esta metodologia de resolução/gestão de conflitos. No entanto, há outras em que esse interesse não é tão evidente, talvez pelo facto de ainda haver uma “visão tradicional do relacionamento pedagógico, (...) e da fraca aposta na formação dos profissionais de educação na área relacional” (idem, p. 107). As escolas que acreditam nesta metodologia comungam da ideia que “os conflitos em contexto escolar podem constituir um momento de aprendizagem para todos quantos neles estão envolvidos” (ibidem, p. 107). De um modo geral, estas escolas acreditam que as estratégias usadas com o objetivo de prevenir e/ou resolver os conflitos, problemas de indisciplina ou violência também contribuem para um enriquecimento pessoal, social e organizacional (Pinto da Costa, 2016).

Ainda segundo Monteiro e Cunha (2018), cada vez mais, as escolas mostram interesse em introduzir “a questão da resolução de conflitos, abrindo-se a novas possibilidades de intervenção e fazendo uma aposta na formação dirigida não apenas a professores, mas a toda a comunidade educativa, na qual se incluem as famílias” (p.107), ainda que se possa colocar a necessidade de existir na escola outros profissionais, como, por exemplo: assistentes sociais, animadores socioculturais, psicólogos, mediadores que possam implementar a metodologia da mediação de conflitos na escola (Pinto da Costa & Sá, 2019).

O mediador tem um papel fundamental no processo de mediação. Na perspetiva de Monteiro e Cunha (2018, p.125), “o mediador tem como principal desiderato (e desafio) a alteração de um paradigma cultural contrário ao vigente, no que toca a lidar com o conflito (...) e a consequente criação de hábitos de gestão de conflitos (...)”. Esta mudança de cultura face ao conflito pressupõe várias finalidades, que se querem como consequências de formas de agir e atuar em termos relacionais, tais como a prevenção da agressividade e da violência, o esforço por uma cultura de paz, a promoção de valores democráticos e de cidadania, de pensamento crítico e da aceitação do outro.

Contudo, o recurso à mediação de conflitos na escola “apresenta um alcance mais amplo”, podendo implicar mudanças, numa ótica de melhoria em três principais dimensões, a saber: dimensão educativa/formativa, dimensão interpessoal/social e dimensão organizacional/cultural (Pinto da Costa, 2018).

Segundo a mesma autora, a primeira dimensão assenta, por um lado, na aquisição de habilidades relacionais que incitam atitudes e comportamentos adequados à missão de valores da escola inclusiva e que também devem ser da sociedade, por outro lado, oferecem novos referenciais para a ação.

Na segunda dimensão visa-se a compreensão entre os diferentes atores, defende-se a diversidade de perspetivas do real e favorece-se a capacidade de agir reflexivamente na livre tomada de decisão nas relações humanas e contribui-se para a construção de significados socioculturais compartilhados promotores de convivência cidadã.

Por último, na dimensão organizacional/cultural suporta-se uma “intervenção na cultura de escola, tornando-a uma organização proativa na construção do modelo de convivência que tem na mediação de conflitos uma estratégia de melhoria pessoal, social e organizacional, capaz de fomentar dinâmicas de diálogo e de colaboração” (p. 39).

Em suma, a sociedade complexa, em constantes transformações, nomeadamente, sociais repercute-se na escola. Esta enfrenta grandes problemas sociais que se revelam na convivência escolar, prejudicando o quotidiano, essencialmente em termos relacionais e pedagógicos. Surge, assim, a integração da mediação nas diversas áreas da vida escolar. A mediação em contexto escolar não tem, apenas, como finalidade responder aos conflitos frequentemente associados à indisciplina e à agressividade. Tem um objetivo muito mais abrangente, que ultrapassa a simples vontade de reduzir a indisciplina e a violência. A mediação na escola assume-se como um processo de (re)construção social, um processo educativo e um modo de construir uma saudável convivência (Pinto da Costa, 2016). A mediação escolar apresenta um largo espetro de ação no que se refere ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Deste modo, a escola pode beneficiar se recorrer à mediação de conflitos para intervir, de forma preventiva e educativa e ainda de modo coletivo e organizacional, na abordagem aos problemas de convivência, criando um melhor ambiente para a socialização e educação integral dos seus alunos.

2. Formação em mediação de conflitos e ser mediador na escola

A mediação escolar pode ser encarada como um processo educativo ou ainda como uma ferramenta pedagógica (Pinto da Costa, 2016), uma vez que o mediador, terceiro elemento imparcial, auxilia os indivíduos na análise do conflito, potencia as suas capacidades de diálogo, de escuta, de negociação, consequentemente, de autodeterminação. Trata-se de competências nos domínios do saber-saber, saber-fazer e do saber-ser/saber-estar, que podem ser potenciadas

através da participação no processo de mediação, mas sobretudo, através da formação em mediação.

Com efeito, para se ser mediador é necessário fazer formação específica de modo a adquirir ferramentas que garantam uma ação eficaz. Na dimensão do “saber - saber”, a mediação contribuir para a aprendizagem do que é o conflito. Desse ponto de vista, o mediador tem que reconhecer que o conflito deve ser considerado como algo natural às relações interpessoais. Precisa ter a capacidade de identificar as reações face ao conflito e ter a noção de qual a melhor forma de o resolver com recurso a técnicas de resolução positiva do conflito. Por outro lado, o mediador deve ser empático e deve aceitar os problemas do outro bem como ter a noção do seu próprio valor, da sua força e capacidade para enfrentar os problemas.

Já no que respeita ao “saber fazer” o mediador tem que estar munido de ferramentas comunicacionais e procedimentais tais como: fácil comunicação e escuta ativa, ser assertivo, empático, imparcial, criativo, evitar juízos de valor, conseguir a construção de soluções conjuntas bem como atender os outros nomeadamente nos seus interesses, necessidades e sentimentos e conseguir percorrer as fases necessárias à solução dos problemas.

Na dimensão do “saber ser e estar” entra no domínio atitudinal. Neste âmbito o mediador precisa angariar ferramentas tais como: tolerância face ao outro e às suas particularidades, praticar a solidariedade e a colaboração, respeitar os outros e as suas diferenças, ser recetivo à mudança, criar laços de ajuda, entre outros (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009).

Contudo, da breve pesquisa feita nos diferentes centros de formação, verifica-se que a oferta de formação contínua para professores na área da mediação é, ainda, muito escassa. São poucos os centros de formação que disponibilizam esta formação específica. Contudo, a formação em mediação de conflitos acontece de forma dispersa e sem regularidade, normalmente solicitada pelas escolas/agrupamentos de escolas. Constatou-se também que a esta formação está, frequentemente, associada a projetos de mediação escolar.

A título de exemplo, o centro de formação de escolas de Porto Ocidental disponibiliza em: <http://www.cfportoocidental.com.pt>, informação sobre uma ação de formação, para professores, em mediação de conflitos. A proposta de formação visa que o professor mediador consiga:

- adquirir competências que permitam implementar a mediação de conflitos na comunidade escolar;
- melhorar a prática pedagógica;
- desenvolver competências necessárias à gestão e à mediação de conflitos;
- implementar metodologias e estratégias que promovam a melhoria das relações interpessoais e o sucesso escolar;

- aprender técnicas para mediar conflitos e saber intervir como mediador;
- fomentar a reflexão/discussão sobre as diferentes perspetivas de abordagem na resolução dos conflitos;
- consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.

Como refere (Pinto da Costa & Sá, 2019), é de todo conveniente, que a formação em mediação ocorra em contexto, pois desse modo é possível desenvolver capacidades e competências adaptadas ao locus de cada escola, permitindo responder aos desafios socioeducativos que se colocam à escola em termos sociais e relacionais.

Outra alternativa para fazer formação em mediação (ações de formação contínua ou Curso de Pós-Graduação) implica recorrer a instituições de ensino superior, públicas e privadas, o que envolve um grande investimento dos professores, pessoal e financeiro.

A formação em mediação não se baseia em objetivos e metodologias rígidas. Pode ser adaptada tendo em conta o tipo de programa de mediação escolar a implementar, ou seja, o programa de mediação é ajustado a cada escola em concreto (mediação em contexto). A formação em mediação deve ter como suporte os temas chave da mediação de conflitos. Seguindo a proposta apresentada por Torrego (2003), os temas a trabalhar na formação são:

- I - Introdução à formação em mediação: na modalidade de oficina;
- II - O conflito e os seus elementos;
- III - A mediação: definição, tipos e fases da mediação
- IV - Competências para uma comunicação eficaz:
- V - Experimentar a mediação
- VI - A mediação em marcha: diretrizes para implementar um projeto de mediação

A sugestão do autor, que é partilhada por Pinto da Costa (2016) e por Monteiro e Cunha (2018), é que se recorra a uma metodologia de formação em que seja alternada teoria e prática, com utilização de técnicas de dinâmicas de grupo e de role-play para que todos participem na aprendizagem por experimentação.

No caso de alunos mediadores os que vão integrar o gabinete de mediação, estes também têm que fazer formação nesta área. Estes assumem-se mais como “embaixadores da mediação” (Pinto da Costa, 2016) e podem realizar mediações entre pares, podendo ser monitorizados por professores mediadores.

Durante a formação é promovida uma educação nos diferentes domínios, desde o saber (cognitivo), saber fazer (procedimentos a seguir), saber estar (associado à autorregulação), saber

ser (relacionado com o atitudinal) não descorando da parte emocional (autocontrolo) que é também muito importante (Pinto da Costa, 2016).

De salientar que apesar do programa de formação, para alunos, ser semelhante ao de adultos, verifica-se diferença de conteúdos, de duração e de exigência teórico-prática (sobretudo, na dimensão prática). É exemplo de formação em mediação de conflitos o programa de Pós-graduação da Universidade Lusófona do Porto com uma carga horária de 104 horas presenciais e 40 horas não presenciais). Contudo, há objetivos neste tipo de formação em mediação, como referem Monteiro & Cunha (2018, p. 163) que devem ser mantidos, a saber:

“conhecer o conflito, os seus elementos e a forma de analisá-lo para intervir, analisar as competências de comunicação como meio de expressão e melhoria da convivência e introduzir o conceito e a prática da mediação como uma forma de cultura de paz, diálogo e colaboração”.

Como destacam os autores, em concordância com os programas formativos acima apresentados, constata-se que a formação em mediação de conflitos incide numa cultura de gestão harmoniosa das relações interpessoais e da gestão e resolução construtiva dos conflitos, sendo que as restantes temáticas andam em torno deste tema central, como por exemplo: a análise do conflito; as diversas abordagens ao conflito; a comunicação interpessoal, comunicação não-violenta, escuta-ativa, assertividade e empatia; o perfil e competências do mediador; o processo de mediação, a prática da mediação e os dispositivos e instituições de mediação na escola.

Qual é então o perfil do mediador escolar, quando este é um professor (e não um profissional da mediação com formação certificada¹)?

As principais características para a seleção de um mediador professor são a motivação e o interesse. Deve ter formação na área e ter domínio das estratégias e ferramentas da mediação de conflitos. Deve ser uma pessoa imparcial e aceite pelas partes envolvidas. Tem como função preparar e gerir a sessão de mediação entre os envolvidos no conflito. Normalmente, quando existem alunos mediadores e segundo a teoria, o professor mediador é requisitado para incidentes graves. O mediador adulto também pode ser um auxiliar de ação educativa ou até um mediador externo (Pinto da Costa, 2016).

Três das dez competências² de referência, apresentadas por Perrenoud (2000), para ensinar, articulam-se no perfil do professor mediador e podem ser potenciadas pela formação em mediação

¹ A formação certificada tinha como suporte a Lei n.º 29/2013 de 19 de abril. Lei da Mediação. Acedido a 17/02/19.

² As competências de Perrenoud que podem ser potenciadas pela formação em mediação são:

- trabalhar em equipa, pois na sua atividade diária, o professor precisa ter a capacidade de dirigir o grupo de trabalho, analisar situações complexas e administrar conflitos interpessoais.
- informar e envolver os pais: o professor deve ter a capacidade de orientar, de forma autónoma e responsável, reuniões com os pais esclarecê-los e informá-los acerca dos programas, normas e orientações da instituição na tentativa de

de conflitos. Um mediador de conflitos, como fomentador da comunicação entre as partes envolvidas, dominar a técnica da escuta ativa (mostrar interesse, clarificar, parafrasear, fazer eco e resumir) (Torrego, 2003), procurando perceber o conflito e os interesses das partes, com vista a gerar entendimentos, obter reconhecimento entre as partes e a alcançar compromissos que (re)estabeleçam a interação social. Acresce que o mediador deve ser empático, deve estar atento, nomeadamente, aos pormenores da comunicação verbal e não verbal, deve ser assertivo e promover momentos de negociação, criando oportunidades de conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito (Pinto da Costa, 2016; Monteiro & Cunha, 2018). Por sua vez, o mediador professor também tem de estar preparado para formar os alunos que pretendam ser mediadores.

Como refere Quinquiolo (2017), o professor acaba por assumir o papel de mediador quando ajuda a criança a resolver os seus conflitos de forma consciente e independente. Com efeito, o professor está numa posição privilegiada para gerir os relacionamentos interpessoais e mediar conflitos, que como se referiu anteriormente, são fenómenos inerentes a qualquer interação social. É nesta perspetiva que faz todo o sentido existir nas escolas professores que “saibam compreender o significado construtivo do conflito na formação do ser e saibam também mediar as situações em que estes conflitos ocorrem” (p. 117), tornando-os oportunidade de crescimento individual e coletivo do indivíduo.

O professor, que até então era visto como uma pessoa que estava ali para transmitir conhecimento científico, assume o papel de mediador, seja entre o conhecimento e o aluno, seja entre o aluno e a sua realidade, uma vez que esta pode interferir no primeiro tipo de mediação. Segundo Duarte e Fantacini (2016), o papel de mediador do professor é ainda mais necessário quando se trata de alunos de faixas etárias mais baixas, onde deve ser “capaz de perceber que as divergências, as relações e os conflitos precisam ser trabalhados de maneira que possibilitem relações de convivência saudáveis” (p. 60). Com efeito, ao mediar situações que podem constituir constrangimentos para o ensino, o professor está a colocar-se entre o aluno e a aprendizagem. Assim, na escola atual, conseguir ensinar e mediar são duas funções essenciais ao desempenho do papel do professor e para o qual deve preparar-se buscando aprimorar as suas competências profissionais.

prevenir mal entendidos, se não mesmo de conflitos, bem como envolver os pais na construção dos saberes dos seus educandos.

- enfrentar os deveres éticos da profissão: o professor deve ser capaz de prevenir a violência dentro e fora da escola, deve promover o sentido de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça, bem como deve participar na elaboração de regras de vida em comum e de conduta.

Ao professor mediador não cabe apenas a aplicação das estratégias e técnicas de mediação de conflitos, centradas na comunicação interpessoal e não-violenta e na negociação integrativa, espera-se ainda que este seja um disseminador da cultura de mediação na escola. Assim, através da atuação do professor mediador pode almejar-se que este dinamize estruturas de mediação de conflitos (como equipas, gabinetes, clubes); agregue mais elementos da comunidade educativa a esta nova cultura de convivência (sejam professores, alunos, funcionários e encarregados de educação), através de sessões de sensibilização ou ações formativas; incorpore a mediação de conflitos na cultura organizacional da escola, ao incluí-la nos procedimentos escolares, previstos nos documentos estruturantes e estratégicos da escola; e seja um construtor de pontes, de (re)ligação interpessoal, onde estas ligações não existem ou se quebraram, fomentando a justiça e a inclusão no espaço escolar.

A atuação do professor mediador, quando beneficiando de condições suficientes de trabalho, visa então contribuir para a criação de um espaço de sã convivência escolar, onde a segurança, a confiança e autoestima tornam a escola uma organização de qualidade educativa relacional, permitindo gerar condições que contribuam, simultaneamente, para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos seus alunos³.

A atuação do professor mediador pode ser facilitada quando enquadrado num projeto da própria escola. Neste tipo de projetos de intervenção surgem dificuldades e facilidades para que se leve a cabo a sua concretização (Pinto da Costa, 2017). Na perspetiva de Martins, Machado e Furlanetto (2016), a principal dificuldade pode resultar da ausência de apoio dos pais e dos professores, que não colaboram no processo de mediação de conflitos, uma vez são adeptos do modelo impositivo e punitivo (descrito anteriormente). Pode ainda haver constrangimentos em termos de recursos disponibilizados pelas escolas, seja de horário atribuído para exercer a função de mediador escolar, seja de formação na área disponível, ou ainda de enquadramento no plano de atividades anual, para levar a cabo as atividades inerentes à implementação de um projeto de mediação de conflitos em contexto escolar. Os estudos levados a cabo por Pinto da Costa (2016; 2017) revelam ainda que existem fatores de apoio fundamentais para que a mediação funcione na

³ Outro tipo de mediador adulto a atuar na escola pode ser, por exemplo, um auxiliar da ação educativa ou mediador contratado para o efeito (como se verifica nalgumas escolas Território Educativo de Intervenção Prioritária) ou um mediador externo. Este último, segundo Monteiro e Cunha (2018, p. 173), “é um profissional que fornece assessoria à escola no desenvolvimento de um programa de convivência escolar.

escola e o professor possa desempenhar o papel de mediador, a saber: o apoio da direção da escola e o envolvimento dos alunos no projeto e na aplicação da mediação de conflitos no espaço escolar.

Ora, para ser professor mediador, para além da formação específica na área, importa que a comunidade escolar seja parceira na implementação da cultura de mediação que este pretende fomentar na escola.

3. Contributos da mediação de conflitos para a prossecução do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

Numa sociedade cada vez mais complexa somos levados a enfrentar, constantemente, desafios onde são postos à prova os conhecimentos, capacidades e atitudes. Assim, para dar resposta às exigências da sociedade contemporânea competitiva em que vivemos, a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas até numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, para que todos possam competir em igualdade de circunstâncias e tenham as mesmas oportunidades há que delinear estratégias. Para isso, surgiu a ideia de desenhar um perfil para o aluno – perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Este tem como suporte o referencial curricular para cada ciclo de ensino (básico e secundário). Segundo Roldão, Peralta e Martins (2017), o perfil no final de qualquer percurso escolar é expresso em competências gerais de saída. Estas resultam de combinações entre a tríade conhecimento, capacidades e atitudes que acabam por se complementar entre si. Em cada área curricular são envolvidas várias competências teóricas e práticas que preveem o desenvolvimento de várias literacias: “leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins, 2017, p. 19).

Os princípios enunciados no documento, “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, estabelecem, como referem Santos e Leal (2017, p. 7), “um quadro referencial que procura responder ao carácter complexo e imprevisível que caracteriza a sociedade atual. O rápido desenvolvimento e ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação tende a redefinir, sucessivamente, as fronteiras das possibilidades educativas”. Pelo exposto pretende-se que os alunos no final da escolaridade obrigatória tenham a capacidade de se afirmarem como pessoas competentes, responsáveis e autónomas, capazes de aceitar os desafios de forma positiva, que saibam respeitar-se, respeitar o outro e respeitar o meio ambiente.

Por outro lado, os alunos (crianças e jovens) devem ser incentivados a pôr em prática, como refere Martins (2017, p. 17), os “valores por que se deve pautar a cultura de escola”, a saber: respeito por si e pelo outro, saber agir eticamente, ser responsável e autónomo, desenvolver o

pensamento crítico, criativo e reflexivo, procurar novas soluções. Além disso, “deve demonstrar atitudes de cidadania: o respeito pela diversidade humana, agir de acordo com os princípios dos direitos humanos, negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa” (p. 17). Por outro lado, o aluno deve ter consciência de si e do outro bem como ser solidário com os demais e manifestar respeito mútuo.

As alterações a que se assiste na sociedade, nomeadamente em termos dos seus valores, bem como divergências, incompatibilidades e tensões, contribuem para a solicitação de novas formas de intervenção devido a um aumento de graves e complexos problemas sociais. A mediação de conflitos apresenta-se como uma metodologia apropriada à gestão e resolução dos problemas que daí advêm (Pinto da Costa, 2016).

A mediação de conflitos tem em consideração a dimensão emocional e afetiva, privilegia a reflexão que, a partir das diferenças, leva ao encontro de soluções criativas, promovendo o respeito pelo outro. A mediação um meio de resolução de conflitos, que permite que sejam os envolvidos nos mesmos a encontrarem a solução para os seus problemas por elaboração de um contrato que satisfaça as partes (Aguiar, 2013).

A mediação é um processo voluntário e participativo em que cada parte deve intervir ativamente na procura de soluções e implicar-se, individualmente em todo o processo. A mediação pauta-se por realizar, através da comunicação e do diálogo entre as partes envolvidas, um trabalho de descoberta, de alteridade e aceitação do outro. Além disso, a mediação procura uma resolução integradora e cooperativa do conflito, focada num processo de comunicação que valoriza a autonomia e a autodeterminação dos envolvidos. As partes podem ser encorajadas, por um terceiro, para ouvir o outro, tentar perceber os sentimentos uns dos outros e juntos chegarem a um acordo que os satisfaça na procura de justiça social. Nesta perspetiva, a mediação agrega uma conceção que vai mais além do que a simples solução de conflitos (Aguiar, 2013 e Pinto da Costa 2016).

A mediação tem um potencial pedagógico, pois proporciona oportunidades de aprendizagem, crescimento e transformação. A nível social promove a capacidade de viver juntos numa cultura de paz, na base da tolerância, no respeito mútuo, na aceitação da diferença, na compreensão da visão do outro e comunicação assertiva e eficaz.

A mediação, em contexto escolar, é um meio de resolução de conflitos baseados em consensos favoráveis ao desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes envolvidas. Em contextos educativos é privilegiada a abordagem transformacional da mediação. O conflito também tem um elevado poder transformativo na medida em que permite que as partes

envolvidas lidem com as dificuldades e construam pontes entre as diferenças para uma resolução positiva do conflito (Pinto da Costa, 2018).

Deste modo, o recurso à mediação de conflitos em contexto escolar confere ferramentas tais como: criatividade, aceitação da diferença, autonomia, tomada de decisões, capacidade de refletir, comunicação eficaz, tolerância e respeito mútuo, entre outras, à comunidade educativa, que vão de encontro às competências socioeducativas e valores referenciados no documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. Como tal, a mediação de conflitos em contexto escolar pode ser considerada uma metodologia formativa e transformativa que contribui para a construção do perfil dos alunos ao longo do seu percurso escolar obrigatório.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo I - Metodologia de investigação e método de pesquisa

Neste capítulo apresentamos uma breve fundamentação metodológica do percurso investigativo. Deste modo, começamos por apresentar a problemática, a pergunta de partida, os objetivos (geral e específicos) que serviram de orientação para esta investigação. Definimos e justificamos as opções metodológicas, bem como os procedimentos seguidos e que suportam toda e qualquer investigação científica.

Tendo em conta o tema da investigação e de acordo com os objetivos propostos, optamos por uma investigação qualitativa, na medida em que se pretende, por um lado, analisar e compreender as opiniões e perceções dos professores acerca da formação em mediação de conflitos e da atuação como professor mediador. Procuramos também explicitar as técnicas e os instrumentos usados para a recolha de dados – entrevista semi estruturada - bem como as técnicas para a análise dos mesmos – análise de conteúdo, através da matriz de categorização e codificação. Para finalizar este capítulo refletiu-se sobre as questões de ética e rigor científico considerados durante a investigação.

1. Problemática

A comunidade humana esteve sempre envolvida em mudanças. Todavia, atualmente, em virtude do desenvolvimento tecnológico, das novas tecnologias de informação e comunicação e ainda da globalização comercial, financeira e societal, as mudanças são mais rápidas. Nesta constante evolução a interação social tem tomado contornos cada vez mais difíceis (Gomes, 2009). Assim, se os indivíduos não forem preparados em termos de competências relacionais podem ser confrontados com vários problemas de convivência, que se manifestam, também, no interior das escolas. Este cenário coloca, hoje, à escola desafios socioeducativos e, consequentemente, criam novas exigências aos professores no exercício da profissão.

Da escola tradicional, que se preocupava com a transmissão de conhecimentos e na qual havia um grande distanciamento entre professor e alunos, passando pelos modelos educativos de escola nova, escola ativa, escola conducionista, até aos modelos mais recentes, modelo educativo construtivista, em que já se começa a falar da necessidade de ensinar a aprender e onde considera que o conhecimento é uma construção social e, por último, o modelo educativo pós construtivista que tem em conta a dimensão social nos fenómenos da aprendizagem. Neste modelo educativo o

conhecimento resulta da troca e da interação social, bem como da psicogénese. Aqui é abordada a necessidade de reformular a forma de ensinar.

Indisciplina, conflitos, e violência são fenómenos que perturbam a normalidade da vida escolar e do processo de ensino e aprendizagem. Perante esta realidade, os professores precisam adquirir ferramentas que lhes permitam dar resposta aos problemas socioeducativos que enfrentam no dia-a-dia da escola e aos desafios da sociedade multi e intercultural que se pretende para o século XXI.

O professor pode adquirir competências para lidar com essas problemáticas, através da formação inicial ou em contexto de formação contínua. Mesmo que o professor adquira, por exemplo, competências socioeducativas na sua formação inicial, essas devem ser (re)ajustadas uma vez que, tal como foi referido na parte I desta dissertação, assistimos a constantes mudanças sociais que influem na dinâmica da escola.

Através da formação contínua o docente vai enriquecendo os conhecimentos adquiridos na formação inicial, sentindo-se mais apto para dar resposta aos desafios que vão surgindo no seu quotidiano escolar (Canário, 2006) e para proporcionar aos alunos acesso ao conhecimento científico e à participação ativa na sociedade (Martins, G. O, 2017).

De acordo com o Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, “A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (p. 15484). Assim, cabe à escola reconfigurar-se, com recurso a meios materiais e humanos, de modo a “responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p.15484).

O mesmo despacho aponta para a Lei de Bases do Sistema Educativo, que determina que este sistema deve dar resposta “às necessidades resultantes da realidade social”, focando-se em formar cidadãos autónomos, responsáveis e solidários. Portanto, tendo como suporte o enunciado da Lei de Bases, o sistema educativo é convocado a definir o perfil do aluno, que vá de encontro aos desafios colocados pela sociedade. Deste ponto de vista, há que garantir a todos os jovens

“que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (p. 15484).

A partir desse diploma o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória aparece estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, que, tendo como suporte o currículo, orienta para as aprendizagens essenciais. Entre as competências enunciadas identificam-se as competências sociais, como uma área de educação e formação.

Tendo por referência a revisão da literatura sistematizada no ponto 1 do capítulo II, a mediação de conflitos é considerada uma metodologia de intervenção e inovação social que visa a promoção

de competências sociais, junto daqueles que obtêm formação na área e/ou que atuam como mediadores. Pinto da Costa (2018, p. 37) refere que “cada mediação na escola configura uma metodologia específica utilizada para intervir em problemáticas sociais aí emergentes”. Segundo a mesma autora, a mediação pode se apresentar segundo diversas lógicas, a saber: lógica de resolução de conflitos; lógica de educação, numa perspetiva de “mudança e melhoria social e cultural e para o exercício da cidadania”; lógica de formação, “promotora de autonomia desenvolvimento, participação e transformação pessoal e social” ou seja, melhoria educativa; e, por último, lógica de “prevenção e promoção de interações inter individuais e sociais.” (idem, p. 38). Este caráter multifocal da mediação de conflitos em contexto escolar (Pinto da Costa, 2019) articula-se com os desafios socioeducativos da escola atual e os requisitos que norteiam o perfil do aluno.

Com o objetivo de dar resposta aos problemas de convivência escolar, numa ótica de qualidade educativa e de formação integral dos alunos, várias escolas, centros de formação e universidades têm apresentado programas de formação em mediação escolar. Esta tem sido, entre outras, uma estratégia socioeducativa para apetrechar as escolas e a comunidade educativa, nomeadamente os professores, para acompanhar as mudanças na sociedade e contribuir para a construção da Escola do século XXI.

2. Questão de investigação

Tendo em conta a problemática apresentada e a revisão de literatura, sistematizada na parte I deste trabalho, consideramos pertinente formular a seguinte pergunta de partida:

De que modo a formação contínua em mediação de conflitos e a atuação do professor mediador contribuem para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual?

3. Objetivos do estudo

Procurando dar resposta à pergunta que norteia a nossa investigação, propusemos os seguintes objetivos, geral e específicos, que consideramos serem de cariz exploratório, uma vez que o tema apresentado ainda não está muito estudado:

Objetivo geral:

Analisar o contributo da formação em mediação e da atuação do professor mediador como estratégias para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual.

Objetivos específicos:

- Reconhecer as necessidades dos professores em fazer formação em mediação de conflitos;
- Analisar a forma como os professores avaliam a formação contínua em mediação de conflitos;
- Indagar sobre a atuação do professor mediador na gestão dos conflitos na escola (integrado ou não num gabinete de mediação);
- Compreender como a mediação de conflitos contribui para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual;
- Compreender também como a mediação de conflitos contribui para a promoção de competências socioeducativas previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória;
- Identificar as opções dos professores quanto à formação contínua.

4. Opções e estratégias metodológicas

4.1. Metodologia de pesquisa qualitativa

Para levar a cabo este estudo e tendo em conta a nossa pergunta de partida, bem como os objetivos propostos, optamos por realizar uma investigação de carácter qualitativo.

Consideramos que a investigação qualitativa é adequada à compreensão e interpretação da problemática em estudo. Segundo Amado (2016, p. 57) a “Investigação Qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos teórica, metodológica e tecnicamente informados e treinados para o efeito”. Ainda na perspetiva do mesmo autor, a investigação qualitativa só se aprende fazendo e em diálogo com alguém que esteja bem por dentro desta teoria e das “estratégias metodológicas” (Amado, 2016). Esta aprendizagem promove, no investigador, a capacidade reflexiva facilitando a compreensão da realidade e conferindo mais confiança no “como” e no “porquê” sobre o objeto e o processo de pesquisa, e, assim, compreender, interpretando, os significados das subjetividades e das interações que se desenvolvem no contexto de estudo (Amado, 2016; Pinto da Costa, 2016).

Tratando-se de uma investigação qualitativa é fundamental que o investigador conheça os contextos em que as pessoas estão inseridas, perceba a importância e o sentido que atribuem à vida para poder interpretar os seus modos de agir e pensar (Aguiar, 2013).

A investigação qualitativa assume uma dimensão flexível, naturalista, descritiva, interpretativa, indutiva, e que nos propusemos a levar a cabo na nossa investigação.

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta as finalidades e vantagens de uma investigação qualitativa e atendendo ao público alvo optamos por recorrer à entrevista semiestruturada para recolha dos dados.

4.2.1. Entrevista semiestruturada

O inquérito por entrevista é caracterizado por ser um método de recolha de informação em que há um contacto direto entre o entrevistado e o investigador.

Segundo Bell (2010, p. 141) o “tipo de entrevista selecionada dependerá em certa medida da natureza do tópico e do que quiser saber com exatidão”. Na entrevista semiestruturada, tipologia que escolhemos para o nosso estudo, o investigador tem ao seu dispor um conjunto de questões que formula previamente, de acordo com aquilo que, à partida, pretende saber do entrevistado e que vá de encontro aos objetivos da investigação. Essas perguntas servem apenas de orientação ao longo da entrevista. O investigador não precisa seguir a ordem das perguntas, tem é que a conduzir de modo a atingir os objetivos pretendidos. Deve deixar o entrevistado o mais à vontade possível para que fale de forma espontânea sem constrangimentos (Oliveira, 2009).

A técnica da entrevista permite a recolha de dados que resulta de uma relação de diálogo entre duas ou mais pessoas. Através dela visa-se atender a todos os aspetos, mesmo os mais complexos, da subjetividade do entrevistado que de outro modo poderiam passar despercebidos.

De um modo mais específico, podemos definir entrevista como sendo uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado que tem como objetivo obter informação relevante e pormenorizada para o seu trabalho de pesquisa, permitindo-lhe, também, um melhor entendimento da relação entre os factos. Por outro lado, a entrevista permite aprofundar assuntos, que necessitem de uma maior explicitação (Santos, 2013).

Na entrevista semiestruturada, os pontos de vista do entrevistado são livremente expressos, permitindo ao investigador ter acesso a informação relevante para a construção do conhecimento sobre o tema de pesquisa. Nesse sentido, através da entrevista, interessou-nos captar a subjetividade de quem é participante ativo das dinâmicas e das interações que se estabelecem no seu contexto.

Para o efeito, a entrevista semiestruturada que elaboramos constituiu-se por perguntas abertas e perguntas fechadas, possibilitando, pelas primeiras, dar a oportunidade ao entrevistado de expressar a opinião sobre determinado tema de forma espontânea e, pelas segundas, obter respostas objetivas sobre determinante aspeto, facto ou fenómeno.

Tivemos em conta que a principal vantagem do recurso a esta técnica consiste no facto da mesma permitir recolher um conjunto diversificado de informação, através da emissão de opiniões, percepções e convicções, promovendo um grande enriquecimento da investigação que se quer compreensiva dos fenómenos sociais (Sardo, 2010).

No respeito pelos requisitos metodológicos, procedemos à preparação cuidada do guião para a entrevista. Assim organizamos um conjunto de perguntas - um guião - que teve em conta os objetivos da investigação e, em concreto, as categorias que extraímos da revisão de literatura (Apêndice I). Este procedimento constitui uma fase relevante de qualquer pesquisa com rigor metodológico.

Segundo Flick (2005, p. 78), “a conceção do guião e a sua condução têm de obedecer a quatro critérios: não diretividade, especificidade, amplitude e profundidade e ainda a atenção ao contexto pessoal do entrevistado”. O cumprimento de tais critérios permite ao investigador obter dados extremamente valiosos sobre o objeto de estudo.

A realização de entrevista(s) prévia(s) pode(m) ser úteis para aferir o que pode ser incluído ou se há perguntas que não fazem sentido, relativamente ao que se pretende saber. Esta é uma forma de ensaiar a pertinência e a clareza das questões e se promove a espontaneidade do discurso dos intervenientes (Ribeiro, 2018). Tivemos o cuidado de realizar uma entrevista prévia com a nossa orientadora para avaliar a garantia desses requisitos.

Durante a entrevista, o investigador deve evitar fazer julgamentos, pode recorrer ao reforço positivo, ainda que pontual, bem como evitar o uso de termos que, de algum modo, possam ser interpretados como avaliativos. Por outro lado, devido à proximidade gerada entre o entrevistador e o entrevistado, esta permite que aquele adapte as questões ou peça esclarecimentos adicionais sempre que achar necessário (Coutinho, 2011, p. 101). Também em relação a estes aspetos, e aquando da realização das entrevistas, dedicamos a nossa atenção e cuidado.

As entrevistas para o estudo foram feitas entre março e maio do ano letivo 2018/2019.

O guião da entrevista compõe-se por cinco blocos de questões, a saber:

Bloco 1. Percurso pessoal

Bloco 2. Formação inicial

Bloco 3. Formação em mediação como formação continua

Bloco 4. Atuação como professor mediador

Bloco 5. Formação contínua em geral

O tempo estimado para cada entrevista foi entre 30 min e 40 min.

Antes de iniciar a entrevista cada participante foi informado da sua finalidade e objetivo da mesma, sendo depois, lido e assinado, pelo entrevistado, o Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice II).

As entrevistas foram gravadas em sistema áudio, transcritas e enviadas aos entrevistados para que estes a lessem e, se necessário, se pronunciassem sobre as mesmas (o que não veio a ocorrer, obtendo-se a concordância dos entrevistados em relação ao teor das suas entrevistas).

5. Participantes no estudo

Os contactos dos professores foram disponibilizados pelo Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto, que tem ministrado diversas ações de formação contínua para professores. Primeiro, fez-se um contacto via e-mail, para um conjunto de 16 docentes a solicitar a colaboração no estudo. Desse grupo, e após diversas insistências, nove mostraram-se disponíveis, alguns forneceram contacto telefónico para agendar a marcação (dia, hora e local) da respetiva entrevista e, para outros continuamos os contactos via e-mail até à concretização da entrevista.

Dos nove participantes no nosso estudo, seis eram do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 33 e 62 anos, pertencentes a cinco Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas da zona norte do país e um professor que não tinha conseguido colocação. Todos tinham feito a formação em mediação de conflitos entre 1 ano a 10 anos.

Uma caracterização mais detalhada dos sujeitos entrevistados consta da tabela seguinte.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes no estudo

Código		PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9
Área geográfica		Póvoa de Varzim	Porto	Porto	V. N. Gaia	Porto	Porto	Porto	Porto	Porto
Idade (anos)		53	51	51	36	52	62	33	61	60
Sexo		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
E Agrupada /Não Agrupada		Agrupada	Agrupada	Agrupada	---	Agrupada	Agrupada	Não Agrupada	Agrupada	Agrupada
Colocação		Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Formação inicial		Lic. em Línguas e literatura	Lic. ramo educacional	Lic. em Biologia e Geologia	Lic. para 2º ciclo – variante EVT	Lic. em Física via ensino	Lic. em Ed. Física	Lic. em Filosofia	Lic. em Português-Francês	Lic. em História
Área disciplinar		Inglês e Alemão	Português	Ciências Naturais	EVT e EV	Físico Química	Ed. Física	Filosofia	Português	História
Anos de serviço		30 anos	26 anos	26 anos	2 anos	26 anos	Não se lembra	10 anos	38 anos	37 anos
Anos de serviço na escola		20 anos	20 anos	16 anos	1 ano	18 anos	17 anos	10 anos	29 anos	Mais de 20 anos
Projetos		Biblioteca e Erasmus	Mediação	Mediação	No âmbito das AECs	Vários	Vários	Alguns	Vários	Vários
Cargos de direção ou Coordenação	Passado	Coordenadora de diretores de turma	Comissão instaladora de uma Escola do norte	DT Coordenadora de projetos	Participou a nível das AECs	Não	Vários - desporto escolar	Não	Diretora do agrupamento	Não
	Atual	Coordenadora da biblioteca e do secretariado de exames	Coordenador de exames, coordenador de departamento	Coordenadora do gabinete de mediação	Não	Gabinete de mediação	Subdiretor do agrupamento	Faz parte do Conselho Pedagógico	Coordena o projeto Educação para a Cidadania	Gabinete de apoio ao aluno e à família
Anos de formação contínua em Mediação		± 10 anos	± 2 anos	± 2 anos	± 1 anos	± 2 anos	± 1 anos	± 4 anos	± 5 anos	± 5 anos
Motivações para a carreira		Gosto de línguas e gosto de ensinar	Não referiu	Gosto de ensinar e tradição familiar	Sempre quis ser professor	Sempre quis ser professora	Sempre quis ser professor	O gosto por ensinar	Gosto por ensinar	Gosto por ensinar

6. Técnica de análise dos dados

Enquadrando-se os nossos dados no grupo dos qualitativos, faz sentido recorrer à análise de conteúdo para tratamento dos mesmos.

Bardin (1995) define análise de conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise que utilizam objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens e procedimentos sistemáticos de caráter qualitativo. Por outro lado, o mesmo autor refere que quando esta técnica é aplicada a material escrito tem como principal objetivo converter um texto extenso a um conjunto, de categorias de conteúdo, com poucas palavras cada. Ainda segundo o mesmo autor, o sistema de categorias deve ser objetivo e fiável pois só assim é que se pode garantir que a investigação produz resultados válidos.

A análise e a interpretação dos dados recolhidos são passos fundamentais de uma investigação qualitativa. Não há uma forma que se possa considerar mais correta ou melhor para a análise de dados. Optamos, segundo a análise de conteúdo, por proceder a uma codificação do material recolhido através das entrevistas, segundo uma categorização prévia e também de uma categorização emergente. Segundo Flick (2005, p. 180), a “codificação inclui a comparação contínua dos fenómenos, casos ou conceitos, etc., e a formulação das questões dirigidas ao texto”. O passo seguinte é a categorização, ou seja, dentro de cada código podem surgir várias categorias e a cada categoria ainda se pode fazer corresponder uma ou mais subcategorias às quais se adapta, de forma indutiva e dedutiva as respetivas unidades de registo.

Deste modo, a informação recolhida, com recurso às entrevistas, foi disposta em grelhas, designadas por matrizes de categorização e codificação, organizadas por: blocos, categorias, subcategorias e unidades de registo, produzidas a partir da teoria, de questões de pesquisa colocadas, das preocupações da investigação, ou que iam surgindo à medida que compilávamos os dados, tendo por referência o objeto de estudo (Pinto da Costa, 2016). De salientar que as categorias que surgiram da análise das entrevistas foram consequência da exploração analítica e interpretativa dos dados. Todo o processo de categorização foi feito manualmente. As matrizes de categorização e codificação encontram-se incluídas no Apêndice IV.

7. Questões éticas da investigação

Depois de definida a pergunta de partida e os objetivos, geral e específicos, que nos propusemos alcançar com a nossa investigação, chegou-se à conclusão que podíamos recorrer à entrevista semiestruturada para a recolha de dados. Para o tipo de estudo que se pretendeu fazer

foi aquele que nos pareceu mais adequado (fiável e válido). A fiabilidade de um instrumento de recolha de dados baseia-se na capacidade que esse instrumento tem para fornecer resultados semelhantes sob determinadas condições e em qualquer momento. Quanto à validade, consideramos que realmente era um método válido, na medida em que conseguimos, através dele obter os dados pretendidos (Bell, 2010).

Qualquer investigação que envolva o ser humano é uma invasão à sua privacidade. Assim, temos que nos basear em princípios éticos, que segundo Freixo (2012, p. 206), é “um conjunto de normas, princípios, preceitos costumes, valores que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social”. Como tal, importa salvaguardar a intimidade e a privacidade de cada um. Deste modo, há que ter em consideração as questões de carácter mais pessoal e o investigador garantir que esses dados estão protegidos. O anonimato dos participantes do nosso estudo foi assegurado pela utilização de um código numérico constituído por duas letras e um algarismo.

Quanto ao direito da confidencialidade, a mesma foi garantida dentro dos moldes do direito à privacidade e ao anonimato (Freixo, 2012). Todos os participantes assinaram um contrato de consentimento livre e esclarecido, onde constavam os termos sobre como se iria processar a entrevista, até a utilização dos dados na investigação.

Capítulo II - Análise e discussão dos resultados

Os dados recolhidos, em qualquer processo de investigação, tornam-se pouco relevantes antes de serem analisados. Nesta investigação recorreremos à recolha dos dados por entrevista. Os mesmos foram analisados e interpretados, segundo a técnica de análise de conteúdo. Procuramos cruzar a informação recolhida com o suporte teórico atrás apresentado, com o objetivo de fundamentar com a teoria já existente e tirar conclusões que permitam construir mais conhecimento relacionado com as temáticas em estudo, nomeadamente: as dinâmicas pessoais no passado e presente com o intuito de prevenir o futuro quanto à gestão de problemas de convivência e melhoria socioeducativa da Escola atual.

1. Gestão de relações interpessoais e conflitos na formação inicial

Tendo em conta a revisão de literatura feita e como já foi referido anteriormente, hoje temos uma sociedade muito complexa e em constante mudança, pelo que importa estar atento às problemáticas que daí resultam e que influem na Escola e na Educação. Nesta perspetiva, “não há saberes estanques que respondam à mudança e diversidade sociais” (Ribeiro, 2017, p. 87). Deste modo, foi nosso intento perceber o ponto de partida, através da formação inicial, dos docentes entrevistados acerca da formação sobre a gestão de relações interpessoais e dos conflitos, nomeadamente, em sala de aula e na escola em geral.

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas permitiu constatar que dos nove professores entrevistados oito referiram que não tiveram estas temáticas trabalhadas na formação inicial (n=8 “não”): *“uma disciplina específica sobre disciplina, não”* (PA1,54); *“disciplinas ligadas às metodologias de ensino, mas pouco viradas para a realidade [social] atual”* (PA2, 47-48). Os entrevistados salientaram ainda que, por vezes, estes assuntos foram abordados sem o enfoque específico que depois vieram a encontrar na formação contínua: *“Claro que na psicologia aborda-se o desenvolvimento da criança e do adolescente”* (PA1, 53-54). O professor que referiu ter tido estas temáticas na formação inicial, contextualizou-as na disciplina das didáticas, embora tenha reconhecido que as problemáticas sociais passaram a ser outras: *“nas disciplinas de didática, tanto em biologia como em geologia, nós abordávamos alguns problemas na altura, completamente diferentes dos que são agora”* (PA3, 44-46). Embora o entrevistado PA8 tenha frisado que nas suas disciplinas das didáticas não trataram das questões relativas aos comportamentos ou gestão de conflitos: *“Tinha as didáticas, mas em termos comportamentais e em termos de indisciplina ou gestão de conflitos, não”* (40-42).

Em suma, este grupo de respondentes demonstrou não ter trabalhado de forma pedagógica as temáticas que hoje colocam no centro das necessidades da escola (educar para a convivência). Na verdade, hoje em dia, como refere Pinto da Costa (2018), a escola depara-se com uma realidade social diferente que precisa fazer face às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa e competitiva. Rosa (1997), partilha também desta ideia, ao referir que nas últimas décadas a sociedade mudou a um ritmo tão acelerado que é difícil o indivíduo estar sempre apto para responder às suas exigências. Já Canário (2006) alerta para o facto de não se verificar uma relação direta entre a formação inicial e o desempenho profissional.

1.1. Ferramentas adquiridas na formação inicial para lidar com problemas de convivência

Tradicionalmente é atribuída à escola a função pedagógica. Porém, hoje, faz todo o sentido que também desempenhe funções sociais para que a escola possa ser “para todos” (Vieira, 2013). Foi nesta perspetiva que nesta subcategoria pretendeu-se perceber se os entrevistados tinham adquirido na formação inicial ferramentas que lhes permitissem lidar com os problemas de convivência (descritos no capítulo II da primeira parte deste trabalho) na sala de aula ou em outro espaço escolar.

1.1.1. Na sala de aula

Analisando as respostas dadas pelos entrevistados (n=9), estes referiram que na sua formação inicial não adquiriram ou adquiriram poucas ferramentas para lidar com problemas de convivência. O respondente PA1 mencionou não ter adquirido qualquer tipo de ferramentas para lidar com problemas de convivência: “*Nenhuma, Nenhuma*” (57). O entrevistado PA2 referiu que na formação inicial adquiriu poucas ferramentas pois, na sua opinião, a escola não estava focada nestas temáticas: “*poucas ferramentas (...) inicialmente a escola estava (...) virada para a transmissão de conhecimentos*” (45-46). Nesta linha de raciocínio expressa-se Guimarães (2014), quando partilha da ideia de que o professor precisa ter outras competências para além daquelas com que foi preparado para o desempenho da sua função – ensinar/transmitir conhecimento científico.

Tanto o docente PA3 como o docente PA5 referiram que o estágio foi o momento privilegiado para adquirir competências de gestão das relações interpessoais. PA3 indicou que se a formação inicial apenas permitiu refletir sobre algumas situações, já o estágio foi muito importante para melhor focar as problemáticas associadas aos comportamentos e às relações interpessoais:

“Apenas a reflexão sobre algumas situações e depois sobretudo o estágio” (52); *“... o estágio ser integrado, ... é muito, muito importante”* (PA3, 56-57). PA5 também referiu que a formação inicial lhe deu muito poucas ferramentas, mas foi o estágio que o ajudou muito: *“Pouca, pouca”*. (47) ... *“Tive um estágio muito bom, que me ajudou imenso. Aí é que eu me fui deparar com alguns problemas e foi um grande avanço na minha carreira, na minha prática profissional, foi o estágio”* (PA5, 50-51). Na mesma linha de argumentação dos respondentes anteriores, o entrevistado PA4 afirmou que não adquiriu na formação inicial qualquer ferramenta para gerir conflitos e que foi a prática que acabou por fornecer essas ferramentas: *“não deu ferramentas ... a prática é que acabou por dar e na altura de estágio ... e depois de ter começado a trabalhar...”* (PA4, 58-60). Já o respondente PA9 mencionou que na formação inicial não adquiriu ferramenta alguma para tratar de problemas de convivência, pelo que eram colocados perante a realidade sem preparação, e as aprendizagens para lidar com estes fenómenos eram adquiridas com a experiência: *“Nenhumas ferramentas, nós fomos atirados às feras e a experiência é que nos ensinava ...”* (PA9, 44-45). Os argumentos dos respondentes PA3, PA5, PA4 e PA9 (n=4) vão de encontro à citação de Pereira (2017), segundo a qual *“os saberes profissionais dos professores são saberes de ação (...) são saberes do trabalho e no trabalho”* (Tardif, 2000, cit. por Pereira, 2017, p.101). O docente PA7 diz que adquiriu algumas bases, mas não relacionadas com situações de convivência, talvez porque nessa altura estas questões não se colocassem da mesma forma ou porque esta temática fosse abordada numa ótica de problema de indisciplina e não de convivência: *“... adquirimos algumas bases, mas ...em termos de convivência, na formação inicial não...”* (PA7, 46-47). O respondente PA6 (que fez a formação inicial há mais tempo do que o respondente PA7) acabou por reforçar a opinião do entrevistado anterior ao fazer a ponte entre a época em que fez a formação inicial e a atual, referindo que há época os problemas disciplinares eram outros e havia respeito pelo professor e pela instituição escola. Este acrescentou ainda que, atualmente, faz sentido trabalhar essas ferramentas:

“na altura (...) os problemas disciplinares, o professor era respeitado de uma outra forma, a instituição escola era respeitada de uma outra forma e, portanto, os problemas disciplinares eram muito relativos quando comparado com a realidade atual. Nessa altura não fazia muito sentido, mas agora faz e muito, faz e muito” (PA6, 52-56).

Porém, o entrevistado PA8 é da opinião que se o professor conseguir cativar a atenção dos alunos parte dos problemas relacionais estão resolvidos: *“... se conseguirmos cativar a atenção do aluno durante algum tempo, ... temos parte do problema relacional resolvido todo este entusiasmo que podemos mostrar ao aluno durante uma aula, eu acho que ajuda imenso”* (PA8, 50-53). Encontramos esta linha de pensamento do respondente PA8 em Torrego (2003, p. 64), para quem a *“comunicação é um elemento essencial (...)”* a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, este grupo de entrevistados revelou não ter adquirido ou ter adquirido poucas ferramentas, durante a formação inicial, para lidar com problemas de convivência em contexto de sala de aula. Aliás, percebeu-se também que a ausência dessas temáticas esteve associada ao facto de a educação ter tido um foco privilegiado na instrução de conhecimentos (dimensão cognitiva), assim como à reduzida consciência desses fenómenos sociais. Todavia, de um modo geral, os respondentes assumiram que foram adquirindo tais ferramentas com a experiência profissional, começando já durante o estágio. Este facto encontra explicação nas palavras de Pereira (2017, p. 100), quando diz que “...frequentemente, a ideia de educar para a justiça [convivência cidadã], é acusada de ter pouco valor prático”.

1.1.2. Na escola em geral

Relativamente às ferramentas adquiridas na formação inicial para gerir conflitos na escola em geral, dois dos entrevistados (n=2) referiram que a formação inicial não lhes deu nenhuma ferramenta: *“A formação inicial não me deu ferramenta nenhuma para lidar com problemas de disciplina”* (PA1, 59-60); *“Nunca tive formação a esse nível”* (PA3, 60). No seguimento dos respondentes anteriores, o docente PA9 afirmou não ter recebido qualquer orientação nesse sentido: *“Não nos deu orientação nenhuma”* (PA9, 51).

Porém, outros entrevistados PA2, PA4, PA5 (n=3), partilharam da opinião que as ferramentas para lidar com situações de conflito foram adquiridas com a prática/experiência: *“ir à descoberta com as experiências que vamos tendo”* (PA2, 54-55); *“... aí foi a experiência e começar a lidar ... e a trabalhar e estar em contacto permanente ... e os vários contextos dos miúdos ...”* (PA4, 67-69); *“Olhe, foi o dia a dia, a prática, fui aprendendo a gerir essas situações”* (PA5, 54).

Assim, tal com no ponto anterior, e em concordância com o referido pelos respondentes, a formação inicial também não abarcava as questões sociais em termos de escola.

O docente PA6 referiu ainda que o público que frequenta hoje a escola é diferente, por isso, fazia todo o sentido incluir, na formação inicial, disciplinas ou módulos que abordassem as questões de convivência em termos de escola: *“Eu acho que era fundamental, da maneira como as coisas evoluíram, dá para perceber que a escola hoje é complicada e que o problema da indisciplina é geral”* (PA6, 72-73).

Já o entrevistado PA8 referiu que, ciente da necessidade de lidar com as questões sociais, desenvolveu uma abordagem para a escola: *“apercebi-me ... que havia necessidade de criarmos algo diferente para o ... agrupamento e propusemos um plano de convivência...”* (PA8, 62-63); *“... ”*

sentimos essa necessidade de colocar, ... orientação no sentido da gestão de relacionamentos, na gestão de conflitos” (PA8, 64-66).

Ora, decorre da ausência deste tema na formação inicial, necessidade de o abordar e trabalhar na formação do professor. Como refere Pereira (2011, p. 81):

“as últimas décadas têm sido marcadas por reestruturações no sentido de tentar ultrapassar alguns dos constrangimentos e limitações identificados nos anteriores modelos [da formação inicial], preocupando-se em melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos futuros educadores e professores”.

No caso do respondente PA7, este foi o único que referiu ter tido formação a esse nível no âmbito da Psicologia Educacional, quando trabalharam o perfil do aluno, ainda que apenas em conceitos teóricos: *“Sim, nós tivemos por exemplo Psicologia Educacional que trabalhamos em termos de perfil do aluno...” (PA7, 50-51); “Conceitos teóricos, sim. A nível prático não” (PA7, 54).*

Em suma, no seguimento do que foi dito sobre abordagem dos conflitos numa ótica de escola, oito (n=8) dos nove entrevistados referiram que a formação inicial não lhes proporcionou quaisquer ferramentas. Estes voltaram a reforçar que as foram adquirindo com a experiência. Assim, deduz-se que os respondentes em geral acreditam que, atualmente, importa abordar esses temas na formação inicial.

Em suma, a análise das respostas dos professores, integradas nesta subcategoria, vão ao encontro do argumento de Pereira (2017, p. 100), ao referir que “(...) os programas de formação inicial de professores devem ultrapassar o fosso entre o que se ensina nas aulas sobre justiça social e o que realmente acontece nas escolas e nas comunidades”. Também Canário (2005) sustenta que “as mudanças na educação não são facilmente observáveis pelo facto de se tratar da evolução de mentalidades e do surgimento de novos referenciais que se refletem nas dimensões sociais, culturais e humanas”. Ora, ambos os autores e, em consonância, os nossos respondentes, consideram existir um fosso entre o que é ensinado na formação inicial e o que realmente se passa nas escolas. Poder-se-ia dizer que não tem existido um paralelismo entre as mudanças sociais, que são tão rápidas, e a mudança da formação inicial para abarcar estas temáticas socioeducativas do ponto de vista da intervenção no contexto e da abordagem da escola. Daí a necessidade de o professor continuar a fazer formação, numa perspetiva de formação contínua. Como evidencia Canário (2006), a profissão do professor é uma profissão inacabada.

2. Formação contínua em mediação de conflitos

A escola é um reflexo da nossa sociedade, como tal vem sofrendo constantes mudanças, refletidas, nomeadamente, no seu modo de atuação. Hoje, a escola assume uma ação de grande amplitude, na qual deve saber conjugar, de forma inteligente, a transmissão do conhecimento científico com as aprendizagens sociais. Neste contexto, o professor tende a assumir um novo papel – o de mediador (Quinquiolo, 2017).

Num universo tão diversificado como aquele em que se enquadram as nossas escolas, onde ocorrem, frequentemente, problemas de convivência (indisciplina, conflito, violência) estas passaram a sentir a necessidade de fomentar a convivência pela gestão positiva das relações e dos conflitos com recurso à mediação (Pinto da Costa & Sá, 2019).

Na perspetiva de Silva (2014), a mediação promove a criação de laços bem como facilita o estabelecimento de relações que é característica de uma sociedade enredada pelo novo capitalismo que, promove um novo sentido de justiça e, como consequência, acarreta, em intervalos de tempo muito curtos, alterações, quer na sua organização quer nas suas condições e seus valores.

Aqui, o nosso objetivo foi perceber, com este grupo de entrevistados, qual a necessidade de fazer formação contínua em mediação de conflitos e, sendo uma área recente da Educação, como acederam à informação sobre a mesma e a realizaram.

2.1. Necessidade e objetivos pessoais para fazer formação contínua em mediação de conflitos

Neste ponto optamos por fazer a análise dos dados separadamente. Primeiro analisaremos as necessidades sentidas, pelo nosso grupo de entrevistados, para fazer formação em mediação e de seguida apresentaremos a análise relativamente aos objetivos pessoais que levaram estes professores a fazer a formação, correndo o risco (assumido aquando da elaboração da entrevista) de os dados destas subcategorias se poderem repetir (mas, mesmo assim, quisemos perceber se havia ou não alguma diferença entre a necessidade educativa e os objetivos pessoais).

Relativamente à necessidade para fazer formação em mediação de conflitos, a análise dos resultados obtidos através das entrevistas feitas (n=9) permitiu-nos inferir que os professores entrevistados procuraram realizar formação contínua em mediação de conflitos porque reconheceram que o público que frequenta a escola está a mudar e que surgem, com mais frequência, problemas relacionados com a indisciplina. Com expõe Pinto da Costa (2016) os alunos

trazem para a escola uma série de atitudes e comportamentos que não são compatíveis com a disciplina interna. Nesse sentido, o entrevistado PA1 mencionou que foi fazer esta formação uma vez que os professores tomaram consciência dos problemas de indisciplina: *“termos consciência que existia problemas disciplinares”* (PA1, 56) e o entrevistado PA6 referiu que sentiu necessidade de aprofundar conhecimentos ligados às questões de indisciplina e considerou a mediação de conflitos uma possível estratégia de atuação: *“... sentia que havia necessidade de aprofundar conhecimentos e ... em relação às questões de indisciplina...”* (84); *“... a mediação de conflitos achei que era uma proposta muito interessante para ...”* (PA6, 84).. Também o entrevistado PA8 afirmou que sentiu necessidade de fazer formação em mediação de conflitos pelo facto de se ter apercebido que a escola mudou: *“... porque a escola mudou ... nós sentimos essa necessidade, ... apercebemo-nos que havia necessidade de complementarmos a nossa formação a um nível mais científico”* (PA8, 71-74).

A perceção de mudança e, consequentemente, de problemáticas sociais na escola, denunciada pelos professores entrevistados, é explicativa da necessidade em fazer esta formação contínua, encontramos também na argumentação de Canário (2005), segundo o qual ocorreram grandes mudanças no sistema educativo, mas a escola é “uma criação humana”, pelo que “pode ser reinventada” (Canário, 2006, p. 86). Também Seijo e Alvarez (2006) referem-se às mudanças sociais e políticas como causadoras de grandes transformações na escola.

O docente PA4 considerou que a formação contínua em mediação escolar fazia sentido e seria valiosa para abordar as problemáticas que envolvem os alunos: *“...faz sentido ... pelas problemáticas todas de hoje em dia dos miúdos e achei que seria uma formação valiosa ...”* (PA4, 90-92). Para o respondente PA2, a formação em mediação surgiu no seguimento de um projeto que funcionava na escola: *“surge de um projeto que nós, aqui na escola, ... implementamos, que se chamava “espaço X”* (PA2, 65-66). O respondente PA5 referiu que também recorreu à formação porque foi convidado a participar no projeto de mediação da escola: *“... foi um projeto que a escola abraçou e fui convidada a participar ... Um projeto em que ia ser aqui implementado, um gabinete de mediação...”*. (PA5, 58-59). O docente PA7 afirmou que primeiro teve conhecimento da mediação familiar e só depois da mediação escolar. Trabalhando numa escola fazia sentido para ele ter a especialização da mediação escolar para introduzi-la na sua escola: *“... conhecíamos a mediação, através da mediação familiar ... então achámos que seria importante, ... fazer a pós graduação e depois implementar o projeto de mediação na escola”* (PA7, 60-62). PA9 referiu que sentiu necessidade de fazer a formação uma vez que na sua escola atendiam muito os alunos e pretendia aprender um modo eficaz para lidar e agir com eles: *“... aqui nós atendemos muito*

aos alunos...” (58); “... sentimos essa necessidade de fazer a formação nessa área. Aprender ... como agir e lidar com os miúdos e resolver situações” (PA9, 59-61).

Em síntese, as necessidades reportavam-se aos seguintes factos: a) necessidade de atualizar estratégias de resposta às problemáticas sociais na escola, associadas à indisciplina dos alunos (n=3); b) necessidade de aprofundar conhecimentos para intervir na indisciplina escolar (n=2); c) necessidade de aprender como implementar a mediação na escola e dar resposta a projetos já existentes ou a existir (n=3).

Quanto aos objetivos pessoais para fazer a formação contínua em mediação de conflitos escolares, PA1 e PA3 referiram que frequentaram a formação contínua, com a duração de cerca de 30 horas, oferecida pelos centros de formação dos agrupamentos de escolas, na sequência de um convite das direções dos agrupamentos, devido aos cargos que ocupavam na altura: *“era coordenadora de DT do terceiro ciclo então a direção indicou-me para fazer a formação”* (PA1, 72-73), *“ir fazer a formação foi precisamente porque era coordenadora de diretores de turma”* (PA3, 78).

Por sua vez, o respondente PA1 referiu que foi um desafio pessoal partilhado com os demais colegas da escola: *“... desafio que surgiu depois de falarmos sobre o assunto e todos termos consciência que existiam problemas disciplinares”* (PA1, 64-65). Já o docente PA3 reforça ainda que foi fazer a formação pelo interesse em perceber o funcionamento de um projeto de mediação para a sua escola e no seu meio envolvente: *“também pelo interesse em perceber até que ponto o projeto iria ajudar a resolver, ... os problemas quer na escola quer na vida de uma forma geral”* (PA3, 79-80). Porém, outros dois respondentes (n=2), PA2 e PA5 referiram que o seu objetivo foi aprender estratégias que promovessem a inclusão dos alunos considerados mais complicados: *“Aprender estratégias adquirir ferramentas mesmo até de procedimentos e aplicação de medidas de forma que possamos recuperar estes alunos que criam indisciplina”* (PA2, 79-80). O docente PA5 partilha do mesmo objetivo pessoal, uma vez que pretendia aprender a resolver conflitos: *“Aprender, aprender a saber gerir melhor os conflitos, ... e encontrar algumas soluções”* (63-64). Ora, PA2 e PA5 estão na mesma linha de argumentação de Torrego e Alvarez (2006, p. 28), para os quais é *“necessário aprender a analisar os problemas que advêm da convivência caso se pretenda ser mais justos e eficazes na sua resolução”*.

Um dos participantes, PA6, informou que o seu objetivo pessoal se prendeu com o facto de estar ligado às questões de indisciplina da sua escola: *“... estou muito ligado às questões de indisciplina ...”* (PA6, 80-81). O entrevistado PA7 considerou que a mediação seria uma mais valia para a escola, por isso fez a formação: *“...seria mesmo uma mais valia aqui para a escola”* (64). Na perspetiva do docente PA8, é relevante a formação em mediação porque a escola mudou:

“Exatamente porque a escola mudou” (PA8, 77). As mudanças sentidas na escola, nomeadamente as sociais, acarreta novos desafios que, através da formação, o professor pode adquirir competências para que se torne mais eficiente na sua profissão. O respondente PA9 referiu que foi pelo facto de ter sentido necessidade de fazer formação na área da mediação: *“... sentimos essa necessidade de fazer a formação nessa área”* (PA9, 59-60).

Assim, os objetivos pessoais deste grupo de respondentes para fazer a formação contínua em mediação prenderam-se com os seguintes factos: a) a necessidade de lidar com a mudança da escola (n=1); b) o convite pela direção da escola /agrupamento de escolas, onde tinham cargos intermédios (n=2); c) o exercício do cargo de resolução dos problemas disciplinares/comportamentais da escola (n=1); d) por ser um desafio (n=1), uma mais valia para a escola (n=1), devido às problemáticas dos alunos (n=1) e ainda perceber como poderiam ajudar os alunos (n=2).

Em suma, os professores respondentes destacaram objetivos como, por exemplo, aprender a lidar com os alunos, gerir situação de disciplina/comportamento, ganhar ferramentas e aprender estratégias de resolução de problemas disciplinares, com vista a melhor o contexto dos alunos e da escola.

Relembramos a ideia de Canário (2006), segundo a qual os saberes e as competências adquiridos, pelos professores, na sua formação inicial não são suficientes para enfrentar as exigências da sociedade em mudança. Dito de outra forma, a formação contínua assume-se, por isso, como uma forma de aprofundamento e consolidação das competências do professor. Neste contexto, Cabral (2013) afirma que a mediação surge como uma estratégia capaz de ajudar a solucionar o(s) problema(s), beneficiando as partes envolvidas no conflito, e Pinto da Costa (2019) destaca os objetivos socioeducativos da mediação na escola, fomentando o saber-saber, saber fazer, saber estar e saber ser ao nível das relações interpessoais e da gestão dos conflitos. Por isso, se por um lado Torrego (2003) afirma que a formação contínua em mediação deve ter como suporte os temas chave da mediação numa perspetiva de resolução construtiva e positiva do conflito, por outro lado, Pinto da Costa (2019) apresenta uma maior amplitude da mediação escolar, referindo-se à melhoria dos sujeitos, da organização e dos contextos, através da aprendizagem, da experimentação e da prática de novos processos e procedimentos baseados no diálogo colaborativo e de convivência cidadã. Como referem Pinto da Costa e Sá (2019, p. n/tem) a escola tem sofrido grandes mudanças sociais, nomeadamente no âmbito da convivência social e daí advém “a necessidade de fomentar a convivência, pela gestão positiva das relações e dos conflitos”.

2.2. Quando e meio de informação da formação contínua em mediação de conflitos

No grupo de respondentes (n=9) identificamos diferentes tempos de realização da formação contínua em mediação de conflitos, variando entre os 10 anos e 1 ano. Por exemplo, um professor referiu ter feito a formação há mais de 10 anos: *“há muito tempo, 2007, 2008 talvez, a primeira abordagem foi, para aí em 2007”* (PA1, 75); dois professores (PA8 e PA9) realizaram-na num período entre cinco e dez anos *“Há 5 anos, talvez”* (79) e há *“cerca de 5 anos se calhar mais”* (65) respetivamente; 3 professores (PA2, PA3 e PA7) referiram entre dois e quatro anos: *“Há 2 anos”* (PA3, 82); *“2 anos.”* (PA2, 84); *“3 a 4 anos”*. (PA7, 66); os três professores restantes (PA4, PA5 e PA6) mencionaram terem feito a formação há 1 ano: *“Está a fazer um ano ...”* (PA4, 97); *“Fiz no ano letivo anterior (um ano mais ou menos)”* (PA5, 66); *“Foi o ano passado, há um ano”* (PA6, 89).

Resumindo, da análise destes dados e dos dados do ponto anterior encontramos, no grupo de professores mediadores, distintos períodos de formação, de prática e de experiência, que nos permite atender à utilidade e necessidade que se tem vindo a sentir por parte destes agentes educativos para alterar metodologias de intervenção através da mediação. Canário (2006, p. 60) refere-se à importância da *“mudança das regras que orientam o funcionamento escolar”*, que *“consiste em tentar mudar os professores, a partir do investimento na formação”*.

Foi também nosso interesse indagar como os professores tiveram acesso a esta formação contínua. Dos respondentes (n=9) apenas três (PA1, PA7 e PA8) foram perentórios em explicar a forma como iniciaram a formação em mediação. Os entrevistados PA1 e PA8 referiram que deram início à formação em mediação com a organização de um workshop sobre a temática. Já PA1 referiu ainda que na sua escola a formação aconteceu porque foi promovida e paga pela direção da escola:

“começamos por fazer uma sensibilização, um workshop para um grupo de professores aqui e depois a partir daí chegou a formação propriamente dita em mediação de conflitos” (PA1, 68-70); *“... a formação em mediação de conflitos surgiu porque ... foi desenvolvida pela ... direção, promovida e paga pela ... direção da escola ... achou que seria uma mais valia para os seus professores e escolheu ... as estruturas intermédias...”* (PA1, 215-218).

O respondente PA8 referiu que, para além de começarem a formação em mediação fazendo sensibilização com *workshops*, convidaram uma professora externa para os ajudar: *“os workshops para sensibilizar e até convidamos uma professora externa para vir cá ... nos ajudar na sensibilização”* (PA8, 89-90). Segundo Pinto da Costa (2016, p. 127) a *“sensibilização [workshop] deve iniciar com os professores, uma vez que serão os mais ativos (...) [no processo]”*. Com efeito, constatamos que para estes três professores a sensibilização ou a orientação da direção foram determinantes para a realização da formação contínua em mediação escolar.

Já o respondente PA7 referiu que a formação em mediação na escola começou com o trabalho final de pós graduação: *“trabalho de pós graduação, o trabalho final foi mesmo implementar o projeto de mediação na escola. Começamos a implementar, estávamos a terminar a pós-graduação”* (PA7, 68-70). De acordo com Pinto da Costa e Sá (2019), a formação em mediação de conflitos na escola deve ser uma “formação contínua e em contexto” e interligar “o conhecimento científico e a prática”.

Acresce que, não tendo respondido de forma clara a esta questão, percebemos que para o respondente PA2 a formação em mediação surgiu no seguimento de outro projeto escolar, que tinha por base situações de indisciplina e problemas de integração e no qual se propunha um sistema de entreajuda entre alunos: *“havia alunos de 9º ano a trabalhar com alunos de 5º ano. Havia dois perfis: alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com dificuldades de integração, problemas de indisciplina”* (PA2, 69-71).

Em suma, constatamos que os quatro professores (n=4), que deram informação sobre este ponto, tomaram conhecimento e acederam a esta formação contínua de forma diferenciada: a) via sensibilização (n=2); b) consequência do envolvimento em determinados projetos escolares (n=2). De referir que um dos entrevistados (n=1, PA1) mencionou a importância da formação ter sido apoiada, institucionalmente e financeiramente, pela direção da escola. Não obstante verificar-se que estes professores consideraram a mediação uma metodologia de intervenção útil e adequada ressalva-se a associação da mediação ao contexto escolar e às suas problemáticas e necessidades. Ora, como refere Pinto da Costa e Sá (2019) é de todo conveniente, que a formação em mediação, ocorra em contexto, pois desse modo é possível desenvolver capacidades e competências adaptadas ao contexto de cada escola, permitindo responder aos desafios colocados.

Também foi nosso objetivo perceber se os seus centros de formação contínua ofereciam a formação em mediação de conflitos em contexto escolar.

Dos entrevistados (n=9), três (PA1, PA3 e PA7) disseram que pelo menos há época o centro de formação contínua disponibilizou essa formação: *“Disponibilizou a formação na altura”* (PA1, 78); *“Disponibilizou essa. Por outro lado, PA2 partilhou que não foi o centro de formação que diretamente disponibilizou a formação em mediação, tendo este resultado de um protocolo estabelecido com entidades externas, que solicitaram a colaboração do centro de formação: “Não, não, isto foi um protocolo que se estabeleceu com a Lusófona, já não sei como é que isto foi ou foi ... a Câmara do Porto que propôs”* (PA2, 87-88). Já o docente PA4 defendeu que o centro de formação não disponibilizou a formação e optou por fazer esta formação noutro contexto: *“Não [disponibilizou]. Foi completamente à parte”* (PA4, 100). Os docentes PA8 e PA9, referiram que foram os professores das escolas que solicitaram ao centro a referida formação: *“... fomos nós que*

solicitamos ao centro” (PA9, 69); “Propusemos ao centro de formação [para os restantes professores]” (PA8, 87). Os entrevistados PA5 e PA6 afirmaram não se recordar como se processou a oferta da formação, mas achavam que não foi através do centro de formação: “não me lembro muito bem como foi o processo, mas eu julgo que não...” (PA6, 92); “... não foi através do centro de formação” (PA6, 95); “Que eu me recorde, acho que não” (PA5, 69).

Em síntese, o acesso à formação teve vários percursos: a) através do centro de formação (n=3), embora essa oferta formativa não tenha sido diretamente proposta pelo centro (n=1) ou, apesar de não terem a certeza do processo, dois professores (n=2) sabiam que a formação não fora proposta pelo centro (n=2); b) por iniciativa de entidades externas, em colaboração com os centros de formação (como a autarquia ou Instituição de Ensino Superior (n=2) e c) fora do contexto dos centros de formação (n=1).

Assim, da análise dos dados constatamos diferenças na forma como os professores acederam à formação, que resultou do interesse pessoal e/ou da escola e não da oferta *a priori* desta formação pelos centros de formação. É uma prática regular, se não mesmo estratégica, que os Centros de formação contínua de professores procurem dar resposta aos pedidos de formação feitos pelas escolas que integram, no sentido de se ajustar à realidade de cada escola. Contudo, os centros de formação também têm iniciativa para apresentar e disseminar propostas formativas. Por isso, tivemos também como objetivo saber se os centros de formação continuaram a incluir esta formação no seu plano formativo.

Assim, sobre se o centro de formação continuou a disponibilizar a formação, PA3 referiu que apenas *“Disponibilizou essa. Que eu tenha conhecimento não houve mais nenhuma”* (85). Já PA7 afirmou que teve conhecimento de que o centro voltou a disponibilizar a formação: *“entretanto, também já disponibilizou, até à equipa docente”* (73).

Também perguntámos aos professores se sabiam se atualmente os centros de formação a que pertenciam ofereciam a formação em mediação. O respondente PA1 referiu que o centro de formação disponibilizou no ano anterior: *“Voltou a disponibilizar o ano passado”* (PA1, 80). Já o respondente PA3 afirmou não saber: *“Não faço ideia. Sinceramente não lhe sei dizer”* (PA3, 87). O docente PA9 referiu também ter ideia de que o seu centro não disponibiliza: *“Eu penso que não. Acho que neste momento não tem”* (PA9, 71). PA2 indicou que o seu centro de formação não tem este tipo de formação, propondo antes formação sobre a indisciplina na sala de aula: *“Acho que não tem. Tem é indisciplina na sala de aula”* (PA2, 92). O respondente PA8 alertou que deve ser a escola ou o agrupamento de escolas a solicitar a formação aos respetivos centros de formação: *“... [no] centro de formação das escolas, as escolas é que lhe têm de pedir, portanto em função da necessidade das escolas eles vão oferecendo”* (PA8, 94-95); *“...são as escolas que solicitam aos*

centros de formação” (PA8, 100). Em concordância com o respondente anterior, o entrevistado PA7 afirmou que cabe à escola fazer o levantamento das necessidades de formação e entrar em contacto com o centro de formação: *“... todos os anos a escola, depois de ouvir os docentes acerca das necessidades de formação, a escola entra em contacto com os formadores da área pretendia e a formação é feita na escola” (PA7, 78-80).*

Em síntese, segundo três dos entrevistados (PA2, PA3 e PA9), os centros de formação não disponibilizaram mais formação em mediação escolar, enquanto dois respondentes (PA8 e PA7) afirmaram que esta formação foi realizada mais do que uma vez. Por sua vez, registou-se a ressalva feita por outros dois respondentes (PA7 e PA8), para quem a formação oferecida pelos centros de formação contínua de professores resulta da solicitação dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Em todo o caso, depreendemos pela análise dos dados que atualmente este tipo de formação ainda não é disponibilizada com regularidade. Assim, a oferta da formação contínua em mediação continua a resultar dos pedidos das escolas ou agrupamentos de escolas, aos centros de formação das suas áreas. Outra alternativa para fazer esta formação implica recorrer à formação disponibilizada por Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, que desta forma complementam a formação contínua dos professores nas áreas da gestão socioeducativa dos comportamentos, correndo-se o risco de denunciar uma lacuna na política de formação contínua de professores, que deve existir independentemente de a escola solicitar ou não esta resposta formativa ou de ter projetos que versem sobre as problemáticas sociais em questão.

3. Aprendizagens e competências teóricas e práticas adquiridas na formação contínua em mediação de conflitos

Do ponto de vista académico, competência corresponde à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para resolver uma determinada situação (Perrenaud, 2000). Por outro lado, Martins (2017, p.19), refere que as “competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes (...) que pressupõe o desenvolvimento de literacias múltiplas (...) que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida”.

Perante a nossa realidade social, onde somos constantemente confrontados com problemas e desafios sociais vários, é difícil definir o papel do professor e, consequentemente, definir com exatidão as suas competências (Sardo, 2013).

Neste contexto foi nosso objetivo reconhecer que aprendizagens e competências os professores entrevistados adquiriram com a formação em mediação de conflitos, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático.

Da análise dos dados constatou-se que há uma certa correspondência entre os aspetos em destaque pelos respondentes. O respondente PA1 salientou, das aprendizagens adquiridas, a forma como passou a lidar com os conflitos e o recurso à escuta ativa: *“É a forma de lidar com os conflitos é o saber escutar, é escuta ativa”* (PA1, 87). O docente PA7 salientou a forma de comunicar com os alunos (ideia que foi partilhada pelo PA8), desenvolver a empatia e adquirir ferramentas para gerir diversas situações: *“A comunicação, trabalhar a empatia, trabalhar a parte das emoções também acho que é importante”* (PA7, 83-84); *“a comunicação não violenta, foi das sessões que mais me marcou (...)”* (PA8, 106). Neste seguimento, o docente PA9 considerou que o mais importante foi aprender como abordar e comunicar com os alunos: *“... é saber chegar ao aluno e a forma como se comunica com ele. Isso é o ... mais importante”* (PA9, 74-75).

PA7 refere ainda que os professores ficam com outras ferramentas e estratégias para lidar com os alunos: *“O facto de os professores ficarem com outras ferramentas, ... terem estratégias para lidar com outras situações”* (PA7, 208-209). Além da comunicação o docente PA8 falou da importância da linguagem nos relacionamentos: *“(...) tomei a consciência, ... o quanto a linguagem é importante para os relacionamentos”* (PA8, 106-107). O respondente PA4 evidenciou a capacidade de análise e de resolução dos problemas: *“... capacidade de conseguir analisar o problema e tentar solucioná-lo da forma mais prática e duradoura, ...”* (PA4, 111-112). Já o PA5 alegou que era importante refletir (termo também referido pelo docente PA3) sobre os acontecimentos e pôr-se no lugar do outro: *“O mais importante é refletir e pôr-se. ... digo, a eles, para se porem no lugar do outro”* (PA5, 106-107); *“... reflexão daquilo que eu faço ... numa perspetiva de resolução de um conflito ou até de prevenção (...) Refletir bem sobre ...”* (PA3, 92-94). Do ponto de vista do respondente PA2 a formação em mediação conferiu-lhe algum conhecimento teórico (de certo modo, o respondente PA6 comunga dessa perspetiva) que serve de suporte à aplicação prática: *“A nível teórico tem a ver com algum conhecimento de suporte que depois fundamenta as aplicações na prática, ...”* (PA2, 95-96); *“Quem está há tanto tempo no ensino aprende sempre coisas novas que ... No fundo chega aqui informação mais fresca, mais atualizada”* (PA6, 101-104).

Continuando a análise de dados, constatamos que PA1 afirmou que a formação dá ferramentas para poder atuar antes do conflito se manifestar de forma disruptiva: *“atuar antes de chegar à ponta do iceberg que é o próprio conflito”* (PA1, 92-93); *“(...) na mediação conseguimos, ... atenuar alguns dos conflitos”* (PA1, 98-99). O docente PA9 salientou que na prática é preciso saber ouvir e estar atento: *“saber ouvir, estar mais atento”* (PA9, 85). O entrevistado PA8 referiu que a nível prático a mediação ajuda muito porque vai buscar técnicas como: refletir sobre, o colocar-se no lugar do outro que ajuda a melhorar a comunicação com os alunos: *“... ajuda muito ... as técnicas*

que vamos buscar, o refletir sobre o que vamos dizer, ... o colocar-se no lugar do outro, ... ajudam-nos a melhor comunicar com os alunos” (PA8, 126-128). PA2 referiu que os alunos sabem que têm uma espécie de refúgio, onde podem ter um primeiro contacto de escuta, mesmo que o problema não seja resolvido: *“se não for para resolver o problema, têm uma espécie de refúgio onde podem vir ter um primeiro contacto...” (PA2, 105-107).* Por outro lado, PA7 referiu que a mediação de conflitos permite ajudar a resolver o conflito de forma neutra: *“... ajudar a resolver o conflito de uma forma isenta e neutra. Acho que isso ... é fundamental” (PA7, 84-85).* O respondente PA4 argumentou que, do ponto de vista prático, a mediação possibilita que os alunos percebam o porquê do problema e tentem resolvê-lo. Referiu, ainda, que os alunos do 1º ciclo, sensibilizados segundo a mediação, ficam mais atentos e preocupados com as situações de conflito:

“... deu para [os alunos] ... conseguirem perceber o porquê do problema e tentarem resolver... A nível de 1º ciclo também, nota-se que os miúdos ficam atentos e preocupados porque se alguém entra em conflito, por mais pequeno que seja o motivo, eles próprios alertam o professor ...” (PA4, 122-126).

O respondente PA6 referiu que aplicou a mediação em situação de resolução de conflitos pelo facto de estar em cargos de direção e ter, à sua responsabilidade, as situações de indisciplina: *“Eu apliquei a mediação mais em situação de resolução de conflitos ... por eu estar encarregue das situações de indisciplina ... por estar em cargos de direção ...” (PA6, 108-113).* Em termos práticos, o respondente PA5 destacou o modo de resolução das situações, que passou a ser diferente do que estava habituado: *“O que eu mais destaco, foi as situações que foram postas e como resolvê-las. ... são de uma forma totalmente diferente daquelas que eu estava habituada” (72-73).*

Em síntese, este grupo de respondentes apontou um conjunto de aprendizagens adquiridas e de competências em exercício, em diversos aspetos: a) conhecimentos para analisar e abordar ou prevenir os conflitos; b) conhecimentos vertidos em competências de comunicação, de análise e reflexão em torno das relações interpessoais; e c) estratégias, ferramentas e técnicas para abordar os alunos, abordar os conflitos e situações problemáticas. Trata-se de aprendizagens teórico-práticas que contribuem para o trabalho profissional do professor e que são transferidas para os alunos. Embora estes conhecimentos e competências cognitivas, comunicativas e comportamentais sejam sobretudo temas desenvolvidos na mediação entre alunos (isto é, as vantagens socioeducativas da mediação para aprender a conviver) (Pinto da Costa; Almeida & Melo, 20019; Quinquilo, 2017), encontramos alguns estudos (Pinto da Costa, 2016; Paula, e al., 2016; Martins, e al., 2016) que se focam na promoção dessas competências dos professores que encontram na mediação uma nova metodologia para dar resposta e atuar na escola. Denota-se então que as competências teóricas e práticas adquiridas na formação em mediação são

transferíveis para a dimensão empírica. Estas competências da mediação articulam-se também com a competência chave “trabalhar em equipa” definida por Perrenaud (2000) para ser professor.

3.1. Perceção das práticas de mediação

A mediação de conflitos é importante no contexto escolar, ajuda a desenvolver a empatia (Paula, Duarte & Fantacini, 2016). Assentando a mediação num procedimento, formal e informal, materializado através de técnicas que visam efeitos práticos, procuramos perceber como os professores narravam as suas práticas de mediação de conflitos.

PA1 partilhou que a mediação de conflitos não é uma varinha mágica: *“... a mediação de conflitos não é a solução milagrosa para todas as situações de indisciplina”* (PA1, 99-100). O respondente PA6 afirmou que a mediação de conflitos contribuiu para uma nova forma de atuação e tem-lhe sido útil: *“Deu-me uma perspetiva diferente em termos de modos de atuação, ... que tem sido útil...”* (PA6, 116-117). Este otimismo acerca das vantagens práticas da mediação está destacado no estudo de Pinto da Costa e Sá (2019, p. n/tem) quando referem que “proporciona otimismo nos educadores e professores que afirmam a necessidade de contextos educativos harmoniosos”. O docente PA2 associou a mais-valia de aprender como abordar o conflito de uma forma prática e a melhoria do ambiente escolar: *“É saber que há formas práticas de resolver esses conflitos”* (PA2, 98-99); *“Ajuda a melhorar a escola ...”* (PA2, 154). Tendo ainda como referência o estudo de Pinto da Costa e Sá (2019), segundo os educadores e professores, a mediação não influi apenas na melhoria dos relacionamentos interpessoais, mas também no clima de escola.

Segundo o respondente PA7, a mediação de conflitos está acessível a qualquer professor: *“... a mediação é uma ferramenta para todos nós”* (PA7, 218). Tal como refere Paula, et al. (2016), o professor por natureza é um mediador, uma vez que se vê perante a necessidade de mediar diariamente diversas situações de conflito.

O entrevistado PA5 afirmou que tem desenvolvido a prática da mediação no gabinete e que reconhecia que a mediação é uma ferramenta útil: *“A minha prática é mais ... no gabinete em situação formais, mais em situações formais”* (PA5, 213-214); *“... a mediação ajuda bastante...”* (PA5, 219-220).

Já do ponto de vista do docente PA3, a imparcialidade, enquanto característica basilar da prática da mediação, implica superar velhos hábitos: *“O ser imparcial, ... a minha grande dificuldade ... é o não dar conselhos”* (PA3, 124-126). Como refere Monteiro e Cunha (2018), o mediador deve conduzir o processo de mediação, formal ou informal, de forma neutra e imparcial (isto é, sem orientar, sem moralizar, sem orientar e/ou aconselhar) dando protagonismos aos indivíduos para

refletir, analisar, compreender e decidir sobre como solucionar conjuntamente os conflitos que enfrentam.

Resumindo, constatamos que estes professores: a) passaram da teoria da mediação para a prática, conseguindo, de forma formal ou informal, utilizar os recursos adquiridos na formação; b) consideraram-na uma ferramenta que pode ser utilizada por todos os professores; c) útil para os próprios e para a escola, contribuindo para uma forma de atuação estruturada e prática perante os conflitos; d) sem ser uma varinha mágica e com desafios na sua aplicação, pois requer também dos indivíduos uma atitude de mediador.

Encontramos em Duarte e Fantacini (2016), a confirmação de que o professor pratica a mediação de conflitos para promover o diálogo de forma a gerir os diferendos que acontecem entre crianças e/ou adolescentes, intervindo o mínimo possível, e em Quinquilo (2017), para quem o professor tem de assumir, naturalmente, o papel de mediador quando ajuda, de forma consciente e independente, a criança a resolver os seus conflitos.

3.2. Outras atividades de mediação

A implementação da mediação de conflitos numa escola depende do tipo de projeto que se adote. Todavia, existe um conjunto de ações, para além da formação de professores, que devem ser realizadas, como, por exemplo: realizar workshops para sensibilizar toda a comunidade escolar e fazer formação em mediação a alunos e a funcionários. Este conjunto de atividades é essencial quando se pretende instaurar e disseminar uma cultura de mediação na escola (Pinto da Costa, 2019).

Neste âmbito, o respondente PA7 afirmou que no início fez formação a alunos (alunos mediadores), atividade também levada a cabo pelos respondentes PA8 e PA1, *“No início fizemos [formação a alunos]. No primeiro ano do projeto formamos [alunos] (...) PA7, 232); “...[fizemos] formação de alunos mediadores de pares... tivemos no 1º ciclo, ... no 2º ciclo e ... no 3º ciclo (PA8,299-300); “...decorrente da nossa formação existiu formação para alunos mediadores” (PA1, 82-83). PA7 acrescentou ainda que os alunos ajudavam mais informalmente, constatando ainda que os alunos reconheciam melhor o colega mediador do que o adulto: “Os alunos ajudavam-nos mais informalmente nos intervalos... Eles até reconhecem mais o colega do que nós que somos adultos” (PA7, 233-235). O respondente PA8 acrescentou que fez formação à associação de estudantes, afirmando que na sua escola preocupam-se com a formação dos alunos e não tanto com as técnicas de mediação: “...eu fiz formação à minha associação de estudantes” (PA8, 303); “...*

não estamos preocupados ... com as técnicas da mediação, como se faz na mediação, nós estamos preocupados com a formação dos miúdos” (PA8, 286-288).

Ora, constatamos que, para os professores entrevistados, o envolvimento dos alunos na mediação é uma pedra basilar da estratégia socioeducativa que pretendiam levar a acabo na escola, seja em termos de capacitação de competências, seja em termos de sensibilização para atitudes e comportamentos potenciadores de uma cultura de convivência e de paz. No primeiro caso, denominado por mediação entre pares, os alunos mediadores auxiliam os colegas na resolução dos conflitos (Monteiro e Cunha, 2018). Todavia, segundo a literatura (Schiller, 2001; Bonafé-Schmitt, 2004; Pinto da Costa & Barandela, 2010), o envolvimento dos alunos mediadores é mais visível no desenvolvimento das suas competências pessoais, relacionais e sociais, como a confiança, o comprometimento, a empatia e a responsabilidade. Por isso, percebe-se dos discursos dos professores mediadores a importância de incluir os alunos na mediação, para que, nomeadamente, professores e alunos pudessem usar a mesma linguagem, a da mediação.

O docente PA1 referiu que também fizeram formação aos funcionários: *“fez-se intervenção para os funcionários também, depois foi um percurso que durou alguns anos” (PA1, 83-84)*. Também o docente PA6 mencionou que formaram funcionários, acreditando que o projeto deve ser coletivo, isto é: deve envolver toda a comunidade escolar: *“... depois até de funcionários. Acho que o caminho tem que ser assim, em todas as frentes” (PA6, 316)*. Segundo Monteiro e Cunha (2018), o mediador adulto/professor tem que estar preparado para formar os alunos que venham a ser mediadores e formar, por exemplo, auxiliares da ação educativa ou outros membros adultos da comunidade educativa.

Outros respondentes referiram-se a outras atividades de mediação, assim como a constrangimentos sentidos para rentabilizar o trabalho realizado. Por exemplo: o respondente PA1 salientou o facto de no projeto de mediação implementado na sua escola ter existido também a figura dos alunos padrinhos, além dos alunos mediadores, que também atuavam entre pares: *“... alunos mediadores e tínhamos os alunos padrinhos que nos ajudavam e que atuavam entre pares que foi uma das consequências das estratégias da formação” (PA1, 1070-109)*. O respondente PA8 mencionou que a mediadora da escola faz muitas atividades com os alunos. Além disso, referiu também que quando são sinalizados problemas de relacionamento, pelo diretor de turma, são feitas aulas de convivência:

“... a nossa mediadora faz imensas atividades...”. (292); “... aulas de convivência quando ... [os] diretores de turma dizem que a sua turma está com problemas de relacionamento e nós vamos à sala e fazemos lá umas sessões também em que desenvolvemos atividades ...” (PA8, 293-296).

Já o docente PA6 destacou que os alunos que fizeram a formação em mediação mostraram-se interessados, mas não houve possibilidade de criar uma equipa: *“Os alunos a quem se fez formação estão muito interessados, mas houve também dificuldade, ... em criar uma equipa sólida”* (PA6, 127-129). Por sua vez, o docente PA2 referiu-se à existência do gabinete de mediação, outra das realizações previstas no projeto de mediação de conflitos, como um espaço necessário nas escolas: *“..... sabem ... que há um espaço, ... [onde] aqueles miúdos mais frágeis, no mínimo, se não for para resolver o problema, têm uma espécie de refúgio ...”* (PA2, 103-106).

Em suma, da análise dos dados constatamos que este grupo de docentes entrevistados destacou várias atividades como eixos da afirmação da mediação na escola, a saber: a) formação ou sensibilização dos alunos, da associação de estudantes e dos funcionários; b) maior envolvimento dos alunos na cultura de mediação seja como alunos mediadores ou como alunos padrinhos ou ainda incluindo a associação de estudantes; c) funcionamento de um gabinete de mediação, que seja onde se verifique a prática da mediação. Ora, como referem Silva (2010) e Pinto da Costa (2019), o projeto de mediação requer-se coletivo e dinâmico, como bases para que a mediação passe a integrar o quotidiano relacional da escola.

3.3. Perceções dos professores sobre os resultados da formação contínua em mediação

3.3.1. Resolução de conflitos

A mediação de conflitos apresenta, entre outros objetivos, o intuito de reparar as situações, reconciliar as pessoas e resolver conflitos, denominada a política dos três R's definida por Johan Galtung (Nascimento, 2013).

Para o respondente PA5, a formação em mediação de conflitos foi muito útil para saber lidar com situações de conflito: *“... em situações de conflito ajudou-me imenso”* (PA5, 222). O respondente PA7 manifestou que passou a estar melhor preparado para auxiliar na construção de soluções mutuamente satisfatórias: *“... as partes envolvidas chegarem a um acordo, a uma situação que seja satisfatória para as partes envolvidas... Nem sempre é fácil, acho que a formação em mediação é fundamental”* (PA7, 105-109).

Na perspetiva do docente PA2, a formação em mediação de conflitos permitiu-lhe ficar mais capacitado para ouvir as partes envolvidas e para os auxiliar a encontrarem por si mesmo a solução do conflito: *“... é sempre importante ... não ouvir só um lado, mas ouvir o outro e deixá-los ambos, que encontrem um caminho para resolver os seus problemas ...”* (PA2, 120-122).

Já o respondente PA1 considerou que se tornou importante saber colocar os envolvidos a refletirem sobre as situações, sobre os seus comportamentos e ainda sobre possibilidades de mudança:

“... chamar à atenção para determinado tipo de situação que está a acontecer e fazer com [que] as partes reflitam sobre a situação e assumam. ... conseguimos chegar a um acordo em que ambas as partes assumem e comprometem-se a ter um determinado tipo de comportamento que vise a mudança” (PA1, 160-170).

Como refere Souza (2017), a mediação não deve ser vista, apenas, como uma estratégia para a resolução, positiva, de conflitos, mas sim um processo que capacita, os envolvidos, para a reflexão crítica.

Já o docente PA6 considerou ser importante que a mediação de conflitos não deva limitar-se aos resultados obtidos com as mediações formais, devendo também, como já referido anteriormente, tais resultados verificaram-se na cultura de escola “... eu acho que é importante que a mediação de conflitos não seja só focada no gabinete e isso é uma coisa transversal” (PA6, 201-202).

Resumindo, a análise de dados relativa aos resultados no que concerne a resolução de conflitos, constatamos que: a) a formação em mediação de conflitos permitiu aos professores alcançar resultados reais na forma como passaram a lidar com os conflitos; b) Os resultados não se focaram apenas na solução dos problemas, mas no processo até esse ponto. Isto é, na forma como passaram a trabalhar a comunicação entre os indivíduos, a promoverem a autodeterminação deles; e a potenciar a reflexão como meio para a mudança e melhoria; c) os resultados podem ser imediatos, aquando da resolução dos conflitos, mas espera-se que seja transversal, numa lógica de cultura de escola.

3.3.2. Melhoria do clima de sala de aula

A interação de uns indivíduos com os outros promove transformações que podem ser interpretadas na subjetividade. A má gestão dessas diferenças, ou da subjetividade que cada um cria sobre as mesmas é geradora de problemas de convivência (conflito, violência, indisciplina) nos vários contextos sociais, nomeadamente na escola e na sala de aula.

Sobre se a formação em mediação de conflitos contribuiu para melhorar o clima de sala de aula, o respondente PA3 referiu que já tinha um bom clima de sala de aula, mas a formação em mediação ajudou-o a melhorá-lo ainda mais: “... eu tive sempre, com os alunos, um bom clima de sala de aula... ajudou foi a melhorar ainda mais, o que já é bom” (PA3, 99-100). Na perspetiva do docente PA1, a

mediação permitiu-lhe melhor identificar as formas de agir dos alunos, e, consequentemente, atuar antes que o conflito atinja contornos mais graves:

“... conseguimos identificar determinadas formas de agir dos alunos isto falando em mediação entre aluno-aluno, professor-aluno” (PA1, 96-97).: “Há (...) conflitos que nós podemos intervir à partida e fazer com que não cheguem a um patamar mais agressivo” (PA1, 100-101).

Também o respondente PA7 afirmou a importância de atuar precocemente nos conflitos que se vão detetando na sala de aula: *“Eu acho que acima de tudo é importante para não deixar, não ignorar o conflito, ... e tentar prevenir e atuar antecipadamente” (PA7, 88-89).*

Já o respondente PA6 foi convicto ao considerar que o clima de sala de aula pode ser melhorado quando o professor tem formação em mediação de conflitos, pelo que advogou a disponibilização desta formação pelos diversos centros de formação:

“Em sala de aula, se o professor tiver formação em mediação de conflitos vai ter capacidade de resolver muito melhor as coisas” (199-200); “Os centros de formação deviam oferecer esta formação e ser transversal a todos os professores. ... a maior parte dos conflitos é em sala de aula/ambiente de sala de aula então a mediação de conflitos ajudaria muito” (PA6, 209-212).

PA5 mencionou que a mediação de conflitos ajudou sobretudo nos conflitos entre pares: *“A mediação ... ajuda mais quando eu vejo que há conflitos entre pares” (77-78)* e o docente PA4 argumentou que conseguiu colocar os alunos do 1º ciclo atentos às situações de conflito, expectando que estes alunos transportem essa sensibilidade para as relações interpessoais ao longo do seu percurso escolar:

“Com o 1º ciclo consegui pô-los atentos e enveredar mais por esse caminho, ... [se] mantiverem essa rotina à partida no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário isto manter-se-á na cabeça deles ... existe ali um conceito de estar mais aberto para tentar ver o que é que realmente se passa ali” (PA4 127-131).

Por sua vez, o entrevistado PA8 referiu que o clima de sala de aula está relacionado com uma das ferramentas centrais da mediação: a comunicação: *“Exatamente na comunicação. Centramo-nos muito na comunicação...” (PA8, 120).* Como aponta Torrego (2003), a comunicação é um dos temas mais trabalhados na formação em mediação, na dupla perspetiva do conflito: preventiva e resolutive

Já o respondente PA2 mostrou-se reticente relativamente ao facto de a mediação contribuir para melhorar o clima de sala de aula: *“Não sei se ajudou a melhorar o conflito em sala de aula” (PA2, 102).*

Em suma, à exceção de um dos respondentes, os restantes (n=8) defenderam que a formação em mediação contribuiu para melhorar o clima de sala de aula, uma vez que ajudou: a) na forma de comunicar com os alunos; b) a estar mais atento a determinadas atitudes dos mesmos. Como

refere Souza (2017), o professor tem que se adaptar a novas formas de comunicar e ser hábil, o suficiente, para criar situações educativas que transcenda o espaço sala de aula numa perspetiva de que professor e aluno aprendam juntos.

3.3.3. Melhoria do clima de escola

A escola resulta da interseção, nomeadamente, da: sala de aula, do projeto curricular, da administração escolar, dos valores da sociedade e da cultura global. Por outro lado, a escola encontra-se na encruzilhada da educação proveniente do seio familiar com a educação resultante da interação com o meio envolvente. Porém, é importante que haja, na escola, um clima seguro e respeitador que favoreça os processos ensino e aprendizagem (Vasconcelos, 2017). As tensões que surjam entre estes contextos põe-se em risco a convivência escolar propiciando diversas situações de conflitos de comunicação, normativos, de interesses e de relação (Torrego, 2006, Pinto da Costa, 2016).

Os respondentes PA3 e PA5 afirmaram que a mediação de conflitos tem ajudado a melhorar o clima de escola, na medida em que convida os indivíduos a refletir sobre a forma mais saudável de resolver os conflitos e promove o diálogo entre eles:

“Ajuda, ajudou muito, ajudou muito a saber qual é a atitude a postura mais correta para os ajudar a refletir sobre uma forma mais saudável de resolver o problema. O facto de os podermos ajudar a resolver as coisas, os problemas, os conflitos ... de uma forma não violenta é uma coisa que eu acho importantíssima” (PA3, 110-113).

“Tanto em conversas individuais como em grupo, ajuda bastante. Mesmo no recreio eles já sabem, até eles veem de uma forma diferente. As mediadoras ou mediadores já nos veem de uma forma diferente. Muitas vezes já chegam à nossa beira, nós podemos atuar ou então quando nós chegamos eles já percebem porque estamos a chegar a eles” (PA5, 83-86).

Numa perspetiva de longa duração, o docente PA4 defendeu que a mediação devia ser iniciada no 1º ciclo, pois dessa forma conseguir-se-ia uma melhoria sustentável do clima de escola:

“A nível da atuação na escola propriamente dita, ... a nível do 1º ciclo, uma vez mais, eles conseguiram estar mais atentos à resolução do conflito ... se eu conseguir transmitir a mensagem fez, efetivamente, com que os miúdos pensassem no assunto e falassem sobre o assunto, não só naquele instante, para eles próprios estarem à alerta, significa que eles interiorizaram o que eu transmiti, e desse ponto de vista, está a ser muito proveitoso e ajuda o funcionamento” (PA4, 134-140).

Por sua vez, o docente PA7 referiu que a mediação de conflitos ajudou a melhorar o clima de escola, graças à atuação do gabinete de mediação que atua em casos concretos: *“ajudou porque, [no] gabinete de mediação, e quando nos chega algum tipo de conflito, ... atuamos e tentamos resolver o conflito entre as partes envolvidas” (PA7, 93-95).*

O entrevistado PA8 corroborou a ideia de que a mediação ajudou porque permitiu o uso de técnicas que promove uma melhoria na comunicação com os alunos: *“ajuda muito porque são as técnicas que vamos buscar, o refletir sobre o que vamos dizer, a forma como colocar-se no lugar do outro, todas essas técnicas, ajudam-nos a melhor comunicar com os alunos”* (PA8,126-128). Como referem Seijo e Alvarez (2006), é pelo diálogo e pela cooperação que as partes envolvidas num conflito constroem de forma pacífica e positiva uma solução para o conflito que enfrentam. E segundo Monteiro e Cunha (2018, p. 116), a “prática da mediação em contexto escolar [apresenta-se] como estratégia para restaurar o diálogo numa situação de conflituosa (...) [e tem como] objetivo de estabelecer soluções positivas para todos os participantes”.

Em síntese, segundo este grupo de docentes entrevistados, a formação em mediação de conflitos também pode contribuir para melhorar o clima de escola, ao colocar-se em prática estratégias e técnicas que visam valorizar o modelo colaborativo de gestão das relações interpessoais e dos conflitos.

Por outro lado, para alguns destes professores, a melhoria do clima de escola conseguido pela mediação depende do alargamento da formação em mediação de conflitos a todos os professores: *“É pena que os centros de formação não proponham essa formação. Não sei se todos propõem, mas deviam”* (PA6, 204-205) e a todos os alunos, devendo começar a ser implementada no 1º ciclo de escolaridade. Como refere Pinto da Costa (2019), um projeto de mediação deve envolver todos os atores educativos e, de preferência, todos os níveis de ensino, de uma forma contínua, sistémica e sustentada.

3.4. Avaliação da formação realizada à época e no presente

Sabendo que os professores a entrevistar poderiam apresentar diferentes tempos de realização da formação em mediação de conflitos, pretendemos saber como os professores com mais anos de formação e os professores com menos anos de formação (ver tabela 1) avaliavam a formação aquando da sua conclusão e atualmente.

Os docentes PA1 e PA2 avaliaram a formação em mediação como muito positiva: *“foi muito positiva* (PA1, 121); *“Muito positiva, muito interessante”* (PA2, 130).

Por outro lado, PA1 afirmou que essa formação lhe forneceu ferramentas para atuar, a curto e a longo prazo, com alunos, com colegas e com as pessoas em geral:

“Foi uma mais valia das ferramentas para nós atuarmos não só a curto prazo como a longo prazo” (PA1, 121-122); *“ajuda-nos a lidar com alunos, a lidar com colegas”* (PA1, 126); *“a formação em mediação de conflitos é importante, dá-nos ferramentas para nós lidarmos com os alunos e com as pessoas de uma forma diferente e acho que é bastante positiva”* (PA1, 228-230).

O docente PA2 referiu que trabalhou situações concretas em contexto de sala de aula e continua atualmente a colocar a mediação em prática:

“porque foi muito prática e trabalhamos situações concretas em contexto de sala de aula. Atualmente continuo a tentar pôr em prática essa formação e continua a servir de lema a ter presente na própria sala de aula e no recreio, nos espaços em que me vou encontrando com os alunos” (PA2, 130-133).

O entrevistado PA7 avaliou positivamente os resultados da formação em mediação de conflitos, tanto no momento da sua realização como atualmente: *“Positivamente” (98); “Agora também positivo” (PA7, 198)*. Os respondentes PA3, PA8, PA6 e PA9 avaliaram a formação em mediação como “muito boa”, uma vez que potenciou e continua a potenciar a confiança para atuar e o sentido de responsabilidade (por ser uma atuação exigente), demonstrando-se útil para os professores respondentes e também para a escola.

“Muito boa, gostei muito da formação, ajudou-me muito e deu-me (...) por um lado mais confiança, mas por outro lado, uma responsabilidade enorme de saber que o papel do mediador é um papel muito difícil” (PA3, 116-118)

“Muito boa, gostei muito da formação, ajudou-me muito (...) (PA8, 137);

“foi de tal maneira que eu e a minha colega... começamos logo a aplicar. Passamos logo à prática... (PA6, 121-123);

“Muito boa. Gostei imenso. Gostei mesmo muito. Tanto que gostamos que resolvemos trazê-la para aqui. Foi uma mais-valia” (PA9, 88-89).

Atualmente, o docente PA3 continua a avaliar a formação como “muito boa”, sentindo-se mais à vontade para atuar segundo a mediação:

“Atualmente essa formação continua a fazer imenso sentido embora ... eu já não esteja tão presa como estava no início e eu ... não fugindo dos princípios fundamentais já arranjei a minha própria forma de estar e de resolver com eles os problemas” (PA3, 130-133).

Para o PA8, a formação continua muito presente: *“continua muito presente” (PA8, 131)*. O docente PA9 referiu que ainda hoje considera uma mais-valia: *“Foi uma mais-valia e continua a sê-lo” (PA9, 91-92)*. O respondente PA5 avaliou como sendo muito benéfica: *“Foi muito benéfica” (89)*. O respondente PA4 afirmou que ficou muito satisfeito e na atualidade o sentimento mantém-se: *“... fiquei imensamente satisfeito...” (PA4, 105); “Atualmente continuo a avaliar exatamente da mesma forma” (PA4, 148-149).*

Resumindo, os docentes entrevistados, avaliaram, de um modo geral, a formação em mediação como sendo muito boa/positiva, tanto após a sua realização como no presente, confirmando, desde então, a permanência da sua utilidade e a atualidade da sua aplicação.

4. Participação do professor no gabinete de mediação de conflitos

A mediação na escola é considerada um instrumento de diálogo interpessoal de resolução construtiva do conflito e transformação de conflitos. É também usada como uma estratégia de intervenção preventiva. O mediador assume como uma das principais funções criar hábitos de gestão de conflitos, como por exemplo: proporcionar uma cultura de paz, assente no pensamento crítico e criativo, na empatia e na colaboração (Monteiro e Cunha, 2018). Foi nosso propósito nesta pesquisa perceber qual o perfil e o papel do professor no gabinete de mediação e saber da influência da sua ação através dessa estrutura de mediação no clima de escola.

4.1. Caracterização do professor mediador

Segundo os respondentes, quem não tem a formação em mediação, mesmo sendo “assertivo e equilibrado”, encontra-se desprovido de ferramentas necessárias à resolução positiva de conflitos, de uma forma isenta e por mútuo acordo, pelo que não deve participar no gabinete ou se aí participar não deve fazer mediação, como se pode ler os seguintes excertos:

“(...) professor que não tenha formação em mediação (...) trás determinados comportamentos porque não estão alertados para que na mediação de conflitos, como o próprio nome indica, têm que ser resolvidos em conjunto com uma mera orientação e como estamos formatados de uma maneira para resolver de uma forma prática, que não resolvemos só atenuamos então penso que não funcionaria no gabinete” (PA2, 147-151). “Acho que não deve. Não deve porque ele próprio não tem consciência ... Pode ser uma pessoa muito assertiva, muito equilibrada, muito sensata, mas há coisas que falham. Não está habituado a fazer isso” (PA3, 136-138); “... a formação não é só reflexão, mesmo que a pessoa se interesse, estude muito bem o tema, ... eu acho que falta depois a prática de experimentar” (PA3, 144-146). “Quer dizer, fazer mediação não. Acho que, ... há pessoas que têm mais capacidade, mais perfil e mais gosto para aprender do que outras, ... mas fazer mediação não pode. Fazer a formação é essencial porque dá-lhe ferramentas para...” (PA9, 95-98). “Não (...) a parte da isenção, da neutralidade, não julgar, não opinar sem a formação é complicado agir desse modo. Precisa perceber muito bem o que é a mediação e qual é o objetivo, qual é o pressuposto” (PA7, 103-105). “Fazendo mediações propriamente dito, não, mas pode colaborar ...” (PA4, 152). “Sem mediação, por acaso acho que não. Pode colaborar de outra forma ...” (PA5, 94). “Pode, mas não é a mesma coisa. Faz sentido a formação” (PA1, 132). “Fazer mediação talvez não, mas é bom local para o sensibilizar para a temática” (PA8, 134). “Acho que era importante que tivesse formação, acho muito importante” (PA6, 135).

Ora, este grupo de respondentes defendeu, de uma forma unânime, que para participar no gabinete de mediação, fazendo mediações, deve realmente ter formação em mediação. Se não tiver a formação pode colaborar, mas não deve fazer mediações. Pinto da Costa (2016, p. 351)

refere que “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”.

Na formação o mediador trabalha princípios que sustentam a ética da mediação, a saber: princípio da voluntariedade, princípio da autodeterminação, princípio da confidencialidade, princípio da isenção e imparcialidade, princípio da independência, princípio da colaboração, e princípio de competência e responsabilidade.

Assim, atendendo aos princípios que definem mediação, o mediador pode ser qualquer pessoa, neste caso particular, membro da comunidade educativa, que consiga ser neutro, não julgue, seja bom ouvinte e empático, que consiga criar e manter confiança e que seja paciente (Torrego, 2003), características vertidas em competências adquiridas ou aprimoradas através da formação em mediação.

Deste ponto de vista, a formação em mediação é essencial para adquirir um conjunto de conhecimentos, estratégias e técnicas que respeitem tais princípios na relação de mediação que o professor mediador estabelece com os demais indivíduos e que visam fundamentar uma cultura de convivência cidadã na escola. A mediação tem tanto de arte como de técnica (Six, 2001), e tende a incorporar-se nas atitudes e hábitos da pessoa mediadora nos seus contextos pessoais e profissionais.

Mais especificamente, da análise dos dados obtidos através das entrevistas foi possível constatar que os respondentes PA1, PA9 e PA8 (n=3) consideraram que a característica mais marcante do professor mediador é a disponibilidade para escutar:

“... alguém que escuta ativamente, alguém que escuta” (PA1, 157); “É um professor que sabe ouvir” (PA9, 114); O professor mediador deve (...) essencialmente ser um bom ouvinte” (PA8, 187-188).

Acerca de um perfil mais *genérico*, cinco respondentes (PA1, PA2, PA5, PA7 e PA9, n=5) consideraram que o professor mediador deve ser isento e imparcial, empático, e deve também ser aquele que promove a comunicação, a boa interação, o sentido de responsabilidade e a cidadania:

“(...) alguém que promove a comunicação que promove o diálogo, que não toma partido, tenta ser imparcial, e que promove a harmonia e o respeito entre os pares” (PA1, 157-159).

“Um professor muito assertivo empático, e disponível. Tem que ter uma grande disponibilidade também e saber ouvir...” (PA5, 114-115).

“... empático, imparcial, bom comunicador, facilitador...” (PA7, 123).

“O professor mediador sabe chegar ao outro, sabe pôr-se na pele do outro e tenta resolver as questões os conflitos da melhor forma possível” (PA9, 114-115).

“Alguém que tenha bom senso ... tem ... a responsabilidade de tentar ajudar os alunos de modo a que sejam mais disciplinados, ajudar ... no seu sentido de responsabilidade, o seu sentido de autonomia, cidadania” (PA2, 175-179).

Por sua vez, um dos respondentes (PA6) realçou que o professor mediador é aquele que se predispõe a aprender metodologias inovadoras, associado a uma postura dinâmica e positiva de enfrentar os assuntos:

“É um professor que à partida já se predispõe a alguma coisa relativamente nova pelo menos no nosso sistema, ... mostra uma abertura e disponibilidade para aprender mais para avançar e é uma pessoa, portanto, dinâmica e positiva ...” (PA6, 166-168).

Outro respondente (PA8) alertou ainda para constrangimentos do professor ser mediador, considerando tratar-se de uma complicada articulação funcional:

“(...) é muito complicado o professor assumir também a posição de mediador... É complicado, é complicado ... O professor mediador deve dominar bem as técnicas da mediação” (PA8, 185-188). “Um professor mediador que seja a tempo parcial, (...), isso não dá, isso não dá” (PA8, 277-278).

Em todo o caso, o respondente PA4 afirmou que a formação em mediação ajuda a ser melhor professor:

“Acima de tudo, é um professor ...” (PA4, 172); “... [a] mediação vai ajudar e vai contribuir para que ele consiga ser um melhor professor ... melhor pessoa, quer melhor ouvinte, quer melhor apaziguador, quer melhor resolutor de conflitos...” (PA4, 177-180).

De notar que todas as características apontadas pelos respondentes estão em conformidade às que são referidas por Torrego (2003) a saber: comunicação, escuta ativa, se predispõe a ajudar as partes envolvidas a identificar e satisfazer os interesses, promove a compreensão e a ponderação dos pontos de vista, apresenta procedimentos para encontrarem, juntos, as soluções, não julgar as partes, entre outras, sendo estas corroboradas por Pinto da Costa (2016) e por Quinquilo (2017) que referem que deve haver respeito mútuo, comunicação assertiva, compreender e aceitar o outro. Na opinião de Martins e al. (2016) o professor mediador não tem tarefa fácil, precisa distinguir comportamentos para poder agir com coerência, em cada situação, procura compreender a diversidade de valores sociais que emergem na escola atualmente.

4.2. Atuação como professor mediador

Da análise dos dados recolhidos nas entrevistas, constatamos que dos nove (n=9) respondentes, quatro (n=4) tinham feito parte de um gabinete de mediação:

“Sim” (PA1, 173).

“Sim colaborei” (PA3, 190).

“tivemos um gabinete de mediação de conflitos na escola” (PA1, 105).

“Eu pertenci ao gabinete de mediação” (PA8, 190).

“No início só, mas foi pouco” (PA9, 124).

Quando questionados se atualmente colaboravam ou faziam parte da equipa de mediação, cinco (n=5) entrevistados disseram que sim:

“Colaboro” (PA2, 194).

“... ainda colaboro. Sou coordenadora e como coordeno faço parte da equipa” (PA3, 190-191).

“Colaboro, colaboro. Faço parte do gabinete” (PA5, 127).

“Nesta semente de equipa, não é? Sim” (PA6, 189).

“Faço parte do gabinete de mediação desde o início” (PA7, 134).

Dois professores entrevistados (n=2) explicaram que não tinham participado ou não participavam atualmente em gabinetes de mediação uma vez que estes não existiam nas escolas onde lecionaram ou lecionam atualmente.

“[neste momento] já não existe o gabinete de mediação, também já não é uma equipa, neste momento, são apenas duas professoras” (PA1, 111-112).

“Não, lá está, nas escolas onde passei não tinha gabinete de mediação...” (PA4, 196).

“No início só...” (PA9, 124).

Segundo Alves (2012) os indivíduos que têm a formação em mediação devem exercer esse tipo de função. Trata-se de praticar de uma forma estruturada a gestão de relações interpessoais e de conflitos, potenciando uma melhor convivência através de estruturas e procedimentos escolares.

Como referem Monteiro e Cunha (2018), existem vários tipos de dinâmicas de mediação de conflitos escolares: professor- aluno, aluno-aluno (também designado entre pares), aluno-pais, professor-pais. Porém, analisando o universo escolar também podem surgir outras dinâmicas interpessoais de mediação, como por exemplo: aluno-funcionário, professor-professor, professor-funcionário, funcionário-funcionário, professor-turma, aluno-turma. Desde que hajam interações sociais podem surgir conflitos em que os mediadores podem ser chamados para intervir em diversas interações pessoais. Foi nosso intento perceber que tipo de mediação é que o professor mediador leva a cabo na escola.

Os entrevistados PA1, PA2, PA3 (n=3) partilharam que o professor mediador atua mais na mediação entre alunos, ainda que tenham apontado, com menor expressividade, a realização de mediação com outros atores da escola, como por exemplo: entre professor -turma ou entre turma-aluno; entre aluno-professor, entre aluno-funcionário:

“Em casos de mediação entre alunos, aluno-aluno, entre turma-professor, e entre professor turma. Portanto, basicamente entre aluno-aluno e entre professor turma. Entre turma-aluno, sei lá situações em que há uma rejeição ou uma discriminação a um aluno ou um comportamento que não deve existir da turma para com um aluno, um comportamento, que não deve existir entre a turma para com um professor ou entre dois alunos” (PA1, 161-165).

“(...) situação concreta de conflitos entre alunos e muito poucos entre alunos e professores, mas é mais entre aluno-aluno...” (PA2, 182-183).

“Quase sempre entre alunos, mas também já atuei numa situação de aluno funcionário e aluno professor, menos” (PA3, 173-174).

A mediação realizada entre alunos não se confina ao espaço do gabinete de mediação de conflitos, na modalidade formal, porquanto dois respondentes (PA5 e PA7, n=2) referiram que

também realizaram mediação de conflitos noutros espaços, na modalidade informal, como nos intervalos e na sala de aula, mediante situações aparentemente disfuncionais:

“Com as minhas turmas, com outros alunos que nos intervalos eu me apercebo que algo não vai bem ou então fazem-me chegar também situações de outras turmas” (PA7, 126-127). “Com situações já marcadas aqui no gabinete ou então com mediações informais nos recreios e nos intervalos. Quando vejo uma situação menos agradável” (PA5, 118-119).

Apenas um dos nove respondentes informou que não atuara como mediador porque não fora indicado como professor mediador na sua escola: *“Não sou professora mediadora por isso não atuo” (PA9, 117).*

Em suma, constatamos que, à exceção de um dos respondentes, os professores praticam a mediação de conflitos, em diversos contextos e em diversas dinâmicas interpessoais de diferentes atores da escola, que assume, segundo Alves, (2012), um potencial educativo pelo que favorecer a capacidade de escuta mútua e a cooperação entre os alunos, constituindo também um espaço alternativo de comunicação.

4.3. Experiência com encaminhamento de alunos para o gabinete de mediação de conflitos

A análise dos dados recolhidos nesta categoria permitiu constatar que cinco dos nove entrevistados referiram não terem encaminhado alunos para o gabinete de mediação, pois não sentiram necessidade de o fazer:

“Não os encaminhei porque não houve necessidade” (PA9, 112); “Alunos meus, eu que os pusesse, não, não, não. Nunca encaminhei, não houve necessidade de os encaminhar, até agora. Acho que na sala de aula consigo gerir” (PA5, 111-112); “Não mandei alunos meus para o gabinete de mediação” (PA1, 148); “Na minha aula, não, eu não me lembro de mandar nenhum aluno ...” (PA8, 176-177); “Não, meus alunos da turma que eu leciono” (PA6, 159).

No entanto, três dos respondentes referiram que o fizeram e que os resultados foram positivos:

“Sim” “Positivos” (PA7, 117 e 119); “Sim. A maioria dos resultados são muito positivos” (PA2, 167); “Sim. Parece-me que foram muito positivos que ajudaram muito os alunos a refletirem...” (PA3, 163).

O respondente PA2 reforçou a mais-valia positiva da participação dos alunos em encontros de mediação realizado no gabinete, em termos de acolhimento, empatia e acalmia:

“porque quando eles saem do gabinete de mediação, a sensação que nós temos, a sensação que tenho, desses alunos, é que saem aliviados porque conseguiram ser ouvidos, por um lado, e sentiram que afinal o problema daquele conflito estava nele também e não só no outro” (PA2, 167-170).

Tamanha mais-valia é descrita por Pinto da Costa (2016) como “(...) melhorias dos indivíduos participantes em termos psicossociais e educativos (...)”.

Por sua vez, um dos entrevistados referiu não ter uma percepção real do impacto do encaminhamento de alunos para o gabinete de mediação de conflitos, uma vez que essa estrutura não existia nas escolas onde lecionou: *“Não, até hoje, pelas escolas onde passei, não havia uma única que tivesse gabinete de mediação”* (PA4, 169-170).

Em síntese, a prática de encaminhamento dos alunos para os gabinetes de mediação surge com contornos diversos: a) há professores mediadores (n=5) que não encaminham, uma vez que não têm essa necessidade, já que resolvem as situações diretamente com os alunos; b) há professores mediadores (n=3) que encaminham alunos para o gabinete e têm ficados satisfeitos. Acresce um professor (n=1) que não encaminha por não existir essa estrutura de mediação. Na verdade, a mediação de conflitos é uma metodologia de resolução construtiva de conflitos que nem todas as escolas introduziram, pelo que este tipo de estudos é importante no sentido de confirmar a utilidade e as vantagens socioeducativas da mediação e do professor mediador na escola.

4.4. Avaliação da atuação como professor mediador

Foi ainda nosso objetivo perceber como os professores mediadores avaliam a sua atuação. Apontamos de seguida os principais discursos analisados, através dos quais constatamos uma percepção entre muito positiva e positiva (n=6) e até benéfica (n=1) e gratificante (n=1), salientando-se várias razões dessa avaliação: a) pelo processo que se consegue desenvolver com os alunos em termos reflexivos, de corresponsabilidade e de empatia; b) pelos resultados de tranquilidade e acalmia que a mediação promove nos alunos, permitindo, nomeadamente, uma melhoria do comportamento destes em sala de aula; c) pelos acordos – compromissos que se celebram; d) pelos efeitos duradouros da resolução positiva do conflito.

“É positiva” (PA1, 167).

“... até agora a avaliação tem sido positiva...” (PA6, 181).

“... eu acho que é positivo” (PA7, 129-130).

“Avalio-a como muito positiva. Muito positiva” (PA3, 177).

“De uma maneira geral correu bem” (PA8, 193).

“Muito positivo, e gratificante” (PA2, 189-192).

“... é benéfico” (PA4 189-190).

“... consigo fazer com que os alunos reconheçam três coisas fundamentais: reconheçam o erro (reconheçam não apenas por reconhecer), que se coloquem no lugar do outro, eu acho que isso é uma grande vantagem, e que depois saiam daqui realmente apaziguados um com o outro” (PA3, 177-180).

“... efetivamente melhorou as minhas aulas, quer o ritmo das minhas aulas, quer o comportamento dos próprios miúdos” (PA4, 190-191).

“...Pelo menos, os casos, as situações que tivemos conseguiu-se que os envolvidos chegassem a um acordo que isso é que é importante” (PA7, 130-132).

“(...) quando depois das mediações perguntamos aos alunos como é que as coisas estão a correr passado uma semana, quinze dias e o aluno diz “está tudo bem, está muito bem, está a correr bem” (PA2, 189-191).

Saliente-se que Martins, et al. (2016, p. 586) no seu estudo verificaram que segundo boa parte dos mediadores envolvidos “o desempenho dos alunos melhorou” e o relacionamento entre a comunidade educativa “passou por mudanças positivas”. Por sua vez Quinquiole (2017, p. 123) refere que o professor deve atuar como mediador “construindo um meio favorável para que eles [alunos] reconheçam as situações [e] entendam” e consigam agir para as resolver.

A análise dos dados recolhidos permitiu também verificar que os nove entrevistados (n=9) partilharam da opinião que a atuação do professor mediador no gabinete ajuda a melhorar o clima de escola, em diversos aspetos: a) pela própria existência do gabinete de mediação, que demonstra o apoio da escola por uma cultura de paz; auxilia os alunos a sentirem-se mais apoiados na mudança dos comportamentos; b) pela metodologia colaborativa e não violenta de gerir as relações interpessoais e os conflitos que se implementa na escola; c) pelo trabalho de equipa e a boa interação que se pretende disseminar a partir do gabinete de mediação de conflitos, porquanto a mediação é facilitadora para o bom ambiente relacional.

“Ajuda a melhorar a escola em dois campos, na perceção que os alunos têm enquanto cultura de escola ... sabem que há um espaço que tem a porta aberta para aqueles alunos mais fragilizados ... Por outro lado, os próprios agressores os próprios miúdos que têm/vivem estes conflitos, ... também sabem que têm um espaço que se estiverem interessados, ... funcionará mais como uma forma de os ajudar a resolver algumas posturas e alguns relacionamentos ... essencialmente isso, que têm um espaço onde não vão ser castigados, mas que os ajuda a serem melhores miúdos, melhores cidadãos ...” (PA2, 154-163).

“... ajuda muito porque os miúdos quando vêm para aqui sabem que é um espaço onde estão à vontade para dizerem o que sentem, não são punidos, ... são ouvidos... estão à vontade para dizerem a verdade...” (PA5, 100-103).

“Ajuda logo porque permite resolver as situações de uma forma mais consensual para toda a gente” (PA6, 146-147).

“Ajuda a melhorar porque ajuda no fundo os alunos a pensarem numa alternativa à resolução violenta de todos os problemas...” (PA3, 153-154).

“o gabinete ao funcionar, vai criando alguma relação quer entre a equipa quer entre os próprios alunos. A maior parte dos casos acabam por ... resolver-se com sucesso. Portanto, quando as coisas têm sucesso tornam-se mais fáceis. Eu acho que a mediação é facilitadora” (PA6, 147-151).

Como refere Ortega e Del Rey, (2004), é perante situações de conflito que vão surgindo no quotidiano que se aprende a valorizar o outro e a compreender as suas motivações, bem como negociar estratégias que beneficiem as partes. Se os alunos chegam a acordo, ficando satisfeitos, observam-se melhorias no clima de escola.

De referir que um dos respondentes (PA8) destacou que alguns professores não aceitaram bem a existência de um gabinete de mediação de conflitos, por considerarem que este diminui o seu controlo sobre os processos de gestão de conflitos na escola:

“... eu acreditava ... na existência de um gabinete de mediação, não foi possível ... os professores muitas das vezes lidavam muito mal com o facto de um aluno ir para uma sala e ser ouvido, ser entendido, ele próprio encontrar ali a solução para o problema que estava a ser alvo, tudo isso fazia muita confusão a muitos professores” (PA8, 140-144).

As narrativas dos professores entrevistados podem ser resumidas numa das ideias centrais do estudo de Torrego (2003, p.9), segundo o qual “quando nas escolas a mediação se converte em mais uma estrutura organizativa ela serve para melhorar a convivência (...) para o desenvolvimento de vínculos mais democráticos na escola (...) outorga o protagonismo às partes implicadas” no conflito.

4.5. Desenvolvimento de competências do professor mediador estando ou não a atuar no gabinete de mediação de conflitos

A mediação tem efeitos transformativos que reforçam a capacitação no que respeita a tomar decisões autónomas, criativas e responsáveis perante situações difíceis (Aguiar, 2013).

Foi nosso objetivo perceber se os professores consideravam existir diferenças no desenvolvimento de competências por estarem integrados ou não num gabinete de mediação de conflitos. A análise dos dados recolhidos através das entrevistas permitiu-nos constatar opiniões diversas sobre a prática de mediação pelo professor.

Alguns dos entrevistados (PA1, PA8, PA9, n=3) corroboraram que a prática da mediação num gabinete de mediação de conflitos promove o desenvolvimento de competências como mediador, disso depende para que o professor seja professor-mediador (PA2, n=1) e, aliás, é importante que os professores com formação em mediação integrem estruturas de mediação ao serviço da escola (PA3, PA4 e PA6, n=3), denunciando mesmo uma diferença entre quem passa a praticar a mediação e quem apenas ficou pela formação:

“(...) quem faz a mediação vai ter mais competências do que alguém que apenas ouve falar do assunto. Desenvolve mais competências os que estiverem no gabinete e que fizeram mediação” (PA1, 184-186).

“a prática ajuda, acaba sempre por exercitar o que aprendeu” (PA8, 199).

“Quem não está no gabinete não desenvolve as competências ... tem que haver o treino. É preciso haver prática” (PA9, 129-130).

“O professor mediador tem que desenvolver competências para que seja mediador” (PA2, 198).

“Ah... sim acho muito importante, quem tem formação em mediação tem de atuar no gabinete de mediação” (PA3, 195-196).

“... o professor mediador deve colaborar e ajudar no gabinete de mediação, deve estar lá presente” (PA4, 202-203).

“O lógico... é o professor que tem formação em mediação, esteja a atuar no gabinete de mediação de conflitos. ...” (PA6, 193-195).

“... quem ficou com a responsabilidade [d]e continuar a implementar o projeto no gabinete atua de uma forma. Quem só fez a formação acho que parou por ali ...” (PA5, 131-133).

Por outro lado, a prática da mediação não se limita ao gabinete de mediação, podendo, ser aplicada em sala de aula e num registo informal: *“quem fez a mediação vai se aproveitar da formação e vai aplicar mesmo que não seja no gabinete ...” (PA6, 196-197).* “A mediação de conflitos na escola pode ocorrer também de modo informal” (Pinto da Costa, 2018, p. 42). Aliás, segundo um dos respondentes o desenvolvimento de competências não se deve ao facto de fazer parte do gabinete de mediação, mas sim se tem maior ou menor aptidão para fazer mediação, mesmo de um modo informal, pondo em prática as competências da mediação:

“... diferença no desenvolvimento de competências, eu acho que não se deve ao facto de um fazer parte do gabinete ... É que fora do gabinete pode fazer a mediação informal que também ... é importante” (PA7, 138-143).

Em síntese, de um modo geral, os entrevistados afirmaram que: a) a prática ajuda a desenvolver as competências de mediação, por isso atuar no gabinete permite desenvolver mais essas competências; b) quem fez a formação em mediação deve atuar no gabinete de mediação, desse modo a ganhar prática e, consequentemente, consolidar as competências adquiridas na formação; c) o desenvolvimento de competências de professor-mediador pode também ocorrer através da prática de mediação informal. Como argumenta Canário (2006), o conceito de competência não se relaciona com saberes adquiridos por via escolar, mas sim em contexto de trabalho (na ação) ideia que é corroborada por Pinto da Costa (2019) quando refere que a mediação em contexto tem um impacto positivo no processo formativo bem como na aquisição de competências.

5. O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e a mediação de conflitos

O professor tem como função formar indivíduos com espírito crítico, que sejam autónomos e capazes de viver em sociedade, sendo desafiado a propor, aos seus alunos, atividades diversificadas de modo a desenvolver competências cognitivas bem como competências sócio afetivas numa perspetiva de formação integral do aluno. Neste seguimento Santos e Leal (2017, p. 5) indicam que

“impõe-se considerar a dimensão que a CRP denomina desenvolvimento da personalidade e a LBSE desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, isto é, considerar a formação da pessoa como a principal finalidade do sistema educativo. Tal dimensão envolve diversos conceitos e atributos (...) designadamente, liberdade, autonomia, civilidade, disciplina, respeito, tolerância, solidariedade e espírito crítico”.

No dia-a-dia usa-se o termo “perfil” para fazer “uma descrição ou relato em que se faz a traços rápidos o retrato moral e/ou físico de uma pessoa” (Santos & Leal, 2017, p. 7). Quando é feita referência ao “Perfil do aluno” em documento oficial é porque há consciência que os alunos chegam às escolas com características muito variadas e que podem seguir percursos escolares diferentes. No entanto, o objetivo é que eles cheguem ao fim do percurso escolar, seja ele qual for, com as competências que lhes garantam igualdade de oportunidades. No documento “Perfil do aluno” pode-se ler:

“A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia (Martins, 2017, p. 5).

Numa sociedade de incertezas e de grande diversidade há que preparar os jovens para enfrentar os desafios desta sociedade. Há que “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” com o objetivo de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (idem).

No domínio do conhecimento e atendendo às características da sociedade atual e a incerteza que a acompanha, o documento aponta para que os alunos, no fim do seu percurso escolar se encontrem munidos de “cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto” (p. 13). O mesmo documento alude ainda que as aprendizagens são essenciais, pois promovem o “desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida” (idem). Deste modo, o mais importante para o século XXI é capacitar os alunos para a adaptação a novos contextos, mobilização de competências e que estejam preparados para atualizar conhecimentos e desempenhar novas funções.

As orientações referidas nesse documento, assentam na construção de um perfil do aluno de base humanista com vista à obtenção de uma “sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (p. 6), onde prevaleça a inclusão e a atenção às diferenças. Para responder a estas exigências há que desenvolver competências como: colaborar, adequadamente e de forma segura, em diferentes contextos comunicativos; perante situações novas mobilizar o raciocínio de modo a encontrar respostas ou formular novas questões; ter a capacidade de observar, analisar e dar sentido e expor as suas ideias. O aluno deve ter a capacidade, na interação com os outros, de construir relações, estabelecer objetivos, reconhecer, expressar e gerir emoções e procurar dar resposta a necessidades pessoais e sociais. Por outro lado, na área de desenvolvimento pessoal, o aluno deve desenvolver competências que promova autoconfiança autorregulação espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas numa perspetiva de

integração do pensamento, da emoção e do comportamento, ou seja, visa consolidar e aprofundar competências que fomentem a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, é pretendido que o aluno tenha consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo e psicossocial de modo a estabelecer consigo e com os demais uma relação salutar e harmoniosa.

Já no âmbito dos valores o mesmo documento refere que os alunos devem ser encorajados a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, nomeadamente ser capaz de negociar situações de conflito, demonstrar respeito pela diversidade humana e ser interventivo tomando a iniciativa, desenvolver o respeito por si e pelo outro, ter consciência que deve responder pelas suas próprias ações, ponderando-as e ponderando as ações alheias em função do bem comum, ter consciência de si e do outro e ser solidário para com os outros.

Assim, cabe ao Ministério da Educação garantir condições à Escola para que a mesma desenvolva mecanismos de modo a levar a cabo estes pressupostos.

Com base no documento de referência do perfil do aluno os valores:

“são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos”. (Martins, 2017 p. 9).

A mediação para além da sua dimensão instrumental, como uma metodologia que se baseia em princípios e recorre a técnicas específicas para a resolução construtiva de conflitos, a mediação, enquanto metodologia de inovação social (Pinto da Costa, 2019) “baseia-se numa ética da liberdade, na convicção da capacidade dos sujeitos em fazer escolhas, em progredirem, mudarem, melhorarem a sua capacidade de comunicação, escuta e intercompreensão” (Silva, 2018, p. 25). Na mediação é importante o reconhecimento mútuo, ou seja, “o conhecimento de si e a consciência do outro na sua singularidade”. É de salientar que os pressupostos, de base humanista, referenciados para o “Perfil do aluno” estão em perfeita articulação com os pressupostos da mediação em contexto escolar.

Tendo por base os desafios e as metas que o documento oficial coloca em termos da construção do “perfil do aluno”, procuramos indagar, junto dos professores mediadores entrevistados, sobre a relação entre a mediação e a construção desse perfil.

5.1. Contributo da mediação de conflitos na concretização do perfil do aluno

Em termos genéricos, a análise dos dados recolhidos permitiu-nos verificar que os nove entrevistados (n=9) referiram que a mediação de conflitos contribui para a construção do perfil do aluno. Trata-se de uma ilação genérica, uma vez que as repostas dadas pelos professores se focaram mais nas potencialidades da mediação e menos nas referências do perfil do aluno.

Iniciamos a análise de dados dando destaque à resposta do professor PA4, que referiu que a mediação contribui para o perfil do aluno pelos melhores motivos, devendo por isso ser obrigatória.

*“É essencial (...) considero essencial a mediação nas escolas e deveria ser obrigatório, porque efetivamente contribui para o perfil pelos melhores motivos...” (PA4, 211-213).
“... no que concerne ao conflito ... altera o perfil do aluno, para melhor” (PA4, 215-216).*

A análise dos dados permitiu-nos agrupar as respostas, sobre o contributo da mediação para a construção do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, da seguinte forma:

I. A mediação de conflitos potencia competências essenciais para a formação da pessoa cidadã e o exercício da cidadania:

*“A mediação de conflitos é tão abrangente ..., ajuda tanto o aluno a refletir, a pensar nas suas atitudes, nas consequências, no outro ... que é fundamental para o exercício da cidadania. ... quer-se, ... que o aluno saia da escola também um bom cidadão. Nesta perspetiva, parece-me muito importante a mediação” (PA3, 201-205).
“o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória centra-se muito na cidadania estando nós ao nível da cidadania, a mediação vai ser um grande contributo para o aluno para o formar enquanto cidadão ...” (PA8, 202-204).
“e se a mediação lhe permitir isto, ele vai ser, ... um melhor cidadão” (PA8, 223-224).
“... vai ser de grande importância...” (PA8, 230); “... atividades no sentido de irmos ao encontro da melhor formação dos nossos alunos enquanto cidadãos” (PA8, 307-308).
“... hoje quer-se, ... que o aluno saia da escola ... um bom cidadão ... parece-me muito importante a mediação” (PA3, 203-205).
A mediação de conflitos impele à participação cívica de todos, desenvolve a responsabilidade e reforça o respeito pelos outros contribuindo para que a escola ajude aos alunos a serem mais justos, coerentes, livres e felizes” (PA3, 228-230).
“... cidadãos mais ativos, informados, responsáveis, tolerantes, integrados e integradores” (PA3, 240).*

Silva (2018, p.27) sustenta que “a mediação é uma cultura de paz e cidadania, essencial para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, humanistas e críticas”.

II. A mediação potencia, tanto nos alunos mediadores como nos alunos mediados, competências relacionais que serão úteis aos alunos ao longo da vida, destacando-as no âmbito do perfil dos alunos a construir ao longo da escolaridade, tais como: saber ouvir e respeitar o outro, ser crítico e interventivo, a colocar-se no lugar do outro:

“... aluno que nós queremos que seja um cidadão crítico, que seja um cidadão interventivo na sociedade (...) desenvolvermos a capacidade de saber ouvir o outro, respeitar o outro de tolerar para conviver harmoniosamente (...) estas são competências que ele vai precisar quando sair da escola e como cidadão” (PA1, 189-193).

*“Põe-se sempre na situação do outro e refletir...” (PA5, 139);
“colocar-se no lugar do outro ... se trabalharmos esse tipo de competências, são muito relevantes para o perfil do aluno (PA7, 149-151)
“aceitar o outro, as suas opiniões” (PA2, 249).
“o exercício de empatia, de se colocar no lugar do outro, ... vai desenvolver valores de extrema importância no aluno” (PA8, 226-227).*

III. A mediação desenvolve competências comunicacionais, como por exemplo a empatia e a comunicação:

*“... a empatia é uma das competências que a grande maioria dos nossos alunos não tem (PA7, 153-154); “A comunicação é outra competência fundamental” (PA7, 152-153).
“comunicar de uma forma eficiente (...) encontrar formas de resolver problemas (...)” PA3, 237-238); “... comunicar de uma forma eficiente e encontrar formas de resolver problemas ...” (PA2, 268-269).
“saber ouvir (...)” (PA3, 237) “Capacidade de ouvir o outro (...)” (PA6, 253); “... a mediação ajuda [a] ... saber ouvir o outro/escuta ativa” (PA7, 187-188).*

IV. A mediação constitui uma mais-valia para o futuro do aluno, uma vez que o prepara para uma nova atitude e comportamento face aos conflitos, para estar em sociedade e no futuro profissional:

*“... a mediação também é uma mais valia, ... porque obriga a pensar ... antes de dizer, pensar ... antes de agredir e por outro lado acaba por ser uma mais valia para o futuro [do aluno] ... [ao] presenciarem conflitos ... possivelmente vão ter um comportamento diferente perante o outro...” (PA2, 217-222).
“... desde a parte humanista do aluno à parte de ousadia, à parte de valores éticos e morais ... inculcadas pela família ..., mas que são postos em prática em sociedade” (PA4, 262-264).
“O aluno torna-se mais calmo, mais assertivo ... é um conjunto de situações que o leva a melhorar” (PA5, 169-170, 172).
“o saber estar (...) o saber resolver as situações de uma forma pacífica” (PA5, 148-149).
“coerência adaptabilidade e ousadia também sustentabilidade e estabilidade, tudo isto, a mediação posta em prática pode ajudar muito” (PA6, 227-228).
“capacidade de resolver situações, (...) ouvir e até também criticar, aconselhar, apoiar. Está aí uma série de nuances todas interligadas. ... um clima de mais tolerância, relacionamento interpessoal facilitado. ... a influência [da mediação] pode ser muito boa” (PA6, 253-256).
“porque o pressuposto da mediação é resolver, solucionar o conflito (...) o convívio em sociedade. Ao saber lidar com determinadas situações em diferentes contextos profissionais e mesmo pessoais conseguem ter outras ferramentas que sem a mediação se calhar, podiam não ter” (PA7, 163-166).
“... ficam mais atentos ao outro e à sociedade em que estão inseridos” (PA9, 160).*

V. A mediação de conflitos articula-se com os valores e princípios inscritos no perfil do aluno, tal como descrito no ponto 3 do capítulo II do enquadramento teórico, como a tolerância, a diversidade e a diferença, a liberdade, a participação e a responsabilidade, a transversalidade. “Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, (...) e justificam o seu modo de estar e agir” (Martins, 2017 p. 9). Os “princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações [científicas e/ou sociais] relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola (...)” (Martins, 2017, p. 9).

“Os valores [princípios] que são defendidos na mediação de conflitos vão de encontro aos do Perfil do aluno porque tem uma base de respeito pelo outro (...)” (PA2, 248-249); “(...) o saber respeitar o outro (...)” (PA5, 148-149).

“Acabam por ser princípios da mediação, ... por isso ... faz todo o sentido a mediação existir e altera o perfil do aluno e que faz precisamente com que o aluno esteja mais alerta para as componentes mais humanistas dele, mais refletivas, mais sustentáveis, mais afetivas ...” (PA4, 225-228).

“A mediação de conflitos assenta em princípios que vão ao encontro do Perfil do aluno do sec. XXI uma vez que evidencia o respeito, a aceitação e a tolerância ... A escola como espaço de aprendizagem é um local onde as relações sociais são desenvolvidas de forma livre e saudável” (PA3, 214-220).

“se eles [alunos] perceberem que ... as pessoas são diferentes e que têm maneiras de ver as situações diferentes, ... e opiniões divergente, acho que de alguma forma ajuda” (PA7, 169-171).

“... perceber que temos liberdade ..., mas [tem que ser] com responsabilidade” (PA7, 182).

“... [se] tivermos ... alunos que já conseguem fazer alguma mediação de coisas mais simples de uma forma autónoma, ... se as coisas correrem muito bem, conseguem fazer uma mediação de casos simples ... é um avanço fantástico. Responsabilidade, ... participação, acho que é uma mais-valia” (PA6, 244-249).

“como questionar os seus próprios saberes e integrar conhecimentos transversais e universais” (PA2, 267-268).

A mediação promove valores que contribuem “para a melhoria das relações interpessoais. Favorece a auto regulação, através da busca de soluções autónomas e negociadas” (Torrego, 2003, p. 6).

VI. A mediação contribui para que o aluno cresça e se conheça como pessoa:

“Eu acho que é muito importante para o perfil dele. Fá-lo crescer enquanto pessoa (PA5, 138).

“Quanto mais o aluno se conhecer a si próprio e se a mediação lhe permitir isto, ele vai ser, ... um melhor cidadão, tendo conhecimento de si próprio ... a mediação faz muito esse exercício: de se conhecer a si próprio, de refletir ... vai desenvolver valores de extrema importância no aluno” (PA8, 223-227).

Pinto da Costa (2016, p. 75) ajuda a consolidar a dimensão da construção da personalidade do indivíduo quando diz que “a mediação é uma oportunidade para os indivíduos exercitarem a compreensão, a autonomia e a autocomposição. A construção de soluções criativas...”. Ou seja, a mediação de conflitos em contexto escolar é uma mais-valia para a formação e crescimento, na vertente humanista, do aluno enquanto pessoa.

VII. A mediação contribui para a inclusão:

“Ajuda, ajuda bastante, na inclusão por exemplo, o saber estar (...)” (PA5, 148).

“Acho, acho, ... base humanista, ... inclusão (...)” (PA6, 226-227).

“A mediação de conflitos contribui de uma forma bem positiva para uma escola inclusiva e promotora de melhores aprendizagens. Desta forma, pode ser também um exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida como é referido no decreto-lei nº55 / 2018” (PA2, 260-263).

É nesse sentido que “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 (...)” (Vieira, 2013, p. 34).

VIII. A mediação permite criar melhores condições para estar na sala de aula e para o estudo

“O aluno torna-se mais calmo, mais assertivo, ... em contexto de sala de aula a sua responsabilidade vai melhorar” (PA5, 169-170).

“Se a mediação de conflitos funcionar bem ... o aluno vai ter melhores condições para estudar, para trabalhar e, portanto, o perfil dele vai ser enriquecido” (PA6, 215-216).

Em síntese, este grupo de respondentes acredita que a mediação de conflitos contribui para a construção do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, na medida em que enumeraram atributos e competências trabalhados, pela mediação, numa lógica de presente e, sobretudo, de futuro, que promove o desenvolvimento da personalidade dos alunos tornando-os cidadãos melhores e mais responsáveis. Ao trabalhar estas competências o aluno põe em prática a vertente afetiva /humanista que se articula com os valores e os princípios socio afetivos sugeridos no perfil do aluno. Martins (2017, p. 25) refere que no relacionamento interpessoal, os alunos devem ser capazes de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”. O autor refere ainda que os alunos devem ser capazes de saber usar conhecimentos de matriz humanista com recurso a metodologias e ferramentas para pensar criticamente. No quadro dos valores é de salientar que o mesmo documento refere que todas as crianças e jovens devem ser incentivadas a colocar em prática os valores que assentam a cultura de escola, nomeadamente “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa” (p. 17), entre outros referidos no mesmo documento não menos importantes.

6. Formação contínua em geral

Continuamos a sustentar que a sociedade está em constante evolução científica e tecnológica e que os professores têm que estar preparados para tal. Assim, para dar resposta a todas essas mudanças, nomeadamente as sociais, os saberes não podem ser considerados estanques. Por isso, se argumenta que o saber do professor é um saber incompleto.

As aprendizagens adquiridas na formação inicial têm que ser atualizadas numa perspetiva de formação contínua, ou seja, de construção do conhecimento ao longo da vida. Os professores precisam estar preparados para o ensino de todos os alunos, respeitando as suas diferenças. Nessa

medida, há que (re)pensar a formação dos professores desde a sua formação inicial para a justiça social. Nesse sentido, como refere Martins (2017, p. 6), para fazer face às exigências impostas pelo mundo atual, as “humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer”.

6.1. Motivações e regularidade para fazer formação de forma contínua

Sendo consensual que a formação contínua é importante ou mesmo muito importante (PA3, PA5, PA7), ou fundamental (PA2, 285) e até essencial (PA4, 269), as explicações dadas pelos docentes entrevistados sobre as razões e motivações para fazerem formação contínua foram várias. Por exemplo:

- a) Para não estagnar ou cristalizar, para atualizar, acompanhar as mudanças, refletir em grupo, enriquecer e evoluir como profissional numa sociedade em constante alteração:

“para nós não estagnarmos, de alguma forma, evoluir, para ir sempre reciclando conhecimentos pondo em prática, refletir com os outros. (PA3, 244-245).

“é atualização. ... nós trabalhamos com gente, (...), com uma sociedade que está sempre em evolução (...) temos que acompanhar e se não fizermos formação não acompanhamos e ficamos para trás” (PA1, 201-204).

“Eu acho que é conveniente mantermo-nos atualizados ..., se formos fazendo alguma formação, contribui para o nosso enriquecimento” (PA8, 234-236).

“eu acho que devemos nos manter atualizados e ir ao encontro da formação que vai surgindo” (PA9, 166-167).

“É uma forma de refrescarmos todo o nosso contexto de professor ...” (PA2, 274).

“A formação (...) permite o professor não estar parado e permite o professor não estagnar enquanto professor ...” (PA4, 275-276).

“Tem a ver com a evolução, ..., da altura em que eu fiz a formação para agora a escola mudou muito e a gente ou faz formação e vai acompanhando, tentando acompanhar ou então cristaliza, ... o professor não pode cristalizar” (PA6, 265-268).

- b) Para melhorar em áreas que considere útil ou realizar formações que apontem inovação:

“Eu acho muito importante um professor fazer formação. Não é fazer por fazer. É fazer nas áreas que acha que é útil” (PA5, 182-184).

“eu acho que devemos nos manter atualizados e ir ao encontro da formação que vai surgindo” (PA9, 166-167).

Genericamente, realça-se o facto de os respondentes considerarem que a formação contínua permite que não se cristalizem, estando melhor preparados para responder aos desafios colocados por uma sociedade que está em constante evolução e com mudanças sociais. Como refere Ribeiro (2017 p. 87), “não há saberes estanques que respondam à mudança e diversidade sociais”, ou, ainda reiterando as ideias de Canário (2006, p. 61), quando refere que não há uma relação direta entre a formação inicial de professores e o desempenho docente. Daí advém a necessidade de os professores fazerem formação, pelo que “a formação de professores é uma modalidade da formação profissional” contínua.

Por sua vez, a formação deve ser “pedagogicamente orientada para a construção de respostas educativas que possibilitem o sucesso académico e pessoal de cada sujeito em aprendizagem” (Ribeiro, 2017, p. 87).

Acerca das opções sobre o tipo de formação contínua, cinco (n=5) professores respondentes referiram que escolhem primeiramente a formação contínua das suas áreas disciplinares.

“Dentro de duas áreas. Na área da minha disciplina (...)” (PA2, 287).

“... formação na minha disciplina, na minha área (...)” (PA3, 248-249).

“Algo direcionado ... com a minha área em particular ...” (PA4, 279).

“... formação específica na área [da disciplina] de inglês” (PA1, 207-208).

“Mais na minha área, sempre” (PA5, 193).

Os professores respondentes também referiram que procuram realizar formação nas áreas mais transversais, como por exemplo: indisciplina, cidadania, sociedade, inclusão, relacionamentos interpessoais e mediação, inteligência emocional, literacias mediáticas, TIC:

depois algo mais transversal que vai sempre de encontro a esta realidade que é indisciplina na sala de aula ...” (PA2, 287-288).

“Problemas de convivência sim, problemas relacionais, interpessoais, cidadania” (PA2, 291).

“(...) nestas áreas mais pedagógicas mais transversais” (PA3, 249) (...) “... de gestão de disciplina na sala de aula...” (PA3, 250).

“...algo relacionado precisamente ou com a sociedade, ou com inclusão ...” (PA4, 288).

“Aquele que para mim me faça sentido, mas gosto muito de tudo o que tenha a ver com mediação, ... tudo o que tenha a ver com a parte humanas” (PA9, 169-170).

“(...) da área da inteligência emocional ...” (PA7, 194-195).

“nas literacias mediáticas...” (PA8, 244).

“... na área das TIC (...)” (PA1, 207).

Mas, como adverte um dos respondentes, a escolha da formação contínua pode depender de três fatores: as exigências que se colocam no momento ao professor, a pertinência e utilidade da formação contínua e as condições pessoais para realizar essa formação (como por exemplo, tempo disponível):

“Procuro realizar aquela que, de acordo com os momentos que estou a atravessar, me pareça mais oportuna, das que aparecem (...) há formação que a gente gostava e que não tem oportunidade ...” (PA6, 270-272).

Como refere Roldão (2008), o professor ensina vários saberes, incluindo os disciplinares, mas, hoje, como advoga Canário (2006, p. 67), impõe-se, sobretudo, “repensar uma configuração da profissão do professor definida a partir das seguintes dimensões essenciais: analista simbólico, artesão, profissional da relação e construtor de sentido”. É neste campo das exigências de uma profissão, em estreita ligação com a evolução social, que a formação contínua assume uma centralidade indiscutível para que o próprio professor não se sinta desfasado do seu tempo e, principalmente, possa dar o seu contributo para a educação integral dos alunos. Num sentido mais

amplo, concordamos com Ribeiro (2017, p. 68), para quem o que importa é “pensar nas finalidades da formação de professores para a justiça social”.

Quanto ao local ou entidade promotora da formação contínua, todos os respondentes (n = 9) disseram que procuram fazê-la através dos centros de formação.

Porém, seis professores (PA1, PA2, PA3, PA7, PA8 e PA9) indicaram ter realizado formação contínua apenas através dos centros de formação.

“Essencialmente no centro de formação” (PA2, 294); “Normalmente é no centro de formação” (PA3, 255); “É nos centros de formação” (PA9, 174); “Ainda não fiz nas faculdades” (PA1, 212). “É ligado aos centros de formação e na escola...” (PA7, 198); “fiz no centro de formação ..., mas foi no fundo uma formação “oferecida” pela DGE ...” (PA8, 252-254).

Os outros três professores (PA4, PA5 e PA6) referiram que procuram formação tanto nos centros de formação como em universidades.

“... nos centros de formação e mesmo a nível universitário” (PA4, 292); “... nos centros de formação. Também já fiz na minha Universidade...” (PA5, 196); “Nas duas coisas, nas duas coisas. Olhamos sempre para o que nos oferecem, para o que nos disponibilizam no centro de formação em que estamos inscritos” (PA6, 277-278).

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro (formação contínua de professores) identifica que:

“são entidades formadoras não só os CFAE, mas também as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos e, mais pontualmente, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, assim como outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito”.

Sabendo que os centros de formação contínua de professores listam ofertas de formação de acordo com as necessidades identificadas pelas escolas, pode-se dizer que existem neste contexto a oferta formativa que os professores consideram necessária, útil e pertinente.

Quanto à seleção da formação a frequentar, as orientações são diversas, por exemplo:

a) De acordo com as temáticas: *“vou muito pelas temáticas que são oferecidas” (PA8, 259); “Pelo interesse das temáticas” (PA9, 176).*

b) De acordo com a área científica:

“Primeiro sempre na área científica” (PA5, 199); “Na minha área que acho também importante (...)” (PA3, 257); “... fazer sempre dentro da área da minha disciplina” (PA2, 297); “De acordo com as minhas áreas que são: Inglês e Bibliotecas” (PA1, 214-215).

c) De acordo com os interesses profissionais e pessoais:

“Tenho em conta a minha profissão e os meus interesses profissionais e pessoais” (PA7, 200); “... até do ponto de vista técnico, relacionado com a atividade física...” (PA6 286-287); “seleciono mediante o que vai mais de encontro ao meu interesse” (PA4, 296-397); “... que me despertam interesse (...)” (PA5, 203); “(...) E que me ajudam, e que me ajudam, ..., na minha prática” (PA5, 203-204).

- d) De acordo com o horário e da companhia: *“(...) o horário da formação; se é compatível ou não ... outra pessoa que também partilhe dos mesmos interesses ...”* (PA3, 258-259).
- e) De acordo com a necessidade de créditos: *“tem a ver com a obrigatoriedade por causa das mudanças de escalão”* (PA2, 296).

No que respeita à regularidade com que os professores fazem formação, dos nove (n=9) respondentes, seis (n=6) afirmaram que faziam todos os anos:

“Faço formação contínua todos os anos” (PA1, 221); *“Uma vez por ano, pelo menos uma vou fazendo ...”* (PA4, 299); *“Todos os anos procuro fazer formação”* (PA5, 201); *“Todos os anos vou fazendo”* (PA6, 294); *“Todos os anos tenho feito”* (PA7, 202); *“... todos os anos vou fazendo.”* (PA9, 178); *“Este ano já fiz duas...”* (PA8, 261).

Os restantes professores informaram que fazem formação em períodos mais espaçados: *“de dois em dois anos talvez...”* (PA2, 299); *“Faço mais ou menos duas vezes por ano, mas nem sempre é uma formação creditada”* (PA3, 262-263).

Em síntese, constata-se que os nossos entrevistados têm por hábito realizar formação contínua e que dessa forma procuram dar mais sentido ao ofício de professor, dotando-se de mais e novas ferramentas socioeducativas e pedagógicas para ensinar e para “viver” dentro da escola.

7. Avaliação da formação contínua

Da análise dos dados obtidos, constatamos que sete professores (n=7) fazem a avaliação da formação contínua pela sua transferência para a prática profissional. Por exemplo:

“... se no fim conseguir tirar da formação que realizo, alguma coisa que eu aplique na minha vida prática na escola” (PA1, 223-224).

“... tento avaliar de uma forma prática que é: o que eu aprendi, o que eu treinei nessa formação se utilizo, se é utilizado na prática se passa a ser útil ou não, nesse contexto” (PA2, 302-304).

“Tento pôr sempre qualquer coisa em prática, o que levo comigo da formação das várias formações que vou fazendo tento sempre aplicar qualquer coisa que retiro” (PA4, 301-302).

“Normalmente avalio pela aplicação prática. Se eu consegui aplicar ou se passei a aplicar alguma coisa do que aprendi na formação” (PA6, 296-297).

“... avalio em função do que fui lá aprender, se de certa forma eu estou a conseguir aplicar no meu dia a dia, nas minhas aulas e se efetivamente conseguir isso e se eu reconhecer que essa formação me trouxe mais valia, eu tenho que avaliar positivamente ...” (PA8, 265-267).

“Se na prática elas são, isto é, se eu conseguir na minha prática letiva, no contato com os alunos se conseguir aplicar os saberes que vou adquirindo. Avalio-a logo como positiva” (PA9, 180-182).

“Avalio positivamente, ... Que tenha sido, isto é, até agora todas as formações que frequentei foram uma mais-valia para a minha experiência profissional” (PA7, 204-205).

Por sua vez, outros dois professores (n=2) apontaram que a avaliação da formação contínua que realizam prende-se com os resultados obtidos no final da formação, nomeadamente por comparação às expectativas iniciais:

“Tem a ver com a minha sensibilidade no início e no final da formação ...” (PA3, 267).

“Avalio, na parte do produto final. Como o produto final, para já tem me interessado e tem sido bastante satisfatório, para já gosto” (PA5, 206-207).

Em suma, os respondentes avaliam a formação contínua realizada como proveitosa se preferencialmente conseguirem aplicar na sua prática profissional as aprendizagens adquiridas na formação. Os acelerados avanços técnicos e tecnológicos associados ao fenómeno da globalização promove uma rápida desatualização de conhecimentos, por parte dos professores. O recurso à formação de forma contínua, permite que essa seja ultrapassada. Deste modo, segundo Martinho (2000, p. 283) deve ser colocada “em primeiro lugar, no domínio da formação a preocupação no desenvolvimento da capacidade para a mudança”. Por outro lado, deve ser potenciada uma formação reflexiva pois segundo Santos (2013, p. 1) “a reflexão crítica sobre a prática permite alcançar e diversificar competências que emergem das ações”.

CONCLUSÕES FINAIS

Na tentativa de acompanhar a evolução da sociedade, a instituição escola também foi sofrendo alterações. Passou-se de um modelo de “escola tradicional” em que o professor transmitia o conhecimento e o aluno aprendia para uma escola pós construtivista que considera a dimensão social no processo de aprendizagem (tal como procuramos sustentar na primeira parte deste texto). Assim, passou-se de uma situação de certezas (relativamente ao mercado de trabalho) para a situação de incertezas, dando lugar ao aparecimento do conceito de “formação contínua”. Hoje, não se pode pensar num percurso profissional estável com base na formação inicial. Ao longo da vida profissional vão-se adquirindo qualificações, que se pretendem transformadas em competências, complementares daquelas que se adquirem inicialmente. Com as mudanças globais e sociais tendemos a deixar uma cultura de repetição e mecanização para abraçar uma cultura de resolução de problemas, bem como uma cultura de interação. Surge, assim, a importância de desenvolver a capacidade de análise e resolução de problemas complexos que muitas vezes suscitam dúvidas e não como antes em que tudo era resolvido na base das certezas (Canário, 2006).

A heterogeneidade humana, competitiva e sujeita a grandes transformações tecnológicas e digitais, que invadem as nossas escolas, exige aos professores saberes e competências profissionais que a formação inicial não lhes tem proporcionado (Ribeiro, 2017). Todavia, há competências que só podem ser adquiridas em contexto de trabalho “socialização profissional” (Canário, 2006), seja pela experiência do quotidiano escolar seja através da formação contínua que mais facilmente se podem focar em questões concretas.

Essa profissionalização continuada dos professores justifica-se não só pela necessidade de atualização, aprimoramento e inovação, mas também pela própria natureza do sistema de ensino que vem sofrendo alterações sucessivas para dar resposta aos desafios sociais.

Assim, a formação de professores deve ter em conta as problemáticas da contemporaneidade e apostar em profissionalidades competentes capazes de dar resposta aos desafios do dia-a-dia profissional e pessoal, bem como preparar cidadãos que sejam autónomos críticos, reflexivos, responsáveis e construtivamente interventivos na sociedade, isto é, cidadãos que saibam mobilizar competências.

Nesta perspetiva, foi importante para o nosso estudo ter a noção do ponto de partida do nosso grupo de entrevistados, relativamente à formação inicial, para melhor se perceber o interesse pela formação contínua em mediação de conflitos, pela atuação como professor mediador e pela

importância da mediação de conflitos para melhor abordar os desafios socioeducativos que se colocam à escola.

Para levar a cabo o nosso estudo formulou-se a seguinte pergunta de partida: **De que modo a formação contínua em mediação de conflitos e a atuação do professor mediador contribuem para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual?**

Para dar resposta a esta questão propôs-se o seguinte objetivo geral: analisar o contributo da formação em mediação e da atuação do professor mediador como estratégias para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual. Propuseram-se ainda os seguintes objetivos específicos: Reconhecer as necessidades dos professores em fazer formação em mediação de conflitos (O1); Analisar a forma como os professores avaliam a formação contínua em mediação de conflitos (O2); Indagar sobre a atuação do professor mediador na gestão dos conflitos na escola (integrado ou não num gabinete de mediação) (O3); Compreender como a mediação de conflitos contribui para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual (O4); Compreender também como a mediação de conflitos contribui para a promoção de competências socioeducativas previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (O5); Identificar as opções dos professores quanto à formação contínua (O6). Este conjunto de objetivos serve de guia orientador para as conclusões que a seguir se apresentam.

No grupo de participantes do estudo identificamos uma diversidade de número de anos de conclusão da formação contínua em mediação, variando entre 10 anos e um ano. Um terço dos entrevistados (n=3) são do sexo masculino e dois terços (n=6) do sexo feminino. A área de formação de base é variada (Português, Inglês, História, Filosofia, Física e Química, Biologia e geologia, Educação Física e EVT 2º ciclo). Pertencem a escolas do distrito do Porto, desde Vila Nova de Gaia a Póvoa de Varzim. A faixa etária é bastante ampla – entre os 33 anos e os 62 anos.

Relativamente à formação inicial verificamos que este grupo de entrevistados não trabalhou de forma pedagógica as temáticas que hoje se colocam no centro das necessidades da escola: educar para a convivência. O grupo de professores manifestou ainda que não adquiriu ou adquiriu poucas ferramentas para lidar com problemas de convivência, quer em contexto de sala de aula quer na escola em geral. Tal deveu-se, na opinião partilhada pelos respondentes, ao facto de há época da sua formação inicial ser privilegiada a instrução de conhecimentos e não haver consciência dessas problemáticas sociais. Porém, de um modo geral, os professores assumiram que adquiriram essas ferramentas com a experiência profissional, na ação, iniciando-se já no estágio, tal como advogam (Canário, 2006) e (Pereira, 2017).

Estes entrevistados permitiram-nos reconhecer um conjunto de razões para fazer a formação em mediação de conflitos (O1). Entre os vários aspetos, como a ausência deste tema na formação

inicial, como apontado acima, destacou-se a necessidade de atualizar conhecimentos e estratégias de ação, mas também contribuiu o facto de terem sido convidados, uma vez que exerciam cargos na direção ou funções intermédias de responsabilidade, como a resolução de problemas disciplinares. Houve aqueles professores que se propuseram fazer a formação porque acharam que era um desafio, uma mais-valia, devido às problemáticas dos alunos que chegam à escola e, consequentemente, a necessidade de ajudar esses alunos. Assim, compreendemos que os professores tinham como principal objetivo adquirir competências socio educativas para lidar com os alunos e gerir situações de (in)disciplina. Como referiu, mais do que uma vez, um dos entrevistados (PA8), “a sociedade mudou”, então importa se preparar para enfrentar essa mudança. Na perspetiva de Canário (2006), as competências e os saberes adquiridos na formação inicial não são suficientes para fazer face às exigências da sociedade, pelo que faz sentido a formação de forma contínua para os professores.

Apesar da quase totalidade dos professores entrevistados ter feito a formação contínua através de centros de formação das escolas, verificamos também que os centros de formação não disponibilizam a formação em mediação de conflitos de forma regular. Esta oferta formativa tende a depender do pedido da escola/agrupamento de escolas ao centro de formação a que pertencem. Em menor número identificamos um número de professores que recorreu a instituições de ensino superior, públicas ou privadas, para realizar a referida formação.

Conseguimos também compreender que os professores consideram a formação em mediação de conflitos como proveitosa, avaliando-a como muito boa e positiva, quer no passado como no presente (O2).

Os entrevistados destacaram um desenvolvimento muito útil de competências relacionais, em termos de melhoria da capacidade de escuta ativa, da comunicação com o aluno, da empatia (pôr-se no lugar do outro), da capacidade de promover a reflexão e a responsabilidade, assim como ser capaz de ser neutro e imparcial na capacitação dos indivíduos na resolução construtiva dos problemas. As aprendizagens adquiridas tornam-se competências exercidas numa complementaridade entre teoria e prática. A generalidade dos professores confirmou que a formação em mediação de conflitos beneficia os modos colaborativos de atuação e promove a resolução construtiva dos conflitos. Aliás, um dos participantes (PA6) advogou que esta formação deve ser generalizada e que a mediação de conflitos deve ser uma ferramenta de todos, alertando ainda que a mediação de conflitos não é uma receita milagrosa (PA1) para abordar todo e qualquer problema disciplinar.

Os entrevistados permitiram-nos verificar que, apesar de não ser fácil, a prática da mediação de conflitos ajuda na resolução de problemas. Estes ficaram consciente de que é importante ouvir

os envolvidos nas situações dilemáticas, incentivar a reflexão e auxiliar ao comprometimento de atitudes e comportamentos que visem a melhoria das situações e dos contextos. Com efeito, a mediação de conflitos ajuda os professores a estarem mais atentos às situações e aos alunos, permitindo agir antes que as situações fiquem mais graves. Por sua vez, a mediação de conflitos ajuda a melhorar o clima de escola, uma vez que são colocadas em prática ferramentas que valorizam a participação dos alunos envolvidos no conflito, tanto na análise como na resolução do mesmo. Reiteramos que um dos respondentes (PA6) referiu que a mediação de conflitos deve ser transversal a todos os docentes (PA6), uma vez que inúmeros conflitos têm início ou manifestam-se no espaço de sala de aula. Aliás, segundo um outro participante (PA4), a mediação de conflitos deve ser implementada no 1º ciclo, porque dessa forma a cultura de mediação germina desde tenra idade e dissemina-se ao longo do percurso educativo dos alunos.

A pesquisa permitiu-nos compreender que para participar num gabinete de mediação na escola é necessário ter formação (O3). Não tendo formação nessa área, o professor pode colaborar, mas não fazendo mediações. A formação capacita os professores para o bom desempenho do papel de mediador, pelo que sem essa formação o processo de mediação não se tornará eficaz. Segundo os participantes no estudo, a atuação do professor mediador no gabinete de mediação contribui para uma melhoria do clima de escola, especialmente se os alunos se aperceberem que esse espaço existe não com o intuito de os castigar mas para os ajudar a analisar, refletir e orientar para a resolução positiva dos conflitos.

Entre os testemunhos dos professores entrevistados, constatamos que um grupo nunca teve necessidade de encaminhar alunos para o gabinete, enquanto três referiram que fizeram encaminhamentos e que o resultado da mediação formal foi positivo. Os alunos saíram do gabinete muito mais calmos. Percebemos também que nem todos os professores respondentes tiveram oportunidade de ser mediadores ativos porque nas escolas onde estiveram colocados não existia gabinete de mediação.

Do ponto de vista dos entrevistados, o professor mediador caracteriza-se por ser uma pessoa dinâmica, positiva empática, imparcial, facilitadora, com bom senso e, acima de tudo, um bom comunicador, que sabe escutar e colocar-se no lugar do outro, ou seja, deve ser uma pessoa que tenha muito presente os princípios da mediação.

A pesquisa possibilitou-nos perceber que os professores mediadores atuam mais frequentemente nos conflitos entre aluno-aluno e ainda, em menor número, mediam conflitos entre aluno-professor e professor-turma, incluindo mediações informais nos recreios durante os intervalos.

Mais concretamente, segundo os respondentes, os professores que estão a fazer mediação nos gabinetes consideram desenvolver mais competências, entendidas como “saber mobilizar” (Canário, 2006), do que aqueles que não a estão a praticar. Na verdade, o professor pode estar a colocar em prática a mediação na modalidade informal, desenvolvendo tais competências de uma forma menos estruturada do que a praticada no contexto do gabinete. Todavia, reconhecemos dos discursos dos professores que aqueles que fizeram a formação em mediação e não a aplicam não consolidam de forma estruturada essas competências.

No geral, a avaliação que os professores respondentes fizeram da atuação como professor mediador é muito positiva, positiva, benéfica, na sequência de ter corrido bem (a título de exemplo destacamos a partilha de um dos respondentes (PA3), que referiu ter ficado satisfeito com o facto dos alunos participantes numa sessão de mediação terem conseguido colocar-se no lugar um do outro e, dessa forma, pelo reconhecimento e pelo empoderamento, terem conseguido construir uma solução mutuamente satisfatória que melhorou a interação de ambos).

A consciência da importância da formação dos professores em mediação de conflitos e da sua atuação como mediadores foi também associada à necessidade de dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual (O4). Como se refere no 2º capítulo, é sabido que ninguém vive isolado, contudo, a convivência pode ser difícil devido à diferença, nomeadamente, social, cultural e económica entre os indivíduos. Estas acarretam, frequentemente, insatisfação de onde podem surgir situações de conflito ou de violência. Por isso, é necessário aprender a analisar os problemas que possam vir daí. Para fazer face a estes desafios sociais, a escola precisa implementar medidas e definir estratégias que garantam um ambiente favorável ao processo ensino e aprendizagem. O recurso à mediação de conflitos pode, com efeito, ser uma estratégia de intervenção válida.

A mediação em contexto escolar contribui para a convivência cidadã na escola, uma vez que permite atuar em termos de prevenção do conflito, de educação para o conflito e de resolução do conflito. A mediação é uma metodologia de criação, recriação e renovação de laços relacionais, através de um procedimento educativo de empatia, colaboração, respeito e construção de compromissos conjuntos e mutuamente satisfatórios. A mediação é um processo que restaura e fortalece a comunicação entre os indivíduos (Monteiro & Cunha, 2018).

A escola quer-se inclusiva, segura, justa e onde se aprende e cresce como pessoa. Para isso, importa cuidar da convivência como base estrutural de qualquer relação pedagógica ou educativa. Para responder a tamanhos desideratos socioeducativos pode a mediação contribuir, sobretudo, quando envolve toda a comunidade educativa, em especial os professores que são os “fazedores” da escola e aqueles que mais sustentam a cultura de escola.

Contudo, a mediação vai mais além, não ficando apenas pela resolução de conflitos. Devido às tensões importadas para o interior da escola, tal como se refere no ponto um do segundo capítulo, emergiu a necessidade de outros tipos de mediação em ambiente escolar (a mediação socioeducativa, a mediação sociopedagógica e a mediação sociocultural) as quais assumiram a designação de mediação social. Estas mediações, em contexto escolar, têm como desígnio promover o sucesso escolar, reduzir situações de abandono e insucesso escolares bem como situações de indiferença e exclusão social numa perspetiva de reconstrução sociocultural. A mediação de conflitos pode ser assumida como mediação socioeducativa uma vez que esta ensina a lidar com os mais diversos diferendos (situações de mal-estar e incompatibilidades). Deste modo, as mediações em contexto escolar assumem funções: educadora, socializadora e emancipatória. Além disso, a mediação revela ainda efeitos transformativos, uma vez que capacita para a tomada de decisões autónomas, responsáveis e criativas.

Por sua vez, tendo por referência o documento “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”, verificamos que a preocupação das entidades competentes, hoje, perante uma sociedade em mudança que vive em constante incerteza, é que os alunos, no fim do seu percurso escolar obrigatório sejam, por um lado, cidadãos ativos, responsáveis e autónomos, e, por outro, tenham uma base humanista em que a inclusão é uma exigência e a contribuição para um desenvolvimento sustentável é um desafio, não descurando as aprendizagens que são o centro do processo, onde é valorizado o saber (Martins, 2017).

No que à mediação e atuação do professor mediador diz respeito, percebemos que os nossos participantes consideram que a mediação pode ser essencial para a construção do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, descrito no documento oficial e que serve de referência às escolas nacionais (O5).

A mediação contribui para potenciar competências socioeducativas (tolerância, aceitação do outro, saber estar, entre outras de âmbito social), que se articulam com os valores e os princípios (numa base humanista, de inclusão e de adaptabilidade) referidos no referido documento.

Embora, neste tema específico, os respondentes tenham focado mais a mediação do que o perfil do aluno, destacamos uma frase dita por um dos entrevistados que estabelece a ponte entre a mediação e o perfil do aluno, referindo que “... o perfil do aluno (...) centra-se muito na cidadania, estando nós ao nível da cidadania, a mediação vai ser um grande contributo para o aluno para o formar enquanto cidadão, é muito importante e é um bom caminho que se deve levar ...” (PA8, 211-214).

Através da mediação, o aluno passa a ter um melhor conhecimento de si próprio e é incitado à reflexão crítica, responsável, além de que a mediação ajuda na melhoria das relações interpessoais,

favorecendo a auto regulação e autodeterminação (Torrego, 2003), em conformidade com o que é solicitado no perfil do aluno e o que se pretende para a sociedade futura.

Em concreto, ao praticar a mediação, os professores e alunos envolvidos no processo de mediação, tornam-se cidadãos mais calmos, mais atentos ao outro e ao meio envolvente. Estas são competências e atributos que promovem o desenvolvimento da personalidade dos alunos e que os torna cidadãos melhores e mais responsáveis.

Conscientes da importância da formação contínua na vida profissional, os professores afirmam que a fazem para ficarem melhor preparados para enfrentar os desafios da sociedade em mudança.

Constatamos que a formação mais procurada pelos professores participantes no estudo insere-se, primeiramente, nas respetivas áreas curriculares, e, posteriormente, em áreas mais de âmbito transversal, como indisciplina e a inclusão (O6). Os professores também procuram formação em outras áreas que façam sentido, atendendo ao momento profissional em que se encontram. Estes recorrem mais aos centros de formação das áreas das suas escolas/agrupamentos de escolas e muito poucos procuram formação noutras entidades formadoras, como universidades. Os professores realizam em média uma ação de formação por ano e avaliam essa formação de acordo com o que aplicam na atividade profissional, afirmando que têm feito formação proveitosa.

Para nós ficou também claro que os professores valorizam a formação prática e adequada às necessidades do exercício da profissão. Como refere Canário (2006) e Pereira (2017), a formação profissional docente (os saberes dos professores) faz-se em contexto. A formação de professores deve ser pensada de modo a contemplar os três domínios do saber: saber saber, saber ser e saber fazer (Ribeiro, 2017), que segundo Roldão (2017, p. 193) prendem-se “essencialmente, à necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino”.

Por tudo o que foi exposto e analisado, resumimos, em jeito de conclusão final, que efetivamente a formação em mediação e a atuação do professor mediador contribuem para o desenvolvimento de competências socioeducativas, na medida em que a mediação de conflitos é formativa, capacitadora e educativa. É uma metodologia que através da operacionalização dos seus princípios, valores e técnicas capacita, transforma e fomenta a criação de laços sociais, promove o desenvolvimento de atitudes e competências, tanto nos mediadores como nos mediados, que lhes permite, no futuro, enfrentar, de forma assertiva, os desafios relacionais que forem surgindo no dia-a-dia. Aprender a gerir e a resolver conflitos de forma construtiva através da mediação ajuda a: comunicar de forma positiva e eficaz, estabelecer e manter relações interpessoais, utilizar as emoções de forma adequada, tomar decisões e utilizar o pensamento crítico, reflexivo e criativo na resolução de problemas, ou seja, contribui para a construção de cidadãos ativos, autónomos,

responsáveis, capazes de mobilizar competências e desempenhar novas funções numa sociedade plural e global.

A formação em mediação de conflitos numa perspetiva de formação contínua é, como referem os autores citados no suporte teórico da primeira parte, uma mais valia na medida que fomenta a convivência pela gestão positiva das relações e promove a criação de laços, tal como é corroborado pelos nossos entrevistados. Por exemplo, neste âmbito PA4 refere “faz sentido ... pelas problemáticas de hoje ...” e ainda como diz PA9 “Aprender ... como agir e lidar com os miúdos ...). A formação nesta área veio no seguimento de terem percebido que a escola mudou e, como tal, sentiram necessidade de aprofundar conhecimentos para intervir em situações de indisciplina escolar, atualizar estratégias de resposta às problemáticas sociais na escola e para aprender como implementar a mediação na escola.

Quanto à opção metodológica, de cariz qualitativo, esta revelou-se adequada e uma mais valia, pois permitiu conhecer e compreender as opiniões e pontos de vista sobre as novas realidades das escolas que apontam para um novo perfil de professor, um novo perfil do aluno para uma escola que se quer atual. No desenvolvimento deste estudo tivemos o cuidado de cumprir os critérios científicos do método de investigação qualitativa, nomeadamente no que se refere ao desenho, à metodologia, aos métodos e procedimentos utilizados.

Ao longo do estudo surgiram alguns constrangimentos nomeadamente na marcação das entrevistas, mais especificamente na conjugação de horários dos participantes com o da investigadora sem prejudicar a atividade profissional das duas partes. Deste modo, surgiu a necessidade de conciliar o papel do investigador com a atividade profissional. Um outro constrangimento, de âmbito mais pessoal, tem a ver com o facto da investigadora ser da área das Ciências Exatas pelo que a investigação qualitativa nas Ciências da Educação constituiu um verdadeiro desafio, que, com orgulho, foi ultrapassado.

Podemos ainda apontar algumas limitações do estudo, nomeadamente, uma dificuldade em obter, por parte dos participantes, uma análise crítica sobre um dos temas de pesquisa, isto é: sobre as competências que fazem parte do perfil do aluno.

Devido à pertinência do tema e à sua interligação com as mudanças sociais, transportadas naturalmente para a escola, este estudo está sempre incompleto, inacabado. Por isso, em investigações futuras, importa fazer estudos comparativos entre professores com formação em mediação e professores que não tenham esse tipo de formação, associando, por exemplo, com os resultados relativamente à gestão de conflitos em sala de aula e na escola em geral. Poderá também ser interessante fazer um estudo sobre a eficiência e a eficácia da formação em mediação (objetivos conteúdos e resultados). Poder-se-á, por exemplo, fazer um estudo em que avalie o antes e o depois

da formação. Com estas propostas esperamos que a investigação sobre os desafios que se colocam aos professores e as possíveis estratégias de resposta, em concreto através da mediação de conflitos, venham a dar um maior contributo para a construção do conhecimento e do saber em prol da melhoria socioeducativa da Escola.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, M. B. (2013). *Figuras da Mediação na Formação de Adultos: Um estudo multicasos, a partir da experiência em Portugal e em França*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28832> Acedido em: 01/11/18.
- Araújo, T. G. (s/d). *O papel do professor mediador na elaboração do conhecimento na formação técnica*. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/o-papel-do-professor-mediador-na-elaboracao-do-conhecimento-na-formacao-tecnica/73007>. Acedido em: 11/12/18.
- Alves, C. E. (2012). *Mediação e Gestão de Conflitos numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). *Escola e exclusão social: das promessas às incertezas*. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.
- Amado, J. (2016). A Formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa. In A. P. Costa, F. N. Souza & D. N. Souza (Orgs.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp. 39-67). (Edição digital).
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (2013). A Escola como “Ficção”. In Observatório de Políticas de Educação e Formação (OP.EDU). *Escola em Tempo de Crise – Problemas desafios e Perspetivas*. (pp. 83-99). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- 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: 28/ 9/19.
- Cabral, C. M. R. F. (2013). *O Mediador nos Cursos EFA*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.

Canário, R. (2008). *A escola: das “promessas” às “incertezas”*. Educação Unisinos. volume 12, número 2, (pp. 73-81).

Canário, R. (2006). *A Escola Tem Futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/edc_charter2_pt.pdf. Acedido em: 5/3/19.

Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: Avaliação Política Pública de Educação, V. 15, N.º 3, pp. 119-134.

Combs, A. (1979) Claves para la formación del profesorado, Madrid, Magisterio Español. In. M. B. Medeiros, *O Papel e a formação dos professores*, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica.

Costa, A. (2014). *Formação continuada de docentes Contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt>. Acedido em: 29/11/18.

Coutinho, C. L. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª Reimpressão. Almedina.

Cristo, S. H. (2016). *Competências do Séc XXI*. Disponível em: <http://www.comregas.com/competencias-do-sec-xxi/>. Acedido: 28/11/18.

Delors, J. (Coord.) (2005). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (9ª ed.). Porto: Asa.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Fortes, A. M. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5544>. Acedido em: 15/01/19.

- França, L. (2018). A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizada. *Formação Continuada*. Disponível em: <https://www.somospar.com.br>. Acedido em: 25/11/18).
- Freixo, M. J. V. (2012). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*. (4ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, M. M. (2009). *O papel do mediador pessoal e social nos cursos EFA e a avaliação das expectativas dos adultos participantes – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2562>. Acedido em: 6/11/18.
- Graça, V. (2013). *A Escola entre Políticas e Práticas*. In Observatório de Políticas de Educação e Formação (OP.EDU). *Escola em Tempo de Crise – Problemas desafios e Perspetivas*. (pp. 113-125). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Guimarães, F. (2014). *Que expectativas para o professor do século XXI?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77098/2/33134.pdf>. Acedido em: 5/12/18.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Jesus, C. S. (2012). *Gestão de conflitos na escola*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior da Educação, Bragança. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3937>. Acedido em: 05/03/ 2019.
- Lajes, M. A. (2007). *Sociedade e Escola: Evolução da representação do tempo social na organização da Educação/formação*. Revista da Faculdade de Sociais e Humanas, n.º 19, Lisboa: Edições Colibri, pp. 99-106. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/8147/1/RFCSH19_99_106.pdf. Acedido em: 14/04/19.
- Manifesto em Defesa da Paz – 2000*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/manifesto-em-defesa-da-paz-2000.html>. Acedido em: 5/3/19.

- Martinho, A. M. (2000). *A História da Educação na formação de professores*. MÁTHESIS 9 2000 279-296. Disponível em: http://www.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9_279.pdf. Acedido em: 20/04/19.
- Martins, A., Machado, C. & Furlanetto, E. (2016). *Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes*. Caderno de Pesquisas. V.46. nº161. pp. 566-592.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Melim, M. & Pereira, B. (2015). *Violência e clima escolar, uma intervenção global*. In Z.
- Monteiro, A. P. & Cunha, P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Lousã: Pactor.
- Morgado, J. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. R. Oliveira, *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Nascimento, D. (2013). *Clube Mediação Transformar sonhos em realidade* Lisboa: Chiado Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2001). *O espaço público na educação: imagens, narrativas e dilemas. Espaços de formação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237 – 263.
- Oliveira, L. J. (2009). *O mediador EFA e o papel dos técnicos do centro de novas oportunidades no processo de mediação*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2004). Construir a convivencia: um modelo teórico para um objetivo pratico. (pp. 27- 40). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pereira, C. M. G. (2011). *O papel da investigação na formação de educadores e professores – um estudo de caso*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 80-98.
- Pereira, F. (2017). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L.R. Oliveira (Orgs. e

Revisão). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. (pp. 97-107). (2ª ed.). Lisboa: De Facto Editores.

Pereira, F. & Leite, C. (2019). *Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores*. RECC, Canoas, v. 24, n. 1, p. 113-122.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pinto, A. U. F. (1997). A viragem. Cenários para o ano 2000. In M. F. Patrício. (Org.) *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. (pp. 77-83). Porto: Porto Editora.

Pinto da Costa, E. & Sá, S. (2019). *Experimentar a mediação de conflitos em contexto escolar: percepção dos educadores e professores da educação pré-escolar ao 2º ciclo do ensino básico*. Atas do XIV Congresso SPCE, Universidade de Coimbra: Portugal. (no prelo).

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

Pinto da Costa, E. (2017). *Um projeto de mediação de uma escola TEIP (condicionantes, facilitadores e melhorias)*. *A TEIP school mediation project (constraints, facilitators and improvements)*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., No. 02, 95-100. eISSN: 2386-7418, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02>.

Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento. Porto, Universidade Lusófona do Porto.

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). Universidade do Minho, Braga.

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). Universidade do Minho, Braga.

- Quinquiolio, N. (2017). *O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil*. UNITAU, Taubaté/SP – Brasil, v.10, n 1, edição 18, pp.116 – 125.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios de contemporaneidade. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L.R. Oliveira (Orgs. e Revisão). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. (pp. 85-96). (2ª ed.). Lisboa: De Facto Editores.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação*. (Cap.3, pp. 117-151). Lisboa: Contraponto.
- Rodrigues, A. (2016). *A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores*. Universidade de Lisboa (pp. 1-12)
Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242782076>. Acedido em: 06/02/19.
- Rodrigues, C. S. (2014). *Ser professor em tempos de crise de identidade e mal estar docente: as autorrepresentações de professores de uma escola pública de Garanhuns, PE – Brasil*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Disponível em: <http://recil.ulusofona.pt/>. Acedido em 10/04/2019.
- Roldão, M., Peralte, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil do aluno*. República Portuguesa Edição.
- Roldão, M. C. (2017). *Formação de professores e desenvolvimento profissional*. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(2):191-202, maio/ago. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/>. Acedido em: 20/01/19.
- Roldão, M. C. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/> . Acedido em: 20/01/19.
- Rosa, R. N. (1997). A reforma do ensino no contexto Europeu. In M. F. Patrício. (Org.) *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. (pp. 117-121). Porto: Porto Editora.
- Santos, A. & Leal, J. (2017). *Parecer sobre Perfil do aluno para o século XXI*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/>. Acedido em: 16/04/19.

- Santos, M. M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8744/1/ulsd65965_td_tese.pdf. Acedido em: 11/1/19.
- Sardo, L. M. (2010). *Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/15632/1/Dissertação.pdf>. Acedido: 26/11/18.
- 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.
- Seijo, J. T. (Coord.) (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Asa.
- Silva, A. (2017). O que é a Mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. Flores, A. Silva & S. Fernandes (Orgs.). *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional*. (pp. 18-34). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, A. M. (2014). *Mediação em Portugal: uma trajetória em construção*. - La Trama - revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, 41, 1-14. ISSN 1853-6832.
- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (Orgs.), *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores. ISBAN: 978-989-704-188-4. <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>.
- Silva L. (2012). *Indisciplina. A página da Educação online*. Edição nº 197. Série II. Profedições. Disponível em: <https://www.apagina.pt>. Acedido em: 07/03/19.
- Souza, C. (2017). *A importância do papel do professor como mediador*. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/a-importancia-do-papel-do-professor-como-mediador/>. Acedido em 10/12/18.

- Tomio, M. & Fraga, V. (2019). Negociação de conflitos em organizações públicas: contribuição da comunicação não-violenta. In A. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 360-374). Braga: CECS.
- Torrego, J. (2003). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO - OIE, *Conference Internacional d'Éducation* (35º) Recomendación nº 69, pontos 32 e 33, Recomendacion Final, ED/MD/38, Paris, 1975.
- Varela, B. (2013). *Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências, Luanda. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/> Acedido em: 2/1/19.
- Vasconcelos, I. C. (2017). *Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo?*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 897-917.
- Veras, M. (2017). *Conheça as competências mais valorizadas no perfil do novo educador*. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/conheca-as-competencias-mais-valorizadas-no-perfil-do-novo-educador/>. Acedido em: 26/11/18.
- Vieira, A. M. (2013). *Da Educação e da mediação de tensões sociais, indisciplina e violência na escola*. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 183-198.
- Vieira, A. M. S. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.

Outros documentos

- A ACÇÃO DE FORMAÇÃO A mediação de conflitos na comunidade escolar. Disponível em: <http://www.cfportoocidental.com.pt> Acedido em:16/04/2019.

Legislação nacional e documentos oficiais

- Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Lei n.º 29/2013 de 19 de abril. *Lei da Mediação*. Diário da República n.º 77/2013, Série I de 2013-04-19.

Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Formação contínua de professores*. Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015, Série I de 2015-07-03.

Despacho n.º 6478/2017. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.

Declaração de Bolonha de junho de 1999.

APÊNDICES

Apêndice I - Guião da entrevista

Guião da Entrevista: Entrevista semiestruturada

Objetivo geral: Analisar o contributo da formação em mediação e da atuação do professor mediador como estratégias para dar resposta aos desafios socioeducativos da Escola atual.

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras
Percurso pessoal	Perceber qual o perfil que caracteriza o/a entrevistado/a	1 - Como se chama? 2 - Qual a sua idade? 3 - Qual a sua formação académica? 4 - Qual a sua área disciplinar? 5 – Que níveis de ensino leciona? 6 - Quantos anos de serviço tem? 7 - Há quantos anos está nesta escola? 8 – Participa ou participou em algum projeto da escola? 9 – Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação? 10 - O que o/a levou a optar pela via ensino?
Formação inicial	Perceber de que modo a formação inicial o dotou de ferramentas para gerir as relações interpessoais e/ou conflitos ou problemas de convivência.	1 – Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas de convivência na escola como por exemplo a indisciplina, a violência e ou conflitos? Se sim, quais? 2 – Se sim, quais? 3 – Que ferramentas acha que essa formação inicial lhe proporcionou para lidar com os problemas de convivência (indisciplina, violência, conflito) na sala de aula? 4 - E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

Formação em mediação como formação contínua	Identificar constrangimentos criados pela falta de certo tipo de formação. Identificar potencialidades e competências adquiridas nas diferentes formações. Perceber a necessidade de formação em mediação. Compreender até que ponto a formação em mediação capacita para a resolução de conflitos. Perceber o impacto da formação em mediação no desempenho profissional. Avaliar a necessidade da criação de gabinetes de mediação de conflitos em alguns agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas.	1 - Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área? 2 – Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos? 3 – Há quanto tempo fez essa formação? 4 – O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de conflitos? 5 – Sabe se ainda disponibiliza? 6 - O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação e mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou ao nível da prática)? 7 – Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula? 8 – E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)? 9 - Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que a terminou? E como a avalia atualmente? 10 - Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de mediação, fazendo mediações?
Atuação como professor/a mediador/a	Compreender a importância do gabinete de mediação Fazer uma análise da oferta de formação na área da mediação nos centros de formação. Perceber a relação entre a mediação e o perfil do aluno Avaliar o empoderamento para a convivência social.	1 - Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola? 2 - Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque não houve encaminhamentos? 3 - Como caracteriza o/a professor/a mediador/a? 4 - Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a? 5 - Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a? 6 - Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

		7 - Se não colabora tem conhecimento do funcionamento da equipa e do gabinete de mediação na Escola? 8 - Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação? 9 - De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória? 10 - De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a: - Base humanista; - Saber e aprendizagem; - inclusão e coerência; - Adaptabilidade e ousadia; - Sustentabilidade; - Estabilidade; 11 - Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores plasmados no perfil do aluno, a saber: - Responsabilidade e integridade; - Excelência e exigência; - Curiosidade Reflexão e inovação; - Cidadania e participação; - Liberdade? 12 - Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?
Formação contínua em geral	Perceber a importância da formação contínua. Perceber como é feita a seleção da formação a frequentar.	Para terminar: 1 - Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua? 2 - Que tipo de formação continua procura realizar?

		3 - Onde procura realizar a sua formação continua: nos centros de formação das escolas ou no exterior como por exemplo em universidades? 4 - Como faz a seleção da formação continua que frequenta? 5 - Com que regularidade faz formação continua? 6 - Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação continua?
--	--	--

Guião da Entrevista

Bloco 1. **Percurso pessoal**

Bloco 2. **Formação inicial**

Bloco 3. **Formação em mediação como formação contínua**

Bloco 4. **Atuação como professor/a mediador/a**

Bolo 5. **Formação contínua em geral**

Apêndice II - Termo livre consentido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para participar numa investigação inserida no Mestrado em Educação, da Universidade Lusófona do Porto, que se destina a entrevistar professores com formação em Mediação de Conflitos, que estejam ou não a colaborar com o gabinete de mediação.

Esta entrevista tem como objetivo recolher informação quanto à perceção do entrevistado (professor), acerca da necessidade de fazer formação em Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em contexto escolar.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e aceitação.

Será assegurado o anonimato da sua identidade e das informações fornecidas com a atribuição de uma designação alternativa para cada entrevistado.

Agradeço, ainda, autorização para proceder à gravação da entrevista de modo a obter um registo fiel da mesma, sendo o seu conteúdo posteriormente transcrito e sujeito a análise de conteúdo. Enviarei, também, a transcrição da entrevista para seu conhecimento.

Assim, mais agradeço a assinatura deste documento, nos seguintes termos:

Eu, _____, aceito participar do estudo acima citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a) sobre os seus objetivos.

____ / ____ / 2019

O/A entrevistado/a

Apêndice III - Entrevistas

ENTREVISTA PA1

IC: Professora, como foi dito no nosso contacto inicial o conteúdo recolhido ao longo da entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em contexto escolar.

Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

PA1: Muito bem.

IC: Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma retificação.

PA1: Certo, obrigada.

Bloco 1. Percurso pessoal

IC: Como se chama (nome completo)?

PA1: [REDACTED]

IC: Qual a sua idade?

PA1: 53 anos.

IC: Qual a sua formação académica?

PA1: Licenciatura em Línguas e Literaturas, variante Inglês Alemão pela faculdade de Letras da Universidade do Porto.

IC: Qual a sua área disciplinar?

PA1: Sou Professora de Inglês.

IC: Que níveis de ensino leciona?

PA1: Sou professora Bibliotecária e como tal só tenho uma turma de 8º ano de escolaridade.

IC: Quantos anos de serviço tem?

PA1: Cerca de 30 anos de serviço

IC: Há quantos anos está nesta escola?

PA1: Fui colocada nesta escola em 1988, Saí e depois voltei em 1999 que me mantenho até agora.

IC: Participa ou participou em algum projeto da escola?

37 **PA1:** Participo em projetos da biblioteca, ERASMUS.

38 **IC:** Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

39 **PA1:** Não assumi nenhum cargo de direção, fui coordenadora de DT do ensino básico, fui

40 Coordenadora da Biblioteca, sou professora Bibliotecária e sou coordenadora do

41 secretariado de exames.

42 **IC:** Muito bem.

43 **IC:** O que o/a levou a optar pela via ensino?

44 **PA1:** Porque gosto das línguas e gosto de ensinar basicamente; porque gosto de ensinar.

45 **Bloco 2 – Formação inicial**

46 **IC:** Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas

47 de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

48 **PA1:** Não, a nossa formação inicial foi uma formação de quatro anos de licenciatura.

49 Depois como nós somos de um regime de transição nós tivemos um 5º ano com as

50 disciplinas pedagógicas e fizemos um 6º ano de estágio nas escolas, portanto uma

51 disciplina específica sobre disciplina, não. Tivemos as metodologias das línguas depois

52 psicologia, ciências da educação e organização curricular. Foram as cinco disciplinas

53 pedagógicas que fizemos. Claro que na psicologia aborda-se o desenvolvimento da criança

54 e do adolescente. Ter uma disciplina específica sobre disciplina e como lidar com isso não.

55 **IC:** Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os

56 problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

57 **PA1:** Nenhuma, Nenhuma.

58 **IC:** E para lidar com essas situações na escola em geral?

59 **PA1:** A formação inicial não me deu ferramenta nenhuma para lidar com problemas de

60 disciplina. Depois a formação contínua sim. E a experiência também.

61 **Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua**

62 Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

63 **IC:** Por que sentiu necessidade em fazer formação nesta área?

64 **PA1:** Foi um desafio. Foi um desafio que surgiu depois de falarmos sobre o assunto e todos

65 termos consciência que existia problemas disciplinares, nesta escola não mais que as

66 outras, mas que existem problemas disciplinares, depois de falarmos sobre o assunto,

67 depois de conhecermos, isso já foi para aí em 2007, 2008, já foi há muitos anos entramos

68 em contacto com uma professora exterior e foi um desafio. Começamos por fazer uma

69 sensibilização, um workshop para um grupo de professores aqui e depois a partir daí

70 chegou a formação propriamente dita em mediação de conflitos.

71 **IC:** Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

PA1: Na altura fui fazer a formação uma vez que era coordenadora de DT do terceiro ciclo então a direção indicou-me para fazer a formação.

IC: Há quanto tempo fez essa formação?

PA1: Já foi há muito tempo, 2007, 2008 talvez, a primeira abordagem foi, para aí em 2007.

IC: O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de conflitos?

PA1: Disponibilizou a formação na altura.

IC: Sabe se ainda disponibiliza essa formação?

PA1: Voltou a disponibilizar o ano passado.

IC: Então essa formação não está sempre vinculada ao centro?

PA1: Não. Foi em 2008/2009 a primeira e depois voltou a haver. Entretanto decorrente da nossa formação existiu formação para alunos mediadores fez-se intervenção para os funcionários também, depois foi um percurso que durou alguns anos.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA1: É a forma de lidar com os conflitos é o saber escutar, é escuta ativa. É o princípio da escuta ativa que depois serve de base para nós agirmos.

IC: Foi essa parte que mais marcou efetivamente?

PA1: A forma como nós podemos, através de determinadas estratégias, fazer com que os alunos ou os envolvidos no conflito falem e comuniquem evitando que cheguem a situações de comunicação ao diretor, de punições, é atuar antes de chegar à ponta do iceberg que é o próprio conflito, não é?

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

PA1: Ajuda, ajuda porque nós conseguimos identificar determinadas formas de agir dos alunos, isto falando em mediação entre aluno-aluno, professor-aluno, tendo nós conhecimento das técnicas que nós podemos utilizar na mediação conseguimos, à partida, atenuar alguns dos conflitos. Claro que a mediação de conflitos não é a solução milagrosa para todas as situações de indisciplina. É preciso ver isso. Há determinados conflitos que nós podemos intervir à partida e fazer com que não cheguem a um patamar mais agressivo, digamos assim.

IC: E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

PA1: Nós depois tivemos um gabinete de mediação de conflitos na escola e houve uma intervenção diferente da que se tinha com os alunos porque se fez também como, já lhe disse, mediação para alunos e depois tínhamos alunos mediadores e tínhamos os alunos

108 padrinhos que nos ajudavam e que atuavam entre pares que foi uma das consequências
109 das estratégias da formação.

110 **IC:** Então neste momento já não existe o gabinete de mediação?

111 **PA1:** Não, não existe gabinete, também já não é uma equipa, neste momento, são apenas
112 duas professoras que continuam inseridas no CEDU que é o gabinete que trata dos
113 problemas disciplinares e que fazem, a pedido do CEDU, uma intervenção junto dos alunos
114 e das turmas, mas já não existe gabinete. Tínhamos uma equipa muito grande, mas que
115 por várias razões, houve professores que saíram da escola e outros tinham outros cargos
116 a equipa foi se reduzindo. Depois como surgiu o gabinete do CEDU, centro educativo,
117 deixou de fazer sentido ter o gabinete de mediação, mas a mediação existe ainda na escola
118 como estratégia para atuar em determinados problemas disciplinares.

119 **IC:** Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que
120 a terminou? E como a avalia atualmente?

121 **PA1:** A formação foi muito positiva. Foi uma mais valia que nos dá ferramentas para nós
122 atuarmos não só a curto prazo como a longo prazo também. Fica e vai-nos ajudando a lidar
123 com alunos, a lidar com colegas.

124 **IC:** pois é uma coisa que fica e vai nos ajudando a lidar com as situações. Às vezes pensa-
125 se que é só entre alunos, mas...

126 **PA1:** É ajuda-nos a lidar com alunos, a lidar com colegas. Nós por vezes pensamos que
127 só há conflitos entre alunos, mas não, há também situações entre funcionários-alunos entre
128 professores-alunos entre colegas-colegas. Tivemos várias situações. Situações diferentes
129 em que tivemos que mediar conflitos.

130 **IC:** Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de
131 mediação, fazendo mediações?

132 **PA1:** Pode, mas não é a mesma coisa. Faz sentido a formação, formação geral para os
133 professores.

134 **IC:** Ok, muito bem.

135 **Bloco 4 – Atuação como professor/a mediador/a**

136 **IC:** Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

137 **PA1:** Porque faz uma intervenção na base dos problemas.

138 **IC:** Faz intervenção talvez no imediato!...

139 **PA1:** Não é no imediato porque é um processo porque vão ter que ser ouvidos os
140 intervenientes. No primeiro encontro pode não ficar nada resolvido, tem que haver um
141 segundo encontro, depois há um acordo entre os mediados depois há um período que se
142 vai verificar se esse acordo foi implementado ou não volta-se a reunir com os mediados

143 pra saber como estão a decorrer as “coisas” e só depois ... Portanto, isto não é uma
144 intervenção assim, não é a chave para... demora tempo.

145 **IC:** Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de
146 mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque
147 não houve encaminhamentos?

148 **PA1:** Não mandei alunos meus para o gabinete de mediação, mas cheguei a fazer várias
149 mediações.

150 **IC:** Como descreve os resultados dessas mediações?

151 **PA1:** De uma forma geral são positivos e os comportamentos alteram-se.

152 **IC:** São bastante notórias essas alterações?

153 **PA1:** Sim, é notória o que se pretende é que eles se respeitem, que resolvam as suas
154 situações de divergência e que se ouçam, portanto, inculir nos alunos uma forma de estar
155 diferente.

156 **IC:** Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

157 **PA1:** É alguém que escuta ativamente, alguém que escuta que promove a comunicação
158 que promove o diálogo que não toma partido, tenta ser imparcial e que promove a harmonia
159 e o respeito entre os pares.

160 **IC:** Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

161 **PA1:** Em casos de mediação entre alunos, aluno-aluno, entre turma-professor, e entre
162 professor turma. Portanto, basicamente entre aluno-aluno e entre professor turma. Entre
163 turma-aluno, sei lá situações em que há uma rejeição ou uma discriminação a um aluno ou
164 um comportamento que não deve existir da turma para com um aluno, um comportamento,
165 que não deve existir entre a turma para com um professor ou entre dois alunos.

166 **IC:** Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

167 **PA1:** É positiva normalmente consegue-se chamar à atenção para determinado tipo de
168 situação que está a acontecer e fazer com as partes reflitam sobre a situação e assumam.
169 Quase sempre conseguimos chegar a um acordo em que ambas as partes assumem e
170 comprometem-se a ter um determinado tipo de comportamento que vise a mudança.

171 **IC:** Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da sua
172 Escola?

173 **PA1:** Sim

174 **IC:** Pois, já referiu que colaborou.

175 **IC:** Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de
176 competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de
177 conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

178 **PA1:** Pois, nós aqui os professores que faziam parte do gabinete, todos eles tinham
179 mediação.

180 **IC:** Não houve nenhum professor que se voluntariasse para fazer parte do gabinete de
181 mediação?

182 **PA1:** Não, nós fizemos sensibilização para a mediação nas turmas todas e com os colegas
183 todos, sensibilização para... Uma sensibilização geral para os professores, é lógico que
184 quem faz a mediação vai ter mais competências do que alguém que apenas ouve falar do
185 assunto. Desenvolve mais competências os que estiverem no gabinete e que fizeram
186 mediação.

187 **IC:** De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção
188 /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

189 **PA1:** Pode porque este aluno que nós queremos que seja um cidadão critico, que seja um
190 cidadão interventivo na sociedade, que é este o perfil do novo aluno, se nós
191 desenvolvermos a capacidade de saber ouvir o outro, respeitar o outro de tolerar para
192 conviver harmoniosamente, estas são competências que ele vai precisar quando sair da
193 escola e como cidadão. Aliás porque a mediação de conflitos é neste contexto, no contexto
194 escolar, mas depois as bases são conflitos que existem em casa, existem na sociedade,
195 existem no trabalho. O princípio é quase sempre o mesmo, ouvir o outro

196 **IC:** É na escola, mas depois o que fica serve para a vida.

197 **PA1:** Claro, claro.

198 **Bolo 5. Formação contínua em geral**

199 Para terminar:

200 **IC:** Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

201 **PA1:** É a atualização, é atualização. Porque nós trabalhamos com gente, com
202 meninos/meninas, com jovens que estão a crescer sempre, com uma sociedade que está
203 sempre em evolução e nós temos que acompanhar e se não fizermos formação não
204 acompanhamos e ficamos para trás.

205 **IC:** Que tipo de formação contínua procura realizar?

206 **PA1:** Eu faço, obrigatoriamente, formação contínua em bibliotecas, isto é, promoção de
207 leitura, promoção da escrita, faço na área das TIC, faço formação específica na área de
208 inglês. Vou fazendo aquela que vai aparecendo e que eu acho interessante.

209 **IC:** Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas
210 ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

211 **PA1:** Faço no centro de formação da escola e depois jornadas de bibliotecas, coisas assim.
212 Ainda não fiz nas faculdades.

213 **IC:** Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

214 **PA1:** De acordo com os meus interesses, de acordo com as minhas áreas que são: Inglês
215 e Bibliotecas. Na altura a formação em mediação de conflitos surgiu porque aqui na escola
216 foi desenvolvida pela nossa direção, promovida e paga pela nossa direção da escola
217 porque achou que seria uma mais valia para os seus professores e escolheu para aquela
218 formação as estruturas intermédias, como eu era coordenadora de DT fazia sentido eu
219 frequentar a formação.

220 **IC:** Com que regularidade faz formação contínua?

221 **PA1:** Todos os anos faço. Faço formação continua todos os anos.

222 **IC:** Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

223 **PA1:** Avalio, se no fim conseguir tirar da formação que realizo, tirar alguma coisa que eu
224 aplique na minha vida prática na escola.

225 **IC:** Muito bem.

226 **IC:** Tem mais alguma coisa a acrescentar que ache que neste âmbito desta panóplia de
227 questões possa ajudar a enriquecer ainda mais esta entrevista?

228 **PA1:** Eu acho que já lhe falei de tudo. Pronto, a formação em mediação de conflitos é
229 importante, dá-nos ferramentas para nós lidarmos com os alunos e com as pessoas de
230 uma forma diferente e acho que é bastante positiva.

231 **IC:** Muito obrigada então pela sua colaboração e disponibilidade.

1 **ENTREVISTA PA2**

2 **IC:** Professor, como foi dito no nosso contacto inicial o conteúdo recolhido ao longo da
3 entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de
4 mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. Tem como
5 objetivo recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação
6 em Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para
7 a resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em
8 contexto escolar.

9 Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar
10 informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a
11 entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

12 **PA2:** Muito bem.

13 **IC:** Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma
14 retificação.

15 **PA2:** Certo, obrigada.

16 **Bloco 1. Percurso pessoal**

17 **IC:** Como se chama (nome completo)?

18 **PA2:** [REDACTED]

19 **IC:** Qual a sua idade?

20 **PA2:** 51 anos.

21 **IC:** Qual a sua formação académica?

22 **PA2:** Licenciatura ramo educacional.

23 **IC:** Qual a sua área disciplinar?

24 **PA2:** Português, grupo de recrutamento 300.

25 **IC:** Que níveis de ensino leciona?

26 **PA2:** 7º e 9º anos.

27 **IC:** Quantos anos de serviço tem?

28 **PA2:** 26 anos.

29 **IC:** Há quantos anos está nesta escola?

30 **PA2:** 20 anos.

31 **IC:** Participa ou participou em algum projeto da escola?

32 **PA2:** Há tantos projetos, sim.

33 **IC:** Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

34 **PA2:** Coordenador dos exames, coordenador de departamento, tive cargo na direção
35 quando se iniciou a escola E,B 2/3 de Perafita (estive na comissão instaladora).

36 **IC:** O que o/a levou a optar pela via ensino?

PA2: Se quer que lhe diga nem sei bem. Foi surgindo à medida que ia avançando na escolaridade, quando dei conta esta no ensino.

Bloco 2 – Formação inicial

IC: Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

PA2: Não.

IC: Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

PA2: Poucas ferramentas porque inicialmente a escola estava essencialmente virada para a transmissão de conhecimentos, transmissão dos conteúdos e não tanto na perspetiva pedagógica. Embora tenhamos tido algumas disciplinas ligadas às metodologias de ensino, mas pouco virado para a realidade atual.

IC: E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

PA2: A situação é simples tem a ver com o nosso bom senso, tem a ver com a nossa experiência e um pouco como tentamos exemplificar com os filhos, com os filhos dos nossos amigos. Ao longo dos anos perante as turmas que vamos tendo/ alunos que vamos tendo, vamos aprendendo e vamos experienciando, isto é, ir à descoberta com as experiências que vamos tendo, boas ou menos boas, com um grupo de alunos indisciplinado atuamos de uma maneira e tentamos aplicar essa lógica noutros e afinal não funciona, ou seja, cada aluno um individuo e bem diferente. Por isso não há “chapa cinco” ou padrões a aplicar.

IC: Temos que ver cada aluno como se fosse uma entidade individual.

PA2: Sim, Sim. Todos os anos são diferentes.

IC: Pois é...

Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua

Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

IC: Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

PA2: Essa necessidade surge de um projeto que nós, aqui na escola, há uns dez anos implementamos, eu e mais dois ou três professores que se chamava “espaço X”. Nós conseguimos implementar esse projeto em que a DREN, na altura, concedeu-nos 50 horas e tínhamos um horário preenchido em que funcionava numa sala com gabinete. Tinha várias secções em que havia alunos de 9º ano a trabalhar com alunos de 5º ano. Havia dois perfis: alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com dificuldades de integração, problemas de indisciplina. Isso depois acabou por morrer que deixamos de ter professores que fizessem parte desse projeto, morreu. Então começamos a ver que

precisava de algo porque é uma escola problemática, alunos com muita indisciplina. Nós fizemos uma formação que tinha a ver com a indisciplina na sala de aula só que continuamos com o mesmo contexto, é indisciplina na sala de aula, muita teoria, mas o que nós queremos é prática, resolver os problemas na hora e naquele momento. Entretanto surgiu esta oportunidade que foi ter uma formação sobre mediação de conflitos.

IC: Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

PA2: Aprender estratégias adquirir ferramentas mesmo até de procedimentos e aplicação de medidas de forma que possamos recuperar estes alunos que criam indisciplina e não entrem numa situação de abandono escolar e consigam, mais tarde, ser uma mais valia para a escola e ter sucesso.

IC: Há quanto tempo fez essa formação?

PA2: 2 anos.

IC: O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de conflitos?

PA2: Não, não, isto foi um protocolo que se estabeleceu com a Lusófona, já não sei como é que isto foi ou foi com a Câmara do Porto que propôs. As escolas agarraram. Por outro lado, tínhamos um grupo de professores interessados nisto, a escola com um alfobre para isto.

IC: Sabe se ainda disponibiliza essa formação?

PA2: Acho que não tem. Tem é indisciplina na sala de aula.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA2: A nível teórico tem a ver com algum conhecimento de suporte que depois fundamenta as aplicações na prática, no terreno, dessa ferramenta. Por outro lado, é uma característica que nós pensamos, nós um grupo de professores, e que estamos mais ligados a esta parte do dia a dia da escola, e tenta-se resolver de imediato os problemas. É saber que há formas práticas de resolver esses conflitos.

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

PA2: Não sei se ajudou a melhorar o conflito em sala de aula, agora fora da sala de aula, espaço/recreio como temos muitos miúdos que já sabem que funciona este espaço. Temos muitos miúdos que fizeram essa formação, já na mediação de conflitos, eles sabem já que há um espaço, então muitas vezes aqueles miúdos mais frágeis, no mínimo, se não for para resolver o problema, têm uma espécie de refúgio onde podem vir ter um primeiro contacto e depois nós aí apercebemo-nos o que se passa e chamamos os miúdos que são vítimas ou que são agressores.

IC: Então acaba por ser melhor o contexto extra sala de aula?

PA2: A ideia que eu tenho é que o contexto extra aula os espaços na escola, os miúdos são mais sensibilizados e pelo menos este ano, a sensação que tenho é que há muito menos conflitos. Dentro da sala de aula continua a haver conflito, mas tem a ver, essencialmente, com alunos do 5º e 6º ano que ainda vem com uma primária feita de uma maneira em que há algumas regras que não são as mesmas do 2º ciclo, depois esta mudança altera muito e quando não estão formatados para essa postura trás muitos conflitos e muita indisciplina.

IC: E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

PA2: Sim, esta formação permite-me que nós tenhamos presente um conjunto de procedimentos a ter em conta que depois há uma forma que é sempre importante ter que é não ouvir só um lado mas ouvir o outro e deixá-los ambos, que encontrem um caminho para resolver os seus problemas, para resolver os seus conflitos e tem que ser eles a assumirem e a interiorizarem, que só assim é que conseguem resolver os problemas, caso contrário os conflitos ficam só escondidos e depois numa situação idêntica explodem novamente e não funcionou.

IC: Foi uma mais valia?

PA2: Foi uma mais valia, não há dúvida.

IC: Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que a terminou? E como a avalia atualmente?

PA2: Muito positiva, muito interessante porque foi muito prática e trabalhamos situações concretas em contexto de sala de aula. Atualmente continuo a tentar por em prática essa formação e continua a servir de lema e ter presente na própria sala de aula e no recreio, nos espaços que me vou encontrando com os alunos.

IC: Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de mediação, fazendo mediações?

PA2: Não, não, não porque nós estamos formatados para a resolução de conflitos de uma forma imediata, uma é pondo fora da sala de aula o aluno problemático porque preciso trabalhar com os outros e essa é a minha preocupação, como eu tenho que trabalhar conteúdos como eu tenho que ensinar, não estou a perder tempo, não quero perder tempo com os outros que arranjam conflito. Então desligo-me desses conflitos. Penso eu que é como pensa a maioria dos professores, desliga/ tenta despachar os alunos que têm problemas, retirando-os da sala ou encontrando-os nos recreios não se metendo nisso para que consiga se concentrar nos conteúdos para estar mais preparado/menos preocupado.

145 **IC:** Então não acha que seja proveitoso um professor que não tenha formação em
146 mediação faça mediação no gabinete?

147 **PA2:** Sim porque trás determinados comportamentos porque não estão alertados para que
148 na mediação de conflitos, como o próprio nome indica, têm que ser resolvidos em conjunto
149 com uma mera orientação e como estamos formatados de uma maneira para resolver de
150 uma forma prática, que não resolvemos só atenuamos então penso que não funcionaria no
151 gabinete.

152 **Bloco 4 – Atuação como professor mediador**

153 **IC:** Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

154 **PA2:** Ajuda a melhorar a escola em dois campos, na perceção que os alunos têm enquanto
155 cultura de escola porque sabem que há um espaço que tem a porta aberta para aqueles
156 alunos mais fragilizados com situações ou que sentem na pele que sejam problemas para
157 eles, sabem que há ali um espaço. Por outro lado, os próprios agressores os próprios
158 miúdos que têm/vivem estes conflitos, não as vitimas mas os agressores também sabem
159 que têm um espaço que se estiverem interessados, não funcionará como um castigo mas
160 funcionará mais como uma forma de os ajudar a resolver algumas posturas e alguns
161 relacionamentos que não são eles os culpados, em parte, e que não seriam castigados,
162 essencialmente isso, que têm um espaço onde não vão ser castigados, mas que os ajuda
163 a serem melhores miúdos, melhores cidadãos, nesse contexto.

164 **IC:** Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de
165 mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque
166 não houve encaminhamentos?

167 **PA2:** Sim. A maioria dos resultados são muito positivos porque quando eles saem do
168 gabinete de mediação, a sensação que nós temos, a sensação que tenho desses alunos
169 é que saem aliviados porque conseguiram ser ouvidos, por um lado, e sentiram que afinal
170 o problema daquele conflito estava nele também e não só no outro. Essa perceção é muito
171 importante neste contexto que é perceberem, que as culpas que são atribuídas sempre ao
172 outro, não é bem assim, quando começamos a desmontar todo o processo, a puxar o fio
173 vamos ficar mais atrás e ele também foi ofendido, nesse contexto.

174 **IC:** Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

175 **PA2:** Alguém que tenha bom senso. Depois tem que ter a perceção que é um elemento
176 muito importante na comunidade escolar e que está/tem sobre seus ombros a
177 responsabilidade de tentar ajudar os alunos de modo a que sejam mais disciplinados,
178 ajudar os alunos no seu sentido de responsabilidade, o seu sentido de autonomia,
179 cidadania. É esse, creio eu, o perfil mediador. Claro depois tem uma aprendizagem de
180 algumas metodologias de alguns procedimentos e conhecimentos.

181 **IC:** Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

182 **PA2:** Na situação concreta de conflitos entre alunos e muito poucos entre alunos e
183 professores, mas é mais entre aluno-aluno porque o professor, para já os professores não
184 estão muito predispostos a conversar com o aluno, “agora vou conversar com o aluno
185 quando o aluno é que é o mal educado é ...” O professor ainda está nessa fase e não na
186 perspetiva, se calhar eu também fiz alguma coisa mal a qual eu posso emendar, corrigir e
187 ver que também errei nesse contexto. Aqui tem a ver com a situação de adulto.

188 **IC:** Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

189 **PA2:** Muito positivo, e gratificante quando depois das mediações perguntamos aos alunos
190 como é que as coisas estão a correr passado uma semana, quinze dias e o aluno diz “está
191 tudo bem, está muito bem, está a correr bem”. É nessa perspetiva, ou seja, do feedback
192 que vamos tendo quando os alunos confirmam que está tudo resolvidos.

193 **IC:** Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

194 **PA2:** Colaboro.

195 **IC:** Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de
196 competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de
197 conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

198 **PA2:** O professor mediador tem que desenvolver competências para que seja mediador.
199 Se não desenvolver essas competências, na mediação estamos a falar de competências.
200 Eu penso que é diferente um professor que adquira as competências e outro que não as
201 adquiriu. Basta um professor ter dois alunos um que é sempre mal comportado e outro bem
202 comportado. Em determinada situação acabamos por atribuir as culpas sempre ao dito mal
203 comportado mesmo ele dizendo que não foi ele. Porquê? a tendência é imediatamente
204 sabendo o rótulo que aquele tem então diz-se foste o culpado. Então numa situação de
205 mediação não se pode agir assim. Tem-se que partir do mesmo ponto, ou seja, do zero, e
206 ouvir ambas as partes, considerando que ambos podem ser culpados ou ambos são
207 inocentes, neste contexto. Para quê? Para que possamos desmontar e ambas as partes
208 chegar a um acordo, caso contrário estamos a castigar de imediato um e a beneficiar o
209 outro. Normalmente é isso que fazemos de imediato.

210 **IC:** De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção
211 /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

212 **PA2:** Eh... Eu penso que devia ser até assim como nós temos algo ligado às artes ou
213 ligado à concentração. Imagine que era algo ligado ao ballet, yoga, os miúdos deviam ter
214 obrigatoriamente uma disciplina, tal como tem a disciplina de trânsito, disciplina de
215 cidadania, divide-se em tantos blocos que, se calhar mais importante que isso tudo era
216 criar algo que tivesse a ver com meditação, yoga, concentração, ballet, para que fugissem

217 das tecnologias e tivessem um momento de reflexão, introspeção. Por outro lado a
218 mediação também é uma mais valia, nesse contexto, porque obriga a pensar duas vezes
219 antes de dizer, pensar duas vezes antes de agredir e por outro lado acaba por ser uma
220 mais valia para o futuro enquanto forem crescendo eles próprios presenciarem conflitos,
221 quer com os pais, quer com irmãos mais velhos, quer no contexto da sociedade,
222 possivelmente vão ter um comportamento diferente perante o outro, na perspetiva de um
223 conflito. Se for comigo, pensar duas vezes, enquanto eu como elemento envolvido quer
224 como vítima quer como elemento agressor, se calhar reduzo a minha perspetiva de
225 agressor se pensar que na mediação há isto, se pensar que o mediador é isto. Por outro
226 lado, enquanto vítima, se calhar ter uma postura mais proativa nesse contexto e pensar
227 que quem está do outro lado está a ter este comportamento porque está a ser agressivo
228 porque tem um determinado comportamento. Se eu tenho uma formação, se tenho uma
229 perceção, quando chego ao 9º ano e se pensarmos que isto trabalha-se no 5º ano ou até
230 no 4º se quisermos ir mais atrás, 5º, 6º, 7º ... estamos aqui a ganhar uma determinada
231 bagagem uma determinada forma de lidar que nos prepara para o futuro completamente.

232 **IC:** Nomeadamente para o pensamento crítico.

233 **PA2:** Também, então, pronto.

234 **IC:** Capacidade de análise.

235 **PA2:** Na introspeção, na perceção do outro, de como eu posso ser um bom cidadão, como
236 eu posso ajudar o outro, como o próprio na família, no contexto relacional.

237 **IC:** Então, tem tudo a ver com as competências do aluno à saída da escolaridade
238 obrigatória?

239 **PA2:** Sim, sim, sim.

240 **IC:** De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o
241 perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- 242 - Base humanista;
- 243 - Saber e aprendizagem;
- 244 - inclusão e coerência;
- 245 - Adaptabilidade e ousadia;
- 246 - Sustentabilidade;
- 247 - Estabilidade.

248 **PA2:** Os valores que são defendidos na mediação de conflitos vão de encontro ao Perfil
249 do aluno porque tem uma base de respeito pelo outro; aceitar o outro, as suas opiniões. A
250 interdisciplinaridade, as equipas pedagógicas, os trabalhos de projetos terão por base o
251 saber e a aprendizagem e só assim teremos uma escola inclusiva, assente na própria
252 reflexão individual e em pares (envolvidos nos conflitos).

IC: Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores plasmados no perfil do aluno, a saber:

- Responsabilidade e integridade;
- Excelência e exigência;
- Curiosidade Reflexão e inovação;
- Cidadania e participação;
- Liberdade?

PA2: A mediação de conflitos contribui de uma forma bem positiva para uma escola inclusiva e promotora de melhores aprendizagens. Desta forma, pode ser também um exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida como é referido no decreto-lei nº55 / 2018.

IC. Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

PA2: Se o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória assenta numa matriz de princípios, valores e áreas de competências tais como questionar os seus próprios saberes; integrar conhecimentos transversais e universais; comunicar de uma forma eficiente; saber ouvir e encontrar formas de resolver problemas, a mediação de conflitos pode ser um veículo ou uma ferramenta para experienciar o que foi apresentado no início da resposta.

Bolo 5. Formação contínua em geral

Para terminar:

IC: Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

PA2: Eh! É uma forma de refrescarmos todo o nosso contexto de professor quer enquanto pedagogia, ou seja, enquanto pedagogo quer enquanto conhecimentos que estamos a trabalhar com os alunos, na transmissão de conhecimentos conteúdos de saber. Se nós pensarmos que o próprio mapa que nós temos no mundo alterou, temos novos países, se nós pensarmos a nível dos planetas afinal descobre-se planetas nuns dias e depois noutros já desaparecem, afinal já morreram, ou seja, se nós não tivermos esta formação contínua andamos a ensinar como os ...

IC. Coisas obsoletas!

PA2. Completamente, se pensarmos no que acontece nos dias de hoje na Península Ibérica afinal querem formar mais países, mas depois estamos na Inglaterra que só temos um país, mas afinal querem voltar a ser países individuais. Isto faz com que mexa nas fronteiras, nas regras e nas condições de um país, logo a formação contínua é fundamental.

IC: Que tipo de formação contínua procura realizar?

287 **PA2:** Dentro de duas áreas. Na área da minha disciplina e depois algo mais transversal
288 que vai sempre de encontro a esta realidade que é indisciplina na sala de aula, é
289 conhecimentos transversais.

290 **IC:** Relacionado com problemas de convivência.

291 **PA2:** Problemas de convivência sim, problemas relacionais, interpessoais, cidadania.

292 **IC:** Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas
293 ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

294 **PA2:** Essencialmente no centro de formação.

295 **IC:** Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

296 **PA2:** Uma tem a ver com a obrigatoriedade por causa das mudanças de escalão, mas aí
297 tento ver o que sou obrigado a fazer sempre dentro da área da minha disciplina.

298 **IC:** Com que regularidade faz formação contínua?

299 **PA2:** (ficou a pensar) de dois em dois anos talvez, porque fiz há dois anos e estou a pensar
300 fazer este ano letivo próximo, no âmbito do português, das didáticas.

301 **IC:** Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

302 **PA2:** Pois, pois, avalio de uma forma, tento avaliar de uma forma prática que é: o que eu
303 aprendi, o que eu treinei nessa formação se utilizo, se é utilizado na prática se passa a ser
304 útil ou não, nesse contexto.

305 **IC:** Terminamos a nossa entrevista, muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.
306 Obrigada mais uma vez.

ENTREVISTA PA3

IC: Professora, como foi dito no nosso contacto inicial o conteúdo recolhido ao longo da entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em contexto escolar.

Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

PA3: Muito bem.

IC: Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma retificação.

PA3: Está bem.

Bloco 1. Percurso pessoal

IC: Como se chama (nome completo)?

PA3: [REDACTED]

IC: Qual a sua idade?

PA3: 51 anos

IC: Qual a sua formação académica?

PA3: Licenciatura em Biologia Geologia.

IC: Qual a sua área disciplinar?

PA3: Ciências Naturais.

IC: Que níveis de ensino leciona?

PA3: 7º e 9º anos.

IC: Quantos anos de serviço tem?

PA3: 26 anos

IC: Há quantos anos está nesta escola?

PA3: 16 anos

IC: Participa ou participou em algum projeto da escola?

PA3: Sim

IC: Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

PA3: DT Coordenadora de projetos e coordenadora do gabinete de mediação.

IC: O que o/a levou a optar pela via ensino?

PA3: Gosto por ensinar, e provavelmente por alguma tradição familiar. Eu via o gosto com que a minha mãe, que foi professora, dava aulas que sempre achei que gostaria de partilhar desse mesmo gosto que ela tinha.

Bloco 2 – Formação inicial

IC: Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

PA3: Sim, tive.

IC: Se sim, quais?

PA3: Isto já foi há não sei quanto tempo, mas eu lembro-me que nas disciplinas de didática tanto em Biologia como em geologia, nós abordávamos alguns problemas na altura, completamente diferentes dos que são agora, já vão 26 anos, mas foi uma, na altura, uma disciplina em que tratamos dessa temática.

IC: Então foi nas didáticas.

PA3: Foi.

IC: Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

PA3: Apenas a reflexão sobre algumas situações e depois sobretudo o estágio. No meu caso o estágio foi integrado, com uma orientadora, nós tínhamos menos turmas e, portanto, o próprio facto de assistirmos à aula da professora e de ela nos acompanhar nas nossas aulas acabou por me ajudar muito a perceber como é que havia de lidar com as situações. Foi uma ajuda essencial nesse aspeto. O facto de o estágio ser integrado, realmente, é muito, muito importante.

IC: E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

PA3: Nunca tive formação a esse nível tem a ver mais com ... se calhar, o que nós aprendemos para a disciplina depois também podemos de alguma forma levar para outras situações, porque na discussão, às vezes, estão mais o comportamento dos miúdos do que no contexto da minha disciplina ou de outra qualquer.

Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua

Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

IC: Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

PA3: Fiz a formação aqui na escola.

IC: Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

PA3: Vou ser franca, na altura foi essencialmente porque tinha sido nomeada/escolhida pela diretora do agrupamento como coordenadora e portanto achei que tinha que estar a par da, portanto, do tema e depois porque logo que comecei a perceber em que constava

achei muito interessante não só para a escola, para a minha função aqui na escola mas também para a vida, que é isso que eu acho muito interessante neste projeto de mediação. Nós aprendemos e é isso que estou sempre, sempre a dizer aos miúdos que é para além de termos que ser mediadores aqui na escola, isto se nós achamos que realmente é importante se apreendermos essas atitudes esses comportamentos depois vamos levá-los para a nossa vida. Isso é muito importante.

O ir fazer a formação foi precisamente porque era coordenadora de diretores de turma e também pelo interesse em perceber até que ponto o projeto iria ajudar a resolver, de uma forma mais saudável os problemas quer na escola quer na vida de uma forma geral.

IC: Há quanto tempo fez essa formação?

PA3: Há 2 anos.

IC: O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de conflitos?

PA3: Disponibilizou essa. Que eu tenha conhecimento não houve mais nenhuma.

IC: Sabe se ainda disponibiliza essa formação?

PA3: Não faço ideia. Sinceramente não lhe sei dizer.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA3: Eu destaco numa primeira fase uma reflexão muito profunda daquilo que nós achamos que está adquirido, ou seja, nós achamos que as nossas práticas são boas, não sei se são as melhores, mas são boas e aquela reflexão daquilo que eu faço com muito boa intenção poder não ser o mais adequado numa perspetiva de resolução de um conflito ou até de prevenção foi, para mim o mais importante. Refletir bem sobre ... uma coisa é eu achar que até era uma boa professora aqui na escola, que não tinha grandes problemas com os miúdos, outra coisa era se isso significava ser uma boa mediadora ou não.

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

PA3: Eu vou ser franca, eu tive sempre, com os alunos, um bom clima de sala de aula. Portanto, o que ajudou foi e melhorar ainda mais, o que já é bom. Eu nunca fui uma professora, aqui na escola, que tivesse problemas de sala de aula com os miúdos. Claro que depois me ajudou, naqueles alunos até mais problemáticos, que são mais conflituosos, perceber como é que os tenho que levar ainda melhor do que levava. Se calhar até com uma intenção específica de os levar à reflexão ou então sem ser de resolver ali, mas dar-lhes uma perspetiva um bocadinho mais além.

IC: mais alargada

PA3: Mais alargada, sim, obrigada.

108 **IC:** E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas,
109 individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

110 **PA3:** Ajuda, ajudou muito, ajudou muito a saber qual é a atitude a postura mais correta
111 para os ajudar a refletir sobre uma forma mais saudável de resolver o problema. O facto
112 de os podermos ajudar a resolver as coisas, os problemas, os conflitos que são
113 normalíssimos de uma forma não violenta é uma coisa que eu acho importantíssima.

114 **IC:** Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que
115 a terminou?

116 **PA3:** Muito boa, gostei muito da formação, ajudou-me muito e deu-me, engraçado, por um
117 lado mais confiança, mas por outro lado, uma responsabilidade enorme de saber que o
118 papel do mediador é um papel muito difícil.

119 **IC:** Acho que sim.

120 **PA3:** Exige da nossa parte um conjunto de (...), nós não estamos habituados a (ficou a
121 pensar), por um lado deu-me mais confiança porque praticamos algumas técnicas
122 aprofundamos alguns conhecimentos por outro lado, aumentou a responsabilidade
123 também chamou à atenção porque uma coisa é, talvez, a teoria em que tudo faz sentido,
124 na teoria e outra coisa é ter aqui os alunos perante nós. O ser imparcial, o ... a minha
125 grande dificuldade, se é que posso já dizer, a minha grande dificuldade é o não dar
126 conselhos, eu tenho muito a mania de dar conselhos aos alunos, e como mediadora não
127 se pode. Tudo isso parece mais fácil, quando se lê quando se... na prática é mais difícil.
128 Portanto, essa responsabilidade também foi uma responsabilidade acrescida.

129 **IC:** E como a avalia atualmente?

130 **PA3:** Atualmente essa formação continua a fazer imenso sentido embora eu ache que
131 também é normal, talvez, eu já não esteja tão presa como estava no início e eu própria já
132 não fugindo dos princípios fundamentais já arranjei a minha própria forma de estar e de
133 resolver com eles os problemas.

134 **IC:** Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de
135 mediação, fazendo mediações?

136 **PA3:** Acho que não deve. Não deve porque ele próprio não tem consciência, não é por
137 mal. Pode ser uma pessoa muito assertiva, muito equilibrada, muito sensata, mas há coisas
138 que falham. Não está habituado a fazer isso. Portanto há assim pormenores eu se calhar,
139 toda a gente aqui dizia na escola que eu seria a pessoa ideal para ficar à frente deste
140 gabinete, mas eu própria nem sabia bem o que tinha que fazer, que qualidades, não é bem
141 qualidades, que competências tinha que ter para... Depois realmente é preciso ir um
142 bocadinho mais além do que ser sensato, ser assertivo, ser compreensivo. Há coisas que
143 exigem ir um bocadinho mais além. Eu penso que as pessoas que não têm a formação não

devem. A não ser que, mesmo assim eu acho que é diferente a formação, a formação não é só reflexão, mesmo que a pessoa se interesse, estude muito bem o tema, mesmo assim eu acho que falta depois a prática de experimentar. Com a vantagem como nós fizemos a formação também tivemos aqui na escola, durante o ano, o apoio de duas professoras externas e, portanto, o facto de termos esse apoio, essa retaguarda foi muito importante para ganharmos mais alguma confiança. Eu acho que quem não tiver isso tem alguma dificuldade, não quer dizer que não seja capaz, mas tem mais dificuldade.

Bloco 4 – Atuação como professor/a mediador/a

IC: Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

PA3: Ajuda a melhorar porque ajuda no fundo os alunos a pensarem numa alternativa à resolução violenta de todos os problemas que é, para eles a óbvia. É, é, e se calhar para nós é um bocadinho também. Se alguém nos diz alguma coisa que nós não gostamos, é uma reação imediata, sermos mais agressivos, mais ... até respondemos de uma maneira, mesmo na sala de aula, um aluno tem um comportamento que não é o correto, a minha forma é falar mais alto, chamar à atenção pela forma mais..., e há outras formas de resolver.

IC: Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque não houve encaminhamentos?

PA3: Sim. Parece-me que foram muito positivos que ajudaram muito os alunos a refletirem, claro que isto é uma mudança, não se mudam, nem nós nem os miúdos, ninguém muda de um dia para outro e se calhar mudam numa situação e na outra já não, tem dificuldade e voltam um bocadinho atrás. Isto é um processo muito lento e muito, muito gradual. De qualquer forma eu acho que de todos os casos que nós tivemos aqui no gabinete indicados por mim ou por outro professor qualquer, se calhar contam-se pelos dedos aqueles em que o resultado não foi positivo.

IC: Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

PA3: Um professor atento, bom ouvinte, muito assertivo/empático, e disponível. É isso.

IC: Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

PA3: Quase sempre entre alunos, mas também já atuei numa situação de aluno funcionário (uma pausa) e aluno professor, menos. A maioria são aluno-aluno, algumas situações de alunos-funcionários e apenas uma de aluno professor.

IC: Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

PA3: Avalio-a como muito positiva. Muito positiva. Na maioria dos casos consigo fazer com que os alunos reconheçam três coisas fundamentais: reconheçam o erro (reconheçam não apenas por reconhecer), que se coloquem no lugar do outro, eu acho que isso é uma

180 grande vantagem, e que depois saiam daqui realmente apaziguados um com o outro.
181 Quando isso acontece mesmo que não haja acordo escrito, porque não há tempo, mas
182 houve essa responsabilidade. Isto é muito difícil arranjar tempo para fazer o documento
183 escrito. Mesmo que seja só uma conversa, passado pouco tempo voltamos a chamá-los e
184 conversamos com eles. E normalmente com aquele colega as coisas vão ficando mais ou
185 menos bem, pode ter havido com outro colega, mas com aquele as coisas vão ficando mais
186 ou menos resolvidas. Eles habituam-se e habituam-se, quando tem alguma coisa, já falam,
187 vamos ao gabinete de mediação. Eu acho isso muito importante. Nós temos o projeto há
188 muito pouco tempo, mas já reconhecem que é importante.

189 **IC:** Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

190 **PA3:** Sim colaborei e ainda colaboro. Sou coordenadora e como coordeno faço parte da
191 equipa.

192 **IC:** Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de
193 competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de
194 conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

195 **PA3:** Ah... sim acho muito importante, quem tem formação em mediação tem de atuar no
196 gabinete de mediação.

197 **IC:** De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção
198 /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

199 **PA3:** Se se quer que o aluno saia da escola com conhecimento para além de melhores
200 cidadãos, de melhores pessoas não há outra forma melhor de abarcar essa cidadania do
201 que a mediação de conflitos. A mediação de conflitos é tão abrangente em tantas coisas,
202 ajuda tanto o aluno a refletir, a pensar nas suas atitudes, nas consequências, no outro que
203 eu acho que é fundamental para o exercício da cidadania. Ora hoje quer-se, mais do que
204 nunca, que o aluno saia da escola também um bom cidadão. Nesta perspetiva, parece-me
205 muito importante a mediação.

206 **IC:** De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o
207 perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- 208 - Base humanista;
- 209 - Saber e aprendizagem;
- 210 - inclusão e coerência;
- 211 - Adaptabilidade e ousadia;
- 212 - Sustentabilidade;
- 213 - Estabilidade.

214 **PA3:** A mediação de conflitos assenta em princípios que vão ao encontro do Perfil do aluno
215 do sec. XXI uma vez que evidencia o respeito, a aceitação e a tolerância.

Todas as metodologias e estratégias utilizadas na mediação potenciam o desejo do saber e da aprendizagem contribuindo para um conhecimento do próprio e do outro numa perspetiva de escola que acolhe todos e não exclui ninguém. A escola como espaço de aprendizagem é um local onde as relações sociais são desenvolvidas de forma livre e saudável.

IC: Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores plasmados no perfil do aluno, a saber:

- Responsabilidade e integridade;
- Excelência e exigência;
- Curiosidade Reflexão e inovação;
- Cidadania e participação;
- Liberdade?

PA3: A mediação de conflitos impele à participação cívica de todos, desenvolve a responsabilidade e reforça o respeito pelos outros contribuindo para que a escola ajude aos alunos a serem mais justos, coerentes, livres e felizes.

Todos os princípios da mediação contribuem para o exercício de uma cidadania ativa e informada que deve ser desenvolvida ao longo da vida.

IC: Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

PA3: Assentando o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória em princípios, valores e áreas de competências como questionar os seus próprios saberes; integrar conhecimentos transversais e universais; comunicar de uma forma eficiente; saber ouvir e encontrar formas de resolver problemas, a mediação de conflitos parece ser uma ferramenta importante para que os alunos adquiram estas competências tornando-se cidadãos mais ativos, informados, responsáveis, tolerantes, integrados e integradores.

Bolo 5. Formação contínua em geral

Para terminar:

IC: Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

PA3: Parece-me muito importante para nós não estagnarmos, de alguma forma, evoluir, para ir sempre reciclando conhecimentos pondo em prática, refletir com os outros. Acho muito importante.

IC: Que tipo de formação contínua procura realizar?

PA3: Eu normalmente procuro aliar duas coisas: por um lado a formação na minha disciplina, na minha área e depois nestas áreas mais pedagógicas mais transversais. Por exemplo eu também já fiz uma de gestão de disciplina na sala de aula, também gostei

251 muito. Tudo o que tenha a ver com a reflexão sobre esta nossa prática também me
252 desperta muito interesse.

253 **IC:** Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas
254 ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

255 **PA3:** Normalmente é no centro de formação.

256 **IC:** Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

257 **PA3:** Na minha área que acho também importante, não é, e se calhar tem um bocadinho
258 a ver, dentro daquilo que me interessa, o horário da formação; se é compatível ou não, ou
259 de fazer com outra pessoa que também partilhe dos mesmos interesses, acho que às vezes
260 também é importante e é formativo.

261 **IC:** Com que regularidade faz formação contínua?

262 **PA3:** Faço mais ou menos duas vezes por ano, mas nem sempre é uma formação
263 creditada. Às vezes pode ser um encontro de professores de ciências ou até uma
264 apresentação de um manual pode ser importantíssimo para nós. Formação creditada não
265 consigo fazer duas vezes por ano.

266 **IC:** Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

267 **PA3:** Tem a ver com a minha sensibilidade no início e no final da formação, se alterei
268 alguma coisa na minha prática letiva tanto faz ser da minha disciplina como seja numa área
269 mais abrangente. No fundo é isso: como me sentia no início e como é que me vou sentir
270 no fim.

271 **IC:** Se põe em prática as aprendizagens adquiridas numa formação volta a fazer a
272 avaliação dessa formação?

273 **PC3:** Posso voltar a avaliar talvez não de uma forma tão cuidada, mas avalio e porque não
274 voltar a tentar mais uma vez. Até pode ser com outros alunos noutras circunstâncias. Eu
275 própria estar com outro estado de espírito e numa determinada situação não correr bem,
276 mas noutra já correr.

277 **IC:** Muito obrigada então pela sua colaboração e disponibilidade

278 Obrigada mais uma vez.

ENTREVISTA PA4

IC: Professora, como foi dito no nosso contacto inicial o conteúdo recolhido ao longo da entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em contexto escolar.

Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

PA4: Muito bem.

IC: Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma retificação.

PA4: Certo, obrigada.

Bloco 1. Percurso pessoal

IC: Como se chama (nome completo)?

PA4: [REDACTED].

IC: Qual a sua idade?

PA4: 36 anos

IC: Qual a sua formação académica?

PA4: Licenciado em Professores de Ensino 2º ciclo variante de Educação Visual e Tecnológica.

IC: Qual a sua área disciplinar?

PA4: E.V.T.

IC: Que níveis de ensino leciona?

PA4: 1º ciclo - AEC

IC: Quantos anos de serviço tem?

PA4: 2 anos e meio.

IC: Há quantos anos está nesta escola?

PA4: Não sou efetivo.

IC: Participa ou participou em algum projeto da escola?

PA4: Sim, sim, sim, sim no sentido de a própria escola incentivar vários projetos e várias dinâmicas, pelo menos nas escolas em que eu passei. E a nível das AECS, quando não é um agrupamento a promover algum projeto, é a própria câmara municipal que promove algum projeto.

37 **IC:** Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

38 **PA4:** Nesse tipo de projetos, coordenação, sim, que na altura chegou-se a fazer um manual

39 de Educação Visual e Tecnológica, mas a ser aplicado às atividades extra curriculares.

40 Manual de Educação Visual e Tecnológica barra Artes Plásticas porque no 1º ciclo eles

41 chamam Artes Plásticas ou Expressão Plásticas.

42 **IC:** O que o/a levou a optar pela via ensino?

43 **PA4:** Desde pequeno sempre, sempre. foi daquelas coisinhas que eu disse “Não, não, eu

44 quero ser professor e hei de ser professor um dia”.

45 **Bloco 2 – Formação inicial**

46 **IC:** Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas

47 de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

48 **PA4:** Depende do ponto de vista, tanto tive sociologia da educação como psicologia da

49 educação em que a parte de tentarem procurar esse tipo de conflitualidade de miúdos e

50 tudo mais, efetivamente toca muito a teoria, mas não. Sim e não, mais inclinado para o

51 não, apesar de se ter tocado no assunto e dizer “Vocês têm que ter atenção e ver e tal,

52 como fazer e tal”, e as disciplinas ou os módulos eram direcionados para resolução de

53 conflito, mas nada de por aí e além, nada de extraordinário.

54 **IC:** Se sim, quais?

55 **PA4:** Tanto sociologia da educação como psicologia da educação.

56 **IC:** Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os

57 problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

58 **PA4:** Nenhum. Na prática, não deu ferramentas a nível de conflito e tudo mais não deu

59 ferramentas para solucionar, isso não deu, a prática é que acabou por dar e na altura de

60 estágio e tudo mais e depois de ter começado a trabalhar, isso sim, com a experiência e

61 tudo mais foi me dando ferramentas para eu saber lidar com as várias situações que me

62 aconteciam, mas a nível académico propriamente dito, a formação inicial, não, não deu

63 nenhuma ferramenta que efetivamente eu pudesse pôr em prática para conseguir perceber

64 e tudo mais, não, isso foi a experiência e prática de lidar com os miúdos.

65 **IC:** E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas

66 conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

67 **PA4:** Voltamos ao mesmo, vai ter ao mesmo, porque aí foi a experiência e começar a lidar

68 e tudo mais e a trabalhar e estar em contacto permanente com o ambiente de sala de aula

69 e o contexto e os vários contextos dos miúdos, o próprio historial familiar e tudo mais de

70 cada criança ou de cada aluno, de cada adolescente que me fez perceber e ver que tipo

71 de dinâmicas é que eu necessitava para conseguir, quer fazer com que as minhas aulas

72 corressem melhor, quer para eu próprio conseguir uma dinâmica diferente com os miúdos,

para eles próprios estarem mais motivados e interessados e conseguirem perceber que não é simplesmente o professor que está ali é alguém que até se preocupa comigo, porque se conseguirmos com que o aluno/a esteja ou encontre na figura do professor, não quero chegar a parte paternal nem maternal nem nada que se pareça, não é disso que se trata, mas se eles conseguirem ver a pessoa que têm à frente alguém que se preocupa efetivamente e não é só “Tens que estudar e tens que fazer isto” e tudo mais, eles próprios “se motivam” a que eles consigam estar mais atentos ou que tentem pelo menos nem sequer perturbar a aula, porque passa a existir um respeito diferente pela figura do professor que infelizmente hoje em dia sabemos que não existe o respeito pela figura do professor como existia, isso é impensável, essa parte já não existe e daí a importância de saber lidar com os alunos e fazer com que os alunos de certa forma consigam olhar o professor um bocadinho mais além da figura que têm à frente com mérito profissional.

Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua

Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

IC: Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

PA4: Eu tive conhecimento, foi na internet que eu vi na altura, já não sei especificamente onde, do conceito de mediação de conflito que havia as várias áreas diferentes e achei que quando vi a parte segmentada ao ensino achei que efetivamente faz sentido e fez-me sentido na altura precisamente pelas problemáticas todas de hoje em dia dos miúdos e achei que seria uma formação valiosa para eu ter como forma a conseguir ser melhor no meu trabalho digamos assim.

IC: Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

PA4: Foi exatamente por isto que já referi.

IC: Há quanto tempo fez essa formação?

PA4: Está a fazer um ano, em maio. Concluí a pós-graduação em junho.

IC: O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de conflitos?

PA4: Não. Foi completamente à parte.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA4: A pós-graduação mostrou-me...como é que hei de explicar... foi de encontro ao que eu perspectivava que fosse, foi de encontro às necessidades que eu necessitava de ver correspondidas. Nesse sentido eu fiquei imensamente satisfeito com a pós graduação em si porque deu-me efetivamente as competências para conseguir analisar uma problemática de forma diferente, mesmo que não consiga arrancar com nenhum projeto numa escola e de pôr o... se fosse efetivo ou qualquer coisa, num agrupamento e tudo mais, seria

diferente, poderia tentar... Andando a saltitar nas AECs, aí é difícil, mas mesmo não conseguindo enveredar pela área da mediação a nível oficial propriamente dito, eu fique com capacidade de conseguir analisar o problema e tentar resolucená-lo da forma mais prática e duradoura, que o objetivo é exatamente esse.

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

PA4: A nível dos miúdos, eu fui pondo em prática e continuo a pôr em prática hoje em dia, é obvio que estando com o 1º ciclo, não é que se não consiga pôr em prática, porque consegue-se mas as quezílias deles muito vagas e é o que é, mas mesmo a nível de 1º ciclo dá efetivamente para pôr em pratica e eu consigo pôr isso em prática, a nível da aula propriamente dita, quer estando com o 1º ciclo, quer o ano passado com o 2º ciclo e 3º ciclo que estive em [REDACTED] deu efetivamente para os próprios miúdos e é obvio que ao 1º ciclo não lhes falo de mediação porque não faz sentido, eles não percebem o conceito, mas no ano passado em [REDACTED] deu para eles perceberem minimamente e a importância deles próprios conseguirem perceber o porquê do problema e tentarem resolver o problema. A nível de 1º ciclo também, nota-se que os miúdos ficam atentos e preocupados porque se alguém entra em conflito, por mais pequeno que seja o motivo, eles próprios alertam o professor e vão dizer “Professor é melhor falar com eles e ver para tentarmos resolver o problema”. Com o 1º ciclo consegui pô-los atentos e enveredar mais por esse caminho, porque se eles mantiverem essa rotina à partida no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário isto manter-se-á na cabeça deles na mesma, poderá não ter seguimento por um professor ou por um guiador mas pelo menos na cabeça deles existe ali um conceito de estar mais aberto para tentar ver o que é que realmente se passa ali.

IC: E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

PA4: A nível da atuação na escola propriamente dita, eu penso que, a partir do momento em que, a nível do 1º ciclo, uma vez mais, eles conseguiram estar mais atentos à resolução do conflito deles e fez com que, efetivamente, eu conseguisse ter transmitido a mensagem, se eu conseguir transmitir a mensagem fez efetivamente com que os miúdos pensassem no assunto e falassem sobre o assunto, não só naquele instante, para eles próprios estarem à alerta, significa que eles interiorizaram o que eu transmiti, e desse ponto de vista, está a ser muito proveitoso e ajuda o funcionamento da aula, é óbvio que perder “tempo” a explicar, mas é tempo que se vai ganhar depois.

IC: Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que a terminou? E como a avalia atualmente?

PA4: Da melhor forma possível porque, á medida que eu estava a fazer a pós-graduação, ia aplicando o que estava a aprender e à medida que ia aplicando ia notando diferenças no comportamento dos miúdos. Nesse sentido eu só tenho bem a falar da pós-graduação porque veio efetivamente melhorar imenso, quer a forma como eu via o conflito em si, quer pela forma como os alunos interagem mediante esse conhecimento. Atualmente, continuo a avaliar exatamente da mesma forma.

IC: Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de mediação, fazendo mediações?

PA4: Fazendo mediações propriamente dito, não, mas pode colaborar, pode perfeitamente no meu ponto de vista, sim. Fazer ele a mediação não, não sem ter uma formação sobre, porque não é assim tao simples quanto isso fazer uma mediação, agora colaborar sim, acho que sim, sem problema nenhum, tanto que, deveria fazê-lo.

Bloco 4 – Atuação como professor/a mediador/a

IC: Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

PA4: Ajuda porque, quanto menos conflitos existirem, menos um mau ambiente ou um ambiente ameaçador existe num estabelecimento de ensino, se esse ambiente ameaçador não existir, o aluno vai, inevitavelmente mais satisfeito para esse local. Um aluno que seja perseguido por algum conflito que ele possa ter tido com alguém que depois se extrapola e passam a ser 2 , 3 ou 4 pessoas envolvidas, que os miúdos são o que são hoje em dia, a nível de redes sociais e tudo mais, faz com que melhore efetivamente o ambiente de uma escola, melhorando o ambiente de uma escola sem dúvida que é meio caminho andado para que haja mais aproveitamento.

IC: Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque não houve encaminhamentos?

PA4: Não, até hoje, pelas escolas onde passei, não havia uma única que tivesse gabinete de mediação.

IC: Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

PA4: Acima de tudo, é um professor, isso acima de tudo. Sendo um professor mediador, o objetivo do professor é transmitir o seu conhecimento, é fazer com que o/a aluno/a consiga apreender o conhecimento que lhe está a ser transmitido. A parte da mediação acho essencial e acho que mais ano, menos ano, como quem diz, vá! mais uns dez quem sabe, acho que vai acabar por ser obrigatório o professor ser também mediador ou pelo menos num mundo utópico deveria sê-lo, porque precisamente a parte da mediação vai ajudar e vai contribuir para que ele consiga ser um melhor professor, quer melhor professor, quer melhor pessoa, quer melhor ouvinte, quer melhor apaziguador, quer melhor resolutor de

180 conflitos por mais pequeno ou mais grave que seja, eu acho que mais ano ou menos ano
181 pelo menos deveria passar a ser obrigatório, porque o professor mediador deve existir,
182 porque faz todo o sentido principalmente, lá está, nos dias de hoje, que os miúdo se pegam
183 por tudo e mais alguma coisa.

184 **IC:** Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

185 **PA4:** Vai desde o conflito mais pequeno ao maior, é o que tivemos a falar, ele partiu-me o
186 lápis, não é disso que estou a falar, mas vai das situações mais pequenas, porque as mais
187 pequenas ajudam a que eles comecem a perceber a dinâmica, até às mais chatas.

188 **IC:** Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

189 **PA4:** Lá está, só posso falar de mim. Acho que vai de encontro ao que nós falamos, só é
190 benéfico, efetivamente melhorou as minhas aulas, quer o ritmo das minhas aulas, quer o
191 comportamento dos próprios miúdos.

192 **IC:** Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

193 **PA4:** Não.

194 **IC:** Se não colabora tem conhecimento do funcionamento da equipa e do gabinete de
195 mediação na Escola?

196 **PA4:** Não, lá está, nas escolas onde passei não tinha gabinete de mediação, a única,
197 digamos assim, que tenho conhecimento sobre é mesmo como foi transmitido na pós-
198 graduação.

199 **IC:** Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de
200 competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de
201 conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

202 **PA4:** Eu acho que o professor mediador, se eu percebi bem a pergunta, o professor
203 mediador deve colaborar e ajudar no gabinete de mediação, deve estar lá presente e deve
204 ter tudo necessário para acolher os alunos que entram em conflito porque é necessário um
205 ambiente próprio para isso e é necessário haver um dinâmica para que o conflito comece
206 a ser analisado e comece a ser resolvido, eu acho que o professor mediador deve
207 efetivamente trabalhar também num gabinete e colaborar no que for necessário, se tiver
208 essa disponibilidade como é óbvio.

209 **IC:** De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção
210 /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

211 **PA4:** É essencial, vai de encontro ao que falamos, considero essencial a mediação nas
212 escolas e deveria ser obrigatório, porque efetivamente contribui para o perfil pelos
213 melhores motivos e nota-se, pelo menos eu noto nos meus alunos em que já pratiquei
214 algum tipo de mediação, digamos assim, que efetivamente existe ali uma diferença, existe

ali uma mudança de raciocínio em relação ao que os rodeia, no que concerne ao conflito, sim sem dúvida alguma, altera o perfil do aluno, para melhor.

IC: De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- Base humanista;
- Saber e aprendizagem;
- inclusão e coerência;
- Adaptabilidade e ousadia;
- Sustentabilidade;
- Estabilidade?

PA4: Acabam por ser princípios da mediação, o que me acabou de dizer são princípios da mediação, por isso daí estar a dizer que faz todo o sentido a mediação existir e altera o perfil do aluno e que faz precisamente com que o aluno esteja mais alerta para as componentes mais humanistas dele, mais refletivas, mais sustentáveis, mais afetivas, todo o tipo de competências que a mediação vai evoluir nessa área, sem dúvida alguma. A adaptabilidade... eu acho que a adaptabilidade, os miúdos adaptam-se quer para o bom quer para o mau, eles precisam de saber é ao que se devem adaptar, sempre que um aluno muda de estabelecimento de ensino, ele tem que se adaptar a um meio diferente, ou se muda de turma, tem que se adaptar a uma turma diferente, porque não é a turma que se vai adaptar ao aluno, o aluno é que se vai ter de adaptar à turma.

Inicialmente, eu acho que irá facilitar a adaptabilidade do aluno, eu acredito que sim, mas terá de ser devagarinho porque não existe, porque não temos cultura de mediação, infelizmente, não temos cultura de mediação, terá de ser devagarinho porque se ele entrar para tentar dinamizar a turma direta e tal, para alertar a mediação e tudo mais, vai ser ignorado.

Sim, há situações que sim, terá. A parte da ousadia, acredito que sim, acredito que sim porque tendo efetivamente o conhecimento, numa fase inicial não acredito que consiga ser mais ousado mas a partir do momento em que o aluno tem um conhecimento prático de mediação, acredito que efetivamente essa competência de ousadia será desenvolvida nele, porque fará com que ele analise as coisas de maneira diferente e se torne mais ousado e tentar precisamente aos poucos transmitir o que foi aprendido.

Da aprendizagem em si, acredito que sim, porque está tudo ligado, no meu ponto de vista acaba tudo por estar interligado, começa desde o ambiente que ele tem na escola ou na turma, com os próprios professores, com os próprios auxiliares, com tudo. Se esse ambiente for bom é meio caminho andado para o aluno já ter uma competência diferente

250 para isso é promovido pela mediação e acaba por ser promovido pela mediação, por isso,
251 está tudo ligado sim.

252 **IC:** Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores
253 plasmados no perfil do aluno, a saber:

- 254 - Responsabilidade e integridade;
- 255 - Excelência e exigência;
- 256 - Curiosidade Reflexão e inovação;
- 257 - Cidadania e participação;
- 258 - Liberdade?

259 **PA4:** Sim, sem dúvida, concordo plenamente.

260 **IC:** Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências
261 que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

262 **PA4:** Lá está, desde a parte humanista do aluno à parte de ousadia, à parte de valores
263 éticos e morais que são incutidas pela família como é obvio, mas que são postos em prática
264 em sociedade. Isso contribui para essas competências todas e para o desenvolvimento
265 dessas competências todas.

266 **Bolo 5. Formação contínua em geral**

267 Para terminar:

268 **IC:** Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

269 **PA4:** É essencial, porque os tempos estão a mudar a uma velocidade muito grande, o que
270 era no ano passado já não é hoje e já não será seguramente daqui a 1 ou 2 anos e portanto
271 um professor estar atualizado, nas várias áreas, não estou a dizer nas áreas todas porque
272 não faz sentido como é obvio mas estando a par de mediação por exemplo, algo
273 direcionado a competências sociais de cidadania, de mediação de conflitos, isso faz com
274 que um professor consiga ter uma dinâmica diferente com a sua turma, ou com as varias
275 turmas que tem. A formação contínua é, no meu ponto de vista, essencial porque permite
276 o professor não estar parado e permite o professor não estagnar enquanto professor,
277 digamos assim e ele está em permanente evolução e a acompanhar a evolução.

278 **IC:** Que tipo de formação contínua procura realizar?

279 **PA4:** Algo direcionado ou com a minha área em particular ou com algo que permita lidar
280 com a minha área de forma diferente. A última formação que fiz foi de motricidade,
281 problemas de motricidade, porque apercebi-me que existem que existem vários alunos e
282 não estou a falar de alunos com necessidades educativas especiais ou com algum desse
283 tipo de dinâmicas, estou a falar simplesmente do facto de um aluno não conseguir pegar
284 num lápis, o facto de um aluno até por vezes estar isolado e tudo mais, são um serie que,
285 não tinha noção disso, são uma serie de alertas com algum tipo de problema de motricidade

da criança (existem mais). Isto para dizer o quê para dizer que formações que estejam ou diretamente ligadas á minha área porque é importante para continuar a evoluir nesse sentido e também algo relacionado precisamente ou com a sociedade, ou com inclusão, ou algo sempre nesse sentido.

IC: Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

PA4: Os dois, nos centros de formação e mesmo a nível universitário.

IC: Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

PA4: Eu tenho uma série de mails, quer de universidades quer de centros de formação que mensalmente eles mandam-me, que regularmente eles enviam-me as próximas ações de formação que vão acontecer e tudo mais e depois seleciono mediante o que vai mais de encontro ao meu interesse.

IC: Com que regularidade faz formação contínua?

PA4: Uma vez por ano, pelo menos uma vou fazendo sempre.

IC: Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

PA4: Tento pôr sempre qualquer coisa em prática, o que levo comigo da formação das várias formações que vou fazendo tento sempre aplicar qualquer coisa que retiro. Mediante os resultados, já varia, se tiro uma formação a algo direcionado mais com multimédia, eu aplico multimédia nas minhas aulas e os miúdos adoram, e tenho perceção imediata que efetivamente eles gostaram, agora se a falar de algo mais de mediação ou mesmo a própria motricidade como estava a falar à bocado, já são coisas que levam mais tempo até começar a dar resultado. Há aquelas formações em que nota-se o efeito imediato, consegue-se analisar de imediato “isto funciona, vou já por aqui e valeu a pena” ou então “isto se calhar não foi tão bem aplicado, tem de haver uma forma diferente” porque se eu considere útil esta formação, à partida até hoje acho que é que saí de lá a dizer...por norma até são bastante interessantes e se eu acho que considere interessante quando saí de lá e quando acabei a formação se eu tento aplica-la e ela falha tento ver uma forma diferente de a aplicar, se ela falhar no momento então aí eu digo “se calhar não é para agora”.

IC: Muito obrigada então pela sua colaboração e disponibilidade.

Obrigada mais uma vez.

1 **ENTREVISTA PA5**

2 **IC:** Professora, como foi dito no nosso contacto inicial o conteúdo recolhido ao longo da
3 entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de
4 mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo
5 recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em
6 Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a
7 resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em
8 contexto escolar.

9 Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar
10 informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a
11 entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

12 **PA5:** Muito bem.

13 **IC:** Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma
14 retificação.

15 **PA5:** Certo, obrigada.

16 **Bloco 1. Percurso pessoal**

17 **IC:** Como se chama (nome completo)?

18 **PA5:** [REDACTED]

19 **IC:** Qual a sua idade?

20 **PA5:** 52 anos

21 **IC:** Qual a sua formação académica?

22 **PA5:** Licenciatura em Física ramo ensino

23 **IC:** Qual a sua área disciplinar?

24 **PA5:** Físico Química

25 **IC:** Que níveis de ensino leciona?

26 **PA5:** 7º e 8º anos

27 **IC:** Quantos anos de serviço tem?

28 **PA5:** 26 anos

29 **IC:** Há quantos anos está nesta escola?

30 **PA5:** 18 anos

31 **IC:** Participa ou participou em algum projeto da escola?

32 **PA5:** Sim

33 **IC:** Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

34 **PA5:** De coordenação.

35 **IC:** O que o/a levou a optar pela via ensino?

36 **PA5:** Desde muito, muito novinha que queria ser professora. Desde os tempos da primária
37 que era uma coisa que eu gostava.

38 **Bloco 2 – Formação inicial**

39 **IC:** Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas
40 de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

41 **PA5:** Não.

42 **IC:** Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os
43 problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

44 **PA5:** Foram poucas porque o curso era muito, ... tem uma componente prática, mas muito
45 científica, muito científico.

46 **IC:** Nas cadeiras pedagógicas não tinha essa componente?

47 **PA5:** Pouca, pouca. Tínhamos uma cadeira que era desenvolvimento pessoal, na área da
48 Psicologia, mas muito, nesta área para lidar com jovens, foi muito pouca a formação. Tive
49 um estágio muito bom, que me ajudou imenso. Aí é que eu fui me deparar com alguns
50 problemas e foi um grande avanço na minha carreira, na minha prática profissional, foi o
51 estágio.

52 **IC:** E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas
53 conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

54 **PA5:** Olhe, foi o dia a dia, a prática, fui aprendendo a gerir essas situações.

55 **Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua**

56 Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

57 **IC:** Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

58 **PA5:** Pronto, foi um projeto que a escola abraçou e fui convidada a participar nesse projeto.
59 Um projeto em que ia ser aqui implementado um gabinete de mediação e para ser
60 implementado esse gabinete de mediação tínhamos que ter formação em mediação de
61 conflitos e foi nesse sentido que eu fiz a formação.

62 **IC:** Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

63 **PA5:** Aprender, aprender a saber gerir melhor os conflitos, não, e encontrar algumas
64 soluções.

65 **IC:** Há quanto tempo fez essa formação?

66 **PA5:** Fiz no ano letivo anterior (um ano mais ou menos).

67 **IC:** O centro de formação da sua escola disponibilizou e disponibiliza a formação em
68 mediação de conflitos?

69 **PA5:** Que eu me recorde, acho que não. Que eu tenha assim visto, acho que não.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA5: O que é que eu mais destaco, foi as situações que foram postas e como resolvê-las. Que são de uma forma totalmente diferente daquelas que eu estava habituada.

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

PA5: O clima de sala de aula eu ia controlando, sempre. Sou uma pessoa rígida, mas com alguma flexibilidade/abertura. A mediação eu acho que me ajuda mais quando eu vejo que há conflitos entre pares. Agora, em termos gerais, numa sala com 20, 30 alunos ainda não vi grande aplicabilidade. Vejo mais em situações pontuais com dois três alunos ou entre pares. Ai é que eu acho que ajuda imenso.

IC: E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

PA5: Tanto em conversas individuais como em grupo, ajuda bastante. Mesmo no recreio eles já sabem, até eles veem de uma forma diferente. As mediadoras ou mediadores já nos veem de uma forma diferente. Muitas vezes já chegam à nossa beira, nós podemos atuar ou então quando nós chegamos eles já percebem porque estamos a chegar a eles.

IC: Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que a terminou? E como a avalia atualmente?

PA5: Muito bom, gostei imenso. Foi muito benéfica. Atualmente, ainda tenho um longo caminho a percorrer acho eu. Porém, de todas as mediações que realizei, só uma é que correu menos bem. Não chegamos a acordo.

IC: Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de mediação, fazendo mediações?

PA5: Sem mediação, por acaso acho que não. Pode colaborar de outra forma, mas sem mediação eu acho que não. Acho que necessita da mediação. Há uma prática a cumprir e quem não tem essa formação, se calhar não atua como uma pessoa que tem a formação em mediação.

Bloco 4 – Atuação como professor/a mediador/a

IC: Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

PA5: Aí ajuda muito porque os miúdos quando vêm para aqui sabem que é um espaço onde estão à vontade para dizerem o que sentem, não são punidos, nem com medida corretiva nem sancionatória, não são punidos, são ouvidos, não é, acho que estão à vontade para dizerem a verdade e, muitas vezes o que o gabinete faz, é fazê-los refletir na situação.

IC: Isso será o mais importante?

PA5: O mais importante é refletir e pôr-se. Muitas vezes eu digo, a eles, para se porem no lugar do outro.

IC: Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque não houve encaminhamentos?

PA5: Alunos meus, eu que os pusesse, não, não, não. Nunca encaminhei, não houve necessidade de os encaminhar, até agora. Acho que na sala de aula consigo gerir.

IC: Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

PA5: Um professor muito assertivo empático, e disponível. Tem que ter uma grande disponibilidade também e saber ouvir, não é. É um bocado isso, assertivo, empático, bom ouvinte, neutro, totalmente neutro. Portanto, basicamente é isso.

IC: Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

PA5: Com situações já marcadas aqui no gabinete ou então com mediações informais nos recreios e nos intervalos. Quando vejo uma situação menos agradável.

IC: Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

PA5: É assim, acho que é satisfatória, ainda estou a aprender. Para já acho que tem sido satisfatório. Às vezes as colegas ainda me perguntam, mas tu gostas daquilo? Eu digo, eu gosto, e achas que resulta para a nossa comunidade? Eu acho que sim, que há aqui miúdos que se nota que o ano passado até vinham muitas vezes ao gabinete com situações de conflito e este ano já não vêm tanto. Alguma coisa se está a passar, interiorizaram.

IC: Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

PA5: Não havia gabinete. Agora colaboro, colaboro. Faço parte do gabinete.

IC: Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

PA5: Nós fomos para aí 20 a fazer mediação e o que estou a notar é que quem ficou com a responsabilidade a continuar a implementar o projeto no gabinete atua de uma forma. Quem só fez a formação acho que parou por ali um bocadinho. Se calhar, não estou nas aulas das colegas que fizeram formação, se calhar, foi uma grande ferramenta para eles. Agora em contexto assim, fora, não me tenho apercebido disso.

IC: De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

PA5: Eu acho que é muito importante para o perfil dele. Fá-lo crescer enquanto pessoa. Põe-se sempre na situação do outro e refletir que eu acho que isso é muito importante.

IC: De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- 142 - Base humanista;
- 143 - Saber e aprendizagem;
- 144 - inclusão e coerência;
- 145 - Adaptabilidade e ousadia;
- 146 - Sustentabilidade;
- 147 - Estabilidade.

148 **PA5:** Ajuda, ajuda bastante, na inclusão por exemplo, o saber estar o saber respeitar o
149 outro que é muito importante. O saber resolver as situações de uma forma pacífica. Muitos
150 dos miúdos que temos aqui é isso que ainda não interiorizaram. Porque um chama um
151 nome a outro. O que é outro o que faz? Bate-lhe é logo a primeira reação e é isto que nós
152 estamos sempre a combater. Violência gera violência. No outro dia tínhamos aqui uma
153 situação em que o miúdo se virou para a miúda e disse “não te esqueças que eu sou do
154 teu bairro”, portanto isto foi uma ameaça, e é isto que estamos sempre a combater, que
155 não podem resolver assim as situações, porque crescem assim. Portanto, é importante
156 essa área para crescerem saudáveis e saber respeitar o outro e que numa situação de
157 conflito tem que sair os dois a ganhar.

158 **IC:** Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores
159 plasmados no perfil do aluno, a saber:

- 160 - Responsabilidade e integridade;
- 161 - Excelência e exigência;
- 162 - Curiosidade Reflexão e inovação;
- 163 - Cidadania e participação;
- 164 - Liberdade?

165 **PA5:** Sim, sim, concordo com isso tudo. Acho que sim. A mediação vai de encontro a esses
166 valores.

167 **IC:** Por exemplo responsabilidade, como é que a mediação pode contribuir para esse
168 valor?

169 **PA5:** O aluno torna-se mais calmo, mais assertivo, pelo menos eu acho que em contexto
170 de sala de aula a sua responsabilidade vai melhorar.

171 **IC:** E se muda em sala de aula vai mudar noutras ...?

172 **PA5:** Claro é um conjunto de situações que o leva a melhorar.

173 **IC:** Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências
174 que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

175 **PA5:** Esta pergunta vai de encontro ao que está para trás. Torná-lo mais assertivo, não é,
176 ouvir o outro, com maiores valores, porque sem isso se calhar é difícil. Sem ter essas
177 competências, essas capacidades, vai ser difícil.

178 **Bolo 5. Formação contínua em geral**

179 Para terminar:

180 **IC:** Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

181 **PA5:** Relativamente à formação eu acho mal fazer formação por fazer. Eu quando faço
182 formação gosto de fazer sempre com temáticas que me digam alguma coisa. Eu acho muito
183 importante um professor fazer formação. Não é fazer por fazer. É fazer nas áreas que acha
184 que é útil. Há uma formação que eu gostava de fazer, mas que ainda não vi que é trabalhar
185 em projeto. Portanto eu gostava muito de fazer uma formação “como trabalhar em projeto”.
186 Eu tenho trabalhado em projeto, mas muitas vezes penso será que é isto? Será que estou
187 a fazer o melhor, no trabalho que estou a realizar. E cada vez mais nós falamos em
188 trabalhar em projeto. Por exemplo, nós estamos aqui a desenvolver um projeto para os
189 sétimos anos e estamos a ter dificuldades nisso, em articular em saber como gerir, como
190 trabalhar. É uma das formações que eu gostava, que acho muito importante. Por isso acho
191 muito importante a formação contínua.

192 **IC:** Que tipo de formação contínua procura realizar?

193 **PA5:** Mais na minha área, sempre.

194 **IC:** Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas
195 ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

196 **PA5:** Sim, sim, nos centros de formação. Também já fiz na minha Universidade, mas mais
197 nos centros de formação.

198 **IC:** Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

199 **PA5:** Faço pela área científica. Primeiro sempre na área científica.

200 **IC:** Com que regularidade faz formação contínua?

201 **PA5:** Todos os anos procuro fazer formação. Ainda agora inscrevi-me numa que não dá
202 créditos nem nada que tem a ver com o bullying como saber e prevenir, online. Eu procuro
203 os temas que me despertam interesse. E que me ajudam, e que me ajudam, (não é?), na
204 minha prática. É por aí que eu escolho a formação.

205 **IC:** Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

206 **PA5:** Avalio, na parte do produto final. Como o produto final, para já tem me interessado e
207 tem sido bastante satisfatório, para já gosto.

208 **IC:** Bom, a colega tem mais alguma coisa que possa enriquecer, ainda mais esta
209 entrevista?

210 **PA5:** Não, acho que não. Espero ter ajudado.

211 **IC:** E nesta área da mediação e como tem posto em prática, alguma coisa que possa
212 enriquecer, aqui?

213 **PA5:** A minha prática é mais aqui até no gabinete em situação formais, mais em situações
214 formais. Nós às vezes temos mediações marcadas. Encontro-me aqui com os miúdos e
215 gosto, por acaso gosto. Até, às vezes sou assim um bocado stressada e é uma forma de
216 eu estar, pronto, mais calma, falar com eles, tanto que já tive uma miúda (a entrevistada
217 riu-se) que já esteve aqui comigo em situação de uma mediação formal e é minha aluna.
218 No outro dia tive uma situação com ela na aula e ela disse-me assim: “ah! a professora é
219 diferente quando está no gabinete, é muito mais calma”. Portanto a mediação ajuda
220 bastante, não é?

221 **IC:** Então a mediação ajuda a gerir melhor as situações?

222 **PA5:** Exatamente, então em situações de conflito ajudou-me imenso.

223 **IC:** Terminamos a nossa entrevista, muito obrigada pela colaboração e disponibilidade para
224 partilhar todas estas informações. Oportunamente, farei chegar o documento escrito da
225 nossa entrevista.

226 **PA5:** Nada, nada, está bem, está bem.

227 **IC:** Obrigada mais uma vez e boa tarde.

ENTREVISTA PA6

IC: Professora, como foi dito no nosso contacto inicial o conteúdo recolhido ao longo da entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em contexto escolar.

Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

PA6: Muito bem.

IC: Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma retificação.

PA6: Certo, obrigada.

Bloco 1. Percurso pessoal

IC: Como se chama (nome completo)?

PA6: [REDACTED]

IC: Qual a sua idade?

PA6: 62 anos

IC: Qual a sua formação académica?

PA6: Licenciado em Ed. Física com mestrado em Atividade Física Adaptada.

IC: Qual a sua área disciplinar?

PA6: Educação Física.

IC: Que níveis de ensino leciona?

PA6: Como estou na direção só estou a lecionar uma turma do 8º ano PIEF (**Percurso integrado de Educação e Formação**).

IC: Quantos anos de serviço tem?

PA6: (ficou a pensar) assim de momento já nem me lembro. Estou já no fim da carreira por isso é uma coisa que já nem penso muito sobre isso.

IC: Há quantos anos está nesta escola?

PA6: 17 anos.

IC: Participa ou participou em algum projeto da escola?

PA6: Participo em vários, em vários.

IC: Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

PA6: Neste momento sou subdiretor do agrupamento de escolas. Antes fui coordenador do grupo de Ed. Física, do departamento de expressões.

IC: O que o levou a optar pela via ensino?

PA6: Dentro das áreas disponíveis quando acabei a licenciatura era a que me interessava mais porque apesar de ser de Ed. Física nunca fui muito ligado aos aspetos competitivos. O aspeto lazer naquela altura ainda estava pouco desenvolvido, portanto não era uma opção. A opção era o ensino que se aproximava mais das coisas que me interessavam e por acaso até comecei pelo ensino especial, que naquela altura era a área que mais me interessava. Estive nessa área uns anos, mas na altura não havia carreira assim definida e, portanto, tive que ingressar neste percurso.

Bloco 2 – Formação inicial

IC: Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

PA6: Não, não, não nem de perto nem de longe.

IC: Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

PA6: Ah! deixe-me completar esta resposta, na altura vamos lá ver, no início o ensino era muito diferente do que é agora, não é? E, portanto, os problemas disciplinares, o professor era respeitado de uma outra forma, a instituição escola era respeitada de uma outra forma e, portanto, os problemas disciplinares eram muito relativos quando comparado com a realidade atual. Nessa altura não fazia muito sentido, mas agora faz e muito, faz e muito. Voltando a esta questão, acho que a principal ferramenta foi a compreensão da, no fundo como as crianças vão crescendo e para tentar perceber e enquadrar melhor as reações em função das diferentes idades e das diferentes situações. Eu acho que isso deu-me muita abertura em relação a isso. O conhecimento do perfil da criança ao longo da sua passagem na escola. Eu acho que isso foi uma ótima ferramenta. O resto foi mais nada praticamente. O resto foi eu por minha, um misto de experiência e interesse meu por determinadas áreas. Foi conforme ia sentindo necessidade de aprofundar fui procurando.

IC: E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

PA6: Hoje em dia, embora isso seja muito preciso, lá está, é como eu disse, as vezes que houve foi porque eu procurei e tentei encontrar alguma coisa relacionado com esse assunto de maneira que isso não é uma coisa generalizada. Não sei também, não posso afirmar e não sei se atualmente dão algum tipo de ferramentas desse género na formação inicial, não sei.

IC: Se não dão, o professor não acha que seria altura de começarem a pensarem?

PA6: Eu acho que era fundamental, da maneira como as coisas evoluíram, dá para perceber que a escola hoje é complicada e que o problema da indisciplina é geral. E depois, ainda para mais com a perda de estatuto do professor, etc. isso são mais achas para a fogueira.

Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua

Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

IC: Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

PA6: Foi precisamente porque sentia que havia necessidade de aprofundar conhecimentos e ... em relação às questões de indisciplina porque eu aqui, no agrupamento estou muito ligado às questões de indisciplina e faço um registo já há alguns anos, um registo de dados de indisciplina, por muito, por muitas estratégias que agente vá implementando umas vão resultando mais e outras menos, não é? e, portanto, foi um assunto que sempre me interessou e a mediação de conflitos achei que era uma proposta muito interessante para, para as condições que nós temos aqui.

IC: Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

PA6: Já respondi a essa pergunta.

IC: Há quanto tempo fez essa formação?

PA6: Foi o ano passado, há um ano.

IC: O centro de formação da sua escola disponibilizou/disponibiliza a formação em mediação de conflitos?

PA6: Eu não me lembro muito bem como foi o processo, mas eu julgo que não. Eu penso que foi um email que chegou da Universidade Lusófona que chegou cá e achamos que era uma proposta interessante e pronto, desenvolveu-se o processo. Eu penso que foi assim, não foi através do centro de formação.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA6: O que mais destaco é que a formação veio de encontro a algumas coisas que eu pressentia em termos de atuação. Veio de encontro, veio, de certa forma, certificar o que eu pensava que seria o caminho mais aconselhável aqui neste agrupamento pelo menos. Isso veio certificar e depois agente aprende sempre coisas novas, não é? Quem está há tanto tempo no ensino aprende sempre coisas novas que ... No fundo chega aqui informação mais fresca, mais atualizada. Portanto, eu acho que isso é um fator muito importante.

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

107 **PA6:** (ficou a pensar um bocadinho) Como é que eu posso responder a isso? Eu não
108 apliquei muito em termos de sala de aula. Eu apliquei a mediação de conflitos mais em
109 situação de resolução de conflitos que me vem parar às mãos, precisamente por eu estar
110 encarregue das situações de indisciplina, fazer parte da equipa, não sou só eu, mas sou
111 um bocado a cara da equipa e, portanto, vem-me ter muitas coisas às mãos. Usei mais a
112 mediação de conflitos nesse âmbito do que em sala de aula até porque eu, por estar em
113 cargos de direção tenho poucas turmas atribuídas.

114 **IC:** E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas,
115 individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

116 **PA6:** Deu-me uma perspetiva diferente em termos de modos de atuação, não é, e que tem
117 sido útil, que se enquadra muito com aquilo que eu pensava. Portanto, para mim foi uma
118 aquisição relativamente fácil. Veio de encontro, muito ao lado daquilo que eu pensava.

119 **IC:** Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que
120 a terminou? E como a avalia atualmente?

121 **PA6:** Olhe avaliei, foi de tal maneira que eu e a minha colega que está mais próxima de
122 mim, que está também na direção, que também frequentou, começamos logo a aplicar.
123 Passamos logo à prática. Portanto, eu acho que aí, melhor que isso, não é, não seria
124 possível.

125 Hoje em dia, ora bem, o processo aqui ficou um bocado parado. Tivemos alguma
126 dificuldade em criar um grupo suficientemente grande de docentes que quisessem alinhar
127 nisto. Portanto, logo aí uma grande dificuldade. Os alunos a quem se fez formação estão
128 muito interessados, mas houve também dificuldade, por diferentes razões, em prosseguir,
129 em criar uma equipa sólida. Portanto, isto é um processo que ainda não parou, é um
130 processo que está ainda em fase de formação. Não está dada por terminada ainda a
131 formação da equipa de mediação de conflitos aqui. Não queríamos que parasse, não é.
132 Queríamos que isto continuasse.

133 **IC:** Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de
134 mediação, fazendo mediações?

135 **PA6:** Acho que era importante que tivesse formação, acho muito importante. Eu pelo
136 menos, se fosse eu a construir uma equipa de mediação eu preferia que fizessem formação
137 em mediação primeiro e depois então que passassem, a aplicá-la na prática dentro de uma
138 equipa. Acho que não pode ser qualquer pessoa a fazer mediação, nesta fase pelo menos.
139 Acho que há um trabalho muito grande a fazer também com os miúdos, com os professores
140 e até com os funcionários. Há um trabalho muito grande a fazer até para mudar algumas
141 mentalidades na abordagem destas questões, não é e isso talvez explique um bocadinho

as reticências na formação de uma equipa e de um número suficiente de docentes que levasse a formação da equipa até o fim.

Bloco 4 – Atuação como professor mediador

IC: Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

PA6: Ajuda logo porque permite resolver as situações de uma forma mais consensual para toda a gente. Também, ao mesmo tempo, vai criando, isto o gabinete ao funcionar, vai criando alguma relação quer entre a equipa quer entre os próprios alunos. A maior parte dos casos acabam por resolver, acredito eu, vão resolver-se com sucesso. Portanto, quando as coisas têm sucesso tornam-se mais fáceis. Eu acho que a mediação é facilitadora de A minha experiência aqui nesta escola não é com atitudes muito de cima para baixo, forçadas que as coisas vão mudar. Aqui tem que ser construído com os próprios alunos e nesse aspeto a mediação de conflitos constrói. Acho que é uma coisa mais válida do que por exemplo a clássica questão dos castigos, suspensões, medidas disciplinares sancionatórias etc que, pedagogicamente, não têm, para mim, tanto valor.

IC: Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque não houve encaminhamentos?

PA6: Não, meus alunos da turma que eu leciono. Meus alunos são todos. São todos meus alunos. Essa pergunta para mim, não faz muito sentido. Eu lido com tantos alunos, por um motivo ou por outro, e procuro ter um bocadinho, já procurava antes ter uma relação pedagógica com eles. Claro que os tenho que castigar e chamar à atenção e isso vai criando uma relação com eles. Portanto, considero, que para mim... são todos meus alunos.

IC: Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

PA6: É um professor que à partida já se predispõe a alguma coisa relativamente nova pelo menos no nosso sistema, não é. Portanto, mostra uma abertura e disponibilidade para aprender mais para avançar e é uma pessoa, portanto, dinâmica e positiva. Porque ao aplicar vai acreditar naquilo que está a desenvolver.

IC: Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

PA6: Nesta fase, eu tenho feito estas experiências de mediação com a minha colega que já referi. Portanto, não atuo individualmente. Temos feito isto em equipa. Temos feito sempre que nos permite o tempo e as condições em que o conflito nos aparece. Nem sempre é possível. Às vezes nós sabemos do conflito com um certo atraso ou já houve interferência ou... Agora nós aproveitamos, ou às vezes são alunos que agente já conhece e talvez não seja o mais adequado, pelo tempo que dispomos na altura. Há uma série de condicionantes porque a equipa é muito pequena. No fundo somos só dois

178 verdadeiramente a aplicar. Portanto a equipa é muito pequena e nem sempre há
179 oportunidade de fazer com aquela calma que a situação requer.

180 **IC:** Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

181 **PA6:** Eu fico satisfeito, até agora a avaliação tem sido positiva. Eu acho que tem resultado.
182 Não são muitos casos que temos feito, mas os que se tem feito tem resultado e penso
183 que... e também me satisfaz porque tenho visto na maior parte dos casos um certo alívio
184 entre os dois envolvidos. Nós temos aplicado isto só na mediação aluno-aluno. Não temos
185 aplicado em casos de conflito entre professor-aluno/aluno-professor.

186 **IC:** Não houve casos de mediação funcionário-aluno?

187 **PA6:** Não, até agora temos feito só casos de mediação aluno-aluno.

188 **IC:** Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

189 **PA6:** Nesta semente de equipa, não é? Sim.

190 **IC:** Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de
191 competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de
192 conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

193 **PA6:** Sim, eu acho que aí as coisas estão de certa forma ao contrário, não é? O lógico, eu
194 acho que é o professor que tem formação em mediação, esteja a atuar no gabinete de
195 mediação de conflitos.

196 Eu acho que quem fez a mediação vai se aproveitar da formação e vai aplicar mesmo que
197 não seja no gabinete, até em sala de aula. E mais, acho uma coisa importante, a maior
198 parte dos conflitos são em sala de aula, é onde os alunos passam a maior parte do tempo.
199 Sei lá, 90 % dos conflitos são em sala de aula. Em sala de aula, se o professor tiver
200 formação em mediação de conflitos vai ter capacidade de resolver muito melhor as coisas.
201 Portanto, eu acho que é importante que a mediação de conflitos não seja só focada no
202 gabinete e isso é uma coisa transversal. Neste momento, na situação em que está o ensino,
203 a mediação devia ser transversal a todos os professores. Todos deviam ter essa formação,
204 por exemplo. É pena que os centros de formação não proponham essa formação. Não sei
205 se todos propõem, mas deviam.

206 **IC:** Fiz uma pesquisa na internet, a nível de centros de formação, e só o centro de formação
207 porto Ocidental é que tinha essa formação, mas não cheguei a perceber se ainda estava
208 disponível.

209 **PA6:** O centro Porto Ocidental acho que é o desta escola. Os centros de formação deviam
210 oferecer esta formação e ser transversal a todos os professores. Acho que se melhorava
211 muito. Porque é como lhe disse, a maior parte dos conflitos é em sala de aula/ambiente de
212 sala de aula então a mediação de conflitos ajudaria muito.

IC: De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

PA6: Se a mediação de conflitos funcionar bem à partida o aluno vai ter melhores condições para estudar, para trabalhar e, portanto, o perfil dele vai ser enriquecido. Indiretamente vai ser enriquecido, acho eu.

IC: De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- Base humanista;
- Saber e aprendizagem;
- inclusão e coerência;
- Adaptabilidade e ousadia;
- Sustentabilidade;
- Estabilidade;

PA6: Acho, acho, deixe-me ver melhor aqui só, base humanista, saber e aprendizagem, se calhar mais indiretamente, inclusão e coerência adaptabilidade e ousadia também sustentabilidade e estabilidade, tudo isto, a mediação posta em prática pode ajudar muito. Quer no ambiente de escola facilitando quer a vida aos professores quer facilitando as condições de aprendizagem aos alunos. Portanto, isto funciona para um lado e para outro.

IC: Ao interiorizarem os conceitos de mediação também transportam para a vida, no seu dia a dia, não?

PA6: Claro, e as experiências, ao passarem no gabinete e, ao termos uma equipa de alunos também mediadores, tudo isso lhes dá uma experiência mais humanista, de tolerância etc., etc.

IC: Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores plasmados no perfil do aluno, a saber:

- Responsabilidade e integridade;
- Excelência e exigência;
- Curiosidade Reflexão e inovação;
- Cidadania e participação;
- Liberdade?

PA6: Eu acho que vai também de encontro a esses pontos. Inclusivamente, por exemplo se um determinado grau de evolução, digamos, tivermos aqui alunos que já conseguem fazer alguma mediação de coisas mais simples de uma forma autónoma, uma equipa criada de alunos que já consegue fazer, isto hipoteticamente, se as coisas correrem muito bem, conseguem fazer uma mediação de casos simples sem ter que vir ao gabinete , por

248 eles, eu acho que isso já é um avanço fantástico. Responsabilidade, tudo isso, não é,
249 participação, acho que é uma mais valia. As coisas estão todas interligadas.

250 **IC:** Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências
251 que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

252 **PA6:** Eu acho que o que já disse atrás de certa forma vai de encontro a essa questão.
253 Capacidade de escuta capacidade de resolver situações capacidade de ouvir o outro, ouvir
254 e até também criticar, aconselhar, apoiar. Está aí uma série de nuances todas interligadas.
255 Depois eu acho também um clima de mais tolerância, relacionamento interpessoal
256 facilitado. Eu acho que a influência pode ser muito boa.

257 **IC:** É uma componente enriquecedora, para o aluno, do ponto de vista do perfil do aluno?

258 **PA6:** Claro que sim, claro que sim, principalmente nesta altura que precisamos de
259 tolerância e de inclusão. Vemos as coisas a afastarem-se e tornarem-se cada vez mais
260 intolerantes e menos inclusivas.

261 **IC:** Infelizmente é isso.

262 **Bolo 5. Formação contínua em geral**

263 Para terminar:

264 **IC:** Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

265 **PA6:** Tem a ver com a evolução, no fundo tem a ver com aquilo que eu disse no princípio,
266 da altura em que eu fiz a formação para agora a escola mudou muito e a gente ou faz
267 formação e vai acompanhando, tentando acompanhar ou então cristaliza, não é(?) e o
268 professor não pode cristalizar.

269 **IC:** Que tipo de formação contínua procura realizar?

270 **PA6:** Procuo realizar aquela que, de acordo com os momentos que estou a atravessar,
271 me pareça mais oportuna, das que aparecem, não é? Portanto, muitas vezes há formação
272 que a gente gostava e que não tem oportunidade, não é? Isto tem que se ir jogando, um
273 bocado, com estas coisas porque nem toda a formação está disponível, portanto é procurar
274 a formação certa no momento certo o que nem sempre se consegue.

275 **IC:** Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas
276 ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

277 **PA6:** Nas duas coisas, nas duas coisas. Olhamos sempre para o que nos oferecem, para
278 o que nos disponibilizam no centro de formação em que estamos inscritos porque isso
279 muitas vezes facilita até a possibilidade da formação ser feita na própria escola se tivermos
280 um grupo razoável de professores e isso torna a formação muito mais cómoda em vez de
281 termos que nos deslocarmos para sítios longe ou assim. Imagine se a formação for ao fim
282 da tarde, é muito diferente termos aqui um grupo razoável que permitiu que ela seja feita
283 aqui na escola ou ao fim da tarde ainda ter que se deslocar para o centro da cidade com

filas de transito. Torna-se tudo muito mais complicado. Portanto, olho sempre para a formação do centro de formação. Tirando isso como a oferta é relativamente limitada olho sempre para outro tipo de formações até do ponto de vista técnico, relacionado com a atividade física que eu sou de educação física e procuro também fazer formação nessas áreas. Tenho o mais abrangente e o mais variada possível. Não quer dizer que consiga. Ainda há pouco tempo me inscrevi numa que tecnicamente me interessava muito e depois não houve hipótese, encheu rapidamente.

IC: Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

PA6: Já expliquei (riu-se).

IC: Com que regularidade faz formação contínua?

PA6: Todos os anos vou fazendo.

IC: Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

PA6: Normalmente avalio pela aplicação prática. Se eu consegui aplicar ou se passei a aplicar alguma coisa do que aprendi na formação já é um sucesso. Quando a coisa fica-se e não consigo aplicar ou fica esquecida é porque não foi grande coisa a formação.

IC: Bom professor está terminada a entrevista. O professor acha que ainda há mais alguma coisa que possa partilhar e que possa enriquecer a entrevista?

PA6: Acho que a mediação de conflitos é, eu acho que já disse isso, mas queria voltar a reforçar, a mediação de conflitos é muito importante e no momento atual devia ser transversal porque há muita gente da minha idade e mesmo mais novos que já quando entraram já sofreram uma modificação muito grande e as coisas já são muito diferentes desde essa data para o momento atual e como a indisciplina é uma coisa também transversal a todas as escolas, ao mundo escolar, eu acho que a mediação de conflitos é uma excelente ferramenta e portanto devia ser transversal a toda a gente. Acho que isso era uma coisa importante.

IC: Mas ser incluída na formação inicial?

PA6: Se fosse incluída na formação inicial era ótimo. Se não puder ser, que haja uma oferta de formação e posta à disponibilidade dos professores que isso é importante. De uma maneira ou de outra chegar lá.

IC: E o contributo para os alunos? Como o professor já referiu...

PA6: Acho que não podemos estar aqui a pensar só nos docentes. Acho que o que se fez aqui foi bem feito. Foi formar os docentes e depois formar um grupo de alunos tem que ser, e depois até de funcionários. Acho que o caminho tem que ser assim, em todas as frentes. Todos os intervenientes da escola têm que estar, ou deviam estar de alguma forma, uma parte deles ou uma amostra deles envolvida nestas questões.

IC: Quer acrescentar mais alguma coisa.

320 **PA6:** Acho que já está tudo.
321 **IC:** Muito obrigada pela colaboração.
322 Terminamos a nossa entrevista, muito obrigada pela colaboração e disponibilidade para
323 partilhar todas estas informações. Oportunamente, farei chegar o documento escrito da
324 nossa entrevista. Pode confirmar o seu endereço de e-mail?
325 Obrigada mais uma vez e boa tarde.

1 **ENTREVISTA PA7**

2 **IC:** Professora, como foi dito no nosso contacto inicial o conteúdo recolhido ao longo da
3 entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de
4 mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo
5 recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em
6 Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a
7 resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em
8 contexto escolar.

9 Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar
10 informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a
11 entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

12 **PA7:** Muito bem.

13 **IC:** Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma
14 retificação.

15 **PA7:** Certo, obrigada.

16 **Bloco 1. Percurso pessoal**

17 **IC:** Como se chama (nome completo)?

18 **PA7:** [REDACTED]

19 **IC:** Qual a sua idade?

20 **PA7:** 33 anos.

21 **IC:** Qual a sua formação académica?

22 **PA7:** Licenciada em Filosofia.

23 **IC:** Qual a sua área disciplinar?

24 **PA7:** Filosofia, mas nos cursos CEF dou Cidadania e Mundo Atual. Nos cursos
25 profissionais leciono Área de Integração.

26 **IC:** Que níveis de ensino leciona?

27 **PA7:** Básico e Secundário e também dou formação de adultos (centro qualifica).

28 **IC:** Quantos anos de serviço tem?

29 **PA7:** 10 anos.

30 **IC:** Há quantos anos está nesta escola?

31 **PA7:** 10 anos.

32 **IC:** Participa ou participou em algum projeto da escola?

33 **PA7:** Participei e participo.

34 **IC:** Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

35 **PA7:** De direção não. É assim faço parte do conselho pedagógico. Já fui representante de
36 professores e de projetos educativos.

37 **IC:** O que o/a levou a optar pela via ensino?

38 **PA7:** Penso que na altura foi mesmo pelo gosto de ensinar.

39 **Bloco 2 – Formação inicial**

40 **IC:** Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas

41 de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

42 **PA7:** Não

43 **IC:** Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os

44 problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

45 **PA7:** É assim, nós tivemos disciplinas específicas da parte educacional, mas muito

46 sinceramente, adquirimos algumas bases, mas realmente em termos de convivência, na

47 formação inicial não foram assim estratégias muito relevantes.

48 **IC:** E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas

49 conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

50 **PA7:** Sim, nós tivemos por exemplo psicologia educacional que trabalhamos em termos de

51 perfil do aluno, portanto, trabalhamos ali algumas competências que nos possibilitam

52 também conhecer melhor o aluno ou permitir conhecer melhor o aluno.

53 **IC:** Conceitos teóricos?

54 **PA7:** Conceitos teóricos, sim. A nível prático não.

55 **Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua**

56 Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

57 **IC:** Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

58 **PA7:** Inicialmente, eu, nós não é, fizemos mediação familiar e ficamos com o bichinho e

59 surgiu a oportunidade de fazer uma pós-graduação em mediação de conflitos em contexto

60 escolar como já conhecíamos a mediação, através da mediação familiar, conhecíamos

61 esse contexto, então achamos que seria importante, a trabalhar numa escola que seria

62 relevante até fazer a pós graduação e depois implementar o projeto de mediação na escola.

63 **IC:** Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

64 **PA7:** Acabei de referir, não é, que seria mesmo uma mais valia aqui para a escola.

65 **IC:** Há quanto tempo fez essa formação?

66 **PA7:** 3 a 4 anos.

67 **IC:** E implementaram logo o gabinete de mediação?

68 **PA7:** O nosso trabalho de pós graduação, o trabalho final foi mesmo implementar o projeto

69 de mediação na escola. Começamos a implementar estávamos a terminar a pós

70 graduação.

71 **IC:** O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de

72 conflitos?

- 73 **PA7:** Sim, entretanto também já disponibilizou até à equipa docente.
- 74 **IC:** Mas o centro de formação a que pertence continua a disponibilizar, a formação em
75 mediação de conflitos faz parte da oferta de formações do centro?
- 76 **PA7:** É assim essa formação foi dinamizada pela escola em si, não foi o centro de formação
77 de professores que promoveu. Foi a escola é que pensou atendendo ao dia a dia da escola
78 e os relatos dos docentes. Depois todos os anos a Escola, depois de ouvir os docentes
79 acerca das necessidades de formação, a escola entra em contacto com os formadores da
80 área pretendia e a formação é feita na escola.
- 81 **IC:** O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em
82 mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?
- 83 **PA7:** (...ficou um bocadinho a pensar) A comunicação, trabalhar a empatia, trabalhar a
84 parte das emoções também acho que é importante e essencialmente ajudar a resolver o
85 conflito de uma forma isenta e neutra. Acho que isso é que foi fundamental e é fundamental.
- 86 **IC:** Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou
87 a melhorar o clima de sala de aula?
- 88 **PA7:** Eu acho que acima de tudo é importante para não deixar, não ignorar o conflito, não
89 deixar ele escalar e tentar prevenir e atuar antecipadamente. Penso que isso é fundamental
90 o que nem sempre acontece.
- 91 **IC:** E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas,
92 individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?
- 93 **PA7:** Pronto, ajudou porque, lá está temos o nosso projeto, gabinete de mediação, e
94 quando nos chega algum tipo de conflito, não é, nós atuamos e tentamos resolver o conflito
95 entre as partes envolvidas.
- 96 **IC:** Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que
97 a terminou? E como a avalia atualmente?
- 98 **PA7:** Positivamente. Agora também positivo.
- 99 **IC:** Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de
100 mediação, fazendo mediações?
- 101 **PA7:** Acho. Quem estiver disposto quem estiver motivado pode sempre colaborar.
- 102 **IC:** E acha que terá a mesma facilidade de lidar com a situação de conflito
- 103 **PA7:** Não porque não é, lá está a parte da isenção, da neutralidade, não julgar, não opinar
104 sem a formação é complicado agir desse modo. Precisa perceber muito bem o que é a
105 mediação e qual é o objetivo, qual é o pressuposto. Que é as partes envolvidas chegarem
106 a um acordo, a uma situação que seja satisfatória para as partes envolvidas e não sermos
107 nós a dar a solução para. Isso nem sempre é fácil porque nós estamos muito habituados a

108 dar a solução, a dar opinião. Nem sempre é fácil acho que a formação em mediação é
109 fundamental.

110 **Bloco 4 – Atuação como professor/a mediador/a**

111 **IC:** Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

112 **PA7:** Com já referi não é, é um bocado por, no sentido de resolver o conflito quando ocorre
113 ou quando é antecipado, quando alguém o prevê.

114 **IC:** Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de
115 mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque
116 não houve encaminhamentos?

117 **PA7:** Sim.

118 **IC:** Com descreve o resultado desse encaminhamento?

119 **PA7:** Positivos.

120 **IC:** Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

121 **PA7:** É para caracterizar o mediador?

122 **IC:** Sim.

123 **PA7:** Então, empático, imparcial, bom comunicador, facilitador. Acho que é isso.

124 **IC:** Muito bem.

125 **IC:** Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

126 **PA7:** Com as minhas turmas, com outros alunos que nos intervalos eu me apercebo que
127 algo não vai bem ou então fazem-me chegar também situações de outras turmas.

128 **IC:** Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

129 **PA7:** Aí, isso é muito difícil, o meu? Vou dizer que faço um bom trabalho, excelente
130 trabalho. Não, é assim eu acho que é positivo, não é? Pelo menos, os casos, as situações
131 que tivemos conseguiu-se que os envolvidos chegassem a um acordo que isso é que é
132 importante.

133 **IC:** Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

134 **PA7:** Faço parte do gabinete de mediação desde o início.

135 **IC:** Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de
136 competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de
137 conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

138 **PA7:** É assim, diferença no desenvolvimento de competências eu acho que não se deve
139 ao facto de um fazer parte do gabinete e o outro não. Isto é porque somos todos diferentes,
140 não é. Um pode ter mais aptidão mesmo tendo a formação e o outro não. Por isso é muito
141 difícil avaliar nesse sentido, mas eu acho que fazendo parte do gabinete de mediação ou
142 não pode ter competência. Não vejo qual é a relevância. É que fora do gabinete pode fazer
143 a mediação informal que também eu acho que é importante.

IC: De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

PA7: Pronto lá está, já falamos há pouco, não é. Pode ser um contributo na medida em que a mediação tem um pressuposto de passar algumas competências. Por exemplo a empatia é uma das competências que a grande maioria dos nossos alunos não tem. Eles, por norma, até nem sabem o que significa. Que ao colocar-se no lugar do outro eles têm muita dificuldade em fazer isso. Então se trabalharmos esse tipo de competências, que acho que são fundamentais, são muito relevantes para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Portanto, a empatia, a comunicação. A comunicação é outra competência fundamental. Mas isso lá está eu como professora de cidadania e de área de integração trabalho também muito essas competências.

IC: De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- Base humanista;
- Saber e aprendizagem;
- inclusão e coerência;
- Adaptabilidade e ousadia;
- Sustentabilidade;
- Estabilidade;

PA7: A mediação vai de encontro porque o pressuposto da mediação é resolver, solucionar o conflito, não é? Portanto o isso está relacionado com o convívio em sociedade. Ao saber lidar com determinadas situações em diferentes contextos profissionais e mesmo pessoais conseguem ter outras ferramentas que sem a mediação se calhar, podiam não ter.

IC: Trabalhar a mediação com os alunos, acha que desperta mais por exemplo o princípio de inclusão, saber e aprendizagem?

PA7: Eu acho que se eles perceberem que todas as pessoas são diferentes e que têm maneiras de ver as situações diferentes, que têm objetivos diferentes e opiniões divergentes, acho que de alguma forma ajuda.

IC: Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores plasmados no perfil do aluno, a saber:

- Responsabilidade e integridade;
- Excelência e exigência;
- Curiosidade Reflexão e inovação;
- Cidadania e participação;
- Liberdade?

179 **PA7:** Penso que é um bocadinho como os princípios. Uns mais diretamente outros não.
180 Pode ser um bom cidadão, mas não estar disposto a aprender, mas o facto de lidar com
181 os outros e mesmo o seu comportamento em sala de aula pode melhorar. E mesmo
182 perceber que temos liberdade, sim, mas com responsabilidade. Aliás os dois conceitos são
183 indissociáveis.

184 **IC:** Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências
185 que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

186 **PA7:** Eu acho que já acabamos por responder a essa pergunta não é, tendo como base
187 os princípios e os valores que estão definidos a mediação ajuda também nomeadamente,
188 saber ouvir o outro/escuta ativa.

189 **Bolo 5. Formação contínua em geral**

190 Para terminar:

191 **IC:** Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

192 **PA7:** É muito importante.

193 **IC:** Que tipo de formação contínua procura realizar?

194 **PA7:** Eu tenho realizado mais na área da educação e gosto também da área da inteligência
195 emocional que também ajuda bastante.

196 **IC:** Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas
197 ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

198 **PA7:** É ligado aos centros de formação e na escola. Em universidades, para já ainda não.

199 **IC:** Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

200 **PA7:** Tenho em conta a minha profissão e os meus interesses profissionais e pessoais.

201 **IC:** Com que regularidade faz formação contínua?

202 **PA7:** Todos os anos tenho feito.

203 **IC:** Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

204 **PA7:** Avalio positivamente, não é. Que tenha sido, isto é, até agora todas as formações
205 que frequentei foram uma mais valia para a minha experiência profissional.

206 **IC:** A entrevista em si terminou, mas se tiver algo que possa acrescentar a esta nossa
207 conversa e que ache que pode enriquecer ainda mais faça o favor de partilhar.

208 **PA7:** O facto de os professores ficarem com outras ferramentas, não quer dizer fazer
209 mediação em sala de aula, mas terem estratégias para lidar com outras situações. É um
210 bocado mais isso. Dar a possibilidade de ter um espaço para os ouvir. É uma forma que
211 eles têm para serem ouvidos, ou seja, o que eles dizem é tido em conta, foi alguém que
212 valorizou o que eles estavam a dizer. Os professores em dez minutos de aula não
213 conseguem fazer isso, mas deviam pensar que perdem um bocadinho da aula, mas vão
214 ganhar mais para a frente. Eu acho que é sempre importante até para o próprio professor

conseguir lidar com algumas situações, quer na sala de aula quer com os colegas porque os conflitos estão em toda a gente e em todo o lado.

IC: Eu estava à espera que dissessem isso também.

PA7: À claro faz parte, a mediação é uma ferramenta para todos nós. Eu quando comecei a estudar mais sobre a mediação comecei a pensar, se calhar faço isto mal. Nós começamos a pensar nos nossos comportamentos, na nossa forma de estar e tentamos mudar e até mesmo na comunicação. Se calhar às vezes dizemos coisas que nem pensamos e a forma como dizemos pode parecer agressiva. Se mudarmos a forma da frase, certamente muda todo o sentido da frase e pode ser aceite de forma diferente. Nós defendemos a mediação, claro e até continuamos. Fazer mediação requer tempo e exige muito da nossa parte, é desgastante.

IC: E depois da mediação acha que os alunos mudaram a sua atitude?

PA7: É assim, alguns depois voltam. Eles vão ter conflitos, se não for com os mesmos é com outros. Quando eles voltam já sabem ao que veem e torna-se mais fácil. Muitas vezes eles pedem para vir ao gabinete de mediação expor os seus conflitos. E às vezes chegam alunos ao gabinete encaminhados por outros colegas que já tinham estado aqui.

IC: Não formaram alunos mediadores?

PA7: No início fizemos. No primeiro ano do projeto formamos. Foi ainda quando a Professora [REDACTED] esteve aqui connosco. Os alunos ajudavam-nos mais informalmente nos intervalos e assim isso tivemos. Eles até reconhecem mais o colega do que nós que somos adultos. No início não confiam tanto em nós. Explicamos as regras da mediação e assim, mas eles ainda estão naquela. Depois começam a perceber e começam a confiar em nós e as coisas começam a correr bem. Até agora só tivemos um que não quis fazer a mediação, depois há um ou outro que oferece mais resistência, mas de resto tem corrido bem.

IC: Muito bem, esta última parte veio enriquecer imenso a entrevista.

Posto isto terminamos a nossa entrevista, muito obrigada pela colaboração e disponibilidade para partilhar todas estas informações. Oportunamente, farei chegar o documento escrito da nossa entrevista.

Obrigada mais uma vez e boa tarde.

1 **ENTREVISTA PA8**

2 **IC:** Professora, como foi dito no início o conteúdo recolhido ao longo da entrevista será,
3 exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de mestrado em Ciências
4 da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo recolher informação
5 quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em Mediação de Conflitos,
6 como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a resolução dos
7 dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em contexto escolar.

8 Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar
9 informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a
10 entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

11 **PA8:** Muito bem.

12 **IC:** Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma
13 retificação.

14 **PA8:** Certo, obrigada.

15 **Bloco 1. Percurso pessoal**

16 **IC:** Como se chama (nome completo)?

17 **PA8:** [REDACTED]

18 **IC:** Qual a sua idade?

19 **PA8:** 61 anos

20 **IC:** Qual a sua formação académica?

21 **PA8:** Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas: Francês e Português.

22 **IC:** Qual a sua área disciplinar?

23 **PA8:** Português.

24 **IC:** Que níveis de ensino leciona?

25 **PA8:** Este ano 7º e 9º.

26 **IC:** Quantos anos de serviço tem?

27 **PA8:** 38 anos.

28 **IC:** Há quantos anos está nesta escola?

29 **PA8:** 29 anos.

30 **IC:** Participa ou participou em algum projeto da escola?

31 **PA8:** Quase Todos.

32 **IC:** Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

33 **PA8:** Estive 16 anos na direção.

34 **IC:** O que o/a levou a optar pela via ensino?

35 **PA8:** Desde sempre queria ser professora e acho que não estou arrependida até aos dias
36 de hoje.

Bloco 2 – Formação inicial

IC: Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

PA8: Não, com problemas de convivência não, nem formação inicial temos. Tinha as didáticas, mas em termos comportamentais, em termos de indisciplinas ou gestão de conflitos, não. Na nossa formação não contemplava, era muito centrada ao nível da própria disciplina e do aspeto científico da disciplina e pedagógico, mas de qualquer das maneiras, em termos de gestão relacional, não.

IC: Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

PA8: Quase nada. A única coisa é as pessoas ao transmitirem o saber da sua disciplina, se o transmitirem com entusiasmo, com um saber científico e com metodologias apropriadas, eu acho que faz toda a diferença para que o aluno se mantenha mais ou menos atento durante um determinado tempo e se conseguirmos cativar a atenção do aluno durante algum tempo, efetivamente temos parte do problema relacional resolvido todo este entusiasmo que podemos mostrar ao aluno durante uma aula, eu acho que ajuda imenso e se levarmos a aula mais ou menos orientada e não digo preparada, digo orientada porque muitas das vezes uma pessoa planifica uma aula de uma maneira e com a condução e orientação da própria turma, nós vamos alterando a nossa, e isso sem sombra de dúvida, todo este envolvimento do professor com a matéria que está a dar, eu acho que é matéria chave para que eles possam estar entusiasmados connosco e menos entusiasmos com os conflitos entre eles muitas das vezes.

IC: E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

PA8: Na escola em geral como eu já referi, estive muito ligada à gestão da escola e então apercebi-me efetivamente que havia necessidade de criarmos algo diferente para o nosso agrupamento e propusemos um plano de convivência que veio na sequência de uma pós-graduação que fiz eu, e outras duas colega aqui da escola e portanto nós sentimos essa necessidade de colocar de certa forma alguma orientação no sentido da gestão de relacionamentos, na gestão de conflitos, acho que o nosso plano veio pôr uma orientação para o agrupamento, acho que sim.

Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua

Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

IC: Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

PA8: Exatamente porque a escola mudou e a escola mudando nós sentimos essa necessidade, nós temos que acompanhar os tempos e a escola desde sempre é uma micro

sociedade e aqui passa-se tudo e nós apercebemo-nos que havia necessidade de complementarmos a nossa formação a um nível mais científico e daí a procura desta pós-graduação.

IC: Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

PA8: Já referi, exatamente porque a escola mudou.

IC: Há quanto tempo fez essa formação?

PA8: Há 5 anos, talvez.

IC: O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de conflitos?

PA8: Fomos nós próprios que a demos porque na altura nós apercebíamos-nos que aqui na escola no nosso plano de convivência havia essa necessidade e ao nível de plano de atividades houve essa necessidade de, para nós defendermos uma determinada aplicação de metodologia da própria mediação, que implica técnicas específicas, nós tivemos necessidade de ampliar os nossos conhecimentos junto dos docentes do agrupamento. Propusemos ao centro de formação aqui da área, e para agilizarmos todo o processo eu e a e a minha colega fomos formadoras em duas turmas ou três. Primeiro fizemos os workshops para sensibilizar e até convidamos uma formadora para vir cá para nos ajudar na sensibilização. Depois as pessoas começaram a aderir. Nós tínhamos o plano bem traçado. Primeiro fizemos essa sensibilização e depois as pessoas vieram para a formação.

IC: Sabe se ainda disponibiliza essa formação?

PA8: Neste momento eu acho que não tem dado, não, mas no caso das escolas, é um centro de formação das escolas, as escolas é que lhe têm de pedir, portanto em função da necessidade das escolas eles vão oferecendo, a nossa escola ultimamente não tem oferecido, porquê? O nosso corpo docente tem-se mantido, a formação foi muito abrangente, foi ao nível do pré-escolar, do 1º ciclo, 2º e 3º portanto fica a todos mais ou menos abrangido, não temos ultimamente sentido essa necessidade porque os próprios professores não a têm solicitado, não quero com isto dizer que para o ano não inicie um outro ciclo, mas sim são as escolas que solicitam aos centros de formação.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA8: O que eu mais destaco, são várias coisas. Realmente, eu gostei muito de ter feito essa formação, efetivamente, houve questões para as quais eu acho que nós estamos quase que adormecidas e houve muitas sessões e eu falei muitas vezes com a [REDACTED] e que mexeram comigo, por exemplo, a comunicação não violenta, foi das sessões que mais me marcou porque efetivamente tomei a consciência, provavelmente enquanto professora de português, o quanto a linguagem é importante para os relacionamentos, e isto é só um

exemplo que me veio à ideia mas houve muitos outros aspetos, o próprio exercício da mediação, eu nunca mais me vou esquecer de um exercício de mediação, uma simulação que nós fizemos durante o curso que realmente, enquanto exercício de mediação haviam os mediadores e os mediados na situação havia simulação que eram alunos, nunca mais me esqueço, de uma colega que nos dificultou imenso a vida enquanto aluna, ela fez-nos a vida negra de tal ordem que ela dizia a certa altura para ela era uma chatice ela estar na mediação porque lhe estavam a fazer perguntas que ela não se sentia obrigada a responder e isso fez-me pensar muito em termos da forma como nós devemos comunicar com os nossos alunos.

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

PA8: Exatamente na comunicação. Centramo-nos muito na comunicação, eu acho que a comunicação posso dizer que é um pouco, talvez, de formação profissional, enquanto professora de português eu dou muito valor à palavra, palavra para mim é de grande importância e eu acho que o saber comunicar é extremamente importante.

IC: E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

PA8: Tem ajudado, é o que acabei de dizer, ajuda muito porque são as técnicas que vamos buscar, o refletir sobre o que vamos dizer, a forma como colocar-se no lugar do outro, todas essas técnicas, ajudam-nos a melhor comunicar com os alunos.

IC: Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que a terminou? E como a avalia atualmente?

PA8: Muito boa, fiquei muito satisfeita. Ajudou-nos imenso e continua muito presente.

IC: Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de mediação, fazendo mediações?

PA8: Fazer mediação talvez não, mas é bom local para o sensibilizar para a temática.

Bloco 4 – Atuação como professor/a mediador/a

IC: Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

PA8: Em muitos aspetos e eu posso falar num caso particular aqui da nossa escola, eu não sei se a seguir vem a pergunta, mas eu posso já desenvolver que assim fica já a saber porque entrou aí num aspeto que nós já temos bastante trabalhado, que é o gabinete de mediação. Eu sou muito lírica, sou de português, portanto não se admirem e eu acreditava unicamente na existência de um gabinete de mediação, não foi possível. Porquê? Porque os professores muitas das vezes lidavam muito mal com o facto de um aluno ir para uma sala e ser ouvido, ser entendido, ele próprio encontrar ali a solução para o problema que estava a ser alvo, tudo isso fazia muita confusão a muitos professores, porque o aluno sai

145 da sala de aula e tem que ser castigado, e eu deparei-me, lá está a formação tinha-me
146 mudado para um determinado caminho e eu tinha que tomar depois aqui uma outra,
147 resolver esta situação só que eu nunca abdiquei de um espaço, aqui não é gabinete é
148 espaço de mediação escolar, nos chamamos-lhe o nosso EME(Espaço de Mediação
149 Escolar), paralelamente a esse espaço tivemos obrigatoriamente que criar uma sala para
150 onde fossem encaminhados os alunos de mau comportamento numa determinada aula e
151 criámos um espaço entre atitudes que está ao lado do espaço de mediação que têm
152 funções completamente distintas, nós aqui não misturamos as duas funções, os espaços
153 de mediação tem mais um carácter interventivo/preventivo, e o entre atitudes é de
154 resolução imediata de um problema. Complementam-se, mas com funções distintas,
155 enquanto que por exemplo o espaço de mediação temos os alunos que o frequentam, eu
156 depois posso especificar melhor toda esta dinâmica do nosso espaço de mediação, a sala
157 de atitudes não, é aquela sala em que o aluno que é posto fora da sala de aula tem que ir
158 para algum lugar, e para não ir para uma biblioteca, eu também sou contra um aluno portar-
159 se mal e ir para a biblioteca, uma biblioteca não tem esse destino e essa função, uma
160 biblioteca tem que ser um lugar de prazer porque é um lugar de livros e não tem que ser
161 um lugar de castigo em vez de ir para a direção que também estão constantemente cheios
162 de problemas ou estão com disponibilidade de estar a aturar com os miúdos ou a atender
163 os miúdos, criamos esse espaço onde temos professores e isto voltando um bocadinho à
164 pergunta anterior onde temos professores que não tendo formação nem passando sequer
165 pelos workshops sobre mediação de conflitos, estão lá e vão recebendo os alunos e
166 falando com eles, há orientação nós temos as orientações das metodologias todo o
167 protocolo de como de receção do aluno e acompanhamento, mas sem entrar no aspeto da
168 mediação.

169 **IC:** Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de
170 mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque
171 não houve encaminhamentos?

172 **PA8:** Da mediação... passámos bem aqui a diferença... Nós temos estes dois espaços
173 distintos, isto pode estar muito formatado a escolas só de mediação. De mediação poderá
174 haver miúdos com dificuldades de relacionamento que nós temos uma mediadora a tempo
175 inteiro na escola que está lá e certamente tenho alunos que são encaminhados pelo próprio
176 pelo conselho de turma para irem para a mediação... Na minha aula, não, eu não me
177 lembro de mandar nenhum aluno para fora da sala de aula. Lembro-me da 1ª vez que dei
178 aulas um pequenito caiu-me da cadeira (eu também tinha os meus 22 anos) e disse "Olha,
179 vai dar uma volta", mas eu também estava insegura, mas depois, não, não tenho memória.

180 **IC:** Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

PA8: O professor mediador...O professor antes de mais é professor, como mediador e com essa função na escola eu acho que é muito difícil, ser mediador e ser professor, isto é, como nós na nossa família sermos muitas das vezes mediadores, num conflito, é quase impossível e é nesse sentido que eu acho que aqui é um bocado confuso. De qualquer das maneiras, eu volto a dizer a mesma coisa: é muito complicado o professor assumir também a posição de mediador dos seus alunos. É complicado, é complicado. Há sempre um envolvimento entre os dois. O professor mediador, deve dominar bem as técnicas da mediação e essencialmente ser um bom ouvinte.

IC: Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

PA8: Eu pertenci ao gabinete de mediação, mas só atuamos com alunos que não sejam nossos.

IC: Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

PA8: De uma maneira geral correu bem.

IC: Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

PA8: Já foi respondido.

IC: Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

PA8: A prática ajuda, acaba sempre por exercitar o que aprendeu.

IC: De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

PA8: Aí sem sombra de dúvida que, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória centra-se muito na cidadania estando nós ao nível da cidadania, a mediação vai ser um grande contributo para o aluno para o formar enquanto cidadão, é muito importante e é um bom caminho que se deve levar porque como dissemos no início a escola está diferente e se criarmos aqui bons cidadãos eu acho que ajuda.

IC: De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- Base humanista;
- Saber e aprendizagem;
- inclusão e coerência;
- Adaptabilidade e ousadia;
- Sustentabilidade;
- Estabilidade;

PA8: Já referi na pergunta anterior.

216 **IC:** Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores
217 plasmados no perfil do aluno, a saber:

- 218 - Responsabilidade e integridade;
- 219 - Excelência e exigência;
- 220 - Curiosidade Reflexão e inovação;
- 221 - Cidadania e participação;
- 222 - Liberdade?

223 **PA8:** Quanto mais o aluno se conhecer a si próprio e se a mediação lhe permitir isto, ele
224 vai ser, sem sombra de dúvida, um melhor cidadão, tendo conhecimento de si próprio
225 porque muitas das vezes eles também não se conhecendo e a mediação faz muito esse
226 exercício: de se conhecer a si próprio, de refletir, o exercício de empatia, de se colocar no
227 lugar do outro, portanto tudo isso vai desenvolver valores de extrema importância no aluno.

228 **IC:** Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências
229 que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

230 **PA8:** Eu acho que vai ser de grande importância, eu acho que sim.

231 **Bolo 5. Formação contínua em geral**

232 Para terminar:

233 **IC:** Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

234 **PA8:** Eu acho que é conveniente mantermo-nos atualizados e se formos ouvindo, se
235 formos lendo, se formos assistindo a palestras, se formos fazendo alguma formação,
236 contribui para o nosso enriquecimento.

237 **IC:** Que tipo de formação contínua procura realizar?

238 **PA8:** Vai de encontro, efetivamente, ao que vai saindo, por exemplo nós estamos numa
239 fase de mudança, já no ano passado começamos aqui com um projeto piloto o projeto
240 PFAC (projeto da flexibilidade e autonomia curricular), este ano alargou-se a todas as
241 escolas nós também estamos envolvidos apenas com o 1º, 2º anos, 5º, 6º e 7º anos
242 portanto evidentemente que eu vou ao encontro muito destas novidades que vão
243 aparecendo e muito especificamente eu vou dizer-lhe um coisa acho que neste momento
244 a minha grande preocupação está a centrar-se muito nas literacias mediáticas, agora estou
245 a explorar um bocadinho mais essa parte porque o mundo não está igual e as tecnologias
246 estão a dominar e os alunos se estão também a conseguir dominar essas tecnologias, nós
247 temos que ir ao encontro e a minha última formação foi nesse âmbito.

248 **IC:** Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas
249 ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

250 **PA8:** Em tudo, vou muito pelas temáticas que me são oferecidas, por exemplo este ano fiz
251 duas formações com bastantes horas, fiz uma sobre cidadania e desenvolvimento, portanto

fiz a formação de cidadania e desenvolvimento e essa formação fiz no centro de formação Júlio de Resende, o nosso centro de formação, mas foi no fundo um a formação “oferecida” pela DGE aos centros de formação Júlio de Resende e depois eu fui chamada enquanto coordenadora da cidadania e desenvolvimento. Agora, uma outra, que fui de livre vontade foi as das literacias mediáticas que tinha a ver com jornalismo, tinha a ver com as redes sociais e que eram muito importantes.

IC: Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

PA8: Acho que já respondi, vou muito pelas temáticas que são oferecidas.

IC: Com que regularidade faz formação contínua?

PA8: Este ano já fiz duas, 60 horas numa e 50 de outra.

IC: Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?

PA8: Porque fico a alerta para outras questões, se eu fosse à formação e não trouxesse de lá nada novo, eu tenho que refletir, tenho que avaliar, portanto à partida eu vou muito por aí, avalio em função do que fui lá aprender, se de certa forma eu estou a conseguir aplicar no meu dia a dia, nas minhas aulas e se efetivamente conseguir isso e se eu reconhecer que essa formação me trouxe mais valia, eu tenho que avaliar positivamente isso sem dúvida.

IC: Está concluída a nossa entrevista, mas se tiver algo mais que queira partilhar e que ache que pode enriquecer ainda mais faz favor de partilhar.

PA8: À partida não. A única coisa que eu acho que não expliquei muito bem foi a nossa dinâmica ao nível da mediação aqui na escola. Relativamente ao espaço da mediação escolar que é uma das minhas paixões na escola é efetivamente, primeiro termos, a tempo inteiro, uma mediadora. Por isso mesmo a questão do professor mediador, muitas vezes estou a por alguns pontos de interrogação a perguntas que foram feitas atrás. A grande mais valia e sustentabilidade deste espaço de mediação é o facto de termos uma mediadora. Um professor mediador que seja a tempo parcial, tem duas horas três horas para desenvolver um projeto, isso não dá, isso não dá. A mediação exige dedicação. Rima e é verdade, rima e é verdade porque exige concentração nós estarmos centrados naquilo que estamos a fazer, estarmos orientados para este tipo de desenvolvimento de trabalho e o facto de termos esta mediadora aqui, para nós tem sido a grande mais valia deste espaço, senão... Isto é bom que a universidade saiba, os espaços de mediação têm alguma dificuldade em permanecer e manter a sua sustentabilidade ao longo dos tempos. Ao nível da mediação o que é que nós fazemos? Olhe nós temos uma mediadora que faz exatamente, olhe aqui a questão do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, nós fazemos desde pequeninos, desde o 1º ciclo, nós não estamos preocupados exatamente com as técnicas da mediação, como se faz na mediação, nós estamos preocupados com

288 a formação dos miúdos. Então temos vários projetos. Nós temos aulas de convivência em
289 que a mediadora forma ali grupinhos de miúdos que nem sempre são os mais
290 perturbadores, não. Temos miúdos de referência que têm comportamentos ditos mais de
291 referência e que outros miúdos veem que têm ali alguém em quem se podem projetar e a
292 nossa mediadora faz imensas atividades com eles. Estas sessões de mediação são de 1º
293 ciclo. 2º ciclo e também temos de 3º ciclo. Temos aulas de convivência quando há por parte
294 dos diretores de turma que dizem que a sua turma está com problemas de relacionamento
295 e nós vamos à sala e fazemos lá umas sessões também em que desenvolvemos
296 atividades, no fundo para criar ali alguma ou retirar algumas situações de tensão e temos
297 conseguido. Depois temos os alunos que têm comportamentos mais perturbadores e que
298 são encaminhados para a mediação e para a mediadora. E para quê? Para que ela faça
299 sessões individualizadas. Temos também a formação de alunos mediadores de pares. Aí
300 já tivemos no 1º ciclo, já tivemos no 2º ciclo e tivemos no 3º ciclo. Evidentemente que a
301 formação toma proporções diferentes consoante o ciclo que se esteja a trabalhar. Nós
302 temos tido bons exemplos, aqui. Alunos que estão muito interessados. Eu posso dizer que
303 este ano eu fiz formação à minha associação de estudantes. Durante as aulas é quase
304 impossível fazer isso então eu propus fazer-lhes a formação nas pausas letivas. Eu tive os
305 miúdos aí interessadíssimos. Na última pausa foram eles que me bateram à porta e
306 perguntaram se iam ter formação nestas férias? E eu, claro que sim. O nosso espaço de
307 mediação está sobrecarregado de atividades no sentido de nós irmos ao encontro da
308 melhor formação dos nossos alunos enquanto cidadãos.

309 **IC:** Muito bem. Parabéns e obrigada por esta sua partilha. Foi muito valiosa e
310 enriquecedora.

311 Terminamos a nossa entrevista, muito obrigada pela colaboração e disponibilidade para
312 partilhar todas estas informações. Oportunamente, farei chegar o documento escrito da
313 nossa entrevista através do mesmo email.

314 Obrigada mais uma vez e boa tarde.

ENTREVISTA PA9

IC: Professora, como foi dito no início o conteúdo recolhido ao longo da entrevista será, exclusivamente, utilizado para a elaboração de uma investigação de mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona do Porto. tem como objetivo recolher informação quanto à perceção acerca da necessidade de fazer formação em Mediação de Conflitos, como formação contínua, numa perspetiva de se capacitar para a resolução dos dilemas/desafios, que vão surgindo no seu quotidiano profissional em contexto escolar.

Quero desde já agradecer a sua colaboração para a entrevista, pois sei que irá partilhar informação valiosa para a minha investigação. Peço, também, autorização para gravar a entrevista, cujos dados serão utilizados mantendo o anonimato.

PA9: Muito bem.

IC: Seguidamente envio-lhe a transcrição, na eventualidade de querer fazer alguma retificação.

PA9: Certo, obrigada.

Bloco 1. Percurso pessoal

IC: Como se chama (nome completo)?

PA9: [REDACTED].

IC: Qual a sua idade?

PA9: 60 anos

IC: Qual a sua formação académica?

PA9: Licenciatura em História.

IC: Qual a sua área disciplinar?

PA9: História.

IC: Que níveis de ensino leciona?

PA9: 8ºe 9º anos

IC: Quantos anos de serviço tem?

PA9: 37 anos

IC: Há quantos anos está nesta escola?

PA9: 20 e tal.

IC: Participa ou participou em algum projeto da escola?

PA9: Bastantes.

IC: Assume ou já assumiu alguma função de direção ou coordenação?

PA9: Fui assessora da direção e coordeno o gabinete de apoio ao aluno e à família.

IC: O que o/a levou a optar pela via ensino?

PA9: Ensinar foi sempre o meu sonho.

Bloco 2 – Formação inicial

37 **IC:** Teve na sua formação inicial módulos ou disciplinas sobre como lidar com problemas
38 de convivência na escola (como por exemplo: indisciplina, violência ou conflitos)?

39 **PA9:** Não, não tive. Nós não tivemos formação nenhuma nessa área. Eram as didáticas e
40 mais nada. Fiz o estágio na Universidade aberta, tínhamos aquelas cadeiras de Psicologia,
41 mas era tudo muito teórico.

42 **IC:** Que ferramentas acha que a formação inicial lhe proporcionou para lidar com os
43 problemas de convivência na sala de aula (como: indisciplina, violência, conflitos)?

44 **PA9:** Nenhuma ferramenta, nós fomos atirados às feras e a experiência é que nos
45 ensinava. Mesmo quando fazíamos o estágio, a preocupação das nossas orientadoras era
46 com as planificações. Direccionavam-nos para as planificações. Era muita didática e pouco
47 mais. Nós tínhamos o gosto de ser professoras, nós queríamos ser professoras. E acho
48 que isso também ...

49 **IC:** E para lidar com essas situações na escola em geral, ou seja, como por exemplo: nas
50 conversas, individuais ou em grupo, com os alunos?

51 **PA9:** Não nos deu orientação nenhuma.

52 **Bloco 3. Formação em mediação como formação contínua**

53 Entretanto fez formação em mediação de conflitos:

54 **IC:** Por que sentiu necessidade de fazer formação nesta área?

55 **PA9:** Olhe é a mesma história da minha colega. A minha colega estava na direção na área
56 dos alunos, eu estava a coordenar o gabinete de apoio ao aluno e à família nessa altura.
57 Foi um gabinete que foi criado embora com outros moldes há uns anos atrás. E pronto,
58 aqui nós atendemos muito aos alunos. Na altura aqueles alunos que eram postos fora da
59 sala de aula também iam ter connosco ao “GABA”. E pronto sentimos essa necessidade
60 de fazer a formação nessa área. Aprender um bocadinho mais de como agir e lidar com os
61 miúdos e resolver situações.

62 **IC:** Com que objetivo procurou fazer formação contínua em mediação de conflitos?

63 **PA9:** Precisamente o que acabei de dizer.

64 **IC:** Há quanto tempo fez essa formação?

65 **PA9:** Cerca de 5 anos se calhar mais. Engraçado que íamos aprendendo e achando que
66 estávamos a fazer tudo ao contrário. Não usando as técnicas que nos diziam lá.

67 **IC:** O centro de formação da sua escola disponibilizou a formação em mediação de
68 conflitos?

69 **PA9:** Aliás fomos nós que solicitamos ao centro.

70 **IC:** Sabe se ainda disponibiliza essa formação?

71 **PA9:** Eu penso que não. Acho que neste momento não tem.

IC: O que mais destaca das aprendizagens e competências adquiridas nessa formação em mediação de conflitos (seja ao nível teórico ou seja ao nível da prática)?

PA9: Eu acho que também é saber chegar ao aluno e a forma como se comunica com ele. Isso é o que é mais importante.

IC: Mais especificamente, de que modo a formação em mediação de conflitos a(o) ajudou a melhorar o clima de sala de aula?

PA9: Quer dizer, acho que de sala de aula, não sei se, eu também nunca tive assim grandes problemas. Acho é que no gabinete, nas sessões em que nós temos semanais com eles, acho que isso ajudou tanto a mim como ao grupo que estava lá no gabinete a trabalhar comigo. Todos eles que estavam no gabinete fizeram mesmo formação dada por nós.

IC: E de que modo essa formação o ajuda a atuar na escola, isto é, nas conversas, individuais ou em grupo, com os alunos (para além do contexto da aula)?

PA9: Saber ouvir estar mais atenta.

IC: Como avaliou a formação que realizou em mediação de conflitos, no momento em que a terminou? E como a avalia atualmente?

PA9: Muito boa. Gostei imenso. Gostei mesmo muito. Tanto que gostamos que resolvemos trazê-la para aqui. E chamamos uma professora de fora para nos ajudar mais do que uma vez. Não só quando fizemos os workshops como quando fizemos a formação. Um módulo, parte de um módulo, foi dado pela professora convidada. Foi uma mais valia e continua a sê-lo.

IC: Acha que um professor sem formação em mediação pode colaborar no gabinete de mediação, fazendo mediações?

PA9: Quer dizer, fazer mediação não. Acho que, não há dúvida que há pessoas que têm mais capacidade, mais perfil e mais gosto para aprender do que outras, isso sem dúvida, não é, mas fazer mediação não pode. Fazer a formação é essencial porque dá-lhe ferramentas para.

Bloco 4 – Atuação como professor/a mediador/a

IC: Na sua opinião, como é que o gabinete de mediação ajuda a melhorar a escola?

PA9: Ora bem eu não sou professora mediadora. Eu atuo só no gabinete de apoio ao aluno e à família.

IC: Como é que acha que esse gabinete ajuda a melhorar a escola?

PA9: Ajuda, quer dizer, acho que ajuda. Trabalha-se na base da tutoria. São alunos que são sinalizados pelos diretores de turma e nós vamos acompanhando, esses alunos, semanalmente. Integração na escola, miúdos com baixa autoestima, precisam de

107 orientação no estudo. É isso que nós fazemos. Portanto, temos que saber lidar com eles e
108 chegar até eles.

109 **IC:** Teve experiências com encaminhamentos de alunos seus para o gabinete de
110 mediação? Se sim, como descreve os resultados desse encaminhamento? Se não porque
111 não houve encaminhamentos?

112 **PA9:** Não sei, acho que não. Não os encaminhei porque não houve necessidade.

113 **IC:** Como caracteriza o/a professor/a mediador/a?

114 **PA9:** É um professor que sabe ouvir, sabe chegar ao outro, sabe pôr-se na pele do outro
115 e tenta resolver as questões os conflitos da melhor forma possível.

116 **IC:** Em que situações tem atuado como professor/a mediador/a?

117 **PA9:** Não sou professora mediadora por isso não atuo.

118 **IC:** Como avalia o resultado da atuação como professor/a mediador/a?

119 **PA9:** Não faz sentido essa pergunta, pois não, não faz, mas é evidente que eu tenho
120 situações na minha direção de turma de conflitos ou outros. Eu chamo-os muitas vezes e
121 tento resolver, os ajudar. É aí que uso as técnicas da mediação enquanto DT sendo que
122 tenho conhecimento enquanto mediadora.

123 **IC:** Colabora ou já colaborou na equipa e no gabinete de mediação de conflitos da Escola?

124 **PA9:** No início só mas foi pouco.

125 **IC:** Qual a sua perspetiva: considera que pode haver diferença de desenvolvimento de
126 competências entre o/a professor/a mediador/a com apenas formação em mediação de
127 conflitos e o/a professor/a que também está a atuar no gabinete de mediação?

128 **PA9:** Não sei se percebi bem a pergunta, mas eu acho que o professor que está no
129 gabinete tem que ter forçosamente formação em mediação. Quem não está no gabinete
130 não desenvolve as competências. Acho que tem que haver o treino. É preciso haver prática.

131 **IC:** De que forma a mediação de conflitos pode ser um contributo para a construção
132 /formação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

133 **PA9:** Já foi tudo dito.

134 **IC:** Partilha da mesma opinião?

135 **PA9:** 100 %

136 **IC:** De que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos princípios que justificam o
137 perfil do aluno do sec. XXI e à saída da escolaridade obrigatória, quanto a:

- 138 - Base humanista;
- 139 - Saber e aprendizagem;
- 140 - inclusão e coerência;
- 141 - Adaptabilidade e ousadia;
- 142 - Sustentabilidade;

- Estabilidade;

PA9: Olhe no gabinete do aluno temos um grupo de alunos voluntários que são sensibilizados para as causas sociais e aí trabalhamos muito os valores. Estamos permanentemente a fazer ações de caráter solidário. Ainda ontem estivemos no banco alimentar e há cinco anos para cá nós temos ganhados o prémio de superescola solidária. Portanto, são incutidos esses valores que são importantes para a vida.

IC: Quanto aos valores, de que modo a mediação de conflitos vai de encontro aos valores plasmados no perfil do aluno, a saber:

- Responsabilidade e integridade;

- Excelência e exigência;

- Curiosidade Reflexão e inovação;

- Cidadania e participação;

- Liberdade?

PA9: A simples ação interventiva que ontem tivemos em que se envolveu quatro alunos de duas em duas horas, está a ver, foram muitos alunos.

IC: Qual será o contributo da mediação de conflitos para a aquisição das competências que caracterizam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

PA9: Eu acho que ficam mais atentos ao outro e à sociedade em que estão inseridos.

Bolo 5. Formação contínua em geral

Para terminar:

IC: Para si, qual a importância de fazer formação de forma contínua?

PA9: Ora bem eu costumo olhar para as temáticas e aquelas que me interessam procuro frequentar. Olhe esta semana vou começar uma formação sobre o uso dos telemóveis na sala de aula. Quer dizer, eu acho que devemos nos manter atualizados e ir ao encontro da formação que vai surgindo.

IC: Que tipo de formação contínua procura realizar?

PA9: Aquela que para mim me faça sentido, mas gosto muito de tudo o que tenha a ver com mediação, sei lá tudo o que tenha a ver com a parte humanas. É das temáticas que mais me interessa.

IC: Onde procura realizar a sua formação contínua: nos centros de formação das escolas ou no exterior, como, por exemplo, em universidades?

PA9: É nos centros de formação.

IC: Como faz a seleção da formação contínua que frequenta?

PA9: Pelo interesse das temáticas.

IC: Com que regularidade faz formação contínua?

PA9: Vou fazendo, todos os anos vou fazendo, uma duas, depende.

179 **IC:** Como avalia se alcançou os objetivos que a levou a realizar a formação contínua?
180 **PA9:** Se na prática elas são, isto é, se eu conseguir na minha prática letiva, no contacto
181 com os alunos se conseguir aplicar os saberes que vou adquirindo. Avalio-a logo como
182 positiva.
183 **IC:** O questionário que eu tinha preparado terminou. Acha que tem algo mais que possa
184 enriquecer a entrevista?
185 **PA9:** Acho que está tudo dito.
186 **IC:** Sendo assim terminamos a nossa entrevista, muito obrigada pela colaboração e
187 disponibilidade para partilhar todas estas informações. Oportunamente, farei chegar o
188 documento escrito da nossa entrevista. Pode confirmar o seu endereço de e-mail?
189 Obrigada mais uma vez e boa tarde.

Apêndice IV - Matrizes de codificação

Matriz de categorização e codificação - PA1

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		“Não” (48). “uma disciplina específica sobre disciplina, não” (50-51). “Claro que na psicologia aborda-se o desenvolvimento da criança e do adolescente. Ter uma disciplina específica sobre disciplina e como lidar com isso não” (53-54).
		Sim / Quais		----
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	“Nenhuma, Nenhuma” (57)
			Escola em geral	“A formação inicial não me deu ferramenta nenhuma para lidar com problemas de disciplina. Depois a formação continua sim. E a experiência também” (59-60)

Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----	termos consciência que existia problemas disciplinares” (65) “foi um desafio” (68).
	Objetivos pessoais	-----	“Foi um desafio. desafio que surgiu depois de falarmos sobre o assunto e todos termos consciência que existia problemas disciplinares” (64-65) “era coordenadora de DT do terceiro ciclo então a direção indicou-me para fazer a formação” (72-73)
	Quando	-----	“há muito tempo, 2007, 2008 talvez, a primeira abordagem foi, para aí em 2007” (75)
	Como	-----	“Começamos por fazer uma sensibilização, um workshop para um grupo de professores aqui e depois a partir daí chegou a formação propriamente dita em mediação de conflitos” (68-70) “(…) a formação em mediação de conflitos surgiu porque aqui na escola foi desenvolvida pela nossa direção, promovida e paga pela nossa direção da escola porque achou que seria uma mais

			valia para os seus professores e escolheu para aquela formação as estruturas intermédias, como eu era coordenadora de DT fazia sentido eu frequentar a formação.” (215-219)
	Centro de formação	Disponibilizou a formação	“Disponibilizou a formação na altura” (78) “Foi em 2008/2009 a primeira” (82)
		Disponibiliza atualmente	“Voltou a disponibilizar o ano passado” (80)
	Aprendizagens e competências	Teóricas	“É a forma de lidar com os conflitos é o saber escutar, é escuta ativa. É o princípio da escuta ativa que depois serve de base para nós agirmos” (87-88)
		Práticas	“através de determinadas estratégias, fazer com que os alunos ou os envolvidos no conflito falem e comuniquem evitando que cheguem a situações de comunicação ao diretor, de punições” (90-92) “atuar antes de chegar à ponta do iceberg que é o próprio conflito” (92-93) “(…) conhecimento das técnicas que nós podemos utilizar na mediação conseguimos, à partida, atenuar alguns dos conflitos”. (98-99)
	Perceção das práticas		“Claro que a mediação de conflitos não é a solução milagrosa para todas as situações de indisciplina. É preciso ver isso” (99-100)
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	“...decorrente da nossa formação existiu formação para alunos mediadores fez-se intervenção para os funcionários também, depois foi um percurso que durou alguns anos” (82-84). “tivemos um gabinete de mediação de conflitos na escola” (105) “... alunos mediadores e tínhamos os alunos padrinhos que nos ajudavam e que atuavam entre pares que foi uma das consequências das estratégias da formação”. (107-109) “sensibilização para a mediação nas turmas todas” (182) “Uma sensibilização geral para os professores” (183)
		Resolução de conflitos	“Porque faz uma intervenção na base dos problemas (137)

	Resultados		“ (...) é um processo porque vão ter que ser ouvidos os intervenientes. No primeiro encontro pode não ficar nada resolvido, tem que haver um segundo encontro, depois há um acordo entre os mediados depois há um período que se vai verificar se esse acordo foi implementado ou não volta-se a reunir (139-142) “isto não é uma intervenção assim, não é a chave para... demora tempo” (143-144) “notórias essas alterações”? (152) “é notória o que se pretende é que eles se respeitem, que resolvam as suas situações de divergência e que se ouçam, portanto, inculir nos alunos uma forma de estar diferente” (153-155) “De uma forma geral são positivos e os comportamentos alteram-se” (151) “É positivo ... consegue-se chamar à atenção para determinado tipo de situação que está a acontecer e fazer com as partes reflitam sobre a situação e assumam. Quase sempre conseguimos chegar a um acordo em que ambas as partes assumem e comprometem-se a ter um determinado tipo de comportamento que vise a mudança” (167-170).
		Melhoria do clima de sala de aula	“Ajuda, ajuda” (96) “porque nós conseguimos identificar determinadas formas de agir dos alunos isto falando em mediação entre aluno-aluno, professor-aluno” (96-97) “atenuar alguns dos conflitos” (99) “Há determinados conflitos que nós podemos intervir à partida e fazer com que não cheguem a um patamar mais agressivo” (100-101)
		Melhoria do clima de escola	“... alunos mediadores e tínhamos os alunos padrinhos que nos ajudavam e que atuavam entre pares que foi uma das consequências das estratégias da formação” (107-109)

			"Tivemos várias situações. Situações diferentes em que tivemos que mediar conflitos" (128-129)
	Avaliação	Há época	"foi muito positiva. Foi uma mais valia ... dá ferramentas para nós atuarmos não só a curto prazo como a longo prazo" (121-122)
		Atualmente	"Fica e vai-nos ajudando a lidar com alunos, a lidar com colegas." (122-123) "ajuda-nos a lidar com alunos, a lidar com colegas" (126) "a formação em mediação de conflitos é importante, dá-nos ferramentas para nós lidarmos com os alunos e com as pessoas de uma forma diferente e acho que é bastante positiva" (228-230)
	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	"Pode, mas não é a mesma coisa. Faz sentido a formação" (132)

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	"Porque faz uma intervenção na base dos problemas" (137).
	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Não. Porquê	"Não mandei alunos meus para o gabinete de mediação" (148)
		Sim. Quais os resultados	-----
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	"... alguém que escuta ativamente, alguém que escuta que promove a comunicação que promove o diálogo que não toma partido, tenta ser imparcial e que promove a harmonia e o respeito entre os pares" (1157-159).
		Tipos de atuação	"Em casos de mediação entre alunos, aluno-aluno, entre turma-professor, e entre professor turma. Portanto, basicamente entre aluno-aluno e entre professor turma. Entre turma-aluno, sei lá situações em que há uma rejeição ou uma discriminação a um

			aluno ou um comportamento que não deve existir da turma para com um aluno, um comportamento, que não deve existir entre a turma para com um professor ou entre dois alunos.” (161-165)
		Avaliação da atuação	É positiva (167)
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	“tivemos um gabinete de mediação de conflitos na escola” (105) “Sim”. (173)
		Atualmente	“não existe gabinete também já não é uma equipa, neste momento, são apenas duas professoras continuam inseridas no CEDU que é o gabinete que trata dos problemas disciplinares e que fazem, a pedido do CEDU, uma intervenção junto dos alunos e das turmas, mas já não existe gabinete. Tínhamos uma equipa muito grande, mas que por várias razões, houve professores que saíram da escola e outros tinham outros cargos a equipa foi se reduzindo. Depois como surgiu o gabinete do CEDU, centro educativo, deixou de fazer sentido ter o gabinete de mediação, mas a mediação existe ainda na escola como estratégia para atuar em determinados problemas disciplinares” (111-118).
		Se não, conhece o funcionamento	
	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete	“quem faz a mediação vai ter mais competências do que alguém que apenas ouve falar do assunto. Desenvolve mais competências os que estiverem no gabinete e que fizeram mediação”. (184-186)
Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	-----	“Pode (...) aluno que nós queremos que seja um cidadão crítico, que seja um cidadão interventivo na sociedade (...) desenvolvermos a capacidade de saber ouvir o outro, respeitar o outro de tolerar para conviver harmoniosamente (...) estas são competências que ele vai precisar quando sair da escola e como cidadão”. (189-193)

Formação contínua em geral	Importância	-----	“É a atualização, é atualização ... nós trabalhamos com gente, (...), com uma sociedade que está sempre em evolução (...) temos que acompanhar e se não fizermos formação não acompanhamos e ficamos para trás”. (201-204) Vou fazendo aquela que vai aparecendo e que eu acho interessante. (208)
	Tipo	-----	“formação continua em bibliotecas ... na área das TIC ... formação específica na área de inglês” (206-208).
	Onde	-----	“no centro de formação da escola (...) jornadas de bibliotecas”. Ainda não fiz nas faculdades” (211-212)
	Seleção	-----	“De acordo com os meus interesses, de acordo com as minhas áreas que são: Inglês e Bibliotecas” (214-215).
	Regularidade	-----	“Todos os anos faço. Faço formação contínua todos os anos” (221)
	Avaliação	-----	“se no fim conseguir tirar da formação que realizo, tirar alguma coisa que eu aplique na minha vida prática na escola”. (223-224)

Matriz de categorização e codificação - PA2

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		"Não" (42)
		Sim / Quais		----
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	"Poucas ferramentas (...) inicialmente a escola estava (...) virada para a transmissão de conhecimentos (...) não tanto na perspetiva pedagógica (...) disciplinas ligadas às metodologias de ensino, mas pouco virado para a realidade atual" (45-48).
			Escola geral em	"tem a ver com o nosso bom senso, tem a ver com a nossa experiência (...) Ao longo dos anos perante as turmas que vamos tendo/ alunos que vamos tendo, vamos aprendendo e vamos experienciando, ir à descoberta com as experiências que vamos tendo" (51-55) "não há "chapa cinco" ou padrões a aplicar" (57-58) "Todos os anos são diferentes" (60)

Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----	"surge de um projeto que nós, aqui na escola, há uns dez anos implementamos, eu e mais dois ou três professores que se chamava "espaço X" (65-66)
	Objetivos pessoais	-----	"Aprender estratégias adquirir ferramentas mesmo até de procedimentos e aplicação de medidas de forma que possamos recuperar estes alunos que criam indisciplina" (79-80)
	Quando	-----	"dois anos" (84). "Então começamos a ver que precisava de algo porque é uma escola problemática, alunos com muita indisciplina" (72-73)
	Como	-----	"consequimos implementar esse projeto em que a DREN, na altura, concedeu-nos 50 horas e tínhamos um horário preenchido em que funcionava numa sala com gabinete (...) havia alunos de 9º ano a trabalhar com alunos de 5º ano. Havia dois perfis: alunos com

			dificuldades de aprendizagem e alunos com dificuldades de integração, problemas de indisciplina” (67-71)
	Centro de formação	Disponibilizou a formação	“Não, não, isto foi um protocolo que se estabeleceu com a Lusófona, já não sei como é que isto foi ou foi com a Câmara do Porto que propôs” (87-88)
		Disponibiliza atualmente	Acho que não tem. Tem é indisciplina na sala de aula (92)
	Aprendizagens e competências	Teóricas	“A nível teórico tem a ver com algum conhecimento de suporte que depois fundamenta as aplicações na prática, no terreno, dessa ferramenta” (95-96)
		Práticas	“nós um grupo de professores, e que estamos mais ligados a esta parte do dia a dia da escola, e tenta-se resolver de imediato os problemas” (97-98) “Se não for para resolver o problema, têm uma espécie de refúgio onde podem vir ter um primeiro contacto e depois nós aí apercebemo-nos o que se passa e chamamos os miúdos que são vítimas ou que são agressores” (105-108)
	Perceção das práticas		“É saber que há formas práticas de resolver esses conflitos” (98-99) “esta mudança altera muito e quando não estão formatados para essa postura trás muitos conflitos e muita indisciplina” (114-116) “Ajuda a melhorar a escola em dois campos, na perceção que os alunos têm enquanto cultura de escola” (154-155) “têm um espaço onde não vão ser castigados, mas que os ajuda a serem melhores miúdos, melhores cidadãos, nesse contexto” (162-163)
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	“... muitos miúdos que fizeram essa formação, já na mediação de conflitos, eles sabem já que há um espaço, então muitas vezes aqueles miúdos mais frágeis, no mínimo, se não for para resolver o problema, têm uma espécie de refúgio ...” (104-106)
	Resultados	Resolução de conflitos	“esta formação permite-me que nós tenhamos presente um conjunto de procedimentos a ter em conta que depois há uma

			forma que é sempre importante ter que é não ouvir só um lado mas ouvir o outro e deixá-los ambos, que encontrem um caminho para resolver os seus problemas, para resolver os seus conflitos e tem que ser eles a assumirem e a interiorizarem, que só assim é que conseguem resolver os problemas, caso contrário os conflitos ficam só escondidos e depois numa situação idêntica explodem novamente e não funcionou” (119-125) “Foi uma mais valia, não há dúvida” (127) “a resolução de conflitos de uma forma imediata, uma é pondo fora da sala de aula o aluno problemático porque preciso trabalhar com os outros e essa é a minha preocupação, como eu tenho que trabalhar conteúdos como eu tenho que ensinar, não estou a perder tempo, não quero perder tempo com os outros que arranjam conflito (136-140)
		Melhoria do clima de sala de aula	“...sala de aula continua a haver conflito, mas tem a ver, essencialmente, com alunos do 5º e 6º ano que ainda vem com uma primária feita de uma maneira em que há algumas regras que não são as mesmas do 2º ciclo” (112-114) Não sei se ajudou a melhorar o conflito em sala de aula (102)
		Melhoria do clima de escola	“A ideia que eu tenho é que o contexto extra aula os espaços na escola, os miúdos são mais sensibilizados e pelo menos este ano, a sensação que tenho é que há muito menos conflitos” (110-112) “Não sei se ajudou a melhorar o conflito em sala de aula agora fora da sala de aula, espaço/recreio como temos muitos miúdos que já sabem que funciona este espaço”. (102-103)
	Avaliação	Há época	“Muito positiva, muito interessante porque foi muito prática e trabalhamos situações concretas em contexto de sala de aula” (130-131).
		Atualmente	“Atualmente continuo a tentar por em prática essa formação e continua a servir de lema e ter presente na própria sala de aula e no recreio, nos espaços que me vou encontrando com os alunos” (131-133)

	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	“Não, não, não porque nós estamos formatados para a resolução de conflitos de uma forma imediata” (136-137) “professor que não tenha formação em mediação (...) trás determinados comportamentos porque não estão alertados para que na mediação de conflitos, como o próprio nome indica tem que ser resolvidos em conjunto com uma mera orientação e como estamos formatados de uma maneira para resolver de uma forma pratica, que não resolvemos, que só atenuamos então penso que não funcionaria no gabinete” (147-151)
--	----------------------	--------------------------------------	---

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	“Ajuda a melhorar a escola em dois campos, na percepção que os alunos têm enquanto cultura de escola porque sabem que há um espaço que tem a porta aberta para aqueles alunos mais fragilizados com situações ou que sentem na pele que sejam problemas para eles, sabem que há ali um espaço. Por outro lado, os próprios agressores os próprios miúdos que têm/vivem estes conflitos, não as vitimas, mas os agressores também sabem que têm um espaço que se estiverem interessados, não funcionará como um castigo, mas funcionará mais como uma forma de os ajudar a resolver algumas posturas e alguns relacionamentos que não são eles os culpados, em parte, e que não seriam castigados, essencialmente isso, que têm um espaço onde não vão ser castigados, mas que os ajuda a serem melhores miúdos, melhores cidadãos, nesse contexto” (154-164)
	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Não. Porquê	
		Sim. Quais os resultados	“Sim. A maioria dos resultados são muito positivos porque quando eles saem do gabinete de mediação, a sensação que nós temos, a sensação que tenho, desses alunos, é que saem aliviados porque

			conseguiram ser ouvidos, por um lado, e sentiram que afinal o problema daquele conflito estava nele também e não só no outro. Essa percepção é muito importante neste contexto que é perceberem, que as culpas que são atribuídas sempre ao outro, não é bem assim, quando começamos a desmontar todo o processo, a puxar o fio vamos ficar mais atrás e ele também foi ofendido, nesse contexto” (167-173)
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	“Alguém que tenha bom senso ... tem que ter a percepção que é um elemento muito importante na comunidade escolar ... tem sobre seus ombros a responsabilidade de tentar ajudar os alunos de modo a que sejam mais disciplinados, ajudar os alunos no seu sentido de responsabilidade, o seu sentido de autonomia, cidadania (...) tem uma aprendizagem de algumas metodologias de alguns procedimentos e conhecimentos” (175-180).
		Tipos de atuação	“situação concreta de conflitos entre alunos e muito poucos entre alunos e professores, mas é mais entre aluno-aluno porque o professor ... os professores não estão muito predispostos a conversar com o aluno”. (182-184)
		Avaliação da atuação	“Muito positivo, e gratificante quando depois das mediações perguntamos aos alunos como é que as coisas estão a correr passado uma semana, quinze dias e o aluno diz “está tudo bem, está muito bem, está a correr bem” (189-191)
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	-----
		Atualmente	“Colaboro” (194)
		Se não, conhece o funcionamento.	-----
	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete.	“O professor mediador tem que desenvolver competências para que seja mediador. Se não desenvolver essas competências, na mediação estamos a falar de competências. Eu penso que é diferente um professor que adquira as competências e outro que não as adquiriu. Basta um professor ter dois alunos um que é sempre mal comportado e outro bem comportado. Em determinada

			situação acabamos por atribuir as culpas sempre ao dito mal comportado mesmo ele dizendo que não foi ele. Porquê? a tendência é imediatamente sabendo o rótulo que aquele tem então diz-se foste o culpado. Então numa situação de mediação não se pode agir assim. Tem-se que partir do mesmo ponto, ou seja, do zero, e ouvir ambas as partes, considerando que ambos podem ser culpados ou ambos são inocentes, neste contexto. Para quê? Para que possamos desmontar e ambas as partes chegar a um acordo, caso contrário estamos a castigar de imediato um e a beneficiar o outro”. (198-209)
--	--	--	---

Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	“... criar algo que tivesse a ver com meditação, yoga, concentração, ballet, para que fugissem das tecnologias e tivessem um momento de reflexão, introspeção ...a mediação também é uma mais valia, nesse contexto, porque obriga a pensar duas vezes antes de dizer, pensar duas vezes antes de agredir e por outro lado acaba por ser uma mais valia para o futuro enquanto forem crescendo eles próprios presenciarem conflitos, quer com os pais, quer com irmãos mais velhos, quer no contexto da sociedade, possivelmente vão ter um comportamento diferente perante o outro, na perspetiva de um conflito. Se for comigo, pensar duas vezes, enquanto eu como elemento envolvido quer como vítima quer como elemento agressor, se calhar reduzo a minha perspetiva de agressor se pensar que na mediação há isto , se pensar que o mediador é isto ... enquanto vítima, se calhar ter uma postura mais proativa nesse contexto” (216-226) “... estamos aqui a ganhar uma determinada bagagem uma determinada forma de lidar que nos prepara para o futuro completamente”. (230-231) “Na introspeção, na perceção do outro, de como eu posso ser um bom cidadão, como eu posso ajudar o outro, como o próprio na família, no contexto relacional”. (235-236)
--	--	------------------------	--

		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“Os valores que são defendidos na mediação de conflitos vão de encontro ao Perfil do aluno porque tem uma base de respeito pelo outro; aceitar o outro, as suas opiniões. A interdisciplinaridade, as equipas pedagógicas, os trabalhos de projetos terão por base o saber e a aprendizagem e só assim teremos uma escola inclusiva, assente na própria reflexão individual e em pares (envolvidos nos conflitos)” (248-252)
		Valores	“A mediação de conflitos contribui de uma forma bem positiva para uma escola inclusiva e promotora de melhores aprendizagens. Desta forma, pode ser também um exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida como é referido no decreto-lei nº55 / 2018” (260-263)
		Contributo	“Se o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória assenta numa matriz de princípios, valores e áreas de competências tais como questionar os seus próprios saberes; integrar conhecimentos transversais e universais; comunicar de uma forma eficiente; saber ouvir e encontrar formas de resolver problemas, a mediação de conflitos pode ser um veículo ou uma ferramenta para experienciar o que foi apresentado no início da resposta” (266-270)

Formação contínua em geral	Importância	-----	“É uma forma de refrescarmos todo o nosso contexto de professor quer enquanto pedagogia, ou seja, enquanto pedagogo quer enquanto conhecimentos que estamos a trabalhar com os alunos, na transmissão de conhecimentos conteúdos de saber”. (274-276). “se nós não tivermos esta formação contínua andamos a ensinar como os ...” (279-280) “a formação continua é fundamental” (285)
	Tipo	-----	“formação que tinha a ver com a indisciplina na sala de aula só que continuamos com o mesmo contexto, é indisciplina na sala de aula, muita teoria ... nós queremos é prática, resolver os problemas na hora e naquele momento” (74-76) “Dentro de duas áreas. Na área da minha disciplina e depois algo mais transversal que vai sempre de encontro a esta realidade que é indisciplina na sala de aula, é conhecimentos transversais” (287-289)

			“Problemas de convivência sim, problemas relacionais, interpessoais, cidadania” (291)
	Onde	-----	“Essencialmente no centro de formação.” (294)
	Seleção	-----	“Uma tem a ver com a obrigatoriedade por causa das mudanças de escalão, mas aí tento ver o que sou obrigado a fazer sempre dentro da área da minha disciplina” (296-297)
	Regularidade	-----	“de dois em dois anos talvez, porque fiz há dois anos e estou a pensar fazer este ano letivo próximo, no âmbito do português, das didáticas” (299- 300)
	Avaliação	-----	“avalio de uma forma, tento avaliar de uma forma prática que é: o que eu aprendi, o que eu treinei nessa formação se utilizo, se é utilizado na prática se passa a ser útil ou não, nesse contexto” (302-304)

Matriz de categorização e codificação - PA3

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		
		Sim / Quais		“Sim, tive”. (42) “... eu lembro-me que nas disciplinas de didática tanto em Biologia como em geologia, nós abordávamos alguns problemas na altura, completamente diferentes dos que são agora... na altura, uma disciplina em que tratamos dessa temática” (44-47)
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	“Apenas a reflexão sobre algumas situações e depois sobretudo o estágio” (52) “o próprio facto de assistirmos à aula da professora e de ela nos acompanhar nas nossas aulas acabou por me ajudar muito a perceber como é que havia de lidar com as situações ... O facto de o estágio ser integrado, realmente, é muito, muito importante” (54-57).
			Escola em geral	“Nunca tive formação a esse nível tem a ver mais com ... se calhar, o que nós aprendemos para a disciplina depois também podemos de alguma forma levar para outras situações, porque na discussão, às vezes, estão mais o comportamento dos miúdos do que no contexto da minha disciplina ou de outra qualquer” (60-63).
Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----		“Fiz a formação aqui na escola”. (67)
	Objetivos pessoais	-----		“na altura foi essencialmente porque tinha sido nomeada/escolhida pela diretora do agrupamento como coordenadora e portanto achei que tinha que estar a par da, portanto, do tema e depois porque logo que comecei a perceber em que constava achei muito interessante não só para a escola, para a minha função aqui na escola mas também para a vida, que é isso que eu acho muito interessante neste projeto de mediação ... se nós achamos que realmente é importante se apreendermos essas atitudes esses comportamentos

			depois vamos levá-los para a nossa vida. Isso é muito importante. ir fazer a formação foi precisamente porque era coordenadora e também pelo interesse em perceber até que ponto o projeto iria ajudar a resolver, de uma forma mais saudável os problemas quer na escola quer na vida de uma forma geral” (69-80)
	Quando	-----	“Há 2 anos” (82)
	Como	-----	
	Centro de formação	Disponibilizou a formação	“Disponibilizou essa. Que eu tenha conhecimento não houve mais nenhuma” (85)
		Disponibiliza atualmente	“Não faço ideia. Sinceramente não lhe sei dizer”. (87)
	Aprendizagens e competências	Teóricas	“Eu destaco numa primeira fase uma reflexão muito profunda daquilo que nós achamos que está adquirido ...) (90-91) “... reflexão daquilo que eu faço com muito boa intenção poder não ser o mais adequado numa perspetiva de resolução de um conflito ou até de prevenção foi, para mim o mais importante. Refletir bem sobre ... uma coisa é eu achar que até era uma boa professora aqui na escola, que não tinha grandes problemas com os miúdos, outra coisa era se isso significava ser uma boa mediadora ou não” (92-97).
		Práticas	“... nós achamos que as nossas práticas são boas, não sei se são as melhores, mas são boas ...” (91-92)
	Perceção das práticas		“... por um lado deu-me mais confiança porque praticamos algumas técnicas aprofundamos alguns conhecimentos por outro lado, aumentou a responsabilidade também chamou à atenção porque uma coisa é, talvez, a teoria em que tudo faz sentido, na teoria e outra coisa é ter aqui os alunos perante nós. O ser imparcial, o ... a minha grande dificuldade, se é que posso já dizer, a minha grande dificuldade é o não dar conselhos, eu tenho muito a mania de dar conselhos aos alunos, e como mediadora não se pode. Tudo isso parece mais fácil, quando se lê quando se... na prática é mais difícil. Portanto, essa responsabilidade também foi uma responsabilidade acrescida” (121-128)

	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	
	Resultados	Resolução de conflitos	
		Melhoria do clima de sala de aula	“eu tive sempre, com os alunos, um bom clima de sala de aula. Portanto, o que ajudou foi e melhorar ainda mais, o que já é bom. Eu nunca fui uma professora, aqui na escola, que tivesse problemas de sala de aula com os miúdos. Claro que depois me ajudou, naqueles alunos até mais problemáticos, que são mais conflituosos, perceber como é que os tenho que levar ainda melhor do que levava. Se calhar até com uma intenção específica de os levar à reflexão ou então sem ser de resolver ali, mas dar-lhes uma perspetiva um bocadinho mais além”. (99-105)
		Melhoria do clima de escola	“Ajuda, ajudou muito, ajudou muito a saber qual é a atitude a postura mais correta para os ajudar a refletir sobre uma forma mais saudável de resolver o problema. O facto de os podermos ajudar a resolver as coisas, os problemas, os conflitos que são normalíssimos de uma forma não violenta é uma coisa que eu acho importantíssima”. (110-113)
	Avaliação	Há época	“Muito boa, gostei muito da formação, ajudou-me muito e deu-me, engraçado, por um lado mais confiança, mas por outro lado, uma responsabilidade enorme de saber que o papel do mediador é um papel muito difícil”. (116-118)
		Atualmente	“Atualmente essa formação continua a fazer imenso sentido embora eu ache que também é normal, talvez, eu já não esteja tão presa como estava no início e eu própria já não fugindo dos princípios fundamentais já arranjei a minha própria forma de estar e de resolver com eles os problemas”. (130-133)
	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	“Acho que não deve. Não deve porque ele próprio não tem consciência, não é por mal. Pode ser uma pessoa muito assertiva, muito equilibrada, muito sensata, mas há coisas que falham. Não está habituado a fazer isso”. (136-138)

			“Eu penso que as pessoas que não têm a formação não devem”. (143-144) “... a formação não é só reflexão, mesmo que a pessoa se interesse, estude muito bem o tema, mesmo assim eu acho que falta depois a prática de experimentar”. (144-146) “Eu acho que quem não tiver isso tem alguma dificuldade, não quer dizer que não seja capaz, mas tem mais dificuldade”. (149-150)
--	--	--	---

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	“Ajuda a melhorar porque ajuda no fundo os alunos a pensarem numa alternativa à resolução violenta de todos os problemas que é, para eles a óbvia (...) para nós é um bocadinho também. Se alguém nos diz alguma coisa que nós não gostamos, é uma reação imediata, sermos mais agressivos, mais ... até respondemos de uma maneira, mesmo na sala de aula, um aluno tem um comportamento que não é o correto, a minha forma é falar mais alto...” (153-158).
	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Não. Porquê	
		Sim. Quais os resultados	“Sim. Parece-me que foram muito positivos que ajudaram muito os alunos a refletirem, claro que isto é uma mudança, não se mudam, nem nós nem os miúdos, ninguém muda de um dia para outro e se calhar mudam numa situação e na outra já não, tem dificuldade e voltam um bocadinho atrás. Isto é um processo muito lento e muito, muito gradual (...) se calhar contam-se pelos dedos aqueles em que o resultado não foi positivo” (163-169).
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	“Um professor atento, bom ouvinte, muito assertivo/empático, e disponível”. (171)
		Tipos de atuação	“Quase sempre entre alunos, mas também já atuei numa situação de aluno funcionário (uma pausa) e aluno professor, menos. A maioria são aluno-aluno, algumas situações de alunos-funcionários e apenas uma de aluno professor” (173-175)
		Avaliação da atuação	“Avalio-a como muito positiva. Muito positiva (...) consigo fazer com que os alunos reconheçam três coisas fundamentais: reconheçam o erro (reconheçam não apenas por reconhecer), que se coloquem no

			lugar do outro, eu acho que isso é uma grande vantagem, e que depois saiam daqui realmente apaziguados um com o outro”. (177-180)
	Colaboração gabinete/equipa mediação	No passado	“Sim colaborei” (190)
		Atualmente	“ainda colaboro. Sou coordenadora e como coordeno faço parte da equipa”. (190-191)
		Se não, conhece o funcionamento	
	Desenvolvimento competências	de	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete “Ah... sim acho muito importante, quem tem formação em mediação tem de atuar no gabinete de mediação”. (195-196)

Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	“Se se quer que o aluno saia da escola com conhecimento para além de melhores cidadãos, de melhores pessoas não há outra forma melhor de abarcar essa cidadania do que a mediação de conflitos. A mediação de conflitos é tão abrangente em tantas coisas, ajuda tanto o aluno a refletir, a pensar nas suas atitudes, nas consequências, no outro que eu acho que é fundamental para o exercício da cidadania. Ora hoje quere-se, mais do que nunca, que o aluno saia da escola também um bom cidadão. Nesta perspetiva, parece-me muito importante a mediação”. (199-205)
		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“A mediação de conflitos assenta em princípios que vão ao encontro do Perfil do aluno do sec. XXI uma vez que evidencia o respeito, a aceitação e a tolerância. Todas as metodologias e estratégias utilizadas na mediação potenciam o desejo do saber e da aprendizagem contribuindo para um conhecimento do próprio e do outro numa perspetiva de escola que acolhe todos e não exclui ninguém. A escola como espaço de aprendizagem é um local onde as relações sociais são desenvolvidas de forma livre e saudável” (214-220)

		Valores	“A mediação de conflitos impele à participação cívica de todos, desenvolve a responsabilidade e reforça o respeito pelos outros contribuindo para que a escola ajude aos alunos a serem mais justos, coerentes, livres e felizes. Todos os princípios da mediação contribuem para o exercício de uma cidadania ativa e informada que deve ser desenvolvida ao longo da vida” (228-232).
		Contributo	“Assentando o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória em princípios, valores e áreas de competências como questionar os seus próprios saberes; integrar conhecimentos transversais e universais; comunicar de uma forma eficiente; saber ouvir e encontrar formas de resolver problemas, a mediação de conflitos parece ser uma ferramenta importante para que os alunos adquiram estas competências tornando-se cidadãos mais ativos, informados, responsáveis, tolerantes, integrados e integradores” (235-240)

Formação contínua em geral	Importância	-----	“Parece-me muito importante para nós não estagnarmos, de alguma forma, evoluir, para ir sempre reciclando conhecimentos pondo em prática, refletir com os outros. Acho muito importante” (244-246)
	Tipo	-----	“procuro aliar duas coisas: por um lado a formação na minha disciplina, na minha área e depois nestas áreas mais pedagógicas mais transversais ... fiz uma de gestão de disciplina na sala de aula, também gostei muito. Tudo o que tenha a ver com a reflexão sobre esta nossa prática também me desperta muito interesse” (248-252)
	Onde	-----	“Normalmente é no centro de formação”. (255)
	Seleção	-----	“Na minha área que acho também importante, não é, e se calhar tem um bocadinho a ver, dentro daquilo que me interessa, o horário da formação; se é compatível ou não, ou de fazer com outra pessoa que também partilhe dos mesmos interesses, acho que às vezes também é importante e é formativo” (257-260)

	Regularidade	-----	“Faço mais ou menos duas vezes por ano, mas nem sempre é uma formação creditada. Às vezes pode ser um encontro de professores de ciências ou até uma apresentação de um manual pode ser importantíssimo para nós. Formação creditada não consigo fazer duas vezes por ano” (262-265)
	Avaliação	-----	“Tem a ver com a minha sensibilidade no início e no final da formação, se alterei alguma coisa na minha prática letiva tanto faz ser da minha disciplina como seja numa área mais abrangente (...) como me sentia no início e como é que me vou sentir no fim.” (267-270)

Matriz de categorização e codificação - PA4

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		“a formação inicial, não, não deu nenhuma ferramenta que efetivamente eu pudesse pôr em prática para conseguir perceber e tudo mais, não, isso foi a experiência e prática de lidar com os miúdos” (62-64)
		Sim / Quais		“Sim e não, mais inclinado para o não apesar de se ter tocado no assunto e dizer “Vocês têm que ter atenção e ver e tal, como fazer e tal”, e as disciplinas ou os módulos eram direcionados para resolução de conflito, mas nada de por aí além, nada de extraordinário” (50-53) “Tanto sociologia da educação como psicologia da educação” (55)
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	“Nenhum. Na prática, não deu ferramentas a nível de conflito e tudo mais não deu ferramentas para solucionar, isso não deu, a prática é que acabou por dar e na altura de estágio e tudo mais e depois de ter começado a trabalhar, isso sim (...)” (58-60)
			Escola em geral	“Voltamos ao mesmo, vai ter ao mesmo, porque aí foi a experiência e começar a lidar e tudo mais e a trabalhar e estar em contacto permanente com o ambiente de sala de aula e o contexto e os vários contextos dos miúdos (...)” (67-69)
Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----		“de mediação de conflito (...) que quando vi a parte segmentada ao ensino achei que efetivamente faz sentido e fez-me sentido na altura precisamente pelas problemáticas todas de hoje em dia dos miúdos e achei que seria uma formação valiosa para eu ter como forma a conseguir ser melhor no meu trabalho digamos assim” (90-93)
	Objetivos pessoais	-----		“Foi exatamente por isto que já referi”. (95)
	Quando	-----		“Está a fazer um ano (...). (97)
	Como	-----		

	Centro de formação	Disponibilizou a formação	“Não. Foi completamente à parte”. (100)
		Disponibiliza atualmente	-----
	Aprendizagens e competências	Teóricas	“... eu fique com capacidade de conseguir analisar o problema e tentar resoluciona-lo da forma mais prática e duradoura, que o objetivo é exatamente esse”. (110-112)
		Práticas	“(...) a nível de 1º ciclo dá efetivamente para pôr em prática e eu consigo pôr isso em prática, a nível da aula propriamente dita, quer estando 1º ciclo, quer o ano passado em 2º ciclo e 3º ciclo que estive deu efetivamente para os próprios miúdos (...)” (117-120) “deu para eles perceberem minimamente e a importância deles próprios conseguirem perceber o porquê do problema e tentarem resolver o problema. A nível de 1º ciclo também, nota-se que os miúdos ficam atentos e preocupados porque se alguém entra em conflito, por mais pequeno que seja o motivo, eles próprios alertam o professor ...” (122-126)
	Perceção das práticas		
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	
	Resultados	Resolução de conflitos	
		Melhoria do clima de sala de aula	“Com o 1º ciclo consegui pô-los atentos e enveredar mais por esse caminho, porque se eles mantiverem essa rotina à partida no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário isto manter-se-á na cabeça deles na mesma, poderá não ter seguimento por um professor ou por um guiador mas pelo menos na cabeça deles existe ali um conceito de estar mais aberto para tentar ver o que é que realmente se passa ali” (127-131).
		Melhoria do clima de escola	“A nível da atuação na escola propriamente dita, eu penso que, a partir do momento em que, a nível do 1º ciclo, uma vez mais, eles conseguiram estar mais atentos à resolução do conflito deles e fez com que, efetivamente, eu conseguisse ter transmitido a

			mensagem, se eu conseguir transmitir a mensagem faz efetivamente com que os miúdos pensassem no assunto e falassem sobre o assunto, não só naquele instante, para eles próprios estarem à alerta, significa que eles interiorizaram o que eu transmiti, e desse ponto de vista, está a ser muito proveitoso e ajuda o funcionamento” (134-140).
	Avaliação	Há época	“(…) foi de encontro ao que eu perspectivava que fosse, foi de encontro às necessidades que eu necessitava de ver correspondidas (….) fiquei imensamente satisfeito com a pós graduação em si…” (104-106) “Da melhor forma possível porque, á medida que eu estava a fazer a pós-graduação, ia aplicando o que estava a aprender e à medida que ia aplicando ia notando diferenças no comportamento dos miúdos. Nesse sentido eu só tenho bem a falar da pós-graduação porque veio efetivamente melhorar imenso, quer a forma como eu via o conflito em si, quer pela forma como os alunos interagem mediante esse conhecimento”. (144-148)
		Atualmente	“Atualmente, continuo a avaliar exatamente da mesma forma”. (148-149)
	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	“Fazendo mediações propriamente dito, não, mas pode colaborar, pode perfeitamente no meu ponto de vista, sim. Fazer ele a mediação não, não sem ter uma formação sobre, porque não é assim tao simples quanto isso fazer uma mediação, agora colaborar sim, acho que sim, sem problema nenhum, tanto que, deveria fazê-lo “(152-155)
Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	“Ajuda porque, quanto menos conflitos existirem, menos um mau ambiente ou um ambiente ameaçador existe num estabelecimento de ensino, se esse ambiente ameaçador não existir, o aluno vai, inevitavelmente mais satisfeito para esse local”. (158-160)

			“... faz com que melhore efetivamente o ambiente de uma escola, melhorando o ambiente de uma escola sem dúvida que é meio caminho andado para que haja mais aproveitamento” (163-165)
	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Não. Porquê	“Não, até hoje, pelas escolas onde passei, não havia uma única que tivesse gabinete de mediação”. (169-170)
		Sim. Quais os resultados	
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	“Acima de tudo, é um professor, isso acima de tudo”. (172) “... a parte da mediação vai ajudar e vai contribuir para que ele consiga ser um melhor professor, quer melhor professor, quer melhor pessoa, quer melhor ouvinte, quer melhor apaziguador, quer melhor resolutor de conflitos por mais pequeno ou mais grave que seja, eu acho que mais ano ou menos ano pelo menos deveria passar a ser obrigatório ...” (177 -181)
		Tipos de atuação	“Vai desde o conflito mais pequeno ao maior, é o que tivemos a falar, ele partiu-me o lápis, não é disso que estou a falar, mas vai das situações mais pequenas, porque as mais pequenas ajudam a que eles comecem a perceber a dinâmica, até às mais chatas”. (185-187)
		Avaliação da atuação	“só posso falar de mim (...) só é benéfico, efetivamente melhorou as minhas aulas, quer o ritmo das minhas aulas, quer o comportamento dos próprios miúdos”. (189-191)
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	“Não” (193)
		Atualmente	“Não, lá está, nas escolas onde passei não tinha gabinete de mediação, a única, digamos assim, que tenho conhecimento sobre é mesmo como foi transmitido na pós-graduação”. (196-198)
		Se não, conhece o funcionamento	
	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete	“... o professor mediador deve colaborar e ajudar no gabinete de mediação, deve estar lá presente e deve ter tudo necessário para acolher os alunos que entram em conflito porque é necessário um ambiente próprio para isso e é necessário haver um dinâmica para que o conflito comece a ser analisado e comece a ser resolvido, eu acho que o professor mediador deve efetivamente trabalhar

			também num gabinete e colaborar no que for necessário, se tiver essa disponibilidade como é óbvio”. (202-208)
--	--	--	---

Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	“É essencial (...) considero essencial a mediação nas escolas e deveria ser obrigatório, porque efetivamente contribui para o perfil pelos melhores motivos e nota-se, pelo menos eu noto nos meus alunos em que já pratiquei algum tipo de mediação, digamos assim, que efetivamente existe ali uma diferença, existe ali uma mudança de raciocínio em relação ao que os rodeia, no que concerne ao conflito, sim sem dúvida alguma, altera o perfil do aluno, para melhor”. (211-216)
		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“Acabam por ser princípios da mediação, o que me acabou de dizer são princípios da mediação, por isso daí estar a dizer que faz todo o sentido a mediação existir e altera o perfil do aluno e que faz precisamente com que o aluno esteja mais alerta para as componentes mais humanistas dele, mais refletivas, mais sustentáveis, mais afetivas, todo o tipo de competências que a mediação vai evoluir nessa área, sem dúvida alguma”. (225-229). “... A parte da ousadia, acredito que sim, acredito que sim porque tendo efetivamente o conhecimento, numa fase inicial não acredito que consiga ser mais ousado mas a partir do momento em que o aluno tem um conhecimento prático de mediação, acredito que efetivamente essa competência de ousadia será desenvolvida nele, porque fará com que ele analise as coisas de maneira diferente e se torne mais ousado e tentar precisamente aos poucos transmitir o que foi aprendido. Da aprendizagem em si, acredito que sim, porque está tudo ligado, no meu ponto de vista acaba tudo por estar interligado, começa desde o ambiente que ele tem na escola ou na turma, com os próprios professores, com os próprios auxiliares, com tudo” (240-248).
		Valores	“Sim, sem dúvida, concordo plenamente”. (259)
		Contributo	“... desde a parte humanista do aluno à parte de ousadia, à parte de valores éticos e morais que são incutidas pela família como é óbvio, mas

			que são postos em prática em sociedade. Isso contribui para essas competências todas e para o desenvolvimento dessas competências todas". (262-265)
Formação contínua em geral	Importância	-----	"É essencial, porque os tempos estão a mudar a uma velocidade muito grande ..." (269) "... um professor estar atualizado nas várias áreas ... estando a par de mediação por exemplo, algo direcionado a competências sociais de cidadania, de mediação de conflitos, isso faz com que um professor consiga ter uma dinâmica diferente com a sua turma, ou com as várias turmas que tem. A formação contínua é, no meu ponto de vista, essencial porque permite o professor não estar parado e permite o professor não estagnar enquanto professor, digamos assim e ele está em permanente evolução e a acompanhar a evolução" (271-277).
	Tipo	-----	"Algo direcionado ou com a minha área em particular ou com algo que permita lidar com a minha área de forma diferente" (279-280) "... formações que estejam ou diretamente ligadas á minha área porque é importante para continuar a evoluir nesse sentido e também algo relacionado precisamente ou com a sociedade, ou com inclusão, ou algo sempre nesse sentido". (286-289)
	Onde	-----	"... nos centros de formação e mesmo a nível universitário". (292)
	Seleção	-----	"Eu tenho uma série de mails, quer de universidades quer de centros de formação que mensalmente eles mandam-me, que regularmente eles enviam-me as próximas ações de formação que vão acontecer e tudo mais e depois seleciono mediante o que vai mais de encontro ao meu interesse". (294-297)
	Regularidade	-----	"Uma vez por ano, pelo menos uma vou fazendo sempre". (299)
	Avaliação	-----	"Tento pôr sempre qualquer coisa em prática, o que levo comigo da formação das várias formações que vou fazendo tento sempre aplicar qualquer coisa que retiro". (301-302) "Há aquelas formações em que nota-se o efeito imediato, consegue-se analisar de imediato "isto funciona, vou já por aqui e valeu a pena" ou

			então “ isto se calhar não foi tão bem aplicado, tem de haver uma forma diferente” porque se eu considere útil esta formação, à partida até hoje acho que é que saí de lá a dizer...por norma até são bastante interessantes e se eu acho que considere interessante quando saí de lá e quando acabei a formação se eu tento aplica-la e ela falha tento ver uma forma diferente de a aplicar, se ela falhar no momento então aí eu digo “se calhar não é para agora””. (307-314)
--	--	--	---

Matriz de categorização e codificação - PA5

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		"Não" (41)
		Sim / Quais		----
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	"Foram poucas porque o curso era muito, ... tem uma componente prática, mas muito científica, muito científico". (44-45) "Pouca, pouca. Tínhamos uma cadeira que era desenvolvimento pessoal, na área da Psicologia, mas muito, nesta área para lidar com jovens, foi muito pouca a formação. Tive um estágio muito bom, que me ajudou imenso. Aí é que eu fui me deparar com alguns problemas e foi um grande avanço na minha carreira, na minha prática profissional, foi o estágio". (47-51)
			Escola em geral	"Olhe, foi o dia a dia, a prática, fui aprendendo a gerir essas situações". (54)

Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----	"Pronto, foi um projeto que a escola abraçou e fui convidada a participar nesse projeto. Um projeto em que ia ser aqui implementado um gabinete de mediação e para ser implementado esse gabinete de mediação tínhamos que ter formação em mediação de conflitos e foi nesse sentido que eu fiz a formação". (58-61)
	Objetivos pessoais	-----	"Aprender, aprender a saber gerir melhor os conflitos, não, e encontrar algumas soluções". (63-64)
	Quando	-----	"Fiz no ano letivo anterior (um ano mais ou menos)" (66)
	Como	-----	
	Centro de formação	Disponibilizou a formação	"Que eu me recorde, acho que não. (69)
		Disponibiliza atualmente	"Que eu tenha assim visto, acho que não". (69)
	Aprendizagens e competências	Teóricas	"O mais importante é refletir e pôr-se. Muitas vezes eu digo, a eles, para se porem no lugar do outro". (106-107)

		Práticas	“O que é que eu mais destaco, foi as situações que foram postas e como resolvê-las. Que são de uma forma totalmente diferente daquelas que eu estava habituada”. (72-73)
	Perceção das práticas		“A minha prática é mais aqui até no gabinete em situação formais, mais em situações formais. Nós às vezes temos mediações marcadas. Encontro-me aqui com os miúdos e gosto, por acaso gosto. ... às vezes sou assim um bocado stressada e é uma forma de eu estar, pronto, mais calma, falar com eles, tanto que já tive uma miúda (a entrevistada riu-se) que já esteve aqui comigo em situação de uma mediação formal e é minha aluna. No outro dia tive uma situação com ela na aula e ela disse-me assim: “ah! a professora é diferente quando está no gabinete, é muito mais calma”. Portanto a mediação ajuda bastante, não é?” (213-220)
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	
	Resultados	Resolução de conflitos	“em situações de conflito ajudou-me imenso” (222).
		Melhoria do clima de sala de aula	“O clima de sala de aula eu ia controlando, sempre. Sou uma pessoa rígida, mas com alguma flexibilidade/abertura. A mediação eu acho que me ajuda mais quando eu vejo que há conflitos entre pares. Agora, em termos gerais, numa sala com 20, 30 alunos ainda não vi grande aplicabilidade. Vejo mais em situações pontuais com dois três alunos ou entre pares. Aí é que eu acho que ajuda imenso” (76-80)
		Melhoria do clima de escola	“Tanto em conversas individuais como em grupo, ajuda bastante. Mesmo no recreio eles já sabem, até eles veem de uma forma diferente. As mediadoras ou mediadores já nos veem de uma forma diferente. Muitas vezes já chegam à nossa beira, nós podemos atuar ou então quando nós chegamos eles já percebem porque estamos a chegar a eles”. (83-86)
	Avaliação	Há época	“Muito bom, gostei imenso. Foi muito benéfica” (89)
		Atualmente	“Atualmente, ainda tenho um longo caminho a percorrer acho eu. Porém, de todas as mediações que realizei, só uma é que correu menos bem. Não chegamos a acordo”. (89-91)

	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	“Sem mediação, por acaso acho que não. Pode colaborar de outra forma, mas sem mediação eu acho que não. Acho que necessita da mediação. Há uma prática a cumprir e quem não tem essa formação, se calhar não atua como uma pessoa que tem a formação em mediação”. (94-97)
--	----------------------	--------------------------------------	--

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	“Aí ajuda muito porque os miúdos quando vêm para aqui sabem que é um espaço onde estão à vontade para dizerem o que sentem, não são punidos, nem com medida corretiva nem sancionatória, não são punidos, são ouvidos, não é, acho que estão à vontade para dizerem a verdade e, muitas vezes o que o gabinete faz, é fazê-los refletir na situação”. (100-104)
	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Não. Porquê	“Alunos meus, eu que os pusesse, não, não, não. Nunca encaminhei, não houve necessidade de os encaminhar, até agora. Acho que na sala de aula consigo gerir” (111-112)
		Sim. Quais os resultados	-----
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	“Um professor muito assertivo empático, e disponível. Tem que ter uma grande disponibilidade também e saber ouvir, não é. É um bocado isso, assertivo, empático, bom ouvinte, neutro, totalmente neutro. Portanto, basicamente é isso” (114-116)
		Tipos de atuação	“Com situações já marcadas aqui no gabinete ou então com mediações informais nos recreios e nos intervalos. Quando vejo uma situação menos agradável”. (118-119)
		Avaliação da atuação	“... acho que é satisfatória, ainda estou a aprender. Para já acho que tem sido satisfatório ... achas que resulta para a nossa comunidade? Eu acho que sim, que há aqui miúdos que se nota que o ano passado até vinham muitas vezes ao gabinete com situações de conflito e este ano já não vêm tanto. Alguma coisa se está a passar, interiorizaram”. (121-125)
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	“Não havia gabinete”. (127)
		Atualmente	“colaboro, colaboro. Faço parte do gabinete”. (127)
		Se não, conhece o funcionamento	

	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete	“Nós fomos para aí 20 a fazer mediação e o que estou a notar é que quem ficou com a responsabilidade e continuar a implementar o projeto no gabinete atua de uma forma. Quem só fez a formação acho que parou por ali um bocadinho. Se calhar, não estou nas aulas das colegas que fizeram formação, se calhar, foi uma grande ferramenta para eles. Agora em contexto assim, fora, não me tenho apercebido disso”. (131-135)
--	---------------------------------	---	---

Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	“Eu acho que é muito importante para o perfil dele. Fá-lo crescer enquanto pessoa. Põe-se sempre na situação do outro e refletir que eu acho que isso é muito importante”. (138-139)
		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“Ajuda, ajuda bastante, na inclusão por exemplo, o saber estar o saber respeitar o outro que é muito importante. O saber resolver as situações de uma forma pacífica”. (148-149) “Portanto, é importante essa área para crescerem saudáveis e saber respeitar o outro e que numa situação de conflito tem que sair os dois a ganhar”. (155-157)
		Valores	“Sim, sim, concordo com isso tudo. Acho que sim. A mediação vai de encontro a esses valores”. (165-166)
		Contributo	“O aluno torna-se mais calmo, mais assertivo, pelo menos eu acho que em contexto de sala de aula a sua responsabilidade vai melhorar”. (169-170) “Claro é um conjunto de situações que o leva a melhorar”. (172) “Torná-lo mais assertivo, não é, ouvir o outro, com maiores valores, porque sem isso se calhar é difícil. Sem ter essas competências, essas capacidades, vai ser difícil”. (175-177)

Formação contínua em geral	Importância	-----	“... eu acho mal fazer formação por fazer. Eu quando faço formação gosto de fazer sempre com temáticas que me digam alguma coisa. Eu acho muito importante um professor fazer formação. Não é fazer por fazer. É fazer nas áreas que acha que é útil”. (181-184) “acho muito importante a formação contínua”. (191)
	Tipo	-----	“Mais na minha área, sempre”. (193)

	Onde	-----	“... nos centros de formação. Também já fiz na minha Universidade, mas mais nos centros de formação”. (196-197)
	Seleção	-----	“Faço pela área científica. Primeiro sempre na área científica”. (199) “Eu procuro os temas que me despertam interesse. E que me ajudam, e que me ajudam, (não é?), na minha prática. É por aí que eu escolho a formação”. (202-204)
	Regularidade	-----	“Todos os anos procuro fazer formação”. (201)
	Avaliação	-----	“Avalio, na parte do produto final. Como o produto final, para já tem me interessado e tem sido bastante satisfatório, para já gosto”. (206-207)

Matriz de categorização e codificação - PA6

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		“Não, não, não nem de perto nem de longe.” (49)
		Sim / Quais		
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	“na altura vamos lá ver (...) os problemas disciplinares, o professor era respeitado de uma outra forma, a instituição escola era respeitada de uma outra forma e, portanto, os problemas disciplinares eram muito relativos quando comparado com a realidade atual. Nessa altura não fazia muito sentido, mas agora faz e muito, faz e muito (...) acho que a principal ferramenta foi a compreensão, no fundo como as crianças vão crescendo e para tentar perceber e enquadrar melhor as reações em função das diferentes idades e das diferentes situações. (...) O conhecimento do perfil da criança ao longo da sua passagem na escola. Eu acho que isso foi uma ótima ferramenta”. (52-61)
			Escola em geral	“Não sei também, não posso afirmar e não sei se atualmente dão algum tipo de ferramentas desse género na formação inicial, não sei”. (68-70) “Eu acho que era fundamental, da maneira como as coisas evoluíram, dá para perceber que a escola hoje é complicada e que o problema da indisciplina é geral. E depois, ainda para mais com a perda de estatuto do professor ...” (72-74)
			Mediação	“Se fosse incluída na formação inicial era ótimo. Se não puder ser, que haja uma oferta de formação e posta à disponibilidade dos professores que isso é importante. De uma maneira ou de outra chegar lá” (310-312)
Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----		“... sentia que havia necessidade de aprofundar conhecimentos e ... em relação às questões de indisciplina aqui, no agrupamento estou muito ligado às questões de indisciplina e faço um registo já há alguns anos, um registo de dados de indisciplina, por muito, por muitas estratégias que agente vá implementando umas vão resultando mais e outras

			menos, não é? e, portanto, foi um assunto que sempre me interessou e a mediação de conflitos achei que era uma proposta muito interessante para, para as condições que nós temos aqui". (79 - 85)
	Objetivos pessoais	-----	"... estou muito ligado às questões de indisciplina e faço um registo já há alguns anos, um registo de dados de indisciplina por muito, por muitas estratégias que agente vá implementando umas vão resultando mais e outras menos ..." (80-83).
	Quando	-----	"Foi o ano passado, há um ano" (89).
	Como	-----	
	Centro de formação	Disponibilizou a formação	"não me lembro muito bem como foi o processo, mas eu julgo que não. Eu penso que foi um email que chegou da Universidade Lusófona que chegou cá e achamos que era uma proposta interessante e pronto, desenvolveu-se o processo. Eu penso que foi assim, não foi através do centro de formação". (92-95)
		Disponibiliza atualmente	
	Aprendizagens e competências	Teóricas	"O que mais destaco é que a formação veio de encontro a algumas coisas que eu pressentia em termos de atuação. Veio de encontro, veio, de certa forma, certificar o que eu pensava que seria o caminho mais aconselhável aqui neste agrupamento pelo menos isso veio certificar e depois agente aprende sempre coisas novas, não é? Quem está há tanto tempo no ensino aprende sempre coisas novas que ... No fundo chega aqui informação mais fresca, mais atualizada. Portanto, eu acho que isso é um fator muito importante" (98-104).
		Práticas	"Eu não apliquei muito em termos de sala de aula. Eu apliquei a mediação de conflitos mais em situação de resolução de conflitos que me vem parar às mãos, precisamente por eu estar encarregue das situações de indisciplina, fazer parte da equipa, não sou só eu, mas sou um bocado a cara da equipa e, portanto, vem-me ter muitas coisas às mãos. Usei mais a mediação de conflitos nesse âmbito do que em sala de aula até porque eu, tenho poucas turmas atribuídas". (108-113)

	Perceção das práticas		“Deu-me uma perspetiva diferente em termos de modos de atuação, não é, e que tem sido útil, que se enquadra muito com aquilo que eu pensava. Portanto, para mim foi uma aquisição relativamente fácil. Veio de encontro, muito ao lado daquilo que eu pensava”. (116-118) “... isto é um processo que ainda não parou, é um processo que está ainda em fase de formação. Não está dada por terminada ainda a formação da equipa de mediação de conflitos aqui. Não queríamos que parasse, não é. Queríamos que isto continuasse”. (129-132) “Acho que há um trabalho muito grande a fazer também com os miúdos, com os professores e até com os funcionários. Há um trabalho muito grande a fazer até para mudar algumas mentalidades na abordagem destas questões, não é e isso talvez explique um bocadinho as reticências na formação de uma equipa e de um número suficiente de docentes que levasse a formação da equipa até o fim”. (139-143). “A minha experiência aqui nesta escola não é com atitudes muito de cima para baixo, forçadas que as coisas vão mudar. Aqui tem que ser construído com os próprios alunos e nesse aspeto a mediação de conflitos constrói”. (151-153)
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	“Os alunos a quem se fez formação estão muito interessados, mas houve também dificuldade, por diferentes razões, em prosseguir, em criar uma equipa sólida” (127-129) “Acho que o que se fez aqui foi bem feito. Foi formar os docentes e depois formar um grupo de alunos tem que ser, e depois até de funcionários. Acho que o caminho tem que ser assim, em todas as frentes. Todos os intervenientes da escola têm que estar, ou deviam estar de alguma forma, uma parte deles ou uma amostra deles envolvida nestas questões”. (314-318)
	Resultados	Resolução de conflitos	“eu acho que é importante que a mediação de conflitos não seja só focada no gabinete e isso é uma coisa transversal” (201-202)
		Melhoria do clima de sala de aula	“Em sala de aula, se o professor tiver formação em mediação de conflitos vai ter capacidade de resolver muito melhor as coisas”. (199-200)

			“Os centros de formação deviam oferecer esta formação e ser transversal a todos os professores. Acho que se melhorava muito. Porque é como lhe disse, a maior parte dos conflitos é em sala de aula/ambiente de sala de aula então a mediação de conflitos ajudaria muito”. (209-212)
		Melhoria do clima de escola	“na situação em que está o ensino, a mediação devia ser transversal a todos os professores. Todos deviam ter essa formação, por exemplo. É pena que os centros de formação não proponham essa formação. Não sei se todos propõem, mas deviam” (202-205)
	Avaliação	Há época	“Olhe avaliei, foi de tal maneira que eu e a minha colega (...) começamos logo a aplicar. Passamos logo à prática. Portanto, eu acho que aí, melhor que isso, não é, não seria possível” (121-124)
		Atualmente	“Hoje em dia, ora bem, o processo aqui ficou um bocado parado. Tivemos alguma dificuldade em criar um grupo suficientemente grande de docentes que quisessem alinhar nisto” (125-127)
	Ausência de formação		
		Participação no gabinete de mediação	“Acho que era importante que tivesse formação, acho muito. Eu pelo menos, se fosse eu a construir uma equipa de mediação eu preferia que fizessem formação em mediação primeiro e depois então que passassem, a aplicá-la na prática dentro de uma equipa. Acho que não pode ser qualquer pessoa a fazer mediação, nesta fase pelo menos”. (135-138)

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	“Ajuda logo porque permite resolver as situações de uma forma mais consensual para toda a gente. Também, ao mesmo tempo, vai criando, isto o gabinete ao funcionar, vai criando alguma relação quer entre a equipa quer entre os próprios alunos. A maior parte dos casos acabam por resolver, acredito eu, vão resolver-se com sucesso. Portanto, quando as coisas têm sucesso tornam-se mais fáceis. Eu acho que a mediação é facilitadora” (146-151)
		Não. Porquê?	“Não, meus alunos da turma que eu leciono. Meus alunos são todos”. (159)

	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Sim. Quais os resultados	-----
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	“É um professor que à partida já se predispôs a alguma coisa relativamente nova pelo menos no nosso sistema, ... mostra uma abertura e disponibilidade para aprender mais para avançar e é uma pessoa, portanto, dinâmica e positiva. Porque ao aplicar vai acreditar naquilo que está a desenvolver”. (166-169)
		Tipos de atuação	“... eu tenho feito estas experiências de mediação com a minha colega que já referi. Portanto, não atuo individualmente. Temos feito isto em equipa. Temos feito sempre que nos permite o tempo e as condições em que o conflito nos aparece” (171-173) “... até agora temos feito só casos de mediação aluno-aluno”. (187)
		Avaliação da atuação	“Eu fico satisfeito, até agora a avaliação tem sido positiva. Eu acho que tem resultado. Não são muitos casos que temos feito, mas os que se tem feito tem resultado e penso que... e também me satisfaz porque tenho visto na maior parte dos casos um certo alívio entre os dois envolvidos. Nós temos aplicado isto só na mediação aluno-aluno”. (181-184).
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	
		Atualmente	“Nesta semente de equipa, não é? Sim”. (189)
		Se não, conhece o funcionamento	
	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete	“O lógico, eu acho que é o professor que tem formação em mediação, esteja a atuar no gabinete de mediação de conflitos. Eu acho que quem fez a mediação vai se aproveitar da formação e vai aplicar mesmo que não seja no gabinete, até em sala de aula”. (193-197)
Perfil do aluno à saída da	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	“Se a mediação de conflitos funcionar bem à partida o aluno vai ter melhores condições para estudar, para trabalhar e, portanto, o perfil dele vai ser enriquecido. Indiretamente vai ser enriquecido, acho eu”. (215-217)

escolaridade obrigatória		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“Acho, acho, deixe-me ver melhor aqui só, base humanista, saber e aprendizagem, se calhar mais indiretamente, inclusão e coerência adaptabilidade e ousadia também sustentabilidade e estabilidade, tudo isto, a mediação posta em prática pode ajudar muito. Quer no ambiente de escola facilitando quer a vida aos professores quer facilitando as condições de aprendizagem aos alunos. Portanto, isto funciona para um lado e para outro”. (226-230) “... ao passarem no gabinete e, ao termos uma equipa de alunos também mediadores, tudo isso lhes dá uma experiência mais humanista, de tolerância”. (233-235)
		Valores	“Eu acho que vai também de encontro a esses pontos”. (243) “... tivermos aqui alunos que já conseguem fazer alguma mediação de coisas mais simples de uma forma autónoma, uma equipa criada de alunos que já consegue fazer, isto hipoteticamente, se as coisas correrem muito bem, conseguem fazer uma mediação de casos simples sem ter que vir ao gabinete, por eles, eu acho que isso já é um avanço fantástico. Responsabilidade, tudo isso, não é, participação acho que é uma mais valia. As coisas estão todas interligadas”. (244-249)
		Contributo	“Capacidade de escuta capacidade de resolver situações capacidade de ouvir o outro, ouvir e até também criticar, aconselhar, apoiar. Está aí uma série de nuances todas interligadas. Depois eu acho também um clima de mais tolerância, relacionamento interpessoal facilitado. Eu acho que a influência pode ser muito boa”. (253-256)

Formação contínua em geral	Importância	-----	“Tem a ver com a evolução, no fundo tem a ver com aquilo que eu disse no princípio, da altura em que eu fiz a formação para agora a escola mudou muito e a gente ou faz formação e vai acompanhando, tentando acompanhar ou então cristaliza, não é(?) e o professor não pode cristalizar” (265-268)
	Tipo	-----	“Procuro realizar aquela que, de acordo com os momentos que estou a atravessar, me pareça mais oportuna, das que aparecem (...) vezes há formação que a gente gostava e que não tem oportunidade, não é? Isto

			tem que se ir jogando, um bocado, com estas coisas porque nem toda a formação está disponível, portanto é procurar a formação certa no momento certo o que nem sempre se consegue". (270-274)
	Onde	-----	"Nas duas coisas, nas duas coisas. Olhamos sempre para o que nos oferecem, para o que nos disponibilizam no centro de formação em que estamos inscritos (...) possibilidade da formação ser feita na própria escola se tivermos um grupo razoável de professores ..." (277-280)
	Seleção	-----	"olho sempre para a formação do centro de formação (...) oferta é relativamente limitada olho sempre para outro tipo de formações até do ponto de vista técnico, relacionado com a atividade física..." (284-287) "Ainda há pouco tempo me inscrevi numa que tecnicamente me interessava muito e depois não houve hipótese, encheu rapidamente". (289-290)
	Regularidade	-----	"Todos os anos vou fazendo". (294)
	Avaliação	-----	"Normalmente avalio pela aplicação prática. Se eu consegui aplicar ou se passei a aplicar alguma coisa do que aprendi na formação já é um sucesso. Quando a coisa fica-se e não consigo aplicar ou fica esquecida é porque não foi grande coisa a formação". (296-298)

Matriz de categorização e codificação - PA7

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		"Não" (42)
		Sim / Quais		----
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	"... adquirimos algumas bases, mas realmente em termos de convivência, na formação inicial não foram assim estratégias muito relevantes". (46-47)
			Escola em geral	"Sim, nós tivemos por exemplo Psicologia Educacional que trabalhamos em termos de perfil do aluno, portanto, trabalhamos ali algumas competências que nos possibilitam também conhecer melhor o aluno ou permitir conhecer melhor o aluno" (50-52) "Conceitos teóricos, sim. A nível prático não" (54)

Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----	"Inicialmente, eu, nós não é, fizemos mediação familiar e ficamos com o bichinho" (58) "... conhecíamos a mediação, através da mediação familiar, conhecíamos esse contexto, então achamos que seria importante, a trabalhar numa escola que seria relevante até fazer a pós graduação e depois implementar o projeto de mediação na escola". (60-63)
	Objetivos pessoais	-----	"seria mesmo uma mais valia aqui para a escola". (64)
	Quando	-----	3 a 4 anos. (66)
	Como	-----	"O nosso trabalho de pós graduação, o trabalho final foi mesmo implementar o projeto de mediação na escola. Começamos a implementar estávamos a terminar a pós graduação". (68-70)
	Centro de formação	Disponibilizou a formação	"Sim, entretanto, também já disponibilizou até à equipa docente". (73)
		Disponibiliza atualmente	"Depois todos os anos a Escola, depois de ouvir os docentes acerca das necessidades de formação, a escola entra em contacto com os formadores da área pretendia e a formação é feita na escola". (78-80)
	Aprendizagens e competências	Teóricas	"A comunicação, trabalhar a empatia, trabalhar a parte das emoções também acho que é importante" (83-84)

			“O facto de os professores ficarem com outras ferramentas, não quer dizer fazer mediação em sala de aula, mas terem estratégias para lidar com outras situações”. (208-209)
		Práticas	“... ajudar a resolver o conflito de uma forma isenta e neutra. Acho que isso é que foi fundamental e é fundamental”. (86-88) “Dar a possibilidade de ter um espaço para os ouvir. É uma forma que eles têm para serem ouvidos, ou seja, o que eles dizem é tido em conta, foi alguém que valorizou o que eles estavam a dizer”. (210-212)
	Perceção das práticas		“Eu acho que é sempre importante até para o próprio professor conseguir lidar com algumas situações, quer na sala de aula quer com os colegas porque os conflitos estão em toda a gente e em todo o lado”. (214-216) “... a mediação é uma ferramenta para todos nós”. (218) “Nós começamos a pensar nos nossos comportamentos, na nossa forma de estar e tentamos mudar e até mesmo na comunicação”. (220-221) “Fazer mediação requer tempo e exige muito da nossa parte, é desgastante”. (224-225)
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	“No início fizemos. No primeiro ano do projeto formamos. Foi ainda quando a Professora (...) esteve aqui connosco. Os alunos ajudavam-nos mais informalmente nos intervalos e assim isso tivemos. Eles até reconhecem mais o colega do que nós que somos adultos”. (232-235)
	Resultados	Resolução de conflitos	“... as partes envolvidas chegarem a um acordo, a uma situação que seja satisfatória para as partes envolvidas e não sermos nós a dar a solução para. Isso nem sempre é fácil porque nós estamos muito habituados a dar a solução, a dar opinião. Nem sempre é fácil acho que a formação em mediação é fundamental”. (105-109) “Até agora só tivemos um que não quis fazer a mediação, depois há um ou outro que oferece mais resistência, mas de resto tem corrido bem”. (237-239)
		Melhoria do clima de sala de aula	“Eu acho que acima de tudo é importante para não deixar não ignorar o conflito, não deixar ele escalar e tentar prevenir e atuar antecipadamente”. (88-89)

		Melhoria do clima de escola	“ajudou porque, lá está temos o nosso projeto, gabinete de mediação, e quando nos chega algum tipo de conflito, não é, nós atuamos e tentamos resolver o conflito entre as partes envolvidas”. (93-95)
	Avaliação	Há época	“Positivamente”. (98)
		Atualmente	“Agora também positivo”. (98)
	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	“Acho. Quem estiver disposto quem estiver motivado pode sempre colaborar”. (101) “Não (...) a parte da isenção, da neutralidade, não julgar, não opinar sem a formação é complicado agir desse modo. Precisa perceber muito bem o que é a mediação e qual é o objetivo, qual é o pressuposto”. (103-105)

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	“... no sentido de resolver o conflito quando ocorre ou quando é antecipado, quando alguém o prevê”. (112-113)
	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Não. Porquê?	
		Sim. Quais os resultados	“Sim” (117) “Positivos”. (119)
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	“empático, imparcial, bom comunicador, facilitador. Acho que é isso”. (123)
		Tipos de atuação	“Com as minhas turmas, com outros alunos que nos intervalos eu me apercebo que algo não vai bem ou então fazem-me chegar também situações de outras turmas”. (126-127)
		Avaliação da atuação	“... eu acho que é positivo, não é? Pelo menos, os casos, as situações que tivemos conseguiu-se que os envolvidos chegassem a um acordo que isso é que é importante”. (130-132)
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	-----
		Atualmente	“Faço parte do gabinete de mediação desde o início”. (134)
		Se não, conhece o funcionamento	

	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete	“diferença no desenvolvimento de competências eu acho que não se deve ao facto de um fazer parte do gabinete e o outro não. Isto é porque somos todos diferentes... Um pode ter mais aptidão mesmo tendo a formação e o outro não” (...) que fazendo parte do gabinete de mediação ou não pode ter competência. Não vejo qual é a relevância. É que fora do gabinete pode fazer a mediação informal que também eu acho que é importante” (1138-143)
--	---------------------------------	---	---

Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	“... a empatia é uma das competências que a grande maioria dos nossos alunos não tem. Eles, por norma, até nem sabem o que significa. Que ao colocar-se no lugar do outro eles têm muita dificuldade em fazer isso. Então se trabalharmos esse tipo de competências, que acho que são fundamentais, são muito relevantes para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (...) comunicação é outra competência fundamental” (148-153)
		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“mediação vai de encontro porque o pressuposto da mediação é resolver, solucionar o conflito (...) o convívio em sociedade. Ao saber lidar com determinadas situações em diferentes contextos profissionais e mesmo pessoais conseguem ter outras ferramentas que sem a mediação se calhar, podiam não ter”. (163-166) “acho que se eles perceberem que todas as pessoas são diferentes e que têm maneiras de ver as situações diferentes, que têm objetivos diferentes e opiniões divergentes, acho que de alguma forma ajuda”. (169-171)
		Valores	“Penso que é um bocadinho como os princípios. Uns mais diretamente outros não. Pode ser um bom cidadão, mas não estar disposto a aprender, mas o facto de lidar com os outros e mesmo o seu comportamento em sala de aula pode melhorar. E mesmo perceber que temos liberdade, sim, mas com responsabilidade. Aliás os dois conceitos são indissociáveis”. (179-183)
		Contributo	“Pode ser um contributo na medida em que a mediação tem um pressuposto de passar algumas competências”. (146-147)

			“... tendo como base os princípios e os valores que estão definidos a mediação ajuda também nomeadamente, saber ouvir o outro/escuta ativa”. (186-188)
Formação contínua em geral	Importância	-----	“É muito importante”. (192)
	Tipo	-----	“tenho realizado mais na área da educação e gosto também da área da inteligência emocional que também ajuda bastante”. (194-195)
	Onde	-----	“É ligado aos centros de formação e na escola. Em universidades, para já ainda não”. (198)
	Seleção	-----	“Tenho em conta a minha profissão e os meus interesses profissionais e pessoais”. (200)
	Regularidade	-----	“Todos os anos tenho feito”. (202)
	Avaliação	-----	“Avalio positivamente, não é. Que tenha sido, isto é, até agora todas as formações que frequentei foram uma mais valia para a minha experiência profissional”. (204-205)

Matriz de categorização e codificação - PA8

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		“Não. (...) Tinha as didáticas, mas em termos comportamentais, em termos de indisciplinas ou gestão de conflitos, não”. (40- 42). “... em termos de gestão relacional, não”. (44)
		Sim / Quais		----
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	“Quase nada. A única coisa é as pessoas ao transmitirem o saber da sua disciplina (...)” (47) “(...) se conseguirmos cativar a atenção do aluno durante algum tempo, efetivamente temos parte do problema relacional resolvido todo este entusiasmo que podemos mostrar ao aluno durante uma aula, eu acho que ajuda imenso” (50-53) “(...) todo este envolvimento do professor com a matéria que está a dar, eu acho que é matéria chave para que eles possam estar entusiasmados connosco e menos entusiasmos com os conflitos entre eles muitas das vezes”. (56-58)
			Escola em geral	“... apercebi-me efetivamente que havia necessidade de criarmos algo diferente para o nosso agrupamento e propusemos um plano de convivência que veio na sequência de uma pós-graduação que fiz eu, e mais outras duas colegas aqui da escola e portanto nós sentimos essa necessidade de colocar de certa forma alguma orientação no sentido da gestão de relacionamentos, na gestão de conflitos , acho que o nosso plano veio pôr uma orientação para o agrupamento, acho que sim”. (62-67)
Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----		“Exatamente porque a escola mudou e a escola mudando nós sentimos essa necessidade, nós temos que acompanhar os tempos e a escola desde sempre é uma micro sociedade e aqui passa-se tudo nós apercebemo-nos que havia necessidade de complementarmos a nossa formação a um nível mais científico” (71-74)

	Outras necessidades de formação contínua detetadas na escola			“... defendermos uma determinada aplicação de metodologia da própria mediação, que implica técnicas específicas, nós tivemos necessidade de ampliar os nossos conhecimentos junto dos docentes do agrupamento”. (84-86)
	Objetivos pessoais		-----	“... exatamente porque a escola mudou” (77)
	Quando		-----	“Há 5 anos, talvez” (79)
	Como		-----	“Primeiro fizemos os workshops para sensibilizar e até convidamos uma professora externa para vir cá para nos ajudar na sensibilização (...) Primeiro fizemos essa sensibilização e depois as pessoas vieram para a formação” (88-91)
	Centro de formação	Disponibilizou a formação		“Propusemos ao centro de formação (90) para os restantes professores”.
		Disponibiliza atualmente	Escolas do centro	“Neste momento eu acho que não tem dado, não, mas no caso das escolas, é o centro de formação das escolas, as escolas é que lhe têm de pedir, portanto em função da necessidade das escolas eles vão oferecendo (93-95) “...são as escolas que solicitam aos centros de formação” (100)
			Escola em questão	“O nosso corpo docente tem-se mantido, a formação foi muito abrangente, foi ao nível do pré-escolar, do 1º ciclo, 2º e 3º portanto fica a todos mais ou menos abrangido (...) não quero com isto dizer que para o ano não inicie um outro ciclo, mas sim” (96-100)
	Aprendizagens e competências	Teóricas (temas teóricos aprendidos, destacados)		“... destaco, são várias coisas (...) houve questões para as quais eu acho que nós estamos quase que adormecidas (...) a comunicação não violenta, foi das sessões que mais me marcou porque efetivamente tomei a consciência, provavelmente enquanto professora de português, o quanto a linguagem é importante para os relacionamentos” (103-108). “(...) palavra para mim é de grande importância e eu acho que o saber comunicar é extremamente importante” (122-123)

		Práticas – execução prática de temáticas	“ ... exercício de mediação haviam os mediadores e os mediados na situação havia simulação que eram alunos, nunca mais me esqueço, de uma colega que nos dificultou imenso a vida enquanto aluna, ela fez-nos a vida negra de tal ordem que ela dizia a certa altura para ela era uma chatice ela estar na mediação porque lhe estavam a fazer perguntas que ela não se sentia obrigada a responder e isso fez-me pensar muito em termos da forma como nós devemos comunicar com os nossos alunos. (111-117) “... ajuda muito porque são as técnicas que vamos buscar, o refletir sobre o que vamos dizer, a forma como o colocar-se no lugar do outro, todas essas técnicas, ajudam-nos a melhor comunicar com os alunos”. (126-128)
	Perceção das práticas	Perceção das aprendizagens práticas	“ ... criamos esse espaço onde temos professores e isto voltando um bocadinho à pergunta anterior onde temos professores que não tendo formação nem passando sequer pelos workshops sobre mediação de conflitos, estão lá e vão recebendo os alunos e falando com eles, há orientação nós temos as orientações das metodologias todo o protocolo de como de receção do aluno e acompanhamento, mas sem entrar no aspeto da mediação”. (163-168)
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	“...[fizemos] formação de alunos mediadores de pares... tivemos no 1º ciclo, já tivemos no 2º ciclo e tivemos no 3º ciclo. (299-300) “eu fiz formação à minha associação de estudantes” (303) “... nós não estamos preocupados exatamente com as técnicas da mediação, como se faz na mediação, nós estamos preocupados com a formação dos miúdos” (286-288). “... a nossa mediadora faz imensas atividades...” (292) “... aulas de convivência quando há por parte dos diretores de turma que dizem que a sua turma está com problemas de relacionamento e nós vamos à sala e fazemos lá umas sessões também em que desenvolvemos atividades ...” (293-296) “... temos os alunos que têm comportamentos mais perturbadores e que são encaminhados para a mediação e para a mediadora (...) Aí já tivemos no 1º ciclo, já tivemos no 2º ciclo e tivemos no 3º ciclo”. (297-300)

			“O nosso espaço de mediação está sobrecarregado de atividades no sentido de nós irmos ao encontro da melhor formação dos nossos alunos enquanto cidadãos.” (306-307)
	Resultados	Resolução de conflitos	
		Melhoria do clima de sala de aula	“Exatamente na comunicação. Centramo-nos muito na comunicação, eu acho que a comunicação (...) enquanto professora de português eu dou muito valor à palavra” (120-122)
		Melhoria do clima de escola	“... ajuda muito porque são as técnicas que vamos buscar, o refletir sobre o que vamos dizer, a forma como colocar-se no lugar do outro, todas essas técnicas, ajudam-nos a melhor comunicar com os alunos” (126-128).
	Avaliação	Há época	“Muito boa, fiquei muito satisfeita. Ajudou-nos imenso” (131).
		Atualmente	“continua muito presente” (131)
	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	“Fazer mediação talvez não, mas é bom local para o sensibilizar para a temática” (134)

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação (Contributo do gabinete de mediação para melhoria do clima de escola)	Melhoria do clima de escola	“Em muitos aspetos e eu posso falar num caso particular aqui da nossa escola” (137)
	Outros espaços		“(...) eu acreditava unicamente na existência de um gabinete de mediação, não foi possível. Porquê? Porque os professores muitas das vezes lidavam muito mal com o facto de um aluno ir para uma sala e ser ouvido, ser entendido, ele próprio encontrar ali a solução para o problema que estava a ser alvo, tudo isso fazia muita confusão a muitos professores” (140-144)
	(A escola tem outros espaços tratar os conflitos)		“(...) eu nunca abdiquei de um espaço, aqui não é gabinete é espaço de mediação escolar, nos chamamos-lhe o nosso EME (Espaço de Mediação Escolar)” (147-149)
			“(...) criar uma sala para onde fossem encaminhados os alunos de mau comportamento numa determinada aula e criámos um espaço entre atitudes que está ao lado do espaço de mediação que têm funções completamente distintas (...) os espaços de mediação têm mais um carácter

			interventivo/preventivo, e o entre atitudes é de resolução imediata de um problema. Complementam-se, mas com funções distintas ..." (149- 152) "... a sala de atitudes não, é aquela sala em que o aluno que é posto fora da sala de aula tem que ir para algum lugar..." (156-158) "... certamente tenho alunos que são encaminhados pelo próprio pelo conselho de turma para irem para a mediação..." (175-176-) "A grande mais valia e sustentabilidade deste espaço de mediação é o facto de termos uma mediadora." (275-277)
	Experiências com encaminhamento de alunos seus	Não. Porquê	"Na minha aula, não, eu não me lembro de mandar nenhum aluno para fora da sala de aula". (176-177)
		Sim. Quais os resultados	-----
	Encaminhamento pelo conselho de turma		"... poderá haver miúdos com dificuldades de relacionamento que nós temos uma mediadora a tempo inteiro na escola que está lá..." (173-175)
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	"O professor antes de mais é professor, como mediador e com essa função na escola eu acho que é muito difícil, ser mediador e ser professor..." (181--182) "... é muito complicado o professor assumir também a posição de mediador dos seus alunos. É complicado, é complicado. Há sempre um envolvimento entre os dois. O professor mediador, deve dominar bem as técnicas da mediação e essencialmente ser um bom ouvinte" (185-188). "Um professor mediador que seja a tempo parcial, (...), isso não dá, isso não dá" (277-278). "... o facto de termos esta mediadora aqui, para nós tem sido a grande mais valia deste espaço ..." (281-282)
		Tipos de atuação	"Eu pertenci ao gabinete de mediação, mas só atuamos com alunos que não sejam nossos". (190-191)
		Avaliação da atuação	"De uma maneira geral correu bem" (193)
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	"Eu pertenci ao gabinete de mediação". (190)
		Atualmente	
		Se não, conhece o funcionamento	

	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete	“A prática ajuda, acaba sempre por exercitar o que aprendeu”. (199)
--	---------------------------------	---	---

Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	“o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória centra-se muito na cidadania estando nós ao nível da cidadania, a mediação vai ser um grande contributo para o aluno para o formar enquanto cidadão, é muito importante e é um bom caminho que se deve levar porque como dissemos no início a escola está diferente e se criarmos aqui bons cidadãos eu acho que ajuda” (202-206)
		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“...vai ser de grande importância...” (230) “... a mediação vai ser um grande contributo para o aluno para o formar enquanto cidadão...” (203-204)
		Valores	“Quanto mais o aluno se conhecer a si próprio e se a mediação lhe permitir isto, ele vai ser, sem sombra de dúvida, um melhor cidadão, tendo conhecimento de si próprio porque muitas das vezes eles também não se conhecendo e a mediação faz muito esse exercício: de se conhecer a si próprio, de refletir, o exercício de empatia, de se colocar no lugar do outro, portanto tudo isso vai desenvolver valores de extrema importância no aluno”. (223-227)
		Contributo	“Eu acho que vai ser de grande importância, eu acho que sim”. (230) “O nosso espaço de mediação está sobrecarregado de atividades no sentido de nós irmos ao encontro da melhor formação dos nossos alunos enquanto cidadãos”. (306-308)

Formação contínua em geral	Importância	-----	“Eu acho que é conveniente mantermo-nos atualizados e se formos ouvindo, se formos lendo, se formos assistindo a palestras, se formos fazendo alguma formação, contribui para o nosso enriquecimento”. (234-236)
	Tipo	-----	“Vai de encontro, efetivamente, ao que vai saindo (...)” (238)

			“... projeto PFAC (projeto da flexibilidade e autonomia curricular), este ano alargou-se a todas as escolas nós também estamos envolvidos apenas com o 1º, 2º anos, 5º, 6º e 7º anos portanto evidentemente que eu vou ao encontro muito destas novidades que vão aparecendo” (...) minha grande preocupação está a centrar-se muito nas literacias mediáticas, agora estou a explorar um bocadinho mais essa parte porque o mundo não está igual e as tecnologias estão a dominar e os alunos se estão também a conseguir dominar essas tecnologias, nós temos que ir ao encontro e a minha última formação foi nesse âmbito” (239-247).
	Onde	-----	“Em tudo, vou muito pelas temáticas que me são oferecidas (...)” (250) “... fiz no centro de formação Júlio de Resende, o nosso centro de formação, mas foi no fundo um a formação “oferecida” pela DGE (...)” (252-254)
	Seleção	-----	Acho que já respondi, vou muito pelas temáticas que são oferecidas”. (259)
	Regularidade	-----	“Este ano já fiz duas, 60 horas duma e 50 de outra” (261)
	Avaliação	-----	“Porque fico a alerta para outras questões, se eu fosse à formação e não trouxesse de lá nada novo, eu tenho que refletir, tenho que avaliar, portanto à partida eu vou muito por aí, avalio em função do que fui lá aprender, se de certa forma eu estou a conseguir aplicar no meu dia a dia, nas minhas aulas e se efetivamente conseguir isso e se eu reconhecer que essa formação me trouxe mais valia, eu tenho que avaliar positivamente isso sem dúvida”. (263-268)
Perceções sobre a mediação escolar			“... primeiro termos, a tempo inteiro, uma mediadora”. (273-274) “... os espaços de mediação têm alguma dificuldade em permanecer e manter a sua sustentabilidade ao longo dos tempos”. (282-283) “Durante as aulas é quase impossível fazer isso então eu propus fazer-lhes a formação nas pausas letivas (...) Na última pausa foram eles que me bateram à porta e perguntaram se iam ter formação nestas férias?” (303-306)

Matriz de categorização e codificação - PA9

Bloco	Categoria	Subcategorias		Unidade de registo
Formação inicial	Formação inicial para gerir relações interpessoais e/ou conflitos	Não		“Não, não tive. Nós não tivemos formação nenhuma nessa área. Eram as didáticas e mais nada. (...) tínhamos aquelas cadeiras de Psicologia, mas era tudo muito teórico”. (39-41)
		Sim / Quais		----
		Ferramentas adquiridas	Sala de aula	“Nenhumas ferramentas, nós fomos atirados às feras e a experiência é que nos ensinava (...) estágio, a preocupação das nossas orientadoras era com as planificações. Direccionavam-nos para as planificações. Era muita didática e pouco mais”. (44-47)
			Escola em geral	“Não nos deu orientação nenhuma.” (55)

Formação em mediação como formação contínua	Necessidades pessoais	-----	“Olhe é a mesma história da minha colega.” (57) “... aqui nós atendemos muito aos alunos ... aqueles alunos que eram postos fora da sala de aula também iam ter connosco...” (58-59)
	Objetivos pessoais	-----	“... sentimos essa necessidade de fazer a formação nessa área. Aprender um bocadinho mais de como agir e lidar com os miúdos e resolver situações.” (59-61) “Precisamente o que acabei de dizer.” (63)
	Quando	-----	“cerca de 5 anos se calhar mais.” (65)
	Como	-----	
	Centro de formação	Disponibilizou a formação	“... fomos nós que solicitamos ao centro”. (69)
		Disponibiliza atualmente	“Eu penso que não. Acho que neste momento não tem.” (73)
	Aprendizagens e competências	Teóricas	“Eu acho que também é saber chegar ao aluno e a forma como se comunica com ele. Isso é o que é mais importante.” (74-75)
		Práticas	“... de sala de aula, não sei se...” (78)

			“Acho é que no gabinete, nas sessões em que nós temos semanais com eles, acho que isso ajudou tanto a mim como ao grupo que estava lá no gabinete a trabalhar comigo. Todos eles que estavam no gabinete fizeram mesmo formação dada por nós.” (79-82) “saber ouvir, estar mais atenta.” (85) “...chamamos uma professora de fora para nos ajudar mais do que uma vez. Não só quando fizemos os workshops como quando fizemos a formação.” (89-90)
	Perceção das práticas		
	Outras atividades de mediação	Para além da formação de professores	
	Resultados	Resolução de conflitos	
		Melhoria do clima de sala de aula	
		Melhoria do clima de escola	
	Avaliação	Há época	“Muito boa. Gostei imenso. Gostei mesmo muito. Tanto que gostamos que resolvemos trazê-la para aqui”. (88-89) “Foi uma mais valia...” (91)
		Atualmente	“Foi uma mais valia e continua a sê-lo.” (91)
	Ausência de formação	Participação no gabinete de mediação	“Quer dizer, fazer mediação não. Acho que, não há dúvida que há pessoas que têm mais capacidade, mais perfil e mais gosto para aprender do que outras, isso sem dúvida, não é, mas fazer mediação não pode. Fazer a formação é essencial porque dá-lhe ferramentas para...” (97-100)

Atuação como professor/a mediador/a	O gabinete de mediação	Melhoria do clima de escola	“Ajuda, quer dizer, acho que ajuda. Trabalha-se na base da tutoria. São alunos que são sinalizados pelos diretores de turma e nós vamos acompanhando, esses alunos, semanalmente. Integração na escola, miúdos com baixa autoestima, precisam de orientação no estudo. É isso
-------------------------------------	------------------------	-----------------------------	--

	Experiências com encaminhamento de alunos seus		que nós fazemos. Portanto, temos que saber lidar com eles e chegar até eles.” (104-108)
		Não. Porquê	“Não sei, acho que não. Não os encaminhei porque não houve necessidade.” (112)
		Sim. Quais os resultados	-----
	O professor/a mediador/a	Caraterização / Perfil	“É um professor que sabe ouvir, sabe chegar ao outro, sabe pôr-se na pele do outro e tenta resolver as questões os conflitos da melhor forma possível.” (114-115)
		Tipos de atuação	“Não sou professora mediadora por isso não atuo.” (117)
		Avaliação da atuação	“... eu tenho situações na minha direção de turma de conflitos ou outros. Eu chamo-os muitas vezes e tento resolver, os ajudar. É aí que uso as técnicas da mediação enquanto DT sendo que tenho conhecimento enquanto mediadora.” (119-122)
	Colaboração no gabinete/equipa de mediação	No passado	“No início só mas foi pouco.” (124)
		Atualmente	“No início só...” (124)
		Se não, conhece o funcionamento	
	Desenvolvimento de competências	Diferenças entre ter apenas formação e ter formação e a atuar no gabinete	“... mas eu acho que o professor que está no gabinete tem que ter forçosamente formação em mediação. Quem não está no gabinete não desenvolve as competências. Acho que tem que haver o treino. É preciso haver prática.” (128-130)

Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Contributo da mediação de conflitos	Perfil do aluno	Já foi tudo dito (133)
		Princípios subjacentes ao perfil do aluno	“... no gabinete do aluno temos um grupo de alunos voluntários que são sensibilizados para as causas sociais e aí trabalhamos muito os valores. Estamos permanentemente a fazer ações de carater solidário.” (144-146) “...são inculcados esses valores que são importantes para a vida.” (148)

		Valores	“A simples ação interventiva que ontem tivemos ...” (156)
		Contributo	“Eu acho que ficam mais atentos ao outro e à sociedade em que estão inseridos.” (160)

Formação contínua em geral	Importância	-----	“...eu acho que devemos nos manter atualizados e ir ao encontro da formação que vai surgindo.” (166-167)
	Tipo	-----	“Aquela que para mim me faça sentido, mas gosto muito de tudo o que tenha a ver com mediação, sei lá tudo o que tenha a ver com a parte humanas. É das temáticas que mais me interessa.” (169-171)
	Onde	-----	“É nos centros de formação” (174)
	Seleção	-----	“Pelo interesse das temáticas.” (176)
	Regularidade	-----	“Vou fazendo, todos os anos vou fazendo, uma duas, depende.” (178)
	Avaliação	-----	“Se na prática elas são, isto é, se eu conseguir na minha prática letiva, no contacto com os alunos se conseguir aplicar os saberes que vou adquirindo. Avalio-a logo como positiva.” (180-182)