



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Cristina Monteiro Pontes Brandão

Mediação de Conflitos em Contexto Escolar

Isabel Cristina Monteiro Pontes Brandão **Mediação de Conflitos em Contexto Escolar**

UMinho | 2012

Abril de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Cristina Monteiro Pontes Brandão

Mediação de Conflitos em Contexto Escolar

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Mediação Educacional e
Supervisão na Formação

Trabalho realizado sob a orientação do
Prof. Doutor José Augusto Pacheco

Abril de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Isabel Cristina Monteiro Pontes Brandão

Endereço electrónico: Isabel.pontes.brandao@gmail.com

Telefone: 967452280 / 253617119

Número do Bilhete de Identidade: 9838760

Título dissertação / tese

Mediação de Conflitos em Contexto Escolar

Orientador:

Professor Doutor José Augusto Pacheco

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Um texto, por muito simples que seja, acaba por ser sempre influenciado pelo trabalho de muitas pessoas e este não é exceção à regra. Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração, desenvolvimento e execução deste projeto, nomeadamente: ao meu orientador, Professor Doutor José Augusto Pacheco, o aconselhamento em todas as fases da pesquisa e que em muito contribuiu para o desbravar do caminho a percorrer e para o aumento dos índices de segurança, imprescindíveis à realização de uma tarefa naturalmente solitária

À minha Acompanhante na instituição educativa onde desenvolvi o projeto de estágio, Dr.^a Vânia Araújo, pelo apoio e empenho nesta causa, acabando por se revelar mais do que Acompanhante na instituição, estabelecendo-se uma proximidade entre nós, quer como pessoas quer como profissionais, que culminou em momentos de significativa aprendizagem.

Ao Dr. Virgílio Rego da Silva, que apesar de não ser o meu Acompanhante formal, acabou por ser um pilar importante na transmissão de dados relativos não só à instituição em si, como também no apoio sempre presente, na elaboração do relatório e nas dúvidas que eventualmente fossem surgindo.

Uma segunda referência vai, não só para os docentes do Mestrado em Educação, mas também para os da Licenciatura em Educação, que concluí na Universidade do Minho, em 2009, pelo criar de condições para a construção de uma sólida formação na área da Educação, nomeadamente nas questões que se prendem com as *démarches* de investigação.

A todos os meus amigos que sempre tiveram uma palavra de conforto nos momentos mais esgotantes de todo o percurso académico incentivando-me sempre a continuar e nunca desistir, a eles quero deixar uma palavra de reconhecimento pelo contributo decisivo na minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos entrevistados que se disponibilizaram para colaborar nesta investigação.

A todos os que dediquem parte do seu precioso tempo na leitura deste projeto também vai o meu agradecimento.

Aos meus familiares, especialmente, aos meus pais, louvo o fato de sempre terem acreditado nas minhas potencialidades e por terem feito o que lhes era humanamente possível no sentido do aproveitamento das mesmas, ajudando-me a fortalecer e a ser a pessoa que hoje sou.

E finalmente, uma referência especial aos meus filhos, pela paciência e compreensão que demonstraram, apesar da minha ausência, não física, mas antes uma presença de certo modo distanciada. E se as minhas inquietações e ansiedades acabaram por os afetar também as suas críticas e estímulos acabaram por influenciar esta produção.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Resumo

Este estudo aborda a temática da Mediação Educacional no âmbito da Mediação de Conflitos em Contexto Escolar.

Este tema tem uma estreita relação com o processo de aprendizagem cognitiva em que o seu campo de atuação contribui claramente para o desenvolvimento da sociedade e emancipação dos indivíduos.

Com o intuito de investigar a melhor forma de transformar a mediação escolar num instrumento para a alteração dos conflitos, enquadrando-a na formação pessoal, no domínio da resolução de problemas e na educação para os valores, tentámos motivar os intervenientes para a vertente transdisciplinar da gestão e mediação dos conflitos, contactando de perto com a comunidade educativa da Instituição onde desenvolvemos este estudo, numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos,

Para atingir os objetivos de investigação/ação a que nos propusemos, utilizamos a metodologia de investigação pela análise de documentos existentes na instituição, sendo-nos facultados pela nossa acompanhante e os restantes pesquisados na biblioteca da escola.

Aplicamos também questionários, entrevistas informais e observação direta e indireta. A aplicação dos inquéritos teve como intuito a busca de informações ao nível das práticas e desempenho dos agentes envolvidos, assim como a recolha das suas opiniões em relação aos reais conflitos gerados dentro da escola.

Os resultados da análise dos inquéritos exploratórios, juntamente com os dados recolhidos nas entrevistas, permitiram-nos a construção de um dispositivo de formação destinado aos assistentes operacionais, assistentes técnicos e encarregados de educação,

Baseando-nos nas entrevistas informais e na observação, procedemos também à intervenção direta em algumas turmas, através das Assembleias de Turma, com o propósito de promover a coesão da turma através da mediação de conflitos e prevenir alguns desentendimentos eminentes. Criámos também um grupo de Mediadores Escolares com o objetivo de promover a formação de líderes para apoiar as atividades escolares, estabelecendo canais privilegiados de comunicação e de relação.

Palavras Chave: Mediação; Conflito; Formação

CONFLICT MEDIATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Abstract

The present study deals with the theme of Educational Mediation under the Mediation of conflicts in the school context.

This issue carries a close relationship with the cognitive learning process in which his field of action contributes significantly to the development of society and empowerment of individuals.

With intention to investigate the best way of transforming the school mediation into an instrument for the alteration of the conflicts, fitting in the personal formation, the domain of the resolution of problems and the education for the values, we tried to motivate intervening flowing it to transdisciplinary of the management and mediation of the conflicts. In order to investigate and close contact with the institution's educational community where we develop this study, Basic School, 2nd and 3rd, have begun the research methodology for examining existing documentary in this institution, being provided by our accompany and the rest searched in the school library.

We have also an application of questionnaire surveys, informal interviews and direct observation and indirect ways. The application of investigations had as purpose the information-seeking practices and performance of those involved, as well as the collection of their opinions in relation to the real conflicts generated within the school.

The results of the analysis of exploratory surveys, along with data collected in interviews, have enabled us to build a training device for operating assistants, technical assistants and careers.

Based on informal interviews and observation, we also direct intervention in some classes through Class meetings, with the purpose to promote class cohesion through mediation of conflicts and prevent some eminent misunderstandings.

We also have a group of School Mediators with the objective of promoting the formation of leaders to support school activities, establishing privileged channels of communication and relationship.

Keywords: Mediation; Conflict; Training

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS _____	iii
Resumo _____	v
INDICE DE QUADROS E FIGURAS _____	xii
INDICE DE TABELAS _____	xii
INDICE DE GRÁFICOS _____	xii
INDICE DE ABREVIATURAS _____	xiii
INTRODUÇÃO _____	1
CAPITULO I - ENQUADRAMENTOS CONTEXTUAL DO ESTÁGIO _____	3
1. Inserção na Instituição de Estágio _____	3
2. Caracterização da Instituição de Estágio _____	4
2.1. Agrupamento _____	4
2.2. Âmbito de intervenção _____	7
3. Seleção das técnicas de investigação _____	10
CAPITULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO _____	13
1. A Mediação e a promoção da Cidadania na escola _____	14
2. Conflitos, poder e autoridade nas escolas _____	20
3. Enquadramento conceptual da Mediação _____	22
3.1. A mediação na abordagem à resolução dos conflitos. _____	31
3.2. A neutralidade no processo de mediação. _____	31
3.3. A necessidade de negociação e o processo de acordo. _____	32
3.4. O pacifismo na mediação. _____	33
3.5. Mediação numa perspetiva transformativa. _____	33
3.6. A Mediação com vista ao fortalecimento das pessoas. _____	33
3.7. A comunicação na Mediação. _____	34

3.8. Perfil do Mediador	46
CAPITULO III - QUADRO METODOLÓGICO	47
1. Investigação	47
1.1. Paradigmas de Investigação	48
1.2. As técnicas de recolha e tratamento da informação	50
2. Metodologia utilizada	51
2.1. Método utilizado	51
2.2. Inquérito por Questionário	55
2.3. Entrevista	57
2.4. Observação Direta e Indireta	58
2.6. Análise documental	60
2.7. Assembleias de Turma	60
2.8. Grupo de Mediadores Escolares	61
CAPITULO IV - PLANO DE ATIVIDADES/AÇÕES	63
1. Público-alvo	63
2. Descrição das atividades de intervenção/investigação a desenvolver	63
2.1. Formação/informação dirigida ao pessoal não docente	63
2.2. Atividades a desenvolver com os alunos	64
3. Recursos Materiais e humanos	67
3.1. Intervenção	67
3.1. Organizacional	67
3.2. Do currículo	67
3.3. Da comunidade	67
CAPITULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	69
1. Caraterização dos inquiridos	69

2. Prática profissional vs formação que frequentada _____	70
3. Razão da frequência da formação _____	71
4. Atividades no decorrer da formação _____	72
5. Resultados da formação _____	73
6. Análise de conteúdo _____	74
7. Síntese da análise _____	77
CONCLUSÃO _____	81
BIBLIOGRAFIA _____	85
Bibliografia referenciada _____	85

Outra Bibliografia consultada:

Webgrafia:

APÊNDICES _____	89
-----------------	----

Apêndice I – Panfleto e ficha de inscrição na formação

Apêndice II – Inquérito por questionário

Apêndice III – Guião da entrevistas ao diretor de turma

Apêndice IV – Guião da entrevista aos alunos

Apêndice V – Caracterização sumária da turma

Apêndice VI– Seleção dos responsáveis pela mesa da assembleia

Apêndice VII - Minuta das atas das Assembleias de turma

Apêndice VIII –Certificado da Formação

ANEXOS _____	112
--------------	-----

Anexo I – Projeto FREI

Anexo II - Código Deontológico dos Mediadores de Conflitos

Anexo III – Organigrama da instituição

Anexo IV – Ata da reunião do grupo de mediadores comportamentais

INDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro I – Atividades desenvolvidas no percurso do estágio	9
Modelo de resolução de conflitos (fig.1)	36
Modelo Transformativo (fig.2)	36
Modelo Comunicacional (fig.3)	37

INDICE DE TABELAS

Tabela I (Relação entre a prática profissional e a formação que frequentada)	70
Tabela II (Resultante das questões apresentadas aos alunos)	75

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico A (Idade dos inquiridos)	69
Gráfico B (Sexo dos inquiridos)	69
Gráfico 1 (Relação entre a prática profissional e a formação que frequentada)	71
Gráfico 2 (Razão porque hoje, cada vez mais se frequenta formação)	72
Gráfico 3 (Qual(ais) a(s) atividade(s) que mais lhe agradaram no decorrer da formação)	73
Gráfico 4 (A formação foi produtiva a nível profissional?)	74

INDICE DE ABREVIATURAS

ADR - Alternative Dispute Resolution

AE – Agrupamento de Escolas

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CEF - Cursos de Educação e Formação para Jovens

CRENET – Rede de Resolução de Conflitos na Educação

DC – Coordenador de Departamento

DT – Diretor de turma

EB 2,3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclos

EFA – Cursos de Educação e Formação para Adultos

FREI – Fidelizar Recursos para Esbater o Insucesso

IGE - Inspeção Geral da Educação

MA – Mega-Agrupamento

ME – Ministério da Educação

MESF – Mediação Educacional e Supervisão na Formação

NAME – Associação Nacional de Mediação Escolar

NIDRF - Instituto Nacional de Resolução de Litígios

RAC ou **RAL** - Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios

SPSS - Statistical Package for the Social Science

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

UM – Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio é um documento de conclusão de um ciclo de estudos, referente ao Mestrado em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação.

Atualmente, assistimos a uma cultura de violência nos modos de interagir dos indivíduos e à qual as escolas em geral não escapam. Para inverter esta tendência das sociedades democráticas, torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade.

A Educação para a Resolução de Conflitos modela e ensina, de diferentes formas, culturalmente significativas, uma variedade de processos, de práticas e de competências que ajudam a prevenir, a administrar de forma construtiva e a resolver pacificamente o conflito individual, interpessoal e institucional.

Apesar de nem sempre semelhantes, ou utilizando modelos de intervenção idênticos, os programas de resolução de conflitos partilham princípios básicos. O conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem de competências de resolução de problemas deve assim constituir uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos.

Os programas de mediação de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar mas rapidamente o modelo foi adaptado às instituições educativas. De caráter voluntário e confidencial, é um processo flexível, conduzido por um terceiro imparcial – o mediador – que promove a aproximação entre as partes em litígio e que as apoia na tentativa de encontrar um acordo que permita pôr termo ao conflito. O objetivo da mediação de conflitos em contexto escolar consiste na existência de uma pedagogia da comunicação não violenta, na gestão positiva de conflitos e na pacificação de relacionamentos. As situações de conflito nas escolas são diversas e podem envolver alunos, docentes e não docentes. São incompatibilidades de interesses e desejos ou diferença de percepções, que podem levar a encarar o outro como inimigo. Neste caso, um gabinete de mediação de conflitos pode e deve contribuir para que exista um reencontro entre os intervenientes no conflito e o restabelecimento das relações. Abordar as disputas escolares através da mediação origina um contexto onde o conflito é

encarado como natural, o que permite protagonismo aos intervenientes, enquanto que os valores da solidariedade, tolerância e igualdade são estimulados.

Durante este percurso, que teve a duração aproximada de um ano, muitas foram as atividades desenvolvidas que enriqueceram a nossa carga existencial, resultando em aprendizagens construtivas. Desta forma, a intervenção nesta instituição educativa combinou dois eixos de atuação. Um voltado para as atividades que foram sendo desenvolvidas na instituição, as quais foram realizadas numa base de desenvolvimento pessoal e profissional. O outro eixo centrou-se na concretização do Plano de Atividades de Estágio que foi apresentado e proposto à instituição educativa.

Para além destas informações, o contato estabelecido através da aplicação dos questionários, favoreceu uma maior proximidade e conseqüente elucidação sobre a realidade da escola. Recolher informações, na primeira pessoa, dos “desafios” com que se deparam estes agentes educativos, por exemplo, a ocorrência de conflitos durante os tempos escolares, constituíram momentos de aprendizagem proporcionados pelo lado distinto que a prática favorece.

No seguimento dos trabalhos, a análise dos questionários assumiu-se como um momento de estruturação de objetivos, filtrando a informação mais pertinente para um estudo mais acertivo.

O dispositivo foi desenhado numa ótica em que, trabalhando temas como o processo de comunicação e a envolvência da mediação na análise e gestão de conflitos, conseguíssemos chegar à valorização da partilha de experiências com momentos de aprendizagem de todos os agentes educativos envolvidos neste projeto.

CAPITULO I - ENQUADRAMENTOS CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

O contexto tem uma importância decisiva num processo de investigação no âmbito das ciências sociais, e por esse motivo, neste capítulo é efetuada a apresentação da instituição onde desenvolvemos o estágio profissionalizante. Num primeiro momento, atribuímos especial destaque ao processo de inserção na instituição que acolheu o projeto de estágio, seguindo-se a respetiva caracterização e análise da instituição. Depois de realçar o papel dos agrupamentos na atual organização escolar é descrita a organização do agrupamento a que a instituição em estudo pertence bem como o âmbito da intervenção fazendo uma alusão à proposta de intervenção/investigação levada a cabo no contexto de estágio.

Em função dos objetivos gerais e específicos, apresentados também neste capítulo, são descritas as atividades (Quadro-1) desenvolvidas durante o processo de investigação bem como as técnicas utilizadas no mesmo.

1. Inserção na Instituição de Estágio

O segundo ano do Mestrado em Educação na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação tem como finalidade a aproximação à prática, através da frequência de um estágio profissionalizante numa instituição educativa. Desta forma, a instituição escolhida para estagiar e desenvolver uma proposta de intervenção/investigação foi uma escola básica do 2º e 3º ciclos, pertencente à área geográfica de Braga.

A escolha desta instituição educativa para a concretização do segundo ano do mestrado teve como pilar um projeto que ali se desenvolvia, Projeto FREI, *Fidelizar recursos para Esbater o Insucesso*, concebido no âmbito das escolas prioritárias de 2ª geração (TEIP2), caracterizado pela primazia das suas intervenções e pelo trabalho de desenvolvimento prático junto da comunidade educativa e associações locais.

Iniciou-se o trabalho na instituição em meados de setembro de 2010, apesar de a sua oficialização se ter concretizado no mês seguinte, mais precisamente no primeiro dia do mês de outubro, conforme estatuto oficial do mestrado, culminando no mês de julho de 2011.

2. Caracterização da Instituição de Estágio

2.1. Agrupamento

O Mega-Agrupamento, com sede na Escola Secundária, tem como área de influência pedagógica, quatro freguesias no concelho de Braga.

Este Mega-Agrupamento foi criado no dia 1 de agosto de 2010, com a fusão do Agrupamento de Escolas já existente (com sede na Escola Básica do 2º e 3º ciclos) e a Escola Secundária.

O AE surgiu da iniciativa de um grupo de docentes de um Jardim de Infância e de uma Escola do 1º ciclo. Em 1997/98, iniciaram-se alguns contatos entre escolas desta área geográfica, considerando o encaminhamento tradicional que era dado aos alunos no seu percurso escolar.

Este Agrupamento foi homologado em 23 de junho de 2000, após uma proposta elaborada por um grupo de trabalho no âmbito de uma assessoria ao Conselho Executivo da escola sede (Escola Básica do 2º e 3º ciclos). No ano letivo de 2002/2003 foi reconfigurado com a inclusão de uma Escola Básica do 1º ciclo e, mais recentemente, em 2007/2008, com a inclusão de um Centro Escolar. Este agrupamento teve como grande meta a sua consolidação como uma instituição de referência ao nível educativo e formativo, partindo do lema "*Do conhecimento à cidadania ativa*", com vista à concretização da grande missão da escola em geral - construir o sucesso escolar para todos.

O AE foi considerado Escola prioritária de 2ª geração. Foi, neste âmbito, concebido o Projeto FREI, cuja implementação se iniciou no ano letivo de 2009/2010 e que tem a sua continuidade no presente ano letivo apesar da criação do Mega-Agrupamento de Escolas. Foi no AE que decorreu o estágio com vista à elaboração deste estudo.

O MA abrange oito estabelecimentos de educação e ensino:

Uma Escola Secundária; uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos; dois Centros Escolares; duas Escola Básica do 1º ciclo e duas Escolas Básicas do 1º ciclo/dois Jardins de Infância.

Este agrupamento promove o desenvolvimento das seguintes ofertas educativas:

Pré-escolar; 1º, 2º, 3º ciclos e Secundário; Agrupamento de referência para alunos cegos ou de baixa visão; Ensino articulado da música; Cursos de educação e formação para jovens

(CEF); Cursos de educação e formação para adultos (EFA); Cursos profissionais; Centro de Novas Oportunidades.

No ano letivo de 2010/2011, o Agrupamento foi gerido por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), nomeada pela Administração (Ministério da Educação), com a seguinte constituição:

1 (um) Presidente

2 (dois) Vogais

5 (cinco) Assessores

Os restantes órgãos de administração e gestão foram eleitos ou os seus elementos nomeados, tendo a seguinte constituição/ funções:

Conselho Geral (Transitório)

Órgão orientador da política geral da escola, que produz e aprova, acompanha e aprecia a execução da Direção relativamente aos diferentes aspetos da vida da escola. Aprova o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, e o Plano Anual de Atividades, bem como, as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e os contratos de autonomia e aprecia o relatório da conta de gerência e os resultados da avaliação interna. Uma outra competência importante é a promoção e incentivo ao relacionamento com a comunidade educativa. Composição:

1 (um) Presidente;

7 (sete) Representantes do Corpo Docente;

2 (dois) Representante dos Assistentes Técnicos e Operacionais;

3 (três) Representante dos Pais e Encarregados de Educação;

3 (três) Representante do Município;

3 (três) Representantes da Comunidade Local;

2 (dois) Alunos do ensino secundário/formando dos EFA 's.

Conselho Pedagógico

Faz a coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico - didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Composição:

- 1 (um) professor de Educação Especial;
- 1 (um) Coordenador DT 's ensino secundário;
- 1 (um) Coordenador DT 's ensino básico;
- 1 (um) Diretor;
- 1 (um) representante da Associação de Pais;
- 1 (um) Coordenador da Biblioteca;
- 1 (um) DC Línguas;
- 1 (um) DC Matemática e Ciências Experimentais;
- 1 (um) DC Ciências Sociais e Humanas;
- 1 (um) DC Expressões;
- 1 (um) DC Educação Pré-Escolar;
- 1 (um) DC 1º Ciclo;
- 1 (um) Coordenador do 1º Ciclo;
- 1 (um) Coordenador das Novas Oportunidades;
- 1 (um) Representante dos alunos do ensino secundário.

Conselho Administrativo

É o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento, nos termos da legislação em vigor. Para além de ser o órgão que aprova o projeto de orçamento anual do agrupamento em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia; zela pela atualização do cadastro patrimonial do Agrupamento e decide a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira do Agrupamento. É o órgão de administração do Agrupamento com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira, é a ele que compete a aprovação do projeto de orçamento anual do Agrupamento, a elaboração do relatório de contas de gerência e exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas. Tendo no final do ano letivo 2010/2011, tomado posse uma nova direção entretanto eleita. Composição:

- 1 (um) presidente da CAP;
- 1 (um) vogal, designado pelo presidente para o efeito;

1 (um) chefe dos serviços de administração escolar.

2.2. Âmbito de intervenção

Para dar início ao desenvolvimento do estágio profissionalizante realizado no AE, foi elaborado um Plano de Atividades de Estágio. A proposta de intervenção não teve como referência a análise de necessidades da instituição de estágio, mas uma sugestão de intervenção proposta pela entidade recetora.

No atual contexto escolar, são vários os problemas que carecem de investigação e de uma possível intervenção na área da mediação. Desde logo a descontinuidade ao nível dos serviços de mediação escolar; a existência de zonas limítrofes à escola algo problemáticas, dado serem habitadas predominantemente por famílias desfavorecidas em termos socioeconómicos, imigrantes de leste (romenos) e famílias de etnia cigana; o número de participações disciplinares; o elevado número de alunos institucionalizados, de etnia cigana e estrangeiros em condições sócio - económicas desfavoráveis que resultam de famílias com reduzidas qualificações.

Este projeto, muito pelas condições do contexto em que se insere, justifica-se em pleno, uma vez que em mediação se trabalha a cooperação, o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total. Os problemas socioeconómicos e sociais que as famílias detêm, aliados às lacunas literárias dos encarregados de educação, tornam este contexto um espaço ideal para começar a desenvolver um trabalho de mediação, no sentido de inculcar aos atores da escola os valores da mesma, tão desviados nos últimos anos, potenciando nos mesmos a capacidade de resolver os seus conflitos e compreensão da visão do outro, aceitação da diferente perceção da realidade, no caminho de um futuro numa sociedade de bem-estar.

A escola apresenta-se como um contexto heterogéneo nas suas várias dimensões. Os alunos ao nível cultural e socioeconómico e o corpo docente bem como as famílias necessitam de um ambiente de ligação, muitas vezes dificultado pela descontinuidade pedagógica, provocada por diversos processos inerentes ao funcionamento da escola. As limitações financeiras condicionam o desenvolvimento e implementação de projetos de mediação acarretando assim a falta de consciência, por parte das escolas, das famílias e da própria comunidade dos benefícios da mediação escolar.

Os contextos de ensino/aprendizagem e educativos devem ser revistos, de modo a tentar contornar os problemas existentes, nomeadamente os desvios entre a faixa etária dos alunos no mesmo ano de escolaridade e a heterogeneidade cultural no interior de cada turma que tornam o contexto sala de aula desadequado às exigências pedagógicas.

2.2.1. Objetivos da proposta de intervenção/investigação

Objetivos gerais

- Reconhecer a mediação na escola como um instrumento de transformação dos conflitos.
- Perceber a mediação como estratégia de intervenção precoce sobre fenómenos de conflitualidade, de incivilidade e de violência.
- Enquadrar a mediação na formação pessoal, no domínio da resolução de problemas e da educação para os valores, motivando os atores para a vertente transdisciplinar da gestão e mediação dos conflitos.

Objetivos específicos

- Aprofundar a interação com a comunidade no sentido da promoção de uma cidadania ativa, diminuindo a indisciplina na escola.
- Diminuir os conflitos entre aluno - aluno e alunos - turma na escola, dentro e fora da sala de aula.

Ao longo de todo o processo de estágio, esta intervenção assentou em dois eixos de atuação. Um, voltado para as atividades desenvolvidas na Instituição e outro considerando o Plano de Atividades de Estágio. Tendo em conta a diversidade de atividades desenvolvidas, o Quadro I tem como objetivo facilitar a abordagem e apresentação dessas atividades.

Quadro I – Atividades desenvolvidas no percurso do estágio

semana mês	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA	5ª SEMANA
OUTUBRO	Elaboração do projeto	Elaboração do projeto	Elaboração do projeto	Elaboração do projeto	
NOVEMBRO	Caracterização do estudo de caso	Recolha de dados bibliográficos	Observação participante	Intervenção na Instituição	Intervenção na instituição
DEZEMBRO	Observação participante	Observação participante	Assembleia de turma		
JANEIRO	Entrevista informal DT	Análise documental	Entrevista informal a aluno	Intervenção na Instituição	
FEVEREIRO	Observação direta e indireta na Instituição	Análise de conteúdo	Observação participante / Assembleia de turma	Preparação/elaboração da atividade a desenvolver com o pessoal não docente	
MARÇO	Formação para docentes e não docentes		Formação para docentes e não docente	Formação para docentes e não docentes	Formação para docentes e não docentes
ABRIL	Inquérito por questionário			Inquérito por questionário	
MAIO	Intervenção na Instituição	Observação participante	Observação direta e indireta	Análise de conteúdo	
JUNHO	Redação do relatório	Redação do relatório	Redação do relatório		
	Semanas de Interrupção Letiva				
	Meses com quatro semanas				

3. Seleção das técnicas de investigação

Na primeira fase do estágio, recorreremos à análise documental e ao estudo do seu conteúdo. Integrámos como documentos de recurso nesta etapa inicial a constituição da instituição educativa, as atas elaboradas nas reuniões do conselho de turma, o projeto curricular de turma e as atas elaboradas pelo grupo de “Mediadores Escolares”.

Mais tarde elaborámos um questionário direcionado aos não docentes da instituição com o intuito de perceber de que forma eles lidavam com as situações de conflito na escola. Em fases posteriores, foram ainda utilizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas aos alunos da turma em estudo e ao respetivo diretor de turma com a finalidade de compreendermos se as Assembleias de turma foram ou não importantes não só para a coesão do grupo/turma mas também para o crescimento de cada um como ser individual e responsável.

Ao longo das entrevistas realizadas, houve o cuidado de reduzir as diferenças culturais entre entrevistador e entrevistado. Também por este fato, as perguntas mais fechadas foram sendo retiradas de forma a obter informação adicional e aprofundar a investigação. Neste ponto, Carmo e Ferreira (1998, p.127) referem que o entrevistador não deve ir “introduzindo as respostas com formas enfáticas de perguntar ou com modos de excluir respostas possíveis”. Além destes cuidados metodológicos, houve ainda a liberdade para mudar a sequência e a configuração das questões.

A adoção por estas técnicas, apesar de fundamentadas no ponto anterior, merece um novo desenvolvimento, sobretudo por se tratar de entrevistas informais. A metodologia utilizada contribuiu para nos apoiar nos seguintes aspetos:

As principais questões, ou pelo menos as mais relevantes, não eram possíveis de obter resposta pela documentação disponível; por outro lado, tendo em conta o contato próximo com a fonte de informação, esta técnica permitiu-nos ganhos de tempo, de economia de recursos e energias, contando também com a vantagem de constituirmos mais um momento de proximidade com o público-alvo. Estas vantagens foram devidamente ponderadas tendo também em conta que, ao selecionar uma fonte de informação, poderíamos estar a excluir outra que porventura poderia ser importante no entanto, houve a preocupação de cruzar as informações prestadas.

Os guiões das entrevistas e do inquérito foram elaborados inicialmente pela estagiária e pela acompanhante de Estágio na instituição, sendo, posteriormente, enviados para análise e

validação junto do docente orientador de Estágio. Feitas as devidas alterações foram então realizadas as entrevistas ao Diretor de turma e aos alunos que se voluntariaram para as realizar. Relativamente aos inquéritos, estes foram realizados a todos os ND que se propuseram realizar a ação de formação sobre “Mediação de Conflitos.”

CAPITULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

Na educação, a promoção dos alunos nas dimensões individual, social e profissional pressupõe um ato educativo de qualidade, isto é, que contribua para a sua motivação em relação às atividades escolares, pelo reconhecimento da importância da formação académica no seu futuro pessoal e numa decisão adequada sobre as suas opções vocacionais futuras.

As orientações gerais que constam do Projeto Educativo deste Agrupamento de Escolas, implicam ao nível das diferentes estruturas de orientação educativa, a definição de estratégias educativas e a exploração de práticas pedagógicas condizentes com uma atuação docente profissional e responsável.

Assim, todas as atividades escolares, letivas e não letivas, devem ser planificadas em função de estratégias que contribuam para:

- Dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos;
- Promover o trabalho de grupo (pares);
- Promover o trabalho de experimentação e investigação;
- Consolidar saberes com a perspetiva da sua sequencialidade;
- Desenvolver nos alunos a capacidade de intervenção crítica e construtiva.

A Formação Cívica deverá desde logo constituir um elemento facilitador do trabalho transversal, favorável ao cumprimento do projeto curricular de turma como instrumento decisivo para a regulação das aprendizagens e para a organização cívica da vida escolar. As estratégias e atividades a desenvolver nesse âmbito devem proporcionar aos alunos a abordagem das questões da Cidadania e promover espaços de intervenção cívica que reforcem a integração escolar de todos os alunos.

1. A Mediação e a promoção da Cidadania na escola

Atualmente, a nossa sociedade, tende, cada vez mais, a assumir-se como sociedade de formação e de aprendizagem ao longo da vida. Face às desigualdades sociais, económicas e culturais em que vivemos e aos conflitos e lutas que persistem, a educação tem vindo a constituir um bem essencial para o desenvolvimento e para a convivência saudável entre todos nesta “aldeia global”.

Em relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors *et al.*, 2003, p.91) estão delimitados os quatro pilares da Educação, que passamos a citar:

“Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a ser, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”

A delimitação destas quatro aprendizagens fundamentais leva-nos a refletir e a repensar o papel da escola, local por excelência de formação dos indivíduos. Neste contexto, os professores possuem uma função fundamental, assumindo uma grande responsabilidade na formação e na preparação dos indivíduos “para o amanhã”. A eles compete a exigente tarefa de educar as crianças e jovens para serem elementos ativos, participativos e impulsionadores de mudança e de transformação social.

A educação para a Cidadania tem ganho, nos últimos anos, uma crescente e acentuada importância. Atualmente, as ideias de Cidadania e Educação fazem parte das preocupações de grande parte dos Estados democráticos. A multiplicidade de conceções atribuídas ao conceito de Cidadania está diretamente relacionada com a sua imprecisão.

No contexto atual a Cidadania é um conceito polissémico e uma realidade plurifacetada. Podemos chamar-lhe liberdade, participação igualitária, solidariedade social, qualidade de vida ou então assumir uma perspectiva mais lata do conceito nas suas múltiplas relações com os diversos domínios como sendo um conjunto de direitos e deveres sociais dos indivíduos pertencentes a determinada comunidade, pelos quais estes devem ativamente responder e empenhar-se voluntariamente, de forma a garantir o equilíbrio social.

Assumindo a Cidadania uma dimensão cada vez mais importante nas sociedades modernas, é facilmente aceitável que a sua promoção faça parte das preocupações centrais da maioria dos Estados democráticos, algo que está consagrado em documentos internacionais e nacionais de grande valor ético, social e político. É o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada pela ONU em 1948), que incute a ideia de que a “educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (artigo 26º, alínea 2). A educação deve, portanto, assegurar o desenvolvimento dos indivíduos, salvaguardando os seus direitos e deveres.

Também a Declaração dos Direitos da Criança (aprovada pela ONU em 1959) defende que todas as crianças devem ter direito a uma educação “capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a desenvolver as suas aptidões. A sua capacidade de emitir juízo e o seu senso de responsabilidade moral e social e a tornar-se um membro útil na sociedade” (princípio 7º). Realçando aqui a importância da educação para a formação de cidadãos ativos e participativos no meio em que vivem.

A Convenção dos Direitos da Criança (adotada pela ONU em 1989), considera que todos os Estados devem assegurar uma educação que consiga promover o respeito pelos Direitos Humanos, preparando cada crianças para a vida adulta ativa, numa sociedade democrática e supostamente justa.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela lei nº 115/97 I de 19 de setembro) proclama, no artigo 2º, que a educação deve contribuir para a “formação de cidadãos livres, autónomos e solidários”, dando-lhes autonomia para julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. considera-se assim que o sistema educativo deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania”, bem como assegurar a “realização pessoal e comunitária dos indivíduos” (artigo 3º).

A educação para a Cidadania deve então contribuir para a formação de “cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes” na vida da sua escola e da sua comunidade (cf. Artigo 3º, Decreto-Lei nº 6/2001).

Tendo por base os princípios consagrados nestes documentos, a educação para a Cidadania surge atualmente como um elemento central na formação de crianças e jovens, no quadro de uma sociedade do conhecimento e da informação.

Tal como o conceito de Cidadania, a educação para a Cidadania é também um conceito difícil de operacionalizar, em face da diversidade dos elementos que integram. Mesmo assim, assumimos que Serrão e Baleeiro (1999, citadas por Figueiredo, 2002, p.7) conseguem sintetizar esta realidade: “educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a auto-estima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites.”

A Escola, enquanto instituição formadora, tem revelado alguma necessidade/dificuldade em repensar o seu papel e redefinir os seus âmbitos de ação, de modo a enfrentar os desafios que se lhe colocam, numa lógica de acompanhar a evolução da sociedade e dos tempos em que vive. A diversidade e o multiculturalismo assim como os fenómenos crescentes de exclusão social representam alguns desses desafios.

Assim sendo, a escola deve constituir-se como um modelo de prática democrática que leve as crianças e jovens a compreender, a partir de experiências concretas, quais são os seus direitos e os seus deveres e de como o exercício da autonomia e da liberdade individual implicará o respeito pela autonomia e liberdade dos outros. Como tal, a abertura da escola à sociedade a que pertence é requisito fundamental para a construção de uma sociedade democrática e solidária.

Não temos dúvida que a época que atravessamos fomenta o individualismo, o consumismo e a intolerância. Quando falamos na exclusão que muitos seres humanos vivenciam, não nos referimos apenas à exclusão social mas também a um processo de rejeição, de perda de identidade, de quebra de mecanismos de solidariedade. Por esse facto, urge a criação de soluções alternativas e criativas para a recriação de laços sociais. O meio escolar é um meio propício para fomentar uma cultura de paz. O local privilegiado para o desenvolvimento de uma atitude de diálogo e de tolerância, de diversidade e de autonomia. Segundo a UNESCO, não há paz sem Cidadania, já que para haver uma cultura de paz não é necessário a repressão dos conflitos. A paz é o resultado da redução das desigualdades sociais, económicas, assim como o respeito pelos direitos humanos. Por esse fato a UNESCO passou a promover soluções não violentas para o conflito. Entre as quais a mediação.

A escola, independentemente das orientações do Estado quanto aos seus conteúdos, é o principal instrumento de educação na nossa sociedade, à qual compete também a formação no âmbito da Cidadania e do desenvolvimento de competências e potencialidades de cada um. A escola pode ser um instrumento de um novo modelo de sociedade e de exercício de Cidadania.

A escolarização da Cidadania não é algo simples, na medida em que aborda temas controversos, interesses e opiniões diversos e essencialmente, porque deve suscitar e promover a reflexão, sem entrar na lógica/tentação do doutrinamento. Ora o campo da educação cívica vai para além da instrução cívica. Além de saberes e valores, trata-se de trabalhar competências, e como tal, trata-se de uma formação suscetível de ser mobilizada e transportada para a vida real. Isto é: além da escola e fora dela. Ao longo de toda a vida.

O objetivo da cidadania é formar cidadãos conscientes, autónomos, com sentido crítico e responsáveis. Isto significa que ainda há muito caminho para andar e que a mediação pode ser um excelente parceiro nesta caminhada.

A educação para a cidadania constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública.

“Proceder à educação cívica dos jovens supõe que a escola se refere aos valores que tem por missão transmitir e que possibilita aos cidadãos de amanhã as condições de se determinarem livremente em relação a esses valores, integrando uns, rejeitando outros, adaptando uns tantos com fim de construir a sua própria cidadania, com os direitos e deveres que comporta” (Girolitto, 2000, p.21).

Cabe à escola assumir-se como um local onde se promovem aprendizagens e se potencia a formação pessoal e social dos alunos. Por isso,

“A Educação para a Cidadania convoca a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências necessárias à participação responsável na vida pública. São importantes para tal finalidade: a capacidade de saber articular interesses e objectivos; a capacidade de estabelecer consensos que sirvam o bem comum; a capacidade de gerir conflitos até alcançar um desenlace positivo” (Henriques, et al., 2000, p.12).

Segundo Perrenoud (2005, p,11), desenvolver a cidadania na escola visa:

- Promover uma cultura científica, em vez de uma acumulação de conhecimentos fragmentados, o desenvolvimento de uma postura reflexiva e de uma ética de discussão, em vez de submissão à autoridade da ciência.
- Permitir a cada um construir os conhecimentos e prever as consequências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade. Muitos alunos saem das escolas desprovidos dos meios intelectuais para se informar, formar opinião e opinar.
- Utilizar os saberes para desenvolver a razão e respeitar opiniões diversas, condição de um contrato social igualitário.

Neste contexto, Silva e Aguiar (2009, p.48) referem que a escola tem um papel decisivo no estabelecimento de práticas e valores como a igualdade de oportunidades e que deverá contribuir para minimizar todo e qualquer tipo de desigualdade, potenciando a tolerância e a compreensão. Isto é, de certa forma, o que refere a lei de bases do sistema educativo e da constituição da República Portuguesa. Assim, a cidadania, relacionada com o processo educativo, procura construir uma liberdade baseada no respeito pelos outros, centrada na responsabilidade individual e coletiva.

Nesta fase do percurso, colocam-se algumas interrogações, como por exemplo: como pode ser abordada a cidadania com outras áreas do conhecimento? Que interação pode ser feita com a mediação?

O desafio da educação para a cidadania e para a convivência social é um desafio que está a ser lançado a todos os intervenientes do sistema de ensino atual. Os problemas levantados pelas dificuldades de convivência social têm vindo a fazer repensar os comportamentos existentes na turma, na sala de aula, na escola em geral. A mediação enquanto método alternativo de conflitos faz uma abordagem positiva do conflito, utilizando-o numa abordagem criativa de cooperação entre atores de uma comunidade escolar. Como defende Torremorell (2008, citada por Silva e Aguiar, 2009, p.50)

“...o objectivo passa, portanto, por promover a assunção de uma pedagogia centrada na acção comunicativa não-violenta, desenvolvendo uma gestão harmoniosa e positiva dos conflitos, incentivando a melhoria dos relacionamentos interpessoais, mediante o incremento do diálogo e potenciando, deste modo, a educação para o exercício de uma cidadania responsável”.

É neste contexto que defende a intervenção na escola, desenvolvendo projetos que eduquem para a diferença nas escolas e para a inclusão.

A educação para a cidadania, deve desenvolver ações coerentes com as metas expressas no currículo e que ao darem voz à experiência e saberes diversificados, criam condições para uma educação orientada por princípios democráticos onde prevaleça o respeito pelas diferenças dos outros, a tolerância e a compreensão.

A perda da importância da escola como instituição valorizada e respeitada pela sociedade (para não dizer marginalizada), resulta numa perda de vitalidade da mesma como local de aprendizagem e substituição por um local de violência física e verbal entre alunos, alunos e professores, professores-professores, etc.

Os seus diretores têm a responsabilidade de conter a violência e tentar criar as condições necessárias ao resgate da escola como espaço de conversa, entendimento, construção e diálogo. Aí a mediação surge como alternativa para a reconstrução da aprendizagem como processo saudável, elementar e fundamental à formação do sujeito, do cidadão e da sociedade, além de ser essencial para a transformação do ser humano.

A diversidade familiar, somada às rápidas mudanças do mundo globalizado, onde as famílias se reúnem cada vez menos para conversar e dialogar, ampliaram o grau de dificuldade no tratamento do aluno como sujeito singular, exigem uma maior preparação e atenção por parte do professor visto que alguns comportamentos instalados/problemas aparentes dos filhos são percebidos somente na escola. Assim, podemos dizer que a mediação na escola surge como estratégia clara de resolver conflitos uma vez que as famílias atualmente não têm a estrutura necessária à sua resolução.

Há que olhar estas questões na esfera política, implementando processos educativos que visem orientar o aluno no sentido de transformar a aprendizagem, a informação que recebe em conhecimento. Isto porque a sociedade caminha para um processo de solidificação de valores cada vez mais superficiais, como o consumismo excessivo e ambição desmedida que inevitavelmente resulta em conflito. A mediação deve ser usada como meio para mostrar à sociedade que a escola é a única forma de conscientizar, formar e transformar o aluno em sujeito social, dotado de direitos e deveres, autonomia e responsabilidades.

2. Conflitos, poder e autoridade nas escolas

A escola, antes considerada uma instituição de respeito, referência social, histórica e familiar, berço inicial e social da aprendizagem sistematizada, lugar de transformação, experimentação e vivências significativas do conteúdo aprendido, enfim, um lugar de coparticipação e envolvimento de professores e alunos como partes que ensinam, aprendem e compartilham conhecimento, vem rapidamente alterando o seu papel na sociedade na medida em que acompanha as drásticas mudanças económicas e sociais vividas pelo mundo contemporâneo.

Hoje, além dos graves problemas de falta de recursos financeiros, de perda da importância da escola como instituição valorizada e respeitada pela sociedade (para não dizer marginalizada), verifica-se uma perda de vitalidade da mesma como local de aprendizagem em substituição por um local de violência física e verbal entre alunos, alunos e professores, professores-professores, etc.

A direção das escolas, na responsabilidade de conter a violência e tentar trazer condições mais amplas de resgatar a escola como espaço de conversa, entendimento, construção e dialogo, vem procurando na mediação uma alternativa para a reconstrução da aprendizagem como processo saudável, elementar e fundamental na formação do sujeito, do cidadão e da sociedade, além de tentar reaver o seu lugar como essencial para a transformação do ser humano. Stephen Ball (1987, p.35) percebe as escolas como campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, pobremente coordenadas e ideologicamente diversas. Contudo, não quer cair no exagero de ver conflitos em toda a parte, reconhecendo a existência de rotinas quotidianas nas escolas e a possibilidade dos conflitos permanecerem implícitos ou subterrâneos.

O conflito pode ter aspetos positivos, podendo mesmo ser muito saudável para a instituição. Baldrige (1971, P.177-178) identifica quatro tipos de atores – funcionários, ativistas, pessoas alertas e apáticos. Os funcionários estão implicados por natureza. Preocupam-se com a carreira, com o seu estilo de vida e ideologia e com as tarefas de direção da organização. Os presidentes de escola estão neste grupo. Os ativistas são um pequeno contingente de atores e participam quer formal quer informalmente no sentido de influenciar as decisões. Os alertas tendem a participar apenas quando há problemas muito delicados. Acompanham os processos mas não se comprometem. Os apáticos quase nunca demonstram interesse em participar. Estão

à margem por razões várias e a sua não participação pode ser estratégica. No estudo de Baldrige já referenciado, as pessoas alerta são um grupo poderoso. A estratégia de saída de um professor da sua escola pode ter como origem a existência de um conflito aberto com a direção da mesma. De facto, de acordo com a perspectiva de Morgan (1995, p.160)

“O conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode estar explícito ou implícito. [...] a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais”.

A ocorrência de conflitos está normalmente relacionada com os processos de tomada de decisão. Assim, “o processo de decisão é a primeira arena de conflito” (Bacharach,1988, p. 282) .

Apesar de considerarmos que o conflito faz parte da vida das instituições escolares, não rejeitamos as razões que apontam para uma certa “propensão humana fundamental para o compromisso” (Moscovici & Doise, 1991, p.36), baseadas em estudos no âmbito de psicólogos sociais. Articulada com esta tendência natural para o compromisso, os autores aqui referenciados fazem a distinção entre participação consensual e participação normalizada. A participação consensual “[...] desenrola-se de modo a manter o equilíbrio entre os indivíduos, sem privilegiar a maioria nem prejudicar a minoria, as quais, aparentemente, podem exprimir-se fora de qualquer regra prescrita. Ela atinge um pico no momento em que as opiniões e os desejos, os interesses e os partidos são expostos à luz do dia, sem se confrontarem com limites exteriores” (ibidem,p.76).

No caso da participação normalizada “o acesso dos membros do grupo à discussão e ao consenso é regulado pela hierarquia existente” (ibidem, p.78). Neste tipo de participação os autores parecem assinalar um compromisso imposto pela hierarquia, enquanto que no primeiro caso o compromisso acontece com naturalidade após um processo de debate interno ao grupo.

Relacionado com o conflito estão os conceitos de poder e autoridade, mas também os de influência e dominação. O conceito de poder não se refere a uma posição, sendo antes uma relação que conduz ao desempenho e à luta.

Os conflitos são inevitáveis e necessários e, como afirmam os autores de um outro estudo sobre o conflito realizado na Austrália:

“Nós aprendemos que não é o próprio conflito por si mesmo que danifica uma instituição, mas antes a extensão e o tipo de conflito, a vontade da escola em enfrentar a existência desse conflito e adoptar comportamentos de gestão de conflitos que realcem, mais do que prejudiquem a tomada de decisões” (Lewis, French & Steane, 1997, p. 280).

A sucessão na direção da escola é um acontecimento que tende a trazer conflitos e oposição no interior da escola pois pode ser uma ameaça às normas vigentes, interferir na distribuição de vantagens e desvantagens e alterar as relações de poder e situações de favoritismo. Convém alertar aqui para o facto de que:

“as práticas de gestão produzem, reproduzem e transformam as organizações. [...] Elas envolvem poder, pois as organizações em toda a parte têm imperativamente como premissas relações coordenadas, constituídas através de meios persuasivos ou coercivos” (Clegg e Palmer, 1996, p. 2).

3. Enquadramento conceptual da Mediação

A mediação não é uma profissão recente, Deborah Kolb (1983) chama-lhe a “segunda profissão mais velha do mundo” (citado por Torremorell, 2008, p.15) , acrescentando que, desde o primeiro momento em que houve uma discordância entre 2 pessoas, surgiram mediadores aconselhando o uso da razão em detrimento do uso das armas.

Começa então a ser preocupante o facto de o conceito de mediação ser utilizado em todas as circunstâncias, podendo abarcar tudo. Não existe ainda uma definição universal e absoluta do conceito de mediação. Há uma controvérsia sobre o que é ou não a mediação.

“Esclarecer o que é ou não a mediação, originou, até agora, mais controvérsias do que pontos de acordo. As diferentes conceptualizações são seriamente questionadas por boas - e menos boas – práticas que põem em causa até os aspectos tidos como essenciais” (citado por Torremorell, 2008, p. 16)

Não há dúvida que, desde o seu início, a mediação é um movimento polifacetado, variado e pluralista. Os objetivos do processo de mediação são efetivamente expressos pelo binómio ganhar - ganhar.

Na mediação, sendo um processo informal, o mediador torna-se num “terceiro” neutro sem poder de imposição de uma resolução, apenas ajudando as partes a alcançar um acordo.

Já Bush e Folger (1996) referem-se à mediação como “um potencial específico de transformação das pessoas – que promove o crescimento moral – ao ajudá-las a lidar com as circunstâncias difíceis e ultrapassarem as diferenças humanas por meio do próprio conflito” (citado por Torremorell, 2008, p.17).

Adam Curle (1995) reporta-se ao âmbito internacional falando num processo que “contribui para o acordo político ao mesmo tempo que cura as feridas do ódio e começa o processo de transformação da inimizade em irmandade” (citado por Torremorell, 2008, p.17).

Finalmente, existem vários autores que colocam a tónica da mediação no campo da comunicação humana. É o caso de Diez e Tapia (1999), Giró (1998) e Cobb (1997) que referem simplesmente que “ mediação é comunicação”.

Torna-se então evidente que cada autor coloca a sua tónica num aspeto diferente da mediação.

Mediação: uma alternativa?

Partindo de um dos vários conceitos de mediação como a *Mediação qualitativa* entre professores e alunos pois “ educar é sempre uma forma e mediar – de mediar entre o conhecimento instituído e o saber experiencial, de mediar entre a escola e a sociedade, entre a sociedade e os alunos, entre a escola e os alunos, entre...” (Caetano, 2005, p.42), conseguimos explorar os contributos da psicanálise para assim compreendermos o sentido da relação pedagógica em contextos de aprendizagem.

A psicanálise convida a olhar (observação), prestar atenção aos processos sociais e relacionais que se verificam dentro da escola e que, sendo imprevisíveis, não deixam de ser fundamentais, abrindo assim espaço para os sujeitos do aluno e do professor. Ao observarmos estamos de alguma forma a entrar no campo das relações intersubjetivas, que ocorrem na escola e às quais a mediação oferece um espaço de reconhecimento.

Na segunda metade do século XX verificou-se uma mudança de estratégia nas escolas:

“...a importância do aspecto relacional entre professor e aluno, a contemplar a noção de infantil como uma categoria inconsciente () e a sustenta uma prática que busque a formação integral do professor (). Em conjunto, estes elementos favorecem uma melhor compreensão do aluno por parte do professor, que passa a actuar como um mediador no processo de ensino-aprendizagem” (Abrão,2006.p.238).

Podemos então aferir que a psicanálise traz para a educação contributos que podem ser interessantes, não como método pedagógico mas enquanto ponto de partida para uma reflexão e um questionamento, na medida em que se opõe cabalmente a uma visão utilitária dos efeitos da educação. Uma abordagem analítica da educação, centrada em processos de mediação, pode dar lugar a uma necessária reflexão sobre o momento atual e sobre o lugar da relação dentro da sala de aula.

Ao assumir a existência de um inconsciente que não podemos conhecer ou controlar, a psicanálise apela ao que acontece nas relações humanas e não pode ser previsto. Desafia o professor a reconhecer-se a si mesmo como sujeito incompleto, colocado diante da tarefa “impossível” de educar. Impossível, desde logo porque entre o professor e o aluno se encontra o espaço do inconsciente. Desafia-os também a renunciar a uma ânsia excessiva de controlo, imparcialidade, neutralidade científica, abrindo as portas da escola à subjetividade. Por fim, leva-o a questionar-se e a assumir como dever seu uma postura crítica ante a sociedade, os conhecimentos e a escola.

“ A maior contribuição que a psicanálise pode dar á educação é justamente a de mostrar a sua impossibilidade” (Batista, 1888, p.111). Assim, pode ser incómoda e muitas vezes de aplicação impossível nas escolas, onde não é possível ignorar as exigências do mercado e da sociedade, os currículos ou os exames.

A mediação, como processo de cooperação e inter-relação entre as pessoas, pode tornar-se num meio indispensável para a existência de comunidades humanas, baseadas na prática efetiva de valores de convivência. Por isso, não é lógico chamar alternativo ao que é primordial.

Acreditamos que numa relação pedagógica, sobretudo numa mediação qualitativa da relação entre professor e aluno, estas propostas podem ser escutadas, enriquecendo de certa forma a atuação docente; a mediação, enquanto encontro intersubjetivo entre professor e aluno, apresenta-se como um espaço privilegiado para o pessoal, o subjetivo, a escuta e o imprevisto; aspetos fundamentais da proposta psicanalítica para a educação.

Mediação: um método de resolução de conflitos?

A expressão “resolução de conflitos” remete-nos, muitas vezes, para o conceito de eliminação dos conflitos. Já a expressão “gestão de conflitos” não pretende acabar com os conflitos, mas sim regulá-los, permitindo que as partes os resolvam por si mesmas.

A mediação não pode ser vista apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada nas relações interpessoais com problemas complexos. Na verdade, na mediação combinam-se atitudes culturais com um manejo de técnicas, sendo esta ligação a chave da mediação.

Não sendo apenas um método de resolução de conflitos, mas principalmente afigurando-se como uma forma de prevenção de conflitos, a mediação deve ser encarada como um instrumento capaz de regular conflitos, prevenindo-os e apenas em última instância tentar o entendimento para que as partes consigam resolvê-los.

Mediação: a presença de um terceiro?

“O terceiro” refere-se ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes.

Sendo para eles um ponto de referência comum, o mediador apenas cria a ponte de ligação entre as partes envolvidas no processo, com o intuito de que elas cheguem a um consenso sem a sua intervenção direta..

Mediação: uma atividade neutra?

Este é um dos aspetos mais polémicos da mediação quando se fala do mediador.

Obriga o mediador a manter uma posição equilibrada e equidistante dos protagonistas do conflito com o objetivo de garantir que o processo não se vicie, nem se atue com base em preconceções.

Galtung (1995) diz que “ nunca ninguém deveria ter tido a ideia de ser neutro. Nunca houve neutralidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto.” (in Torremorell, 2008, pp. 23 e 24).

Assim, passou-se a falar em imparcial em vez de neutro, ou então juntou-se “neutro e imparcial”, embora alguns autores continuem a achar que o mediador não consegue ser neutro e imparcial, qualquer que seja o processo de mediação.

Há autores que em vez de falarem em imparcialidade, falam em “multiparcialidade”, ou seja, tomar partido por todos. Tal implica atitudes independentes e empáticas por parte do mediador, no entanto, segundo alguns autores, a empatia não é neutral.

O único interesse do mediador é assegurar que os pares mantenham o controlo das decisões sobre o resultado, isto é, tomem consciência dos seus atos e cheguem a um acordo preferencialmente que não prejudique nenhuma das partes envolvidas.

“Queira ou não, o mediador encontra-se integrado no processo, não no conflito a sua principal preocupação consiste em conseguir a horizontalidade e o intercâmbio comunicativo.” (citado por Torremorell, 2008, p. 25).

Mediação: ausência de poder?

Para Gutterrez o poder está presente nos processos de mediação: quem medeia tem poder.

Touzard (1981) defende que o mediador não tem nenhum poder para impor uma solução aos protagonistas: é apenas um catalisador.

Segundo Walton (1998) o poder da mediação está precisamente no seu não poder.

A nível comunitário, podemos aferir que a mediação implica uma transferência de poder das instituições para os cidadãos, solidificando, assim, os valores das sociedades democráticas, passando para a os cidadãos a responsabilidade dos seus atos e decisões.

Mediação: um processo informal?

Quando alguém exerce funções de mediador espontaneamente no seu meio, intervindo em situações conflituosas do dia a dia, podemos dizer que está a mediar informalmente. Já a mediação formal possui muito mais regras, baseando-se em técnicas consolidadas, procedimentos estabelecidos, exigindo mediadores profissionais. No âmbito comunitário, por exemplo, parece que os melhores mediadores são pessoas da própria comunidade que se

habilitaram para desenvolver esta função. No plano social o exercício não formal da mediação é muitas vezes o substrato onde se enraizam sociedades mais pacíficas e, por isso, mais justas.

Mediação: chegar a um acordo?

É competência do mediador zelar pela equidade e pela legitimidade do acordo, o qual deverá coparticipar na exploração da situação conflituosa e oferecer aos protagonistas espaços de reflexão suficientes para que o consenso se torne satisfatório para ambas as partes.

Six (1990) diz ser “necessário que o fruto tenha amadurecido verdadeiramente e que pareça suculento às duas partes, que então poderão sentar-se à mesa para comerem juntas” (citado por Torremorell, 2008, p. 31).

Esta metáfora retrata na íntegra o que realmente se pretende do mediador. O acordo em si mesmo seria o objetivo mais importante da mediação. Alguns autores defendem que mediar é “pôr-se de acordo”, no sentido em que tal implicaria uma atitude proactiva por parte dos protagonistas do conflito.

Mediação: uma intervenção pacífica?

Fazer mediação pressupõe um olhar para o conflito de forma criativa, tomando uma decisão, contando com o ponto de vista do outro, dialogando, trabalhando cooperativamente, cultivando as relações interpessoais, aceitando as diferenças e comprometendo-nos com os valores humanos.

É um procedimento não-adversarial em que uma pessoa imparcial auxilia a comunicação entre dois ou mais indivíduos em conflito por meio da utilização de determinadas técnicas com o intuito de que as próprias pessoas resolvam o impasse de maneira consciente e voluntária.

Mediação: livre consentimento?

“A tentação de converter a mediação numa instância prescritiva comporta o perigo de torná-la mais um trâmite, o primeiro degrau para a via judicial.” Six (1990,p. 35)

Recorrer à mediação não é o mesmo que submeter-se à mediação. Não é de todo possível fazer as pazes à força. Portanto, que se refere à mediação, encontramos-nos num domínio onde nada pode ser obrigatório. Sendo utilizada em qualquer conflito que possa ser resolvido por meio do diálogo, a mediação tem cabimento em todas as matérias que admitam

reconciliação, transação ou acordo, sendo a melhor indicação para os casos em que se deseja que as relações entre as partes envolvidas se mantenham preservadas após a resolução do conflito. Mas apenas as partes envolvidas podem decidir se querem ou não recorrer à mediação e se estão dispostas ou não a levar o processo até ao final.

Mediação: quem decide?

A mediação tem como função fomentar a autodeterminação e o protagonismo das pessoas que estão em conflito. São estas que têm o poder de tomar as suas próprias decisões.

Tal como indica Six (1990) recorrer à mediação “não é uma forma de nos pormos nas mãos de alguém, é permitir-nos ir mais além”(citado por Torremorell, 2008, p. 37)

A autodeterminação é uma das funções principais da mediação, tal como tornar sujeitos das suas próprias decisões os protagonistas que estão em conflito. Deixar a solução nas mãos de um árbitro ou de um juiz põe num terceiro a responsabilidade de se encarregar do próprio conflito.

De forma a participar no processo de mediação é necessário assumir essa própria responsabilidade por parte dos que estão em conflito. Assim, a mediação é considerada um processo de habilitação, no sentido em que dá às partes em conflito o poder de tomarem as suas próprias decisões.

Como meios alternativos de resolução de conflitos, numa perspetiva mais jurídica, vulgarmente designados por ADR (*Alternative Dispute Resolution*), surgiram na década de 70 nos Estados Unidos da América e englobam, entre outros, a mediação, a negociação, a arbitragem e a conciliação. Em Portugal estes meios, cuja implementação teve início nos anos 90, vão sendo identificados como RAC ou RAL (*Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios*).

Estes meios mostram-se uma alternativa à via judicial a vários níveis: celeridade, simplificação eficiência, eficácia, proximidade e participação. estas vantagens garantem por um lado uma maior adequação das respostas às preocupações dos cidadãos e por outro, com grande atualidade, acarretam um menor custo quer económico quer emocional. São assim, meios que mais do que resolver problemas no âmbito jurídico, são meios que se apropriam à resolução de conflitos, uma vez que têm um efeito mais preventivo ao promover a utilização de métodos de comunicação positivos entre as partes.

Deste modo estes meios apresentam-se como soluções para problemas complexos, indo de encontro às necessidades das partes em conflito e das suas comunidades, fortalecendo as instituições cívicas locais, preservando as relações entre litigantes. São portanto alternativas à violência ou ao litígio na resolução de conflitos, contribuindo para a redução do nível de tensão na comunidade, focando-se na prevenção e resolução de conflitos latentes, como é disso exemplo a mediação escolar.

Os programas de resolução de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar. Na década de 70, a administração do presidente Jimmy Carter impulsionou a criação de centros de Mediação Comunitária. O objetivo destes centros era oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem-se e procurarem uma solução para a questão que ali os levava.

Já na década de 80 a utilização da mediação em contexto escolar experimenta um grande desenvolvimento nos EUA, nomeadamente em 82 com *Community Boards* de San Francisco onde é iniciada uma estreita colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares. Já no ano de 1984, surge também nos Estados Unidos a NAME, a *Associação Nacional de Mediação Escolar* que em 1985 se funde com o NIDRF *Instituto Nacional de Resolução de Litígios* criando a CRENET, *Rede de Resolução de Conflitos na Educação*. Todos estes organismos empreendem programas de resolução de conflitos para a escola e jovens no sentido de mostrar aos jovens, alternativas não violentas aos conflitos reais da sua vida, Aprender a compreender e a valorizar a própria cultura e a cultura dos restantes e transmitir às crianças e jovens o seu papel protagonista na construção de um mundo mais pacífico.

Estes programas foram-se estendendo progressivamente pelo mundo e atualmente na Europa, podemos verificar a implementação em vários países. A transferência da resolução do conflito da comunidade para a escola terá, assim, partido do pressuposto de que o mesmo é parte integrante da vida social, constituindo uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para os participantes da vida escolar.

A comunidade escolar tem assim um papel decisivo na resolução dos seus conflitos. Através da mediação e com a ajuda de outros intervenientes, este processo promove a prevenção de futuros conflitos, pois apela a um espírito de colaboração, respeito e responsabilidade e não a uma cultura de culpa e imposição de soluções.

Sempre que se registre um conflito e se recorre a uma pessoa externa a esse conflito, mesmo que seja somente para aconselhamento ou orientação, estamos perante a prática da mediação. Estas situações fazem com que as pessoas entrem no campo de atuação da mediação sem se aperceberem. Por exemplo, no quotidiano, quando nos deparamos com vizinhos que discutem devido a um mal-entendido e aparece um outro para tentar acalmar os ânimos, este último desempenha o papel de mediador, mesmo numa situação informal e banal.

Na visão de Torrego (2002, 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 ambos. Destaca-se o binómio ganhar-ganhar, em detrimento de outras medidas de resolução de conflitos que mantêm uma postura antagónica ganhar-perder. Salienta-se o facto de que este papel de mediador promove o desenvolvimento pessoal, na medida em que “tem um potencial específico de transformação das pessoas – que promove o crescimento moral – ao ajudá-las a lidarem com as circunstâncias difíceis e a ultrapassarem as diferenças humanas por meio do próprio conflito” (Bush e Folger in Torremorell, 2008, p.17).

Desta forma, a mediação pode ser encarada como um método de resolução construtiva de conflitos, sendo exequível aplicá-la a todas as situações onde a negociação seja possível, dispondo de características próprias no tratamento dos processos. Para que a mediação seja suscetível de utilização, é necessário que as partes em diferendo expressem a sua posição voluntária face a todo o processo, cientes de que todo o poder de decisão lhes pertence. A mediação fundamenta-se na reapropriação pelas partes mediadas, o poder de gerir os seus próprios conflitos, limitando a intervenção do mediador à facilitação da comunicação e do processo envolvente, como referem Oliveira e Freire (2009, p.19) “uma orientação transformadora dos indivíduos e das relações entre eles, sustentada em valores positivos, como a solidariedade, a participação, o compromisso, a cooperação, o respeito, a criatividade, a perseverança, a paciência, a confidencialidade, o diálogo”.

É nesta assunção da nobreza de valores como a democratização do processo onde os interesses e argumentos das partes mediadas são posicionados em igual patamar, a par da promoção de uma interação saudável e sustentável, que o uso do diálogo como ferramenta do desenvolvimento da proximidade das vontades das partes, fazem com que a mediação seja considerada um método que trabalha os conflitos, desmistificando-os e transformando-os em oportunidades. “O processo mediador, como tal, promove a equidade na comunicação e nos

resultados, incita à cooperação e à coesão, fomenta o exercício de liberdades, assim como a construção e a transferibilidade de aprendizagens” (Torremorell, 2008, p.44).

Para Hofnung (2005, citado por Silva e Moreira, 2009) existe a distinção de dois quadros de mediação, a *mediação de diferenças* e a *mediação de diferendos*. A primeira encontra-se envolvida no trabalho das relações e das interações, de modo a construírem-se ligações sólidas, na tentativa de isolar as ameaças. “É, neste caso, fundamentalmente preventiva e antecipadora” (Silva e Moreira, 2009, p.7) rejeitando, assim, a ideia de que a mediação só serve como metodologia de resolução dos conflitos já existentes. Relativamente à segunda, apresenta-se como um sentido não apenas de prevenção, mas também de intervenção resolutiva dos conflitos.

O processo de mediação, envolve uma série de particularidades que auxiliam à compreensão deste processo. Assim, importa salientar algumas delas¹:

3.1. A mediação na abordagem à resolução dos conflitos.

Não se pode analisar a mediação como um processo estanque. Este tem que ser visto como um processo continuado, que envolve diversos atores com distintos papéis.

A designação de resolução de conflitos não será, por certo, a melhor designação para se associar à mediação. Resolução de conflitos pressupõe a extinção desse mesmo conflito e a busca por uma normalização dos processos interpessoais. Tendo em conta as características de cada um serem diferentes, nunca fará sentido tentar homogeneizar as interações. Daí a importância em adotar uma visão diferente para a mediação, segundo Torremorell, (2008, p.22). a mediação “baseia-se numa visão claramente construtiva das oportunidades que aparecem em qualquer situação conflituosa”

3.2. A neutralidade no processo de mediação.

A questão da definição e aplicabilidade da neutralidade no processo de mediação é uma discussão que já teceu largas linhas de comentários. Apesar disso, importa garantir, não a neutralidade do mediador como característica importante, mas garantir que este não toma partido por nenhuma das partes, isto é, ser imparcial.

¹ Os tópicos que se seguem apresentam uma aproximação significativa à secção descritiva do processo de mediação trabalhado por Torremorell (2008:18-46), por se considerar uma abordagem simples, completa e de fácil compreensão do processo de mediação.

Atendendo à característica de imparcialidade, esta ainda poderá ser substituída por multiparcialidade, ao contrário do primeiro, o último toma partido por todos. Assim, “conceito de multiparcialidade evoca, simultaneamente, independência e empatia. Pretender a neutralidade torna-se quase absurdo” (*Ibidem*, p.24-26)

A opção pela utilização da mediação como forma de gerir os conflitos que possam surgir constitui uma forma de tornar as sociedades mais ricas em valores, fomentando a autonomia e responsabilidade social.

3.3. A necessidade de negociação e o processo de acordo.

Nem tudo o que se faz tem como objetivo final a negociação. Pode-se, muitas vezes, comunicar, partilhar opiniões, sem haver a necessidade de recorrermos à negociação e por isso, “nem toda a controvérsia implica negociação” (*Ibidem*, p.26)

O mediador tem como função proporcionar aos protagonistas do processo espaços de reflexão suficientes para que o consenso seja satisfatório para ambas as partes. Esta condição pressupõe que o processo de mediação enverede por uma das linhas de orientação:

1. *Orientação para o conteúdo ou enfoque na solução de problemas*, onde o destaque incide em conseguir um acordo;
2. *Orientação para o processo ou enfoque transformador*. Valoriza-se o fator transformador do processo em detrimento da obtenção de um acordo;
3. *Orientação para o conteúdo e para o processo ou enfoque comunicacional*, destaca-se o poder da comunicação na magnitude do processo de mediação. Salienta-se o facto da possibilidade da ocorrência destas linhas em simultâneo no processo, mas ainda assim, há sempre uma orientação que se destaca de entre as outras.

Importa reforçar a ideia de que “o objetivo primordial da mediação não é chegar a um acordo: é possibilitar um processo em que as partes possam educar-se a si próprias em relação ao conflito e indagar as diferentes opções que têm para revolver” (*Ibidem*, p.32).

No final do processo, o melhor seria elaborar um documento onde ficassem explanadas as conclusões a que ambas as partes chegaram, e também descrever os interesses que ficaram pendentes, produzindo uma memória de mediação, ao invés de um acordo, na sua noção formal, porque, sendo a mediação um processo voluntário, não faz sentido estabelecer um

acordo com um valor de contrato, pois, se for necessário o contrato, é porque alguma coisa no processo foi forçada a acordar.

3.4. O pacifismo na mediação.

A mediação, para quem a defende como uma atividade profissional e social, não se apresenta como uma atividade simplista, até porque estamos a lidar com pessoas e suas relações, (na sua diversidade individual e coletiva) e por isso não pode ser considerado um processo previsível e muito menos pré-determinado, por lidar com pessoas únicas em situação irrepetíveis.

Assim, e conjugando uma série de imperativos, na mediação:

“Trata-se de assentar o cimento para que a pessoa experimente o ato de viver de forma pacífica mas crítica (não passividade), harmónica mas dissonante perante a justiça (não conformismo), livre mas comprometida na defesa dos direitos humanos (não individualismo), segura mas aberta à mudança (não imobilismo), sensível mas forte perante as circunstâncias (não debilidade), simples mas profunda (não banalidade), sendo ela própria mas sabendo ouvir e pôr-se no lugar de outra pessoa (não encerramento), responsável mas alegre (não pessimismo), afectiva mas autónoma (não dependência), respeitosa mas intransigente perante o exercício de qualquer tipo de violência (não indiferença) (Cromia, 2000, p.86, in Torremorell, 2008,p.34).

3.5. Mediação numa perspectiva transformativa.

A mediação “orienta-se para a criação e manutenção de pontes entre as pessoas e entre estas e a sua comunidade, na direcção de uma evolução conjunta” (Torremorell, 2008, p.30).

É importante observar os conflitos (implícitos ou explícitos) como momentos de conhecimento pessoal, de empowerment humano, como crescimento e transformação da pessoa e das relações interpessoais. A mediação tem captado a atenção das pessoas, por ser um processo rico em aprendizagens no seu desenvolvimento e nobre nos resultados, desenvolvendo processos que apelam à consciência dos seus intervenientes, trabalhando sobretudo a procura da consciencialização das pessoas, sendo elas que ditam os caminhos e soluções para o conflito.

3.6. A Mediação com vista ao fortalecimento das pessoas.

A pessoa deve ser capaz de tomar, por si só, as decisões que considera mais assertivas, daí que, no processo de mediação, seja importante que “utilize efectivamente a sua força pessoal para enfrentar o conflito” (Torremorell, 2008, p.40).

O processo de reflexão, de questionar as próprias atitudes, pensamentos e crenças apresenta-se como um ponto fulcral no desenvolvimento de todo o processo. É através desta introspeção reflexiva que se alcançam as mais sólidas aprendizagens.

3.7. A comunicação na Mediação.

A comunicação é um importante veículo para a difusão e compreensão da multiplicidade de opiniões das pessoas. Desta forma, é necessário estabelecer uma comunicação clara e objetiva, não dando espaço para interpretações desviantes e especulações, razão para a existência de grande parte de conflitos por assentarem numa deficiente comunicação. No seu estado mais simplista, a comunicação é estabelecida entre duas ou mais pessoas (recetores e emissores) que através da emissão de palavras fazem chegar aos outros a mensagem que pretendem.

Considerando o avanço das tecnologias e a facilidade que estas permitem em estabelecer comunicação, principalmente a grandes distâncias, certo é que o diálogo presencial entre as pessoas caiu num expansivo desuso. Devido a esta atitude, muitos dos valores comunicacionais perderam-se, ficando este processo muito mais exposto aos mal-entendidos, pois “o facto de se comunicar presencialmente possibilita ainda uma leitura da linguagem não verbal revelando os sentimentos e interesses subjacentes” (*Ibidem*, p.41).

O campo da comunicação compreende algumas competências essenciais às boas práticas de comunicação, como sermos objetivos no código comunicacional que estamos a utilizar, não dando margem para erradas interpretações; a escuta ativa², que tão essencial se apresenta neste processo, uma vez que “o sentido de uma palavra depende de quem a ouve, não de quem a emite” (Guix, 2008,p.37); o interesse e o respeito pelo outro e pela sua comunicação, e a característica de horizontalidade dessa comunicação na interação ternária.

Neste seguimento, salienta-se o contributo fundamental da comunicação construtiva no processo de mediação porque “a comunicação não é apenas a ferramenta principal do mediador, mas nela assenta a génese de novos horizontes simbólicos que atribuem significação às acções humanas” (Torremorell, 2008,p.43). Desconstruir diálogos é também um processo importante. Deixar que a comunicação seja um veículo para a transformação do conflito afigura-se como um importante curso a seguir. “A lógica mediadora é ternária e o processo

² Entenda-se escuta ativa, na visão de Torrego (2003:70) como “[quando alguém] face a uma mensagem recebida de um emissor, lhe diz o que entendeu daquilo que acabou de ouvir, realçando o sentimento existente por detrás dessa mensagem”.

comunicativo aproxima-se mais da criação aberta de alternativas do que do debate binário” (*Idem, p.46*).

Na continuação da análise da mediação, podemos considerar que esta apresenta características bastante próprias e peculiares diferenciando-a de todas as outras técnicas de resolução de conflitos destacando, por exemplo, “a forma de respeitar a confidencialidade e permitir obter acordos ou resultados finais mais ligados aos interesses de cada protagonista” (Torremorell,2008, p.44); A rápida resolução em comparação com os processos litigiosos dão clara vantagem à mediação a par dos custos reduzidos, bem como todas as decisões serem da inteira responsabilidade dos interessados. A mediação fomenta uma abertura das pessoas, possibilitando uma melhor entrega e partilha dos elementos incomodativos.

Apesar de a mediação ser um destacável processo na gestão de conflitos, certo é que nem tudo pode ser resolvido através dela e nem sempre é a mais adequada, uma vez que, “nem todos os conflitos, nem todas as confrontações, têm razões para serem reconduzidos de forma positiva, e é no âmbito dos conflitos destrutivos que a justiça penal tem o seu campo de actuação” (Torremorell, 2008,p.44).

“A mediação deve ser vista não unicamente como um meio de gestão, regulação ou resolução dos conflitos, mas uma situação geradora de aprendizagens e de crescimento pessoal, cultural e social, porque se não se derem as condições para modificar [a pessoa, a situação], é melhor nem sequer tentar a utilização da mediação” (Schvarsten,1997,p.28 in Torremorell, 2008,p.45).

Destaca-se, desta forma, o papel transformador da mediação, onde o conflito não é entendido no seu sentido básico, isto é, na oposição e dualidade de estados e opiniões, mas um potenciador de novas aprendizagens, desenvolvendo e fortalecendo novas competências.

Apesar de não ser uma prática tão recorrente quanto se desejaria, a atuação da mediação não deve estar cingida apenas à intervenção pós conflito, isto é, intervir posteriormente à ocorrência do conflito. Cada vez mais se aposta numa mediação preventiva, atuando nos pontos onde haja a possibilidade eminente de ocorrência de conflitos. Desta forma, para além de se apostar numa transformação das situações, assente numa boa conduta dos processos, evitam-se os constrangimentos que o conflito declarado pode comportar.

Segundo Torremorell (2008) pode ser perceptível a existência de três modelos de mediação, que auxiliam e conduzem os elementos presentes no processo, ou seja, as pessoas envolvidas, a condição conflituosa em que se encontram, e o processo de comunicação que é estabelecido ao longo de toda a intervenção. Estes modelos são: o *modelo de solução de problemas*³, o *modelo transformativo*⁴ e o *modelo comunicativo*⁵.

Fig.1 - Modelo de resolução de conflitos

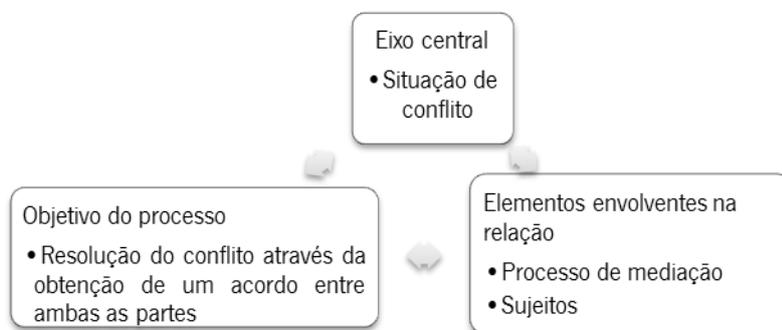
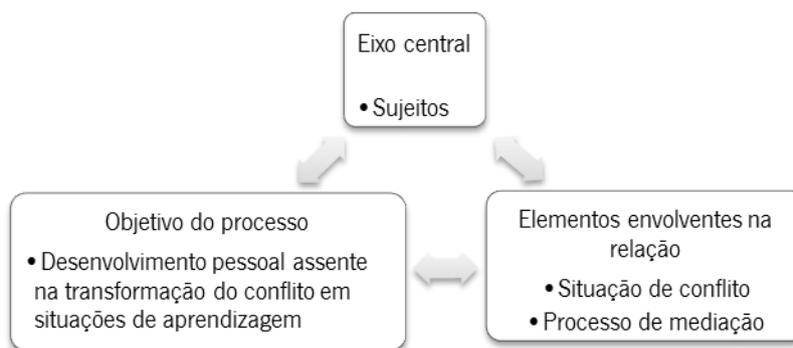


Fig.2 - Modelo transformativo

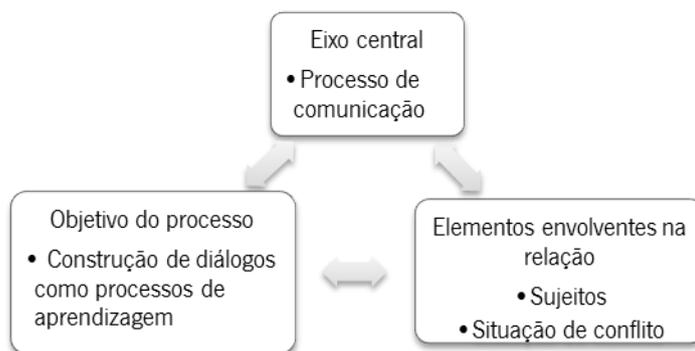


³ Modelo de resolução de conflitos defendido pelos autores Burgess e Burgess (1997), Bush e Folger (1996). Neste modelo são destacados os aspetos substantivos dos conflitos, salientando-se os semblantes em comum entre as partes mediadas. Focaliza-se na comunicação bilateral, onde o mediador adota uma postura de facilitador da comunicação. A meta do processo consiste em apontar as soluções satisfatórias para ambas as partes. Centrada numa mediação técnica, “desvaloriza” as componentes culturais ou sociais.

⁴ Este segundo modelo (Burton e Dukes, 1990) focaliza-se nos protagonistas e na sua mudança ao nível pessoal, cultural, relacional e estrutural. Consagra uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual, destacando a conceção relacional por oposição à conceção individualista. “A mediação transformadora permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento” (Horowitz 1998 in Torremorell, 2008,p.49). Com isto pretende-se que a transformação do conflito se traduza numa mudança necessária e desejável.

⁵ Modelo (Sara Cobb, 1997) centrado fundamentalmente no sistema comunicacional dirigindo atenções para as oportunidades que provêm de situações dialógicas, concentra todas as possibilidades de resolução do conflito na comunicação. Uma vez que o conflito pode partir de uma história mal interpretada, importa desconstruir esta história e molda-la de acordo com os interesses partilhados pelas partes. “A comunicação é considerada como um todo, e os mediadores tomam os elementos das narrações de cada um dos protagonistas e, juntamente com eles, reconstruem uma história que desestabiliza a primeira perceção do conflito” (Torremorell, 200,p.51).

Fig.3 - Modelo Comunicacional



Em qualquer encontro de mediação existem 3 elementos presentes: as pessoas participantes, a situação conflituosa que as afeta e o processo de comunicação que se vai estabelecendo entre elas. O mediador é responsável pela circulação de valores positivos e construtivos, expressos de acordo com as particularidades de cada contexto e de alcance e validade universais. Poderá desviar os conteúdos da mediação para um dos eixos: pessoa, conflito ou processo.

Modelo de solução de conflitos, também denominado modelo diretivo, é definido por quem o preconiza como um método de resolução de conflitos alternativo conduzido por um mediador neutro e imparcial que dirige a partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável.

Este modelo, centrado no acordo, é centralizado no conflito – focaliza-se na comunicação dos pontos em comum, concentrando-se nos aspetos substantivos do conflito, neutralizando os elementos subjetivos – emoções e perceções – e minimizando o elemento interativo.

Modelo de mediação transformativa, também denominado mediação não diretiva e, por vezes, terapêutica. Esta distinção resulta do facto desta última se centrar nas causas psicológicas e emotivas do conflito procurando, deste modo, uma saída para o mesmo.

Neste modelo existe uma mudança da conceção individualista do conflito para uma conceção relacional. Aqui, a atividade do mediador centra-se nas pessoas. É dada a mesma importância aos pontos coincidentes e aos pontos divergentes uma vez que o objetivo tem a ver

com a melhoria pessoal com base na revalorização e no conhecimento. Este tipo de modelo implica uma mudança não apenas das situações, mas também das pessoas, logo, da sociedade no seu conjunto.

Modelo comunicacional, também denominado circular -narrativo. Este centra-se nos conteúdos do conflito e também nas relações, facto pelo qual é considerado por muitos autores de grande aplicabilidade pois está centrado tanto nas relações, como nos acordos. O conflito é interpretado como uma realidade socialmente criada e manejada comunicacionalmente que surge no seio de um contexto sócio -histórico que afeta o significado e a conduta e que, por sua vez, é afetado por essa realidade e é tratado como uma solução tentada que fracassou.

A mediação, enquanto recurso de gestão e resolução dos conflitos, sempre existiu ao longo dos tempos. É um recurso extrajudicial privado e voluntário especialmente vocacionado para os litígios em que há interesse, por parte dos seus intervenientes, em atender, não só ao conflito presente mas, também, às consequências futuras nas suas relações.

De uma forma sintética, Lorenz (1996) diz-nos que “conflito é um conjunto de situações que surgem ao longo do tempo revelando-se como um processo no qual se revela desentendimento, confronto de opiniões entre duas pessoas não sendo necessariamente negativo”. Se bem gerido, proporciona diferentes modos de abordar a realidade, diferentes modos de pensar a partilha com os outros pontos de vista diferentes, resultando numa oportunidade de crescimento e coesão entre as mesmas. Este processo permite assim, desenvolver capacidades sociais ao nível da comunicação e ao nível da autonomia dos envolvidos como uma mais-valia para a formação da própria pessoa, do modo de ser e de estar no Mundo.

Partilhar a ideia da exequibilidade destes modelos de forma individualizada e singular não pode ser considerada, de todo, como benefício para o processo de mediação. Certo é que, considerando a complexidade das interações humanas e a contribuição da mediação para a consciência crítica e transformação e coesão social, o contributo dos modelos em simultâneo, auxilia na melhoria desse processo, apesar de mesmo assim sobressair um de entre os outros. Resumindo, é possível verificar na mediação a coexistência em simultâneo dos três modelos de mediação, mas mesmo com esta abrangência, surge sempre um que se destaca face aos outros, dirigindo o sentido da mediação.

Neste ponto do relatório, emerge, com a respetiva pertinência, abordar o papel e perfil do mediador inserido neste processo ternário, evidenciando a importância e a necessidade da clarificação desta atividade que tão respeitosamente trabalha em prol da comunidade e do desenvolvimento sustentável e sustentado em valores tão nobres.

A mediação tem vários âmbitos de aplicação, mas iremos centrar-nos na mediação escolar e nos estilos de comunicação, uma vez que é um dos procedimentos mais eficazes para a resolução de conflitos neste contexto.

Na mediação deparamo-nos com três estilos de comunicação:

- Passivo
- Assertivo
- Agressivo

Passivo

“Ato de violar os próprios direitos ao não expressar honestamente sentimentos, pensamentos e convicções, dando como tal permissão aos outros para que também eles violem os nossos direitos.” (Gabriel, 1996)

A pessoa passiva não defende os direitos e interesses pessoais. Respeita os outros, mas não se respeita a si mesma. Independentemente de achar que pode ter razão, não valoriza a sua opinião, deixando prevalecer a do outro.

Comportamento exterior:

- Volume de voz baixo, fala pouco fluida, bloqueios, gaguez, hesitações, silêncios, repetições;
- Evitamento do contacto ocular, olhos baixos, rosto tenso, dentes cerrados ou lábios trémulos, mãos nervosas, postura hirta ou incómoda;
- Insegurança em saber o que fazer e dizer;
- Frequentes queixas a terceiros (“X não me compreende”, “Y é um egoísta e aproveita-se de mim”, etc.).

Padrões de pensamento:

- Consideram que desta forma evitam incomodar ou ofender os outros. São pessoas “sacrificadas”;
- “Aquilo que eu sentir, pensar ou desejar não tem importância. O que tem importância é o que tu sentires, pensares ou desejares”;
- “É necessário ser querido e apreciado por toda a gente”;
- Sensação constante de ser incompreendido, manipulado, ignorado.

Sentimentos e emoções:

- Impotência;
- Muita energia mental e pouca exterior;
- Frequentes sentimentos de culpabilidade;
- Fraca auto-estima;
- Desonestidade emocional (podem sentir-se agressivos, hostis, etc., mas não o manifestam e, por vezes, nem perante si mesmos o reconhecem);
- Ansiedade;
- Frustração.

Consequências:

- Repercussões lógicas nas pessoas que os rodeiam, no ambiente em que habitualmente se movem, etc.;
- Perda de auto-estima;
- Perda de apreço das outras pessoas;
- Falta de respeito dos outros.

Obs.: A pessoa passiva tende a fazer com que os outros se sintam culpados ou superiores.

Agressivo

“Expressão de sentimentos, pensamentos e convicções de um modo que viola os direitos dos outros”.(Gabriel 1996)

A pessoa agressiva defende em excesso os seus direitos e interesses pessoais, sem ter em conta os dos outros. Por vezes, não os tem realmente em conta, outras, carece de competência para enfrentar determinadas situações.

Comportamento exterior

- Volume de voz elevado, por vezes: fala pouco fluida por ser demasiado precipitada, expressões cortantes, interrupções, recurso a insultos e ameaças;
- Olhar desafiador, rosto tenso, mãos crispadas, postura invasiva do espaço do outro;
- Tendência para o contra-ataque.

Padrões de pensamento

- “Agora só conto eu. O que tu pensas ou sentes não me interessa”;
- Acham que se não se comportarem desta forma ficam demasiado vulneráveis;
- Colocam tudo em termos de ganhar ou perder;
- Por vezes agarram-se a determinadas ideias: “há gente má e desonesta que merece ser castigada”, “é horrível que as coisas não sejam como eu gostaria que fossem”.

Sentimentos e emoções

- Ansiedade crescente;
- Solidão, sensação de incompreensão, culpa, frustração;
- Fraca auto-estima (caso contrário, não se defenderiam tanto);
- Sensação de falta de controle;

- Irritação cada vez mais permanente e que se estende a cada vez mais pessoas e situações;
- Honestidade emocional: exprimem aquilo que sentem e “não enganam ninguém”.

Consequências

- Geralmente, rejeição ou fuga por parte dos outros;
- Comportamento em “circulo vicioso”, na medida em que forçam os outros a ser cada vez mais hostis e assim aumentam também eles cada vez mais a sua agressividade.

Obs.: O comportamento agressivo e desafiador é, muitas vezes, se não mesmo a maioria das vezes, uma defesa de quem se sente excessivamente vulnerável perante os “ataques” dos outros, ou então é uma falta de competência para enfrentar situações de tensão.

Assertividade/Assertivo

“Ato de defender os direitos pessoais e exprimir pensamentos, sentimentos e convicções de forma apropriada, direta e honesta, de modo a não violar os direitos dos outros. É, como tal, um estilo de comunicação que nos permite ser mais construtivos na relação com os outros.”
(Gabriel 1996)

As pessoas assertivas conhecem os seus próprios direitos e deveres, defendem-nos sem deixar de respeitar os outros. Não têm por objetivo “ganhar” (ter razão sempre), mas sim “chegar a um acordo”.

Considerações importantes

- A assertividade situada muito próxima da auto-estima, como uma competência que está estreitamente ligada ao respeito e ao carinho que temos por nós e, conseqüentemente, pelos outros;
- A assertividade como um caminho para a auto-estima, para a capacidade de nos relacionarmos com os outros de igual para igual;
- A assertividade como expressão de uma auto-estima saudável.

Comportamento exterior

- Maneira de falar fluida, segurança, ausência de bloqueios e de gaguez, contacto ocular direto, mas não desafiador, relaxamento corporal, comodidade de postura;
- Expressão de sentimentos tanto positivos como negativos, defesa sem agressão, honestidade, capacidade de discordar abertamente, capacidade de pedir esclarecimentos, dizer “não”, saber aceitar (integrar) erros.

Padrões de pensamento

- Conhecem e acreditam nos seus próprios direitos e nos dos outros;
- As suas convicções são geralmente “racionais”.

Sentimentos e emoções

- Auto-estima saudável, não se sentem superiores nem inferiores aos outros, satisfação nos relacionamentos, respeito por si próprio;
- Sensação de controlo emocional.

Consequências

- Reflexo no comportamento dos outros, no ambiente envolvente, etc.;
- Refreiam ou desarmam os outros;
- Esclarecem equívocos;
- Os outros sentem-se respeitados e valorizados;
- A pessoa assertiva é habitualmente considerada “boa”, mas não “tonta”.

Obs.: Dificilmente se encontrará uma pessoa que reúna todas estas características, poderemos encontrar pessoas que se aproximam do “ideal” da pessoa assertiva.

Educar para a Assertividade

Forma direta – recurso a técnicas concretas:

- Diálogo;
- “Role-playing”.

Forma indireta – Tudo o que podemos modificar na criança/adolescente sem que esta/este se aperceba:

- Utilização do reforço positivo e reforço vicariante (castigos: custo de resposta e punição);
- Modelagem.

Processo de atuação

- Identificação da(s) estratégia(s) a aplicar – “Sabemos exatamente o que se passa com a criança?” – Observar com a maior objetividade possível, durante algum tempo, o comportamento da criança;
- Escutar a criança – dedicar-lhe tempo, atenção orientada;
- Ser-se ativo na escuta – fazer perguntas, pedir-lhe esclarecimentos, etc.;
- Criar empatia – colocarmo-nos no lugar da criança e ver o problema do seu ponto de vista;
- Identificar e “aplicar” as estratégias que melhor respondem ao comportamento avaliado.

Aspetos a ter em consideração:

- a. A criança não “tem” de nos contar o que se passa com ela quando nós assim o determinamos – respeitar os tempos da criança;
- b. Quando estivermos com a criança devemos estar o mais preparados e descansados possível;
- c. Mostrarmos-lhe que estamos atentos a tudo o que nos diz (os cinco sentidos concentrados nela);

- d. Se percebermos que a criança começa a ter dificuldades de relacionamento convém que a tornemos consciente dos seus direitos – e como fazê-lo com as crianças, quando este conceito não se ensina habitualmente às crianças?
- d1) “O que disseram ao teu amigo é injusto porque ele tinha o direito de dizer o que pensava”;
 - d2) “O Sr. X da TV não está a respeitar o direito do outro exprimir o seu ponto de vista”;
 - d3) “ O teu colega também tem direito a falar, agora é a vez dela, depois falas tu”;
- e) Se virmos que a criança começa a ter comportamentos que mais tarde lhe poderão vir a causar problemas, podemos aplicar um programa de “modificação do comportamento”...
- e1) estar atento às suas reações e comportamentos;
 - e2) reforçar, por meio de elogios, especial atenção ou brincadeiras em conjunto, comportamentos que se aproximam do correto;
 - e3) ignorar sistematicamente qualquer expressão de passividade ou agressividade (retirada de toda a atenção) ou castigo (mediante situação comportamental).
- f) Moderação da utilização do reforço positivo (os elogios em excesso também incomodam a criança);
- g) Ter em consideração a linguagem: positiva e construtiva vs negativa e destrutiva...
- g1) Aos ouvidos da criança é muito diferente escutar “Não devias fazer isto” ou “Da próxima vez tenta fazer melhor”

Regras fundamentais:

Regra nº1 – Cuidado com as projeções.

Regra nº2 – Não confundir um erro pontual com uma característica da personalidade.

Regra nº3 – Assegurar-se que as expectativas que se tem em relação à criança são razoáveis e adequadas à sua idade.

3.8. Perfil do Mediador

O mediador é o agente central do processo de mediação, salvaguardando as suas responsabilidades, competências, e limitações, não descurando que “a mediação não pode existir sem as partes que negociam, os mediados, e sem as pessoas que apoiam e facilitam essa negociação, os mediadores” (Sousa, 2002,p.155).

Desempenhando o papel de facilitador da comunicação, potencia os encontros e interações entre os mediados. Deverá também ser portador de características como a capacidade da escuta ativa bem delineada, ser claro, direto e incisivo, assim como flexível, dinâmico e proactivo, determinado, seguro, sensato, perspicaz, altruísta, responsável, com respeito pelo outro e pelo interesse do bem comum, coerente e com domínio de competências técnico-científicas. Estas são características e competências transversais e primordiais ao perfil de um mediador socioeducativo (Aguiar, 2009, Gonçalves, 2009, Oliveira, 2009 e Silva, *et al* 2010). Como salienta (Schmitt,2009,p.32) “o papel do mediador consiste em criar as condições processuais para permitir uma boa comunicação orientada para a intercompreensão”. Ser agente facilitador da comunicação, promovendo o encontro entre o sujeito e as suas atividades experienciais, favorecendo a (auto) descoberta, apresenta-se como uma orientação imprescindível no processo de mediação.

Para além destas características individuais tão importantes e necessárias para o bom desempenho de funções de mediador, vem também consagrado no *Código de Ética e Deontologia dos Mediadores de Conflitos* as disposições gerais e legais com o intuito de garantir o pleno cumprimento da missão de mediador. Destacam-se princípios como a confidencialidade de todo o processo, com a necessidade de manter sigilo de todas as informações, estando o mediador impedido de testemunhar em qualquer causa relacionada com o objeto da mediação.

CAPITULO III - QUADRO METODOLÓGICO

1. Investigação

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar um vasto conjunto de métodos, de conceitos, de teorias, de técnicas e instrumentos, quer qualitativos quer quantitativos, com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho, nomeadamente na investigação em ciências sociais. Assim sendo, o investigador necessita ser capaz de identificar um problema de pesquisa, decidir sobre os objetivos, sobre a linguagem a utilizar no processo e seleccionar os métodos apropriados para levar a cabo a investigação.

É no virar do século XIX que a adoção do método científico na análise da realidade social rompe com senso comum, com as tradições filosóficas e religiosas. Assim, a sua teorização, levada a cabo inicialmente por Durkheim, dá a legitimidade da análise dos factos sociais, no sentido de atenuar “[...] a ilusão da transparência da familiaridade do social” (Silva, citado por Silva e Pinto, 1986,p.30). Não se trata de confrontar a ciência com o senso comum, mas sim, fazer com que ela se mostre numa ferramenta de interpretação do real, ao serviço da análise dos processos sociais que encerram as relações entre os indivíduos e a sociedade.

É no início do século XX que a sociologia se encaminha para a sua consolidação institucional e teórica. Isto em função das primeiras regras metodológicas elaboradas por Durkheim e, um pouco mais tarde, com um outro grande fundador da sociologia, Weber que “[...] alarga a perspectiva sociológica à análise da interacção e do sentido da acção” (Silva e Pinto, 1986,p. 15).

As ciências sociais procuram conhecer a realidade mas, a adaptação ativa e criadora do ser humano ao contexto envolvente implica uma articulação entre as práticas e o pensamento, no âmbito das suas vivências e representações, demonstrando que “[...] o conhecimento não é um estado mas sim um processo” (Silva e Pinto, 1986,p. 10).

Assim, a investigação é “o conjunto de operações sucessivas e distintas mas interdependentes, realizadas por um ou mais investigadores, a fim de recolher sistematicamente informações válidas sobre um fenómeno observável, para explicá-lo e compreendê-lo” (Chizzotti, 1991,p.35).

É uma atividade de procura intencional de factos e informações sobre a realidade no sentido de a conhecer e de a transformar através de uma intenção de averiguar de indagar e procurar respostas às questões levantadas. É um processo que como Lima e Lima, (1984) referem, gera conhecimento que por um lado contribui para o desenvolvimento da própria ciência e do próprio saber e por outro para a obtenção de soluções práticas para problemas concretos da sociedade. É, assim, um processo de conhecimento da realidade, tendo como objetivo primeiro, a revelação dos aspetos ocultos da realidade, através da utilização dos meios e procedimentos adequados.

Após a análise feita ao estudo de caso presente, partindo de várias leituras feitas, considero que num processo de investigação, existe um conjunto de fases que são reflexo do paradigma que lhe está subjacente. No entanto, há fases comuns a qualquer paradigma. Qualquer investigação tem de ter definido, no seu início um problema.

1.1. Paradigmas de Investigação

Paradigma é o "quadro geral que determina a teoria e a investigação e que inclui as assunções principais, os modelos de investigação e os métodos". (Newman, 2006). Qualquer estudo em educação necessita de clareza quanto às orientações a seguir.

“Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam na nossa cultura e nas nossas cabeças, necessitam recompor -se num quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação”. (Marques, 1993, p. 104). Assim, Paradigmas não são mais do que um conjunto de conceitos inter-relacionados de tal forma, a ponto de proporcionar referenciais que permitem observar e compreender determinado problema nas suas características básicas: o quê, como, o que se pretende observar e orientar possíveis soluções.

Ao longo da investigação a abordagem pode ser mais ou menos qualitativa ou quantitativa. Ao classifica-la como quantitativa ou qualitativa estamos a clarificar a distinção entre os métodos dedutivo e indutivo numa perspetiva do comportamento humano previsível ou mais situacional, com uma visão da realidade mais objetiva ou mais subjetiva e socialmente construída.

Consoante o paradigma da investigação em educação, as características quantitativas ou qualitativas e os respetivos métodos ganham consistência, no processo de investigação. A natureza da observação que se preocupa em estudar os comportamentos sob condições

controladas, ou, numa vertente mais qualitativa, o estudo comportamental ser feito em ambientes naturais e contextualizados, realça a importância de ambos com as suas vantagens e limitações.

A investigação qualitativa permite aos investigadores, inspirados na investigação de enfoques naturalistas, antropológicos e etnográficos, realizar o seu trabalho no local, através de instrumentos como a entrevista e a observação participante. A base deste paradigma é o *idealismo* de Kant e dos seus sucessores, onde o indivíduo é percebido como parte da sociedade em que está inserido e como ator decisivo para se compreender essa mesma sociedade, nomeadamente a partir das suas inter-relações. Assim, a investigação qualitativa elege como preocupação interpretar e descrever o contexto das ações e reações dos atores. A importância do contexto é fulcral pois os comportamentos, as variáveis situacionais e as reações dos atores estão intrinsecamente dependentes daqueles que os rodeiam bem como do ambiente em que estão, ou não, integrados. A investigação qualitativa proporciona aos investigadores a possibilidade de trabalhar aspetos cognitivos e mecanismos/processos de pensamento que a investigação quantitativa nunca poderia satisfazer. Assim, "dados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico...privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspetiva dos sujeitos da investigação". (Bogdan e Biklen, 1994,p.16).

Quanto à investigação quantitativa, nela os investigadores inspiram-se no método científico das ciências exatas, revelando-se como uma metodologia de natureza experimental fundamentada no positivismo de Auguste Comte, tendo como objetivo primeiro a interpretação objetiva da realidade, independentemente da consciência e da vontade do indivíduo. É uma investigação que se baseia na utilização de instrumentos de recolha de dados como sejam questionários de resposta fechada e entrevistas estruturadas, impedindo a influência dos valores ou juízos dos atores sociais. Visa a apresentação dos resultados finais num relatório do tipo estatístico, estabelecendo meras relações de causa efeito através de *padrões*, generalizações e regularidades. "Os sujeitos são considerados meras fontes de informação uma vez que são vistos como fatores de enviesamento da própria investigação" (Bogdan e Biklen, 1994).

Para este trabalho, e em função da instituição e do público-alvo da investigação, optámos por utilizar instrumentos de recolha de dados que se enquadram nos dois paradigmas. Embora a componente qualitativa tenha tido maior relevância, não foi descurado o carácter mais

mensurável que um inquérito por questionário fechado encerra, no quadro de uma metodologia quantitativa e que, por questões de limitação de tempo, facilita, de algum modo, o tratamento de dados estatísticos.

1.2. As técnicas de recolha e tratamento da informação

Nas estratégias de investigação procuramos obter o envolvimento dos atores. Assim, foi dada especial atenção à negociação do processo de pesquisa, com a preocupação de dar garantias de que todos os princípios éticos seriam respeitados. Numa primeira fase de avaliação do contexto, iniciamos o processo com a análise documental e uma incursão informal paralela, com registo de notas de campo.

Numa segunda fase, aprofundamos o quadro teórico de modo a permitir a construção do inquérito por questionário aos Assistentes Operacionais da escola e de um guião de entrevista a aplicar aos protagonistas para as questões do conflito em sala de aula. Nesta fase acompanhamos as sessões de trabalho do grupo/turma escolhido para ser trabalhado no campo da mediação de conflitos, dentro e fora da sala de aula, cuja observação nos permitiu o registo de notas de campo fundamentais para a pesquisa e, ainda, ir trocando algumas impressões mais ou menos informais com os atores envolvidos, criando uma certa empatia que nos viesse a facilitar o acesso às fontes mais relevantes. Demos, ainda, continuidade à análise documental.

Na fase seguinte foram aplicados os questionários e iniciado o processo de tratamento e análise da informação resultante. À medida que íamos obtendo esses resultados, fomos fazendo as entrevistas, no sentido de se obter um aprofundamento dos aspetos mais relevantes e que mais nos seduziam. Com estas entrevistas a “informantes privilegiados”, ou seja, aos principais protagonistas no processo de resolução de conflitos, alunos e diretor de turma, procuramos construir o saber através do “discurso dos que sabem” (Abreu, 1997,p.154), trabalhando os saberes dos atores, numa opção de investigação partilhada. Pretendemos o seu envolvimento na reflexão sobre os resultados obtidos no final do processo.

Finalmente, foi dada prioridade à redação do relatório da investigação. Mas passemos a descrever a utilização de cada uma das técnicas de recolha e tratamento da informação sem que a ordem ou o aprofundamento dado a cada uma delas tenham qualquer correspondência com alguma crença ideológica num maior ou menor valor heurístico relativo.

2. Metodologia utilizada

Neste capítulo debruçamo-nos sobre as questões epistemológicas e metodológicas que nortearam esta investigação. Assim, depois de termos, nos capítulos precedentes, explicitado a matriz teórica que constitui o referencial desta pesquisa, passamos a situar-nos num nível mais meso e micro de análise, fundamentando as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, apresentando o problema, o objeto e os objetivos do estudo e as hipóteses, para cuja conceptualização procuramos não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando, racional esse que orientou toda a nossa investigação empírica. Igualmente são clarificadas as técnicas de recolha e análise da informação e, de forma mais ou menos explícita, o planeamento da investigação.

Foram várias as técnicas utilizadas neste projeto:

- Referências
- Observação
- Inquéritos
- Entrevistas informais
- Análise documental

2.1. Método utilizado

Um caso em estudo: fundamentação epistemológica e metodológica

Esta secção constitui, tão só, uma nota introdutória e sintetizada do problema da justificação da ação quanto aos aspetos epistemológicos e metodológicos do nosso percurso investigativo, para nas secções seguintes deste mesmo capítulo, nomeadamente num registo elucidativo das técnicas invocadas, irmos apresentando e aprofundando as múltiplas justificações relativamente às opções tomadas.

Neste pressuposto, poderemos desde já elucidar que a epistemologia e a metodologia se constituem como dois campos disciplinares distintos, mas onde, em qualquer um deles, se abordam criticamente as práticas de investigação. A epistemologia tem por objeto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos, enunciando e denunciando, entre outros aspetos, a reintrodução do ideológico no científico. Essa denúncia exerce-se também sobre a

própria metodologia, enquanto arte sistematizadora dos pressupostos e processos lógicos da investigação ou, de outra maneira, enquanto teoria sobre os métodos de investigação.

Entre a metodologia e os métodos de investigação, sendo de natureza distinta, é comum o surgimento de algumas confusões conceptuais. Para separar as águas convém esclarecer que, como já referimos, a metodologia aborda de forma crítica as práticas de investigação, enquanto que os métodos são antes as práticas críticas da investigação, isto é, a lógica em ato de investigação (Almeida e Pinto, 1995,p. 93). Assim sendo, a metodologia alimenta-se dos distintos caminhos de investigação já percorridos (métodos), organizando e sistematizando de forma crítica essas práticas.

Aos métodos de investigação em Ciências Sociais podemos genericamente agrupá-los em três tipos de procedimentos lógicos: método experimental, método de medida (ou análise extensiva) e método ou estudo de casos ou de análise intensiva (Almeida e Pinto, 1995,p. 94; M. Lima, 1995,p.15). Relativamente ao método experimental pode referir-se a sua reduzida aplicação no âmbito da Ciências da Educação, sendo a Psicologia o ramo das Ciências Sociais em que ele é utilizado com considerável frequência, pela pesquisa com grupos experimentais, comparando os resultados obtidos nesses grupos, através do isolamento e variação de determinadas variáveis previamente selecionadas, com grupos de controlo não sujeitos aos mesmos estímulos (Jesuino, 1986; Pinto, 1990). O da medida extensiva baseia-se em análises quantitativas dos dados recolhidos sobre amostras numerosas e o objetivo é permitir a generalização. Neste contexto, o inquérito constitui uma das técnicas mais usuais de colheita de informação .

O estudo intensivo ou de casos tem como intenção a análise em profundidade de uma realidade sem que seja pretensão do investigador a generalização dos resultados. É uma abordagem predominantemente qualitativa e, como tal, só é possível a generalização na medida em que os outros se revejam na imagem que os resultados da investigação sugerem. Aqui, todas as técnicas disponíveis podem ser utilizadas, incluindo o inquérito por questionário. Dessa forma, pela conjugação de técnicas de natureza predominantemente qualitativa ou quantitativa, dado que por princípio não são antagónicas, é possível efetuar a triangulação da informação conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados. Na verdade, como considera Virgínia Ferreira: “Quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais finos serão os

resultados obtidos e todos representam diferentes dimensões das práticas sociais e todos têm a sua validade própria” (Ferreira, 1986,p.190).

Com efeito, para além de outras técnicas de recolha de informação, inquéritos por questionário e entrevistas devem ter o mesmo objetivo em termos metodológicos, isto é, a “produção de discursos (pelos atores) tornando-os fontes diretas de informação” (Barbier, 1990,p.213). Seguindo o mesmo autor, as técnicas apontadas são as menos dispendiosas, as que levam a uma maior implicação e as únicas utilizáveis em situações em que só os participantes detêm as informações pretendidas.

Assim, a opção por uma panóplia de instrumentos tem como pressuposto a complexidade da realidade social em análise e a preocupação em registar informações de uma variedade considerável de atores.

E é nesta perspetiva que nos situamos nesta investigação. Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, numa aproximação etnográfica, em que o objetivo é descrever, compreender e interpretar a realidade social evidentemente complexa, afastando-nos nitidamente de uma sobrevalorização do paradigma positivista, com dominação ideológica da dimensão quantitativa e da transposição ingénuo e acrítica dos princípios explicativos das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, para nos filiarmos nas perspetivas da fenomenologia, da etnometodologia e do interaccionismo simbólico, em que são utilizadas:

“[...] formas de observação direta sistemática, sobre situações sociais pontuais e localizadas ou sobre organizações e outros conjuntos sociais mais vastos, dando particular atenção às dimensões interativas e comunicacionais do relacionamento social, às representações e aos fenómenos de sentido nele presentes” (Costa, 1986,p. 131).

Recusamos, assim, uma conceção dominante na ciência moderna de sujeição ao jugo positivista, segundo a qual “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. Acreditamos antes num estatuto próprio para as Ciências Sociais, na crença de que “[...] os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (Santos, 1987,p.20), bem como numa utilização preferencial de métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos, para a obtenção de um conhecimento com ênfase na intersubjetividade, por oposição a uma pretensa objetividade. Esta nossa atitude de aparente rejeição do positivismo, por um lado, não invalida a possibilidade de utilização de técnicas normalmente associadas aos métodos quantitativos de análise, desde que subordinadas a uma orientação qualitativa na investigação,

por outro lado, não radica em nenhum défice de formação ao nível do quantitativo e das ciências ditas exatas.

Sintetizando, rejeitamos uma visão empirista e positivista, para cujos adutores a mais alta tarefa do conhecimento é dar-nos os factos e apenas os factos. Partilhamos da opinião de Cassirer (1995,p. 59) de que uma teoria baseada apenas nos factos é um verdadeiro castelo no ar. Os factos da ciência implicam sempre um elemento teórico e, como tal, simbólico e predominantemente hipotético.

Decorrendo das considerações precedentes e do entendimento que a fonte direta de dados numa investigação qualitativa é o ambiente natural, o nosso caso em estudo trata-se de um contexto singular, mais exatamente uma escola, da qual temos acompanhado as suas dinâmicas de mediação, fruto da nossa participação numa equipa de Mediação existente na instituição. Naturalmente que, a investigação que conduziu à produção deste relatório tomou contornos de análise intensiva, mais exatamente de outubro de 2010 a julho de 2011, de modo a permitir um maior aprofundamento e abrangência.

Na qualidade de investigador, procuramos cumprir os princípios éticos normalmente partilhados pela comunidade científica, assumindo que as escolas existem, sobretudo, para cumprirem o seu papel formativo e não necessariamente para serem investigadas. O nosso relacionamento com os atores escolares e nomeadamente com os seus principais protagonistas pautou-se pela ênfase na confiança, igualdade e neutralidade, procurando ter acesso às suas diferentes racionalidades, à forma como desenvolvem os seus quadros de referência e descobrir o significado que dão à sua ação. Constitui uma abordagem qualitativa que valorizou processos de reflexividade e de ação comunicacional entre investigador e atores escolares mais diretamente envolvidos nas problemáticas objeto do nosso estudo.

Procuramos ler o real de forma diferente do senso comum , sendo obviamente conferida à teoria uma “função de comando” (Almeida e Pinto, 1995,p. 88) na pesquisa de terreno, em que a própria escolha (e validação) das técnicas foi feita em função dessa matriz teórica.

Como tal, e relevando a importância de um quadro teórico consistente, procuramos torná-lo inteligível e minucioso antes de passarmos à investigação empírica propriamente dita.

Tivemos, ainda, sempre presente a ideia de que a matéria-prima ou objeto sobre o qual incide o trabalho teórico nunca é constituída por factos puros ou pelo próprio real. Como consideram João F. Almeida e José M. Pinto (1995,p.15), “ela é já sempre mais ou menos

elaborada e inclui (...) em suma, todo o tipo de informações disponíveis sobre o real”. Para produzir respostas é necessário questionar uma realidade que é silenciosa e, como tal, tornou-se um imperativo da pesquisa a conquista do facto científico, movendo-nos uma orientação de observação e de escuta mas, quando necessário, não nos limitamos a aguardar que a informação nos fosse simplesmente oferecida de bandeja pelos atores alvo privilegiado da nossa pesquisa. A *démarche* investigativa considerou igualmente que os métodos e as técnicas devem ser adequados aos objetivos da pesquisa e, como tal, procuramos precisar o mais possível os fins respetivos. “[...] neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular...ou nalgum aspecto particular dessa organização” (Bogdan & Biklen, 1994,p. 90).

2.2. Inquérito por Questionário

A recolha de dados é um dos momentos mais importantes do processo de investigação. O questionário, é desde logo, a melhor forma de chegar a um conjunto vasto de participantes, permitindo ganhar tempo em investigação, aceder a um maior rigor e objetividade nas respostas. O inquérito por questionário pode ser de administração indireta, quando é o investigador a preencher segundo as respostas do inquirido e direta, quando é o próprio inquirido que o preenche (Quivy & Campenhoudt, 2005). Neste contexto, utilizamos o inquérito por questionário de administração direta.

Um inquérito por questionário é um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. A um questionário coloca-se o problema da validade e da fiabilidade. Com a validade questiona-se se o instrumento mede ou descreve o que se pretende. A fiabilidade prende-se com a capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes e em qualquer momento. Assim:

“A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. [...] Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais” (Ghiglione & Matalon, 1992,p.119).

Tivemos em linha de conta que o inquérito por questionário possui vantagens relativamente a outras técnicas mas também limitações. No planeamento, preparação, aplicação, análise e apresentação dos resultados procedemos a uma forte vigilância metodológica na tentativa de evitar erros que conduzem a enviesamentos e afetam a validade dos resultados. Assim, as questões da clareza dos objetivos e hipóteses, a definição de uma amostra ineficaz quanto à representatividade, a formulação deficiente das questões ou a sua inadequação à informação pretendida, a não aplicação de um pré-teste ou a não correção das questões, um aspeto gráfico pouco atrativo, a não fidelidade ao plano de amostragem, a não consideração dos questionários não devolvidos, uma análise superficial dos resultados, a não indicação da metodologia na apresentação dos resultados, eis alguns dos problemas mais usuais no que se refere ao inquérito por questionário.

Registe-se que, apesar das dificuldades enunciadas, um investigador qualificado e experiente é capaz de as contornar. Uma técnica não é boa nem má. Em boa verdade “é insuficiente pensar a metodologia como apenas preocupada com procedimentos técnicos e com os processos de recolha de dados. As metodologias estão relacionadas com as narrativas mais amplas [...]” (Ozga, 2000,p. 201) e, daí, que mais importante que a técnica utilizada é a análise crítica sobre a realidade.

A aplicação do questionário foi por administração direta, em que os sujeitos escreveram eles mesmos as respostas no questionário, uma vez que a amostra era relativamente elevada, o questionário suscitaria à partida o interesse dos inquiridos e tínhamos uma razoável garantia de que as pessoas seriam capazes de se exprimir corretamente. No entanto, estivemos sempre disponíveis para prestar algum esclarecimento sobre o conteúdo de alguma questão.

Para o tratamento estatístico dos dados utilizamos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Após a codificação das respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, criaram-se as variáveis em SPSS, sem esquecer a definição de missing values para o caso de “não-resposta”. Foi a fase fastidiosa de lançamento das respostas, questionário por questionário, registando os códigos definidos a priori. Cumprido este procedimento estava facilitada a execução estatística dos dados, quer através do pedido de frequências e respetivas percentagens (com missing, válidas e acumuladas), ou, se necessário, das medidas de tendência central (média, mediana, moda, somatório) ou de dispersão (desvio padrão, outras). Foi possível efetuar cruzamentos entre variáveis e fazer listar quadros.

No sentido de testar a existência de associações significativas entre variáveis, procedemos ao seu cruzamento, pela utilização de testes T, recorrendo à dicotomização de algumas delas.

No caso da variável “género” procuramos interpretá-la de forma não isolada pois torna-se necessário “aprofundar e especificar a relação entre uma destas variáveis (género, idade, etc.) e um comportamento ou uma opinião” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 311).

2.3. Entrevista

Muitas das considerações registadas para o inquérito por questionário são válidas para a técnica da entrevista, nomeadamente a questão da formulação das questões. A entrevista, sendo um questionário oral, deve ter uma preparação semelhante ao questionário. Mas vejamos alguns aspetos particulares desta técnica.

A entrevista é um instrumento metodológico muito relevante numa investigação de pendor qualitativo. Trata-se de um conjunto de questões apresentadas oralmente a um sujeito sendo para o efeito elaborado, normalmente, um guião. Cada resposta ou conjunto de respostas permite atingir um objetivo.

As entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou livres. No primeiro caso todas as perguntas são estabelecidas a priori, assim como a respetiva formulação e a sequência. Levado ao limite este tipo de entrevista, o entrevistado apenas tem que selecionar respostas. Nas entrevistas semi-estruturadas, apesar de haver algumas perguntas previamente estabelecidas, o entrevistador não está limitado por elas, tendo a liberdade de incluir outras, mediante as respostas dadas pelo entrevistado às primeiras e tendo em conta os objetivos da investigação. Nas livres o informante discorre como quiser sobre o assunto proposto pelo investigador. Mediante a abordagem metodológica na qual nos ancoramos na nossa investigação, a entrevista semi-estruturada foi aquela que nos pareceu mais adequada, uma vez que, por um lado, possuíamos aprioristicamente um corpo minimamente estruturado de hipóteses mas, por outro lado, dando ao entrevistado alguma margem de liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, tínhamos a possibilidade de obter algumas informações para aspetos da vida da escola relevantes para o nosso estudo mas que desconhecíamos em absoluto.

No decorrer das entrevistas efetuadas tentamos rentabilizar as vantagens intrínsecas associadas a esta técnica, isto é: ser adaptável e flexível; as respostas puderem ser clarificadas,

complementadas e testadas; possibilitar a observação de comportamentos verbais e não verbais do inquirido; ser possível manter o entrevistado motivado para responder. No entanto, também tivemos em conta as suas dificuldades e limitações, nomeadamente, o custo elevado em tempo, a subjetividade potencial, a falta de vontade do entrevistado, a interpretação incorreta das afirmações do entrevistado e a indução da resposta pelo entrevistador.

Para realizar as entrevistas elaboramos previamente um guião, procuramos estabelecer um relacionamento adequado com o entrevistado na base do respeito para com o mesmo, explicitamos o objetivo da entrevista, garantimos o anonimato, agradecemos a entrevista e facultamos posteriormente o texto da entrevista ao entrevistado para proceder a eventuais correções.

Para a interpretação da informação resultante das entrevistas procedemos a uma análise do conteúdo, que não é mais que um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens (Bardin, 1977). Para tal registamos os dados da mensagem obtidos com a ajuda de categorias que tinham sido definidas a priori mas que foram enriquecidas a posteriori.

Nas entrevistas analisadas, e seguindo Bardin (1977) e Vala (1986), as categorias foram do tipo semântico em que o tema foi a unidade de registo (unidade de conteúdo mínima) mais relevante. A unidade de contexto (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo. As entrevistas, revestindo a forma semi-estruturada, foram objeto de análise de conteúdo temática com o objetivo de extrair o sentido da comunicação. Tratou-se de uma análise de nível semântico pouca formalizada mas tendo como pano de fundo os objetivos da entrevista.

Como já foi referido, foi realizada uma entrevista ao diretor de turma e uma entrevista aos 25 alunos da turma em estudo.

2.4. Observação Direta e Indireta

Existe a “observação direta” quando o próprio investigador procede diretamente à observação sem se dirigir aos sujeitos, apelando diretamente ao seu sentido de observação, não tendo, à partida, a produção da informação procurada pela intervenção dos mesmos. A “observação indireta” é efetuada em função de um questionário ou guião de entrevista pré

estabelecido. “Um e outro têm como função produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores” (Quivy e Campenhoudt, 2005,p.164).

Num estudo de caso desta dimensão, em que se tentou imprimir um certo cunho etnográfico e de pesquisa de terreno, a observação e a redação das notas de campo respetivas são procedimentos essenciais. Assim, a participação demorada nas atividades, com observação dos comportamentos, das interações verbais, das maneiras de fazer, de estar e de dizer, conversando com as pessoas e entrevistando-as por vezes mais formalmente foram preocupações nucleares desta investigação.

A nossa estratégia de observação situou-se maioritariamente ao nível da observação direta em que a inserção no grupo decorreu após a definição do projeto de pesquisa para esse grupo. No entanto, a nossa ação contemplou duas vertentes – a observação intencionalizada e intensiva de processos que decorreram na escola no ano letivo de 2010/2011 e a observação mais extensiva enquanto investigador externo.

Assistimos também a uma sessão de trabalho da Equipa de Acompanhamento do Projeto Educativo alargada a outros docentes.

Na estratégia de observação demos sempre especial importância à informalidade, procurando, sempre que possível “obter respostas sem fazer perguntas” (Costa, 1986,p.138) através do contacto informal com “informantes privilegiados” tentando conjugar familiarização com distanciamento. Como tal, fomos buscar respostas a atores com quem não tivemos um contacto muito prolongado, através de conversas informais e entrevistas formais a alguns deles.

Assim, cumprimos as recomendações que se seguem:

“Colocando-se numa atitude de observação e de escuta activa, o avaliador deve combinar instrumentos estruturados (...) com abordagens mais informais e conviviais (encontros e discussões individuais ou de grupo, por exemplo); estas últimas permitem-lhe controlar os dados fornecidos pelas técnicas formalizadas e obter outras informações relevantes” (Castro-Almeida, Boterf e Nóvoa 1992,p. 115).

Estamos em crer que, esta atitude baseada na informalidade contribuiu para o desbravar do caminho que nos facilitou ao acesso a posteriores observações mais estruturadas e incisivas.

2.6. Análise documental

A análise documental revestiu-se de uma importância fundamental para a compreensão das concepções e, sobretudo, das práticas da escola. A nossa recolha de informação baseou-se em diferentes documentos produzidos pela escola mas também por outras entidades. Estão, neste último caso, para além da produção de normativos legais recolhemos também informações da Inspeção Geral da Educação (IGE).

Inicialmente, analisamos o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades da escola com o objetivo de, através daqueles documentos que pretensamente concretizam a autonomia da escola, identificar as políticas definidas e a importância conferida às questões relacionadas com a instituição..

Relativamente ao ano letivo 2010/2011, tivemos acesso ao relatório elaborado pela Equipa de Acompanhamento do Projeto Educativo (Projeto Frei) onde os seus autores refletem sobre os aspetos mais e menos conseguidos e apresentam algumas recomendações para o trabalho futuro.

Recorrendo à informação disponível pela Internet consultamos o relatório da Avaliação Integrada realizada nesta escola pela IGE no ano letivo de 2010/2011 e os rankings divulgados pela IGE e pelos mass media.

Todos os documentos referidos foram objeto de tratamento através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) pouco formalizada, que procurou agrupar significações, tornando-se crucial para a descrição e compreensão da realidade.

2.7. Assembleias de Turma

A Assembleia de Turma é uma das técnicas pedagógicas do Movimento da Escola Moderna. Este movimento constitui uma proposta educativa para uma sociedade em constante transformação. Mais do que transmitir técnicas e conhecimentos, interessa dotar os alunos de competências para poder viver num mundo cada vez mais complexo. A Assembleia de Turma torna-se um momento em que o grupo, apoiado por um adulto (Diretor de Turma e, ou Técnica de Educação), faz a sua autogestão e autorregulação enquanto grupo. Um grupo não é um mero conjunto de indivíduos, mas um conjunto de elementos que se vão estruturando ao longo do tempo até que todos se passam a considerar responsáveis e participantes. Os problemas e conflitos inerentes à existência do grupo, quer ao nível do trabalho, quer ao nível dos

sentimentos experimentados na relação interpessoal, passam então a ser resolvidos pelo próprio grupo.

A ação do Professor/Técnica de Educação deve incidir somente ao nível do método e não ao nível do conteúdo pois, para que as decisões sejam efetivamente assumidas pelos alunos é fundamental que sejam eles os protagonistas. A previsão de um lugar e de um momento para a resolução dos conflitos faz com que estes sejam reduzidos e controlados, permitindo desta forma uma contenção, distanciamento e racionalização, em relação aos problemas conflituais dos elementos do grupo. Na Assembleia de Turma cada um pode exprimir o que pensa sem temer a sanção. É aqui que são tomadas muitas das decisões que regem o trabalho e a vida do grupo. Estas decisões podem ser modificadas, alteradas ou anuladas noutra Assembleia de Turma.

A Assembleia de Turma é uma das técnicas pedagógicas que permite o treino de competências sociais indispensáveis para agir/interagir numa Sociedade moderna em constante transformação, onde a complexidade de situações é cada vez maior.

2.8. Grupo de Mediadores Escolares

Verificamos que, para lidar com os desafios atuais com que se deparam no seu processo de autonomização, os alunos precisam de desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de competências sociais e pessoais. Sendo a competência social considerada um bom indicador do ajustamento psicossocial e constituindo um dos fatores essenciais de proteção a fim de prevenir comportamentos de risco, considerámos como competências a trabalhar a comunicação, a autoestima, a gestão de sentimentos e emoções, as relações interpessoais e a tomada de decisões,

Assim, este Grupo de Mediadores Escolares surgiu como mais uma resposta para a atenuação dos problemas dos alunos, tentando que eles próprios fossem agentes do seu processo de mudança. Explorando as dificuldades e procurando colaborar na resolução dos problemas que a comunidade escolar sente no dia a dia. Passarão assim a procurar desempenhar um papel de agentes dinamizadores na comunidade escolar.

O Grupo de Mediadores Escolares pretende assumir-se como mais uma resposta de prevenção e de intervenção na comunidade educativa.

CAPITULO IV - PLANO DE ATIVIDADES/AÇÕES

1. Público-alvo

25 Alunos da Escola Básica do 2º e 3º ciclos;

1 Pessoal docente (DT) e 27 não docentes do Agrupamento;

2. Descrição das atividades de intervenção/investigação a desenvolver

Problemas de convivência na escola: conflito, indisciplina e violência

- Analisar os problemas de convivência escolar e conhecer propostas de intervenção;
- Relacionar a convivência com a disciplina e estudar a tipologia dos conflitos.
- Elaborar um programa de Formação/Informação dirigido aos Docentes, não Docentes, alunos e restante comunidade educativa.

2.1. Formação/informação dirigida ao pessoal não docente

Relativamente à formação dirigida ao pessoal não docente, esta foi dividida em quatro módulos, cada um deles com a duração de duas horas. Os módulos foram dados abordando diferentes problemáticas, todas elas relacionadas com o tema “ Mediação de conflitos em contexto escolar”.

Módulo I

A mediação

Conhecer a esfera da mediação; modelos de mediação; princípios, características, objetivos e limites; entender a perspetiva cidadã e educativa da mediação.

Módulo II

A mediação em contexto educativo

Identificar os objetivos específicos da mediação escolar; os modelos e tipos de mediação no ensino básico e secundário; entender a utilidade e as vantagens da mediação para a escola na resolução e transformação dos conflitos interpessoais; perceber a mediação em contexto educativo como um processo de intervenção, simultaneamente, com função preventiva primária e de intervenção precoce. A intervenção precoce implica sinalização e encaminhamento.

Módulo III

O mediador de conflitos

Saber ser mediador: competências e princípios de atuação.

O mediador de conflitos nos diversos contextos educativos.

Módulo IV

Técnicas, ferramentas e fases do processo de mediação

Identificar e praticar o processo de mediação, as estratégias e as ferramentas; Treinar a comunicação na mediação e a comunicação não – violenta.

2.2. Atividades desenvolvidas com os alunos

Relativamente às atividades desenvolvidas com os alunos, estas tiveram como objetivos:

a) Criação de um grupo de Mediadores Escolares,

Tendo como objetivos:

- Promover a formação de líderes para apoiar as atividades escolares.
- Facilitar o diálogo, estabelecendo canais privilegiados de comunicação e de relação.
- Promover atividades de enriquecimento e construção da identidade cultural.
- Estimular uma maior aceitação de uns em relação aos outros, criando uma das condições fundamentais para prevenir o desajustamento social.
- Promover atitudes de cooperação, solidariedade e respeito pelos outros.
- Capacitar ao nível das competências de tomada de decisão, promover a aquisição de competências de comunicação, especificamente a assertividade.
- Dotar os alunos de capacidades para resistir às pressões dos pares.
- Ajudar os alunos a refletir e a desenvolver as suas capacidades pessoais e relacionais permitindo-lhes ser socialmente mais competentes.
- Promover e desenvolver competências pessoais e sociais.

Destinatários: Alunos da escola básica do 2º e 3º ciclo em estudo.

b) Realização de Assembleias de turma,

Atividades/Estratégias:

- Debater a importância do diálogo democrático na tomada de decisões conjunta sobre assuntos da turma e/ou na resolução de situações problemáticas.
- Constituir a turma em assembleia de forma organizacional para o debate de assuntos de interesse do grupo, elaborando para o efeito um contracto constituinte assinado por todos, alunos e professor.
- Eleger uma mesa de assembleia (rotativa) e atribuir-lhes competências:
- Elaborar a ordem dos temas a tratar,
- Definir conjuntamente as regras de funcionamento da assembleia de turma.
- Conduzir a discussão na assembleia.
- Escrever a ata com resumo do que se discutiu e concluiu.

O grupo deveria assim aprender a:

- Expressar-se para intervir;
- Organizar as ideias para participar;
- Escutar os outros;
- Distinguir uma opinião de um facto;
- Reconhecer a legitimidade de outros pontos de vista aceitando a existência de opiniões diferentes;
- Ser capaz de estabelecer consensos;
- Ser capaz de resolver problemas.

Pretendia-se com este tipo de atividades:

- Criar um clima que estimule a empatia na sala de aula,
- O aperfeiçoamento dos alunos nas relações interpessoais,
- Fortalecer as regras de convivência social e a solidariedade,
- Criar hábitos de participação democrática,
- Estimular a reflexão, responsabilização interpessoais e a autonomia
- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas da vida diária,
- Incentivar a comunicação e expressão de ideias próprias,
- Encorajar o espírito crítico.

Organização das Assembleias de Turma

As Assembleias de Turma decorreram regularmente (quinzenal ou mensal), e com uma duração de 45 a 90 minutos na aula de Formação Cívica.

Estavam presentes todos os elementos do grupo, dos professores diretamente envolvidos nos temas ou assuntos a tratar e o Diretor de Turma e ou a Técnica de Educação. Em nenhum caso se fez alusão ou discutiu um problema/conflicto relativo a algum elemento que estivesse ausente. Da mesma forma quando estiverem envolvidas pessoas exteriores ao grupo, estas também devem ser convocadas para estar presente.

O grupo era disposto em círculo para facilitar a comunicação e a troca de olhares..

A ordem de trabalhos era constituída ao longo da semana através do registo, pelos alunos e professores dos assuntos a tratar, na “Caixa”, estruturado em "o que correu bem", "o que correu menos bem", "temas que gostava de ver tratados" e “sugestões”.

A mesa era composta por um presidente (que dirige), um secretário (que regista as conclusões e decisões) e um vogal (faz as inscrições para tomar a palavra), eleitos no início da Assembleia.

3. Recursos Materiais e humanos

Utilizámos fundamentalmente recursos humanos, documentais, materiais e bibliográficos. Os recursos materiais foram os intrínsecos a um secretariado: computador, secretária, cadeira, lápis, canetas, folhas, fotocopadora, etc.

Relativamente aos recursos bibliográficos reportámo-nos aos livros/artigos, etc., existentes na própria instituição, e outros obtidos através de pesquisas externas ou por indicação do orientador.

3.1. Intervenção

A nossa intervenção incidiu na identificação de conflitos ao nível das diversas áreas, incluindo estratégias e atividades, nomeadamente ao nível:

3.1. Organizacional

- a) Observação e acompanhamento de situações de conflito, em recreio;
- b) Identificação de problemas ao nível dos diversos documentos analisados;
- c) Promoção da continuidade da vigilância de recreios;
- d) Estabelecimento de diálogos com outros atores envolvidos nesta problemática.

3.2. Do currículo

- a) Aumento e melhoria dos momentos de interação entre turma – escola e aluno – aluno;
- b) Oferta de formação no âmbito da mediação.

3.3. Da comunidade

- a) Participação no projeto de Mediação Escola, Família e Comunidade (CPCJ, UM, UC)
- b) Realização de sessões de (in)formação por especialistas em Ciências de Educação, para as famílias, pessoal docente e não docente.

CAPITULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, faz-se a apresentação e análise dos dados de acordo com os objetivos do trabalho.

Os dados recolhidos pelas técnicas de investigação mais quantitativas, foram objeto de tratamento estatístico com a ferramenta *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) sendo, a partir dos mesmos, produzidos quadros e gráficos que, nos casos em que nos pareceu pertinente, procuram ilustrar os comentários da análise efetuada.

Por sua vez, as técnicas de cariz mais qualitativo permitiram uma análise aprofundada e sustentam, mesmo, uma análise de conteúdo que, devido à sua abrangência, nos parece facultar a análise que se pretende perante a problemática em causa.

1. Caracterização dos inquiridos

Segundo os dados recolhidos, reportando-nos à idade e sexo dos inquiridos, podemos concluir que na formação tivemos notoriamente uma maior afluência de indivíduos do sexo feminino do que do sexo masculino e que os mesmos inquiridos do sexo feminino são mais velhos do que os do sexo masculino. Estes dados levam-nos a concluir que na escola em estudo existem bastante mais assistentes operacionais do sexo feminino e que os mesmos são mais velhos do que os do sexo masculino.



2.Prática profissional vs formação que frequentada

Ao fazermos a análise da tabela 1, verificámos que o maior interesse por parte dos formandos em frequentar a formação foi o de colocar em prática as teorias desenvolvidas no curso/formação (26%), seguido dos que trabalhavam com as mesmas problemáticas (19%). Ao fazermos a relação entre a prática profissional e a formação que frequentaram, concluímos que a maioria dos formandos trabalhava com o mesmo tipo de publico (crianças) e que pretendia por em prática as teorias aprendidas na formação (19%).

Passando os dados da tabela para o gráfico 1, será de mais fácil leitura, mas a interpretação dos resultados obtidos é efetivamente a mesma. Não podemos descurar que o facto de os formandos trabalharem com o mesmo publico e com as mesmas problemáticas não foi condição *signe qua non* para frequentarem a formação (7%).

Tabela 1 - Relação entre a prática profissional e a formação que frequentada

	Frequência	%
Prática 1	2	7%
Prática 2	5	19%
Prática 3	7	26%
Práticas 1; 2 e 3	3	11%
Práticas 2 e 3	5	19%
Práticas 1 e 3	3	11%
Práticas 1 e 2	2	7%
Total	27	100%



Prática 1 - Trabalhar com o mesmo público;

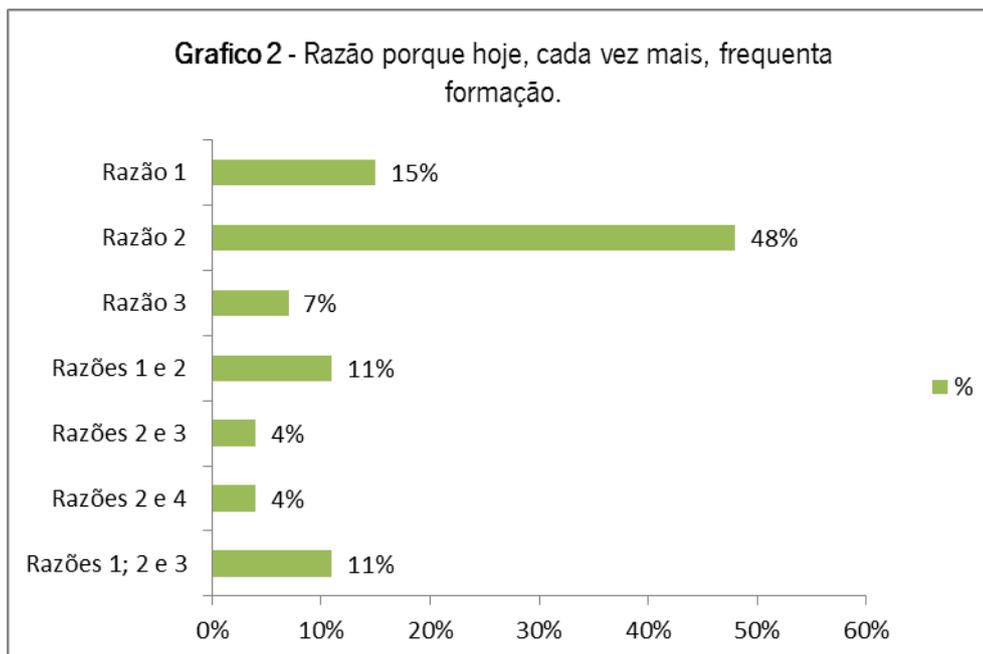
Prática 2 - Trabalhar com as mesmas problemáticas;

Prática 3 - Colocar em prática as teorias desenvolvidas no curso

3. Razão da frequência da formação

Ao fazermos a análise do gráfico 2-“Razão porque hoje, cada vez mais, frequenta formação”, chegamos á conclusão de que 48% dos inquiridos acham que existe uma maior sensibilidade para os problemas e que por esse motivo estão mais predispostos para a formação. Ao efetuarmos o cruzamento de informação, aferimos que as principais razões que levam os trabalhadores de uma determinada instituição, neste caso, educativa, a frequentar uma formação, são: o aumento das necessidades de formação e uma maior sensibilidade para os problemas (11%) a par com as duas razões anteriormente referidas e o conhecimento e valorização pessoal (11%).

Percebemos também que quase não existe iniciativa pessoal (7%) e esta aliada a outras razões, tais como, maior sensibilidade para os problemas e o conhecimento e valorização pessoal, também não traz grande motivação para que os trabalhadores se disponibilizem a realizar qualquer tipo formação (4%).



1-Aumento das necessidades

2-Maior sensibilidade para os problemas

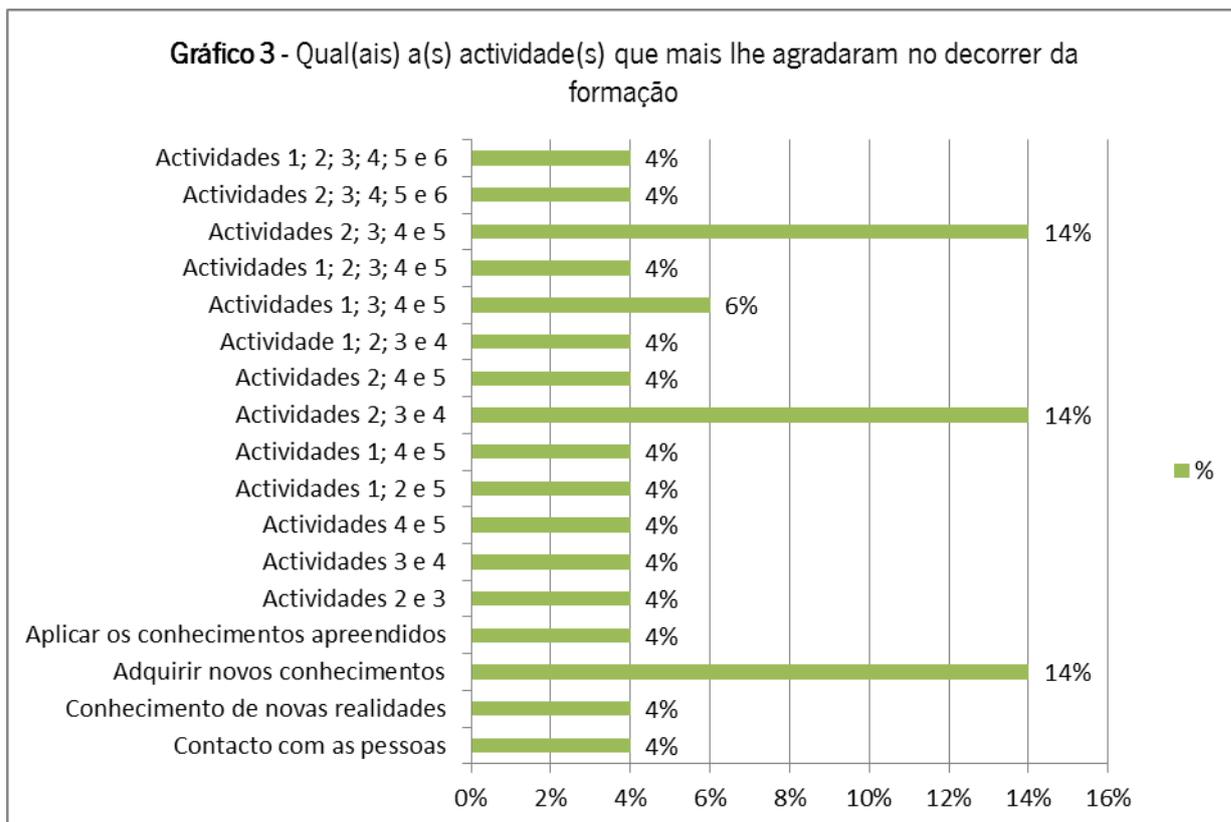
3-Iniciativa pessoal

4-Outra (Conhecimento e valorização pessoal)

4. Atividades no decorrer da formação

Relativamente às atividades no decorrer da formação, a atividade 4 - adquirir novos conhecimentos - foi sem dúvida a que mais interesse despertou nos formandos (14%).

Ao inquirirmos os formandos relativamente às várias atividades desenvolvidas, as que despertaram maior curiosidade e se tornaram mais relevantes foram em simultâneo as atividades: 2 – Conhecimento de novas realidades; 3 – Enriquecimento pessoal e 4 – Aquisição de novos conhecimentos, que juntas resultaram em 14% do total das respostas. A estas três podemos juntar a atividade 5 – Aplicar os conhecimentos apreendidos, uma vez que esta atividade também foi relevante para 14% dos inquiridos.



- 1 - Contacto com as pessoas
- 2 - Conhecimento de novas realidades
- 3 - Enriquecimento pessoal
- 4 - Adquirir novos conhecimentos
- 5 - Aplicar os conhecimentos apreendidos
- 6 - Sair da rotina diária

5.Resultados da formação

Na análise ao gráfico 4, conseguimos rapidamente aferir que a formação foi muito produtiva.93% dos formandos responderam positivamente, desejando até que esta se voltasse a repetir para os que não tiveram a oportunidade de a frequentar e que lhe fosse dada continuidade.

Apenas 7% dos inquiridos não responderam a esta questão, o que numa escala de 1 a 100%, não nos pareceu de especial relevância.



6. Análise de conteúdo

Posteriormente a uma auscultação dos interesses da instituição de estágio relativamente ao desenvolvimento da investigação, ficou definida uma intervenção ao nível dos processos de mediação integrados nos contextos de educação e formação de alunos da escola em estudo.

Para conseguir atingir alguns dos objetivos da intervenção apostou-se na investigação qualitativa, como uma das metodologias a utilizar para a recolha de algumas informações necessárias, através da aplicação de entrevistas exploratórias .como instrumento de recolha de dados por constituírem um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informação” (Ketele e Roegieres, 1999,p.22).

A materialização das entrevistas foi feita mediante construção de um Guião (Apêndice III e IV)em que os entrevistados foram 25 alunos de uma turma e respetivo diretor de turma. Este Guião permitiu-nos organizar e agrupar as questões de uma forma pré-estruturada à sua aplicação, tendo por referência as informações mais pertinentes e essências para recolher.

No decorrer deste ponto foi ainda efetuada uma análise ao guião destas entrevistas, assim como as técnicas utilizadas para leitura dos dados obtidos.

Obedecendo a um conjunto de requisitos, as entrevistas exploratórias foram administradas de igual forma, isto é, não influenciando os entrevistados (não favorecendo, nem prejudicando), de forma a tornar a informação recolhida o mais fiável possível, homogeneizando assim os procedimentos⁶.

Relativamente às questões apresentadas aos alunos, conseguimos aferir os seguintes resultado:

Tabela II - Resultante das questões apresentadas aos alunos

Perg. n°	Respostas dos alunos	
1	22 alunos responderam que frequentam o 6º ano= 88%	
2	20 alunos responderam há 2 anos= 80%	2 alunos responderam há 3 anos= 8%
3	18 alunos disseram que sim= 72%	4 alunos disseram que não= 16%
4	18 alunos responderam, "as duas coisas"= 72%	4 acharam indiferente= 16%
5	13 alunos disseram que sim= 52%	9 responderam que não= 36%
6	16 alunos disseram que sim= 64%	6 alunos disseram que era indiferente= 24%
7	16 disseram que sim= 64%	6 continuam a achar-se incompreendidos= 24%
8	13 disseram que sim= 52%	9 disseram que não= 36%
9	13 disseram que sim= 52%	9 disseram que não= 36%
10	18 acharam que é importante= 72%	4 não acharam relevante= 16%

A entrevista foi efetuada a 22 alunos porque 3 alunos (**12%**) da turma não respondeu.

Podemos concluir através desta tabela que a intervenção do investigador na turma, foi relevante para a grande maioria dos alunos, levando-os a refletir sobre as suas atitudes e

⁶ Evidencia-se a necessidade em reter alguns comportamentos face à administração das entrevistas, como por exemplo, saber ouvir o entrevistado, sem o interromper nem quebrar o raciocínio; demonstrar interesse e compreensão pelo que está a ser emitido respeitando as opiniões e reflexões partilhadas pelos entrevistados; trabalhar o guião da entrevista, caso exista, para a própria entrevista não se tornar demasiada longa, repetitiva, nem exaustiva, quer para o entrevistado, quer para o entrevistador.

comportamentos e sobre a importância de um profissional que os apoie nesta área dentro da escola.

Um outro método de recolha de informações que para nós se tornou bastante relevante foi a Observação. Ao integrarmo-nos na vida social da escola em estudo tivemos a oportunidade de nos situarmos como “observador”, permitindo-nos assim, compreender o mundo social que a habita(va) e partilhar da condição humana dos indivíduos que observávamos: alunos, professores, e demais atores envolvidos na comunidade escolar. Com efeito, ao interagir com todos estes atores e ao partilhar e viver situações em conjunto, pudemos recolher dados sobre as ações, opiniões, perspectivas, expectativas e projetos, aos quais não teríamos acesso se nos limitássemos a uma observação “distanciada”, isto é se nos situássemos como sujeitos não participantes da vida da escola.

Neste quadro de ideias, subscrevemos Herbert, Goyette e Boutrin (1990,p.155) quanto ao entendimento que têm de observação participante. Consideram estes autores que a observação participante é uma técnica “de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem.” A análise destes dados não obedeceu ao sistema categorial definido para as entrevistas pelo que este tipo de informação foi sendo mobilizado ao longo do trabalho num registo de fundamentação de ideias e de construção de raciocínios.

A observação participante caracterizou-se por uma postura de observador interno e participante, isto porque, tivemos a oportunidade de participar na vida da escola em questão, através do estabelecimento de relações com os diferentes atores escolares.

A elaboração de um diário de bordo, construído a partir das notas de campo, no qual foi registado o percurso da intervenção, ao mesmo tempo que permitiu recolher com autenticidade acontecimentos, situações e comportamentos, porque registados no momento em que estes ocorreram, constituiu também momentos de reflexão sobre o vivido uma vez que a narrativa do diário foi sendo construída num tempo posterior.

7. Síntese

Em síntese, nas escolas a mediação deve ser utilizada em todos os âmbitos da vida escolar e com todos setores da comunidade educativa. O projeto de implementação da mediação escolar exige, para que seja compatível com a aprendizagem dos seus jovens, uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes na escola: relação professores/direção, relação professores/professores, relação professores/alunos, relação professores/pais; bem como, no contexto da sala de aula: relação professores/alunos, relação dos alunos entre si e relação professores/pais.

Uma vez que todos os elementos da comunidade educativa (direção da escola, docentes, pessoal auxiliar e administrativo, estudantes e pais) podem intervir de modo a serem ouvidos, numa mudança de cultura e de hábitos de resolução de conflitos, a implementação de um projeto de mediação escolar deve ser o mais abrangente possível.

Esta perspetiva é defendida por Alzate (2005) quando fala de “enfoque escolar global de transformação de conflitos” e refere a inclusão simultânea das seguintes áreas: o sistema disciplinar (os programas de mediação permitem abordar construtivamente conflitos que se revelam difíceis de resolver); o currículo (o conceito e as técnicas utilizadas no processo de mediação podem ser incluídas no conteúdo curricular); a pedagogia (a utilização de jogos cooperativos, de debates, de workshops temáticos); a cultura escolar (a formação em mediação deve abranger toda a comunidade escolar – docentes e não docentes, pais e alunos, direção da escola, de modo a que todos tenham contacto e aprendam técnicas de resolução de conflitos); o lar e a comunidade (é importante abrir o projeto à comunidade, pois muitos dos conflitos que os alunos trazem para a escola têm a sua origem na comunidade envolvente).

Pensamos que os contextos educativos são contextos de excelência para abordar e trabalhar os conflitos numa perspetiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social e nesse sentido, com um forte pendor educacional e formador. Referindo-nos a ‘programas de mediação em contextos educativos’, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos em contextos escolares. Apesar de ser uma estratégia que se tem revelado importante na gestão e resolução de conflitos, podemos encontrar na mediação potencialidades de intervenção mais amplas, integradoras e complementares que várias experiências têm reconhecido como fundamentais no domínio da educação para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz.

A escola, na sua função educativa, deve assumir para além da transmissão cultural do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais para a participação responsável dos novos cidadãos.

A mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos, é precisamente uma estratégia alternativa, assente numa metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras. Tem também como objetivo abordar o conflito numa perspetiva positiva e formadora fomentando a autoestima, o *empowerment* e a responsabilidade social, favorecendo o que Brendtro e Long (1995, citados por Amado e Freire, 2002,p.31) denominam dos quatro A's, ou seja, Attachment, desenvolvimento de relações sociais positivas; Achivement, criar expectativas positivas; Authonomy, exigência de responsabilidade; Altruism, potenciar a inter-ajuda e autoconfiança.

Toda a nossa intervenção foi integrada no gabinete de mediação criado na escola básica em estudo, gabinete esse constituído por um mediador, uma psicóloga, três assistentes sociais e a estagiária.

É praticamente inútil pensar em levar a cabo um programa de mediação de forma mais ou menos isolada, sem a adesão dos órgãos de gestão da escola ou apenas centrada nos professores ou nos alunos. A mediação não é apenas uma atividade ou uma estratégia, é uma cultura que deve ser construída (Torremorell, 2008) o que só é possível com uma ampla participação. Também não devemos pensar que desde o início se vai conseguir a participação de todos ou da maioria. Ficar a aguardar essa maioria é considerar uma justificação para adiar a intervenção. No entanto, é essencial a integração de participantes pertencentes aos diferentes grupos da comunidade educativa, nomeadamente dos professores, dos alunos, dos encarregados de educação, sendo que é imprescindível a adesão dos órgãos de gestão da escola.

Um programa desta natureza não pode ser pensado para um curto prazo, nem ao nível da intervenção, nem dos resultados. É um programa pensado para intervir nas condições estruturais e na cultura dos contextos educativos, que têm projeção no futuro, sem prejuízo de dedicar atenção às ocorrências do presente (Carita, 2005). É um programa com uma acentuada componente formadora, centrado na aprendizagem de competências diversas, com ênfase na interação e comunicação interpessoal. Por outro lado, a grande maioria das dimensões que este

programa implica supõe uma adesão voluntária, sendo, por isso, algo que se vai desenvolvendo e conquistando paulatinamente. É uma cultura que decorre da adesão e da formação, que assenta na valorização de determinados valores e atitudes para os quais a escola e a sociedade em geral se tem alheado, como algo que se adquire naturalmente ou contracorrente (já que as experiências habituais vão no sentido do individualismo, competição, indisponibilidade para a escuta...). Em contra partida, a escola é um espaço que cada vez mais recebe pessoas diferentes – diferença que se manifesta a vários níveis: cultural, social, económica. Procurar ocultá-la ou tratá-la de forma indiferente é contribuir para que esta diferença expluda: na indisciplina e na violência. Trabalhá-la de forma abrangente, integrada e participada exige convicção e traduz-se num exercício de persistência e de paciência que os contextos educativos não devem abandonar.

CONCLUSÃO

Na escola, o bem-estar é importante não só para a saúde, mas também para a aprendizagem. Aprendemos melhor quando nos sentimos bem e recordamos melhor aquilo que tem uma conotação forte e positiva. O bem-estar implica muitas facetas, um ambiente escolar confortável, onde se oferecem as necessárias condições para que os alunos possam estar com atenção nas atividades escolares e empenhados na realização das mesmas, dentro e fora da sala de aula. Todavia, o bem-estar implica também o relacionamento interpessoal. Numa escola, muitas são as pessoas implicadas, nomeadamente, os alunos, os professores, os assistentes operacionais e restantes profissionais. Da intervenção e da interação de todos eles depende muito o ambiente que se vive. A dimensão da escola e o seu número de alunos são fatores a considerar. Por um lado, torna-se difícil que cada aluno possa ser conhecido pela generalidade dos adultos, para além dos seus próprios professores e um ou outro auxiliar de ação educativa. Por outro, a sobrelotação, entre outros problemas, fomenta a agressividade entre os alunos, assumindo esta formas diversas, tais como *bullying*, agressões físicas ou verbais de caráter mais pontual e até extorsão de objetos ou dinheiro.

E falando de relacionamento interpessoal e também dos aspetos pedagógicos, a ação da escola de bem-estar visa uma melhor construção da aprendizagem com atividades concretas de melhoria da qualidade dos espaços físicos escolares e da promoção de ações concretas de melhoria das relações humanas. Assim, pretende-se desenvolver projetos de intervenção a este nível.

Humanizar a escola é importante para que todos os que a habitam se possam aí sentir bem, fazendo dela um *locus* de produção de saúde e de aprendizagem.

A resolução de conflitos na escola é um tema que está na ordem do dia, gera debate e põe em causa fortes convicções sobre como agir no contexto escolar, quando os problemas passam pela autoridade e pela disciplina, pela violência e pela intolerância e pela falta de comunicação ou comunicação negativa.

Procuram-se respostas à questão: “o que fazer e como o fazer?”

Neste projeto propomos a mediação como uma forma de intervenção no contexto escolar, partindo do pressuposto de que os princípios que sustentam o processo de mediação funcionam como verdadeiros catalisadores da mudança. A voluntariedade e a confidencialidade

do processo, aliadas à neutralidade e imparcialidade do mediador (que não impõe soluções) contribuem para o *empowerment* das partes em conflito. A mediação tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo. Ao trabalharmos com valores como o reconhecimento e a responsabilidade, ao permitirmos a legitimação e a resolução de problemas com base na cooperação, diminuindo os níveis de tensão produzidos com o conflito, a autoridade não é ameaçada mas antes legitimada e reconhecida. Propomos ainda uma abordagem abrangente do contexto escolar, tendo em conta as necessidades específicas da instituição educativa onde se encontra implementado o Gabinete e Mediação Escolar, a comunidade em que esta se insere permitindo a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, durante o estágio, colaborámos no projeto de implementação do Gabinete de Mediação Escolar, passando por diferentes fases: diagnóstico de necessidades; ações de sensibilização; criação de uma equipa de apoio; formação e capacitação; seleção e formação de alunos mediadores; implementação e monitorização do projeto; avaliação do projeto. Estas etapas exigiram, para a sua concretização, o trabalho de uma equipa de mediadores capacitados em mediação de conflitos, sendo que existia um mediador na escola e a estagiária, podendo assim garantir a transmissão de saberes e práticas inerentes ao exercício da mediação.

Partimos do princípio de que desenvolver uma cultura de mediação na escola implica a formação para a democracia, a educação para a paz e os direitos humanos, a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça uma boa convivência escolar.

Procuramos com a introdução da mediação no contexto escolar, dotar os jovens estudantes de ferramentas que lhes permitissem a resolução pacífica e cooperativa dos conflitos. O processo de transformação e resolução de litígios proporcionou aos alunos um conjunto de aptidões para que pudessem enfrentar de forma positiva e eficaz, no futuro, as situações e desafios da vida quotidiana.

Aprender a gerir e a resolver conflitos através da mediação permitiu-lhes serem capazes de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada e de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas.

No que concerne ao impacto da realização do estágio e da referida investigação/intervenção, ao nível pessoal da estagiária, estes dois momentos resultaram em significativas mudanças. Estas mudanças foram sentidas ao nível do desenvolvimento do sentido de responsabilidade, pessoal e profissional, e também no sentido de desenvolvimento de sensibilidade em olhar para certas questões educativas, culturais e sociais.

Desta forma, a frequência do estágio, especificamente na Instituição Educativa permitiu-nos uma aplicação de conhecimentos, mas especialmente a aquisição de novas e significativas aprendizagens para o desempenho de um bom profissional.

No processo de desenvolvimento da intervenção/investigação, a passagem para o terreno, concretamente todo o trabalho desenvolvido na escola, não foi mais do que uma oportunidade de desenvolvimento de competências profissionais, ao mesmo tempo que efetivou conhecimentos contextualizados na prática, contribuindo para uma especialização na área da mediação inserida nas práticas de Mediação Educacional e Supervisão na Formação.

Relativamente à Instituição Educativa onde foi desenvolvido o estágio profissional, após toda a intervenção que efetuámos na escola, verificou-se que diminuíram os processos disciplinares e os conflitos, nomeadamente entre aluno-aluno. Outro aspeto positivo apontado pela Instituição foi o de que após a ação de formação dada aos assistentes operacionais, deixaram de existir tantas queixas por parte dos alunos relativamente aos assistentes o que pressupõe uma mudança de atitude destes em relação aos alunos.

Todas estas alterações nos pareceram bastante significativas, mas estamos conscientes de que a curto prazo os resultados não serão concerteza tão eficazes como se existisse um trabalho permanente por parte do Gabinete de Mediação Escolar, para que não só se mantivessem os bons resultados como se conseguisse melhorar e regular todos os outros que ficaram por resolver.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia referenciada

- Almeida, L. e Freire, T. (2003.) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In F. Brandoni (Ed), *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. e Freire, T.(2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Azevedo, C. et al (1998). *Metodologia Científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Ed.C. Azevedo
- Barab, S. e al.(2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Science*
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA..
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, S.; Moreira, C.; Pacheco, J. (2006). Globalização e (des)igualdades: desafios curriculares, Trabalho apresentado em VII Colóquio sobre questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, In Atas do VII Colóquio sobre questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, Braga.
- Chiavenato, A.(1987.) *Teoria Geral da Administração*, S. Paulo, 3ªEd. Vol 2, p. 88-89
- Cohen, R. (1995). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Tucson, Arizona: Goodyear Books.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer
- Conferência de Young M. *A educação pública em debate*. Universidade do Minho – maio 2008
- Cortesão, L. (coord), (2001). *Revisitando Paulo freire. Sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (coord), (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- Freire, T. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso*. Tese
- Guix, X. (2008). *Nem eu me explico, nem tu me entendes. Guia para se orientar nos labirintos da comunicação*. Porto. Edições ASA.
- Heredia, R. (2005). *Resolução de conflitos: transformação da escola. In educational settings: a meta-analytic review*. *Conflict Resolution Quarterly*,
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito. Guia da Educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, J.; Pacheco, J. (eds. 2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. ed. 0. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. e Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora
- Marconi, M. et al. (1992). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. ed. 0. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.; Seabra, F. (2008). *Teoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional* XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF
- Pacheco, J.; Dourado, E.. (2000). "A reorganização dos espaços escolares: as lógicas da tradição e da mudança.", *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación* 6, 4, pp. 629 - 638.
- Pacheco, J.; Seabra, F. (2008). "A Mediação em Contexto Pedagógico - Contributos de uma Leitura Psicanalista em Educação". In *Ciclos em Revista - Avaliação: Desejos, vozes, diálogos e processos.*, pp.17 - 32.

- Paraskeva, J. org. (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Platt, J. (1992). "Case study" in American methodological thought. *Current Sociology* Porto:Areal Editores, pp. 15-40.
- Programas de resolución de conflictos. In F. Brandoni (Ed), *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Revista Interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos, nº 11.
- Rocha, M. (2009). *Ser Mediador, hoje: essência, sentido, experiência.... Atas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Atores*, Universidade do Minho, 12 de dezembro
- Schmitt, B. e Pierre, J.(2004). La mediación escolar: prevención de la violencia o processo educativo. *La Trama*:
- Schmitt, B.e Pierre, J. (2009).Mediação, conciliação, arbitragem
- Seigo, J. (2003) . *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Edições Asa.
- Silva, A. (2007). Formação. Espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s). Coimbra: Ariadne.
- Silva, A. et al. (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem, Ed. Afrontamento
- Spencer, H. (1860). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. New York: D. Appleton and Company.
- Torrego, J. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R.(2001). "Estudo de caso planejamento e métodos".São Paulo

Outra Bibliografia consultada:

Plano Anual de Atividades

Projeto curricular da Escola

Projeto TEIP

Webgrafia:

Código Deontológico do Mediador

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice I – Panfleto e ficha de inscrição na formação

Apêndice II – Inquérito por questionário

Apêndice III – Guião da entrevistas ao diretor de turma

Apêndice IV – Guião da entrevista aos alunos

Apêndice V – Caracterização sumária da turma

Apêndice VI– Seleção dos responsáveis pela mesa da assembleia

Apêndice VII - Minuta das atas das Assembleias de turma

Apêndice VIII –Certificado da Formação

Apêndice I

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM

“Não basta ter acesso à escola, é preciso ter sucesso através da escola”, (Stoer 2006).

Formadora:
Isabel Brandão
Licenciada em Educação pela Universidade do Minho
Email: isabel.pombabrandao@gmail.com



Mediação de Conflitos em



Mediação de Conflitos em



 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR		Ficha de inscrição
<p>Objectivos da formação:</p> <p>Identificar os objectivos específicos da mediação escolar;</p> <p>Conhecer alguns modelos e tipos de mediação no ensino básico e secundário;</p> <p>Entender a utilidade e as vantagens da mediação para a escola na resolução e transformação dos conflitos interpessoais;</p> <p>Perceber a mediação em contexto educativo como um processo de intervenção;</p> <p>Compreender a mediação como função preventiva primária e de intervenção precoce.</p>	<p>Módulo I (2 de Março de 2011) <u>A Mediação</u></p> <p>Módulo II (16 de Março de 2011) <u>A Mediação em Contexto Educativo</u></p> <p>Módulo III (23 de Março de 2011) <u>O mediador de conflitos</u></p> <p>Módulo IV (30 de Março de 2011) Técnicas, ferramentas e fases do processo de mediação</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">* Cada módulo terá a duração de duas horas (Das 17:00H às 19:00H)</p>	<p style="text-align: center;">Mediação de Conflitos em Contexto Escolar</p> <p>Nome: _____</p> <p>E-mail: _____</p> <p>Escola: _____</p> <p>Categoria: _____</p> <p>Telefone: _____</p> <p>Assinatura</p> <div style="background-color: #c0392b; height: 100px; width: 100%;"></div>

Sessão de Informação para Docentes

A MEDIAÇÃO EM ACÇÃO

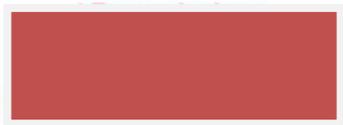


Programas de mediação e planos de convivência

* Conhecer os princípios e critérios que subjazem à implementação e avaliação de programa de mediação escolar e a sua articulação com a organização da escola; reconhecer as implicações e exigências dos programas de mediação escolar, nomeadamente dos programas integrados em planos de convivência.

A mediação em acção

* Aprofundar a prática da mediação e trabalhar os aspectos organizativos de um gabinete de mediação.



28 de Abril de 2011 pelas 18:30 Horas

Com a Intervenção

• **Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco**, grau académico de Agregação, atribuído pela Universidade do Minho em 2002, tendo como domínio científico de actuação as Ciências Sociais -Ciências da Educação.

• **Isabel Brandão**, Licenciada em Educação pela Universidade do Minho; Pós-graduada em Educação/Mediação Educacional; Investigação em Mediação de Conflitos.



Apêndice II

Inquérito n° _____

Inquérito por questionário

Sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação da Universidade do Minho e encontro-me a elaborar um estudo no Agrupamento de Escolas e Maximinos, relacionado com a Mediação de Conflitos. Deste modo, pretendo inquirir os formandos que frequentaram a formação com a finalidade de perceber o que mudou ou se mudou algo nas suas vidas profissionalmente, após a formação. Garanto o anonimato e a confidencialidade dos dados. A finalidade deste inquérito é meramente académica. Agradeço a atenção e a colaboração dispensadas.

Assinale com um a opção que corresponder ao seu caso

1. Idade: _____

2. Sexo:

Masculino 1

Feminino 2

3. Qual a função exercida e em que escola do Agrupamento?

4. Em que medida a formação influenciou as suas práticas de trabalho?

| _____ | _____ |
Muito Pouco Nada

5. Refira qual ou os motivos que o (a) levaram a frequentar esta formação:

-
- Enriquecimento do currícul 1 Aplicação de competência 6
Altruísmo 2 Outro 7
Valorização pessoal 3
Convívio 4 Qual? _____
Experiencia profissional 5

6. Para si, a formação foi produtiva a nível profissional?

7. O que o (a) leva a frequentar este tipo de formação?

- Interesse por esta área 1
Motivação 2
Desconhecimento da área 3
Curiosidade 4
Obrigação profissional 5
Outra 6
Qual? _____

8. Refira qual ou quais a(s) actividade(s) que mais lhe agradaram no decorrer da formação :

- Contacto com as pessoas 1
Conhecimento de novas realidades 2
Enriquecimento pessoal 3
Adquirir novos conhecimentos 4
Aplicar os conhecimentos apreendidos 5

Sair da rotina diária 6

Outra 7

Qual? _____

9. Qual a razão porque hoje, cada vez mais, se pratica formação em diversas áreas?

Aumento das necessidades 1

Maior sensibilidade para os problemas 2

Iniciativa pessoal 3

Outra 4

Qual? _____

10. Qual a relação que encontra entre a sua prática profissional e a formação que frequentou?

Trabalhar com o mesmo público 1

Trabalhar com as mesmas problemáticas 2

Colocar em prática as teorias desenvolvidas no curso 3

Outra 4

Qual? _____

11. Em que organização presta serviço?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| Centros Escolares | <input type="checkbox"/> 1 |
| Escolas Básicas do 1º e 2º ciclos | <input type="checkbox"/> 2 |
| Escola Secundária | <input type="checkbox"/> 3 |
| Outra | <input type="checkbox"/> |

Qual? _____

12. Há quanto tempo exerce a sua profissão?

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 6 Meses a 1 Ano | <input type="checkbox"/> 1 |
| 1 Ano | <input type="checkbox"/> 2 |
| 2 Anos | <input type="checkbox"/> 3 |
| Mais de 2 Anos | <input type="checkbox"/> 4 |

13. O facto de frequentar formações, interfere na sua vida profissional?

- | | |
|---------------|----------------------------|
| Positivamente | <input type="checkbox"/> 1 |
| Negativamente | <input type="checkbox"/> 2 |

14. Esta formação, interferiu?

- | | |
|---------------|----------------------------|
| Positivamente | <input type="checkbox"/> 1 |
| Negativamente | <input type="checkbox"/> 2 |

15. A que nível?

Pessoal 1

Profissional 2

Familiar 3

Outro 4

Qual? _____

16. Encontra dificuldades em articular a formação e a vida profissional?

Sim 1

Não 2

17. Qual o motivo?

Obrigada pela atenção disponibilizada.

Isabel Brandão

Apêndice III

Guião da entrevista Diretor de turma

1. Qual a disciplina que leciona?
2. No seu ponto de vista, a criação do Gabinete de Mediação Escolar foi importante para a escola?
3. Em que aspeto?
4. Já sentiu necessidade de recorrer ao Gabinete de Mediação?
5. Considera que a intervenção da mediadora foi importante para resolver o conflito existente na turma?
6. Se necessitasse novamente de resolver um conflito entre aluno-aluno ou mesmo aluno-professor, a quem recorreria?
7. Acha pertinente dar continuidade a este projeto? Porquê?
8. E relativamente às Assembleias de turma, acha que é um método eficaz ou haveriam outras alternativas mais interessantes? Quais?
9. Após cada Assembleia realizada na turma, acha que os conflitos amenizaram ou estancaram definitivamente?
10. Para si, a intervenção da mediadora termina assim que o conflito é colmatado ou pelo contrário, a mediadora deve continuar numa vigilância contínua para que tal não se repita?

Obrigada pela atenção disponibilizada.

A Educóloga

Isabel Brandão

Apêndice IV

Guião da entrevista ao aluno X

1.Qual o ano que frequentas?

2.Há quantos anos andas nesta escola?

3.Achas que nesta escola existem muitos conflitos entre colegas?

4.Da mesma turma ou de turmas diferentes?

5.Consideras que a tua turma é uma turma problemática?Porquê?

6.Achas que as Assembleias de turma têm ajudado a amenizar os conflitos na turma?
De que forma?

7.E os professores colaboram com a mediadora? E convosco, conversam sobre os problemas da turma?

8.Achas importante que a escola tenha um Gabinete de Mediação? Porquê?

9.E se o Gabinete, por algum motivo, não puder continuar a existir na escola? Achas que vão existir mais conflitos ou “que nem por isso”?

10.Para terminar, achas que a intervenção da mediadora já não é mais necessária logo que o conflito é resolvido ou pelo contrário, a mediadora deve continuar numa vigilância continua para que tal não se repita?

Obrigada pela atenção disponibilizada.

A Educóloga

Isabel Brandão

Apêndice V

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Escola Básica 2º e 3º ciclo – Braga Ano letivo 2010/2011

Caracterização Sumária da Turma

Número de alunos 25 (13rapazes e 12raparigas)

Número de alunos que não responderam aos inquéritos 3 (novos na turma)

Número de alunos repetentes 2

Idades entre os 10 e os 15 anos

Número de horas (em média) que os alunos passam na escola: 6 horas

Deslocação dos alunos para a escola: 7 a pé, 12 automóvel particular;

Transporte público 6;bicicleta 0;outros 0.

Número de alunos subsidiados 11 Escalão A; 6 Escalão B; 5 sem Escalão

Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais 1

Local onde os alunos estudam: 19 em casa; 7 na escola; 0 em casa de amigos;
0 noutra local.

7 alunos preferem estudar sozinhos; 16 alunos preferem estudar em grupo;

0 alunos preferem tanto estudar sozinhos como em grupo.

23 alunos têm quem os ajude a estudar; 2 alunos não têm quem os ajude a estudar.

Os alunos dedicam ao estudo, em média, por dia: 9 30m; 7 60m; 4 90m;
2 mais de 120m; 3 antes dos testes.

As três disciplinas que os alunos gostam mais são: Língua Portuguesa,
Educação Física e Matemática

As três disciplinas que os alunos gostam menos são: Inglês, Matemática e Língua Portuguesa

As três disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades são:

Matemática, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza

As três disciplinas em que os alunos sentem menos dificuldades são:

Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática

Tempo Livre

VER TELEVISÃO

Filmes	16	Desenhos animados	13
Telenovelas	12	Telejornal	8
Concursos	7	Documentários	0
Futebol	8	Outros programas	0
Outros desportos	0	Ler	12
Ouvir música	16	Ir ao café	0
Conversar	13	Aprender música	0
Ir ao cinema	15	Passear	13
Aprender dança	0	Sair com os amigos.	0
Brincar	18	Computador	18
Praticar desporto	13	Ajudar em casa	10
Ajudar os pais (profissão)		Outras	

25 alunos gostam da escola; 0 alunos não gostam da escola;

Para os alunos a escola é um local para :

17 aprender; 1 conviver; 6 fazer amigos; 1 aprender a crescer; 0 outros.

De um modo geral os alunos preferem as aulas em que: o professor frequentemente tem em conta os interesses dos alunos; os alunos participam ativamente/ dinamizam as atividades da aula sob a orientação do professor.

De um modo geral os alunos consideram as matérias lecionadas: interessantes, úteis e ligadas à vida real.

Na generalidade, os alunos consideram as dificuldades que sentem resultam de: dedicar pouco tempo ao estudo; ter pouco interesse por algumas matérias e os assuntos serem tratados com demasiada rapidez.

Características que mais apreciam num professor: simpatia; compreensão e amizade.

Características que menos apreciam num professor: antipatia; injustiça e incompreensão.

De um modo geral o que preocupa os alunos é: Gripe A e a vida familiar

Profissões desejadas: Médico, desportista, educador, artista, professor, empresário, informático, enfermeiro, cientista, cantor, carpinteiro, advogado, ator, electricista, mecânico, cabeleireira, modelo, farmacêutico, jardineiro e veterinário.

Habilitações literárias dos Encarregados de Educação

< 1º Ciclo	0
1º Ciclo	1
2º Ciclo	5
3º Ciclo	2
Ensino Secundário	6
Curso Profissional	0
Curso Médio	1
Curso Superior	6

Alunos com problemas de saúde: 5

Alunos com dificuldades:

2 visuais; 0 Auditivas; 0 Motoras 0 Linguagem.

Alunos com outros problemas de saúde (indicar nome do aluno e respetiva doença): 0

Retenções no percurso escolar dos alunos:

1º Ciclo	2º ano 2
	3º ano 0
	4º ano 0
2º Ciclo	5º ano 1
	6º ano 1
3º Ciclo	7º ano
	8º ano
	9º ano

Atividade profissional dos Enc. Educação

15 Comércio e Serviços; 0 Profissões Liberais; 0 Agricultura; 5 Indústria; 5 Domésticas;

0 Reformado; 4 Desempregado; 1 Desenhador orçamentista; 1 Polícia; 1 Costureira;

1 Enfermeiro; 2 Pintor; 7 Professores; 1 Dentista; 1 Arquiteto

Apêndice VI

Assembleias de Turma

Turma 5º ____

Presidente

Secretário

Vogal

Data ____/____/____

Presidente

Secretário

Vogal

Data ____/____/____

Presidente

Secretário

Vogal

Apêndice VII

Ata da Assembleia de Turma

Ano: ____ Turma ____ Ano Letivo ____/____

Aos _____ dias do mês de _____ do ano de _____, pelas _____ horas, a presente assembleia de turma discutiu a seguinte ordem de trabalhos:

1.

2.

3.

4.

Nada mais havendo a acrescentar, deu-se por encerrada a sessão.

Data: ____/____/____

O(A)Presidente _____

O(A)Secretário _____

O (A) Vogal _____

O Professor _____

Técnica de Educação _____

Apêndice VIII

Certificado da Formação



Certifica-se que _____ participou na acção de formação sobre “MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR”, orientada por Isabel Cristina Monteiro Pontes Brandão, que decorreu na Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão, do Agrupamento de Escolas de Maximinos, com a duração de 8 horas.

Braga, 15 de Abril de 2011

AE maximinos



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A CAP do Agrupamento de Escolas

A Formadora

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I – Projeto FREI

Anexo II - Código Deontológico dos Mediadores de Conflitos

Anexo III – Organigrama da instituição

Anexo IV – Ata da reunião do grupo de mediadores comportamentais

Anexo I

Projeto FREI

No âmbito do despacho nº 55/2008, de 23 de outubro, o Ministério da Educação considerou o nosso Agrupamento de Escolas como Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª geração. Esta integração resulta, eventualmente, de uma candidatura apresentada pelo Agrupamento ao POPH no ano letivo transato, medida 6.11, embora não aprovada. Esta integração permite a atribuição de alguns recursos acrescidos, mediante a definição e aprovação de alguns objetivos, medidas e estratégias com impacto direto na melhoria dos resultados escolares dos alunos e na prevenção do abandono precoce.

Nesta perspetiva, o Conselho Executivo convidou toda a comunidade educativa a apresentar sugestões de medidas/estratégias, nomeadamente ao nível da organização curricular, a enquadrar no Projeto Educativo. Os órgãos do Agrupamento, foram auscultados neste sentido, nomeadamente os Departamentos Curriculares, Conselho de Docentes, Conselhos de Turma e Conselhos de Docentes ao nível de escola. Na mesma linha de auscultação, foi realizada uma sessão de trabalho com a participação do “amigo crítico”, Doutor Joaquim Machado, no dia 31 de dezembro de 2008. Finalmente, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral Transitório produziram os seus pareceres favoráveis a este projeto, respetivamente a 7 e 13 de janeiro de 2009.

Para a construção deste Projeto participaram quatro docentes em Oficinas de Formação organizadas pela DGIDC e DREN, realizadas no final do ano civil de 2008. Este Projeto está em consonância com o Projeto Educativo que havia sido aprovado no ano letivo transato que já advogava, entre outras metas, a melhoria dos resultados académicos dos alunos, e com o Regulamento Interno, em (re)construção paralela e recentemente aprovado pelo Conselho Geral Transitório.

Na medida em que se pretende uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem no 1º ciclo, nível basilar e primeiro de educação e formação, o Coordenador deste projeto foi nomeado de entre os docentes titulares deste nível de educação e ensino, Profª Fernanda Barroso. O Conselho Pedagógico decidiu ter como representantes na Equipa FREI os Coordenadores dos Diretores de Turma, dos Projetos de Desenvolvimento Educativo e da Avaliação Interna. Posteriormente foi integrado um elemento da comunidade designado pela Autarquia.

Anexo II

CÓDIGO DE ÉTICA E DEONTOLOGIA DOS MEDIADORES DE CONFLITOS

Preâmbulo

O Código de Ética e Deontologia tem por objetivo fixar os requisitos éticos e deontológicos da Mediação de Conflitos, em benefício da sua credibilidade e qualidade técnica.

O presente Código estabelece os princípios e as normas que orientam a mediação e a ação do mediador, quer nas relações deste com pessoas singulares ou coletivas – os mediados - que recorrem aos seus serviços, quer entre mediadores e outros profissionais, estipulando os direitos e deveres relativos ao mediador.

1. Natureza das regras deontológicas:

As regras deste Código de Ética e Deontologia aplicam-se aos mediadores de conflitos e destinam-se a garantir o pleno cumprimento da missão de mediador.

A inobservância destas regras pelo mediador é passível de responsabilidade disciplinar nos termos regulamentares das Associações que adotem o presente código.

Nenhuma disposição do Código de Ética e Deontologia substitui ou anula as regras de conduta e os códigos de deontologia a que os mediadores estejam sujeitos quando no exercício de outras atividades profissionais.

2. A Mediação de Conflitos:

A Mediação é um meio alternativo de resolução de conflitos. Enquanto processo não adversarial, voluntário, privado e confidencial tem em vista estabelecer a relação entre duas ou mais pessoas ou organizações e facilitar a resolução construtiva do conflito através da participação de um terceiro, o mediador.

A Mediação é uma resposta célere e adequada, afirmando-se na sua utilidade social e pública, reforçando a cidadania. A confiança dos participantes no processo de mediação é essencial.

O Papel do Mediador:

A atividade do mediador baseia-se no respeito absoluto pela Dignidade e pelos Direitos da Pessoa Humana.

O mediador é um profissional independente e imparcial, comprometido com o sigilo e capacitado para facilitar o diálogo entre os mediados e ajudá-los a procurar o melhor resultado consubstanciado num acordo que os satisfaça mutuamente.

O mediador está desprovido do poder de imposição de uma decisão vinculativa, sendo responsabilidade dos mediados chegar ou não a um acordo.

Capítulo I Disposições Gerais ARTIGO 1º

(Âmbito)

1. O presente Código de Ética e Deontologia aplica-se a todos os mediadores de conflitos cujas Associações o venham a adotar.

2. As Associações que em Assembleia-geral venham a adotar o presente Código têm por dever velar pelo respeito e aplicação do mesmo.

Capítulo II Princípios Fundamentais ARTIGO 2º

(Autonomia da Vontade das Partes)

1. A Mediação fundamenta-se no princípio da autonomia da vontade das partes.

2. A Mediação é um processo voluntário e a responsabilidade das decisões tomadas no decurso do processo cabe aos mediados.

3. O mediador deve assegurar a plena autonomia das partes durante todo o processo de mediação, recusando-se a mediar processos em que esta autonomia possa estar afetada.

4. Em relação à questão controvertida, o mediador não decide pelos mediados, não defende, representa ou aconselha qualquer deles, nem faz prevalecer soluções.

ARTIGO 3º (Independência)

1. O mediador tem o dever de salvaguardar, sob todas as formas, a independência inerente à sua função, condição fundamental da sua atividade.

2. O mediador deve pautar a sua conduta pela independência, isento de qualquer pressão, seja esta resultante dos seus próprios interesses, valores pessoais ou de influências externas.

3. O mediador é responsável pelos seus atos e não tem subordinação, técnica ou deontológica, a profissionais de outras áreas.

ARTIGO 4º (Imparcialidade)

O mediador é um terceiro imparcial em relação aos mediados e à questão controvertida, devendo abster-se de qualquer ação ou comportamento, seja ele verbal ou não verbal, que manifeste qualquer tipo de preferência.

ARTIGO 5º

(Credibilidade)

Em todas as circunstâncias deve o mediador desempenhar as suas funções de forma credível, sendo independente, franco, coerente e competente.

ARTIGO 6º (Competência)

O mediador deve ter a capacidade para mediar o conflito existente entre os mediados, satisfazendo as expectativas razoáveis dos mesmos, procurando a permanente atualização dos seus conhecimentos científicos e da sua preparação técnica.

ARTIGO 7º (Confidencialidade)

1. O processo de mediação é por sua natureza confidencial, devendo o mediador manter sob sigilo todas as informações de que tenha conhecimento no âmbito do processo de mediação, delas não podendo fazer uso em proveito próprio ou de outrem.

2. O mediador não pode ser testemunha em qualquer causa relacionada, ainda que indiretamente, com o objeto da mediação.

1. O dever de confidencialidade sobre toda a informação respeitante ao conteúdo da mediação só pode cessar nas circunstâncias previstas na lei ou quando seja absolutamente necessário para a defesa da dignidade, direitos e interesses legítimos do próprio mediador, mediante parecer favorável do Conselho de Ética e Deontologia.

ARTIGO 8º (Diligência)

O mediador deve ser diligente, efetuando o seu trabalho de forma conscienciosa, prudente e eficaz, assegurando as condições para o desenrolar do processo de acordo com as disposições do presente Código.

ARTIGO 9º

(Livre Escolha do Mediador)

Aos mediados assiste o direito à livre escolha do mediador.

Capítulo III

Deveres Gerais do Mediador

ARTIGO 10º

(Deveres face à atribuição do processo)

Face à atribuição do processo, o mediador tem os seguintes deveres:

1. Aceitar conduzir processos para os quais se sinta capacitado pessoal e tecnicamente, atuando de acordo com os princípios fundamentais estabelecidos no Capítulo I deste Código e de outras normas a que eventualmente esteja sujeito.
2. Dar a conhecer aos intervenientes no processo qualquer impedimento ou relacionamento que possa pôr em causa a sua imparcialidade ou independência e não conduzir o processo nessas circunstâncias.

3. Avaliar da aplicabilidade da mediação ao caso concreto, antes de aceitar conduzir o processo.

ARTIGO 11º

(Deveres face ao processo)

Face ao processo, constituem deveres do mediador:

1. Elucidar os mediados sobre a natureza, finalidade, fases do processo, e em que consistem, bem como as regras a serem observadas por todos.

2. Informar os mediados sobre o carácter sigiloso de todo o processo e de que não poderá ser arrolado como testemunha por qualquer dos mediados em processo relacionado com o objeto da mediação, devendo também assegurar-se que o mesmo é respeitado por terceiros.

3. Fazer uso de todas as técnicas e conhecimentos que auxiliem os mediados a dialogar e levar a bom termo o processo, devendo procurar manter-se profissionalmente atualizado e aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos.

4. Sugerir aos mediados a intervenção ou a consulta de técnicos especializados em determinada matéria, quando isso se revele necessário ou útil ao entendimento e equilíbrio dos mesmos.

5. Interromper o processo, se estiver ou vier a estar perante algum impedimento ético ou legal, bem como se algum dos participantes o solicitar.

ARTIGO 12º

(Deveres face aos mediados)

Face aos mediados, o mediador tem os seguintes deveres:

1. Ser substituído com o consentimento dos mediados, por motivos excepcionais, tendo em conta que a livre escolha do mediador pressupõe o estabelecimento de uma relação de confiança;

2. Averiguar, antes de dar início ao processo, se os mediados estão já esclarecidos sobre os princípios fundamentais que norteiam o processo, bem como sobre a sua tramitação, custos, honorários e regras e, caso não o estejam, prestar as necessárias informações;

3. Alertar os mediados para a conveniência em, sempre que o queiram, consultar ou fazer-se acompanhar de advogado;

4. Assegurar-se que os mediados têm legitimidade para intervir no processo e garantir que aos mesmos seja dada igual oportunidade de expor e falar sobre o conflito que os opõe, devendo zelar pelo equilíbrio de poder no processo;

5. Garantir o caráter confidencial das informações que vier a receber no decurso da sua atividade;

6. Formalizar por escrito a adesão dos mediados à mediação, após serem prestadas todas as informações;

7. Organizar e dirigir a mediação, colocando-se ao serviço das pessoas, auxiliando-as a dialogar, apelando ao respeito mútuo e à cooperação;

8. Abster-se de impor qualquer acordo aos mediados, bem como fazer promessas ou dar garantias acerca dos resultados do processo, devendo adotar um comportamento responsável e de franca colaboração com os mediados;

9. Garantir igual oportunidade aos mediados se, no decurso do processo, o mediador tiver necessidade de falar separadamente com cada um deles, devendo fazê-lo apenas com o conhecimento e consentimento de ambos;

10. Pautar-se pelo mesmo caráter sigiloso durante as reuniões individuais, esclarecendo o mediador com cada um dos mediados, no final da sessão, aquilo que pode ser revelado ao outro participante e qual a informação que não poderá ser revelada;

11. Facilitar a obtenção pelos mediados de um Acordo de Mediação que os satisfaça mutuamente;

12. Não atuar como profissional contratado por qualquer um dos mediados no decurso do processo de mediação.

ARTIGO 13º

(Deveres face à Instituição)

Face à Instituição onde exerce a sua atividade, constituem deveres do mediador:

1. Zelar pela qualidade dos serviços prestados pela instituição onde exerça a sua atividade, nomeadamente, quanto ao seu nível de formação e qualificação;
2. Atuar no respeito pelas normas éticas e deontológicas previstas neste Código e zelar pelo cumprimento dos procedimentos da Instituição na qual exerça a sua atividade.

ARTIGO 14º

(Deveres face aos colegas)

Face aos seus colegas, o mediador tem o dever de:

1. Tratá-los com urbanidade, respeito e consideração, de modo a promover a dignificação da atividade;
2. Não intervir na prestação de serviços de mediação que estejam a ser efetuados por outro mediador a não ser a seu pedido, ou quando estiver a atuar em comediação.

Capítulo IV

Direitos do Mediador

ARTIGO 15º

(Direitos no exercício da atividade)

Para além de outros que resultem da lei e dos Estatutos das respetivas Associações, constituem direitos dos mediadores no exercício da sua atividade profissional:

1. Auferir uma remuneração justa e proporcional à complexidade e especialização do serviço prestado e ao regime de trabalho atribuído;

2. Exercer livremente a sua atividade, em especial no que se refere à metodologia e aos procedimentos a adotar, no respeito pela lei e pelo presente Código;
3. Utilizar o seu título profissional de mediador de conflitos, promovendo a sua atividade e divulgando obras ou estudos, sem prejuízo do segredo profissional;
4. Requerer a certificação da sua qualificação profissional;
5. Requisitar os meios e as condições de trabalho que promovam o respeito pela ética e deontologia;
6. Recusar tarefa ou função que considere incompatível com o seu título, com os seus direitos ou deveres;
7. Requerer a intervenção da Associação de Mediadores de Conflitos a que pertença na defesa dos seus interesses éticos, deontológicos e profissionais;
8. Pronunciar-se sobre a elaboração e aplicação da legislação relativa ao exercício da Mediação;
9. Solicitar Parecer ao Conselho de Ética e Deontologia sobre a atividade de Mediação de conflitos.

ARTIGO 16º

(Honorários)

1. Os honorários do mediador devem corresponder ao serviço prestado e ser fixados com moderação, atendendo ao tempo despendido, à complexidade do processo e à prática entre os mediadores.
2. O mediador não pode fazer depender os seus honorários do resultado da mediação.
3. O mediador apenas deve receber honorários em dinheiro, podendo solicitar provisões para despesas, caso sejam necessárias.

4. As regras respeitantes à fixação dos honorários devem ser comunicadas aos participantes antes do início do processo de mediação.

ARTIGO 17º

(Publicidade Informativa)

1. Toda a divulgação da atividade do mediador deve ter como finalidade exclusiva informar as pessoas em geral, e os mediados, em particular, sobre os serviços prestados de uma forma clara, honesta e objetiva, devendo o mediador abster-se do uso de meios que possam ser considerados desprestigiantes para a atividade.

2. O mediador não pode divulgar o nome dos mediados.

3. Para divulgar a sua atividade, o mediador pode fazer uso de qualquer meio que não esteja em conflito com este Código, designadamente:

a) Placas de dimensões razoáveis, colocadas no edifício onde exerce a sua atividade, que apenas devem indicar o nome do mediador ou mediadores ou da respetiva sociedade, a atividade e eventualmente, o horário de expediente;

b) Cartões de visita;

c) Papel de carta;

d) Folhetos, jornais, revistas ou outras publicações editadas pelo mediador ou por terceiros;

e) Correio eletrónico e sítios na Internet;

f) Conferências, seminários, colóquios, ações de formação promovidos pelo mediador ou por associações de que seja membro, com o fim de divulgar a Mediação de Conflitos.

Capítulo V Disposições Finais ARTIGO 18º

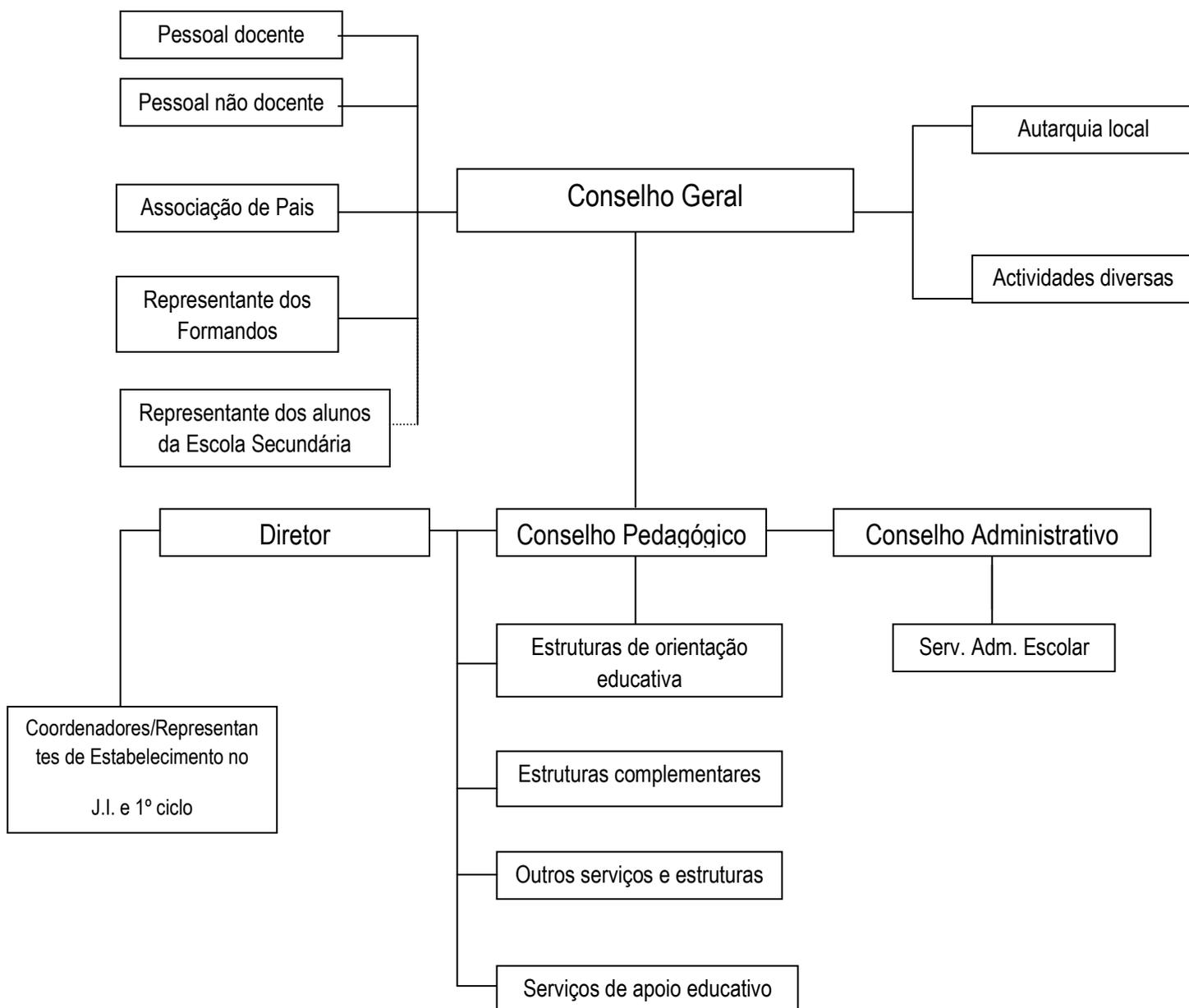
(Entrada em vigor)

O presente Código entra em vigor a 1 de julho de 2003.

Anexo III

Estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento de escolas

Organograma



ANEXO IV

ATA DE REUNIÃO DO GRUPO DE MEDIADORES COMPORTAMENTAIS	<i>Hora</i>	<i>sala</i>	<i>Data</i>	<i>n° Ata</i>
	17h45M	IC1	18/01/11	2

— No dia dezoito de janeiro de dois mil e onze, pelas dezassete horas e quarenta e cinco minutos, reuniu na sala TIC1 da Escola Básica 2/3 _____, o grupo de mediadores comportamentais, com a seguinte ordem de trabalhos: _____

— Ponto um: Análise de casos de intervenção; _____

— Ponto dois: Outros assuntos. _____

— Deu-se início à reunião na presença de todos os seus elementos à exceção do presidente da associação de estudantes, _____ e _____ já se encontrarem em fase terminal do estágio e as situações mais problemáticas estarem também a ser acompanhadas pela assistente social. _____

— Começando pelo **ponto um**, análise de casos de intervenção, foi referida a **turma _____ ano _____**, cujo diretor de turma é o professor _____, que realizou já no início deste período uma reunião de pais e encarregados de educação na qual estiveram também presentes os alunos, os professores, as técnicas de serviço social _____ e de educação _____. Na referida reunião, foi solicitado o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos respetivos educandos, de forma a contribuir para uma mudança generalizada da atitude dos alunos face à escola. Esse compromisso foi assumido pela maior parte dos presentes. _____

— Lamentavelmente constatou-se que não houve nenhuma referência por parte da professora do primeiro ciclo relativamente a estes alunos nem foram dadas indicações a ter em conta aquando da organização das turmas pelo que, involuntariamente, se juntaram num mesmo grupo diversos alunos problemáticos. _____

— Foram referidos os alunos _____, _____, _____, _____ e _____ salientando-se ainda que a maior parte das problemáticas destes alunos se relacionam com questões de

desorganização familiar. _____

— Relativamente ao aluno _____, a técnica de educação referiu que a Encarregada de Educação a informou que ele irá começar a frequentar um centro de estudos e está entusiasmado com esse facto. Os pais encontram-se no meio de um processo de divórcio litigioso e o aluno está a reagir mal. É um jovem muito inteligente que manipula a mãe. Recentemente conseguiu convencê-la a não estar presente na reunião orientada pelo Diretor de Turma, uma vez que sabia que iria ser falado pelos comportamentos desajustados, pondo-se mesmo a hipótese de vir a necessitar de acompanhamento médico ou até se medicado. Este aluno tem por exemplo o pai que não é um bom modelo pois justifica os comportamentos do filho dizendo que ele próprio, na sua idade, também era assim. Na quarta-feira passada, durante uma aula de Formação Cívica em que ia ser dinamizada uma assembleia de turma, o _____ foi sorteado presidente e os colegas foram muito cruéis uma vez que expuseram os problemas dele e foram muito assertivos. O _____ chorou e confessou que tinha enganado a mãe convencendo-a a não ir à reunião. Nas referidas assembleias de turma serão abordados temas relacionados com o saber-estar e os alunos serão levados a refletir sobre atitudes e comportamentos. _____

— Relativamente ao aluno _____, foi referido que deveria estar muito isolado e controlado durante a frequência do primeiro ciclo. Quando veio para a EB 2/3, mudou radicalmente de comportamentos e destabilizou muito. _____

— A situação familiar do _____ é muito complicada uma vez que este aluno se encontra praticamente “*abandonado*”. A própria mãe já confessou à técnica de educação e à assistente social que ficaria mais tranquila se o filho fosse institucionalizado; é evidente a falta de afetividade desta mãe. Este caso já está sinalizado na CPCJ. _____

— Em termos de conclusão foi referido que a assistente social se encontra a fazer atendimento familiar, a psicóloga dá apoio individual aos alunos _____ e _____, a técnica de educação segue individualmente a _____ e faz o acompanhamento da turma nas aulas de Formação Cívica. Há ainda alunos sinalizados para Tutoria que serão acompanhados pelo professor _____. Durante a recentemente reunião com os Pais e Encarregados de Educação foi alertado todo o conselho de turma para a necessidade destes alunos serem encaminhados para a mediação escolar, sempre que necessário, em vez de irem para a sala de estudo, verificando-se que já começa a haver mudança de atitude. _____

— Face ao exposto, os elementos presentes nesta reunião consideraram haver necessidade de se dar

mais algum tempo para que as medidas tomadas recentemente possam começar a surtir efeitos. Será feito um novo balanço das diversas intervenções numa próxima reunião e deverá ser dada a indicação, no final do ano letivo, para se desfazer esta turma. _____

— Na turma _____ **ano** _____, cuja diretora de turma é a professora _____, estão também a ser dinamizadas assembleias de turma, durante a Formação Cívica. Já no início deste período, houve uma reunião entre o respetivo conselho de turma e as técnicas do GMOE. Constata-se que o principal problema desta turma se relaciona com graves dificuldades cognitivas, o que se reflete no comportamento uma vez que são alunos desmotivados, desinteressados e com dificuldade no cumprimento de regras. —

— Será dada continuidade à intervenção. As situações mais pertinentes estão a ter acompanhamento individual pelo GMOE. _____

— Na **turma** _____ **ano** _____, a intervenção prevista foi feita com o professor _____ e a mediadora comportamental Isabel Brandão uma vez o presidente da associação de estudantes, _____, não compareceu no horário previsto. A professora _____, que leciona esta turma, referiu que a mesma revela problemas de aprendizagem, dificuldades de concentração e no cumprimento de regras. A mediadora comportamental, Isabel Brandão referiu que, por motivos pessoais, ainda não conseguiu contactar diretamente com a diretora de turma mas que tenciona fazê-lo a curto prazo para apresentar uma proposta de atividades (assembleias de turma) a desenvolver com estes alunos, no âmbito do seu trabalho de mestrado. _____

— Neste contexto, o professor _____ reforçou a necessidade de se reduzir o número de alunos por turma, à semelhança do que se passa noutros países, de forma a facilitar o relacionamento entre todos e melhorar o aproveitamento escolar. _____

— Na **turma** _____ **ano** _____ as técnicas de mediação escolar _____ e a _____ referiram que iniciaram a sua intervenção com o acompanhamento individual de alguns alunos para fazerem um balanço do comportamento. Foram objeto de entrevista os alunos _____, _____, _____ e _____. Recentemente iniciaram as assembleias de turma mas, uma vez que terminaram o período de estágio, será dada sequência ao trabalho pela técnica de educação _____. Os alunos _____, _____, _____ e _____ têm acompanhamento psicológico com a psicóloga da nossa escola. Surgem agora conflitos entre os alunos da própria turma, especificamente com a _____ que está constantemente a ser marginalizada pelos restantes colegas, pelo que o relacionamento entre eles será um dos temas a debater nas próximas assembleias de turma. _____

— Foram ainda alvo de atenção as duas turmas **CEF**. Relativamente ao **CEF de Eletricista**, a psicóloga referiu que tem hora de atendimento com eles às quintas-feiras e que habitualmente comparecem todos, apesar de não terem aulas nessa manhã. Por motivos de saúde irá apenas agora retomar o trabalho a desenvolver com estes alunos que, curiosamente lhe deixaram várias mensagens escritas que serão alvo da sua atenção. Dá ainda apoio individualizado aos alunos _____, por uma questão emocional e ao _____ para o tentar ajudar a controlar a hiperatividade. _____

— Quanto ao **CEF de Informática** a psicóloga referiu que continua a ter um contacto frequente com estes alunos e parece que estão menos problemáticos em termos de comportamento. Os alunos _____, _____ e _____ têm um apoio mais próximo uma vez que, por vezes, têm alguma dificuldade em manter o comportamento adequado, essencialmente fora da sala de aula. _____

— Por fim passou-se ao **ponto dois** da ordem de trabalhos, outros assuntos, e foi referida a necessidade de se fazer uma sensibilização, na reunião de diretores de turma, para o encaminhamento dos alunos que saem da sala de aula diretamente para a Mediação Escolar em vez de irem para a Sala de Estudo. _____

— Ainda no âmbito da mediação comportamental, a técnica de educação referiu que os alunos da Associação de Estudantes e dos CEF'S não são um bom exemplo de comportamento na cantina. Constata-se que atualmente são frequentemente chamados à atenção. Foi sugerida a realização de uma reunião entre os diferentes elementos da Associação de Estudantes, a técnica de educação, a Chefe dos Assistentes Operacionais e ainda a presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, de modo a sensibilizar estes alunos para a necessidade de alterarem a respetiva postura uma vez que deverão ser um modelo para os restantes colegas. _____

— A psicóloga referiu ainda que o GMOE está a tentar organizar um grupo de mediadores escolares entre os alunos da escola, por indicação dos respetivos diretores de turma, estando previstos um a dois alunos por turma no sétimo e oitavo anos de escolaridade. *“Este Grupo de Mediadores Escolares apresenta-se como mais uma resposta para a atenuação dos problemas dos alunos, tentando que eles próprios sejam agentes do seu processo de mudança. Vão expor as dificuldades e procurar colaborar na resolução dos problemas que a comunidade escolar sente no dia a dia. Vão assim procurar desempenhar um papel de agentes dinamizadores na comunidade escolar. O Grupo de Mediadores Escolares pretende assumir-se como mais uma resposta de prevenção e de intervenção na comunidade educativa.”* Ser-lhes-á dada formação sobre comportamentos para que possam contribuir para a resolução de problemas ou mesmo consigam atuar nas situações problemáticas

que forem surgindo. _____

— A professora _____ referiu que seria muito importante começar este tipo de intervenção desde o primeiro ciclo, de modo a prevenir comportamentos desajustados desde cedo. _____

— Foi referido pela psicóloga que, ao nível do primeiro ciclo, a animadora social do Centro Escolar, está a trabalhar com duas turmas do quarto ano de escolaridade, no intuito de se controlarem comportamentos desde cedo. Numa Escola básica e num Centro Escolar não foi detetada a necessidade de fazer este tipo de intervenção. A animadora social foi recrutada para dar apoio a estas escolas do primeiro ciclo, pelo facto de serem Escolas TEIP. A professora _____ referiu que seria de extrema importância divulgar a informação da possibilidade deste tipo de intervenção por parte das animadoras sociais no âmbito da mediação comportamental, nomeadamente ao nível dos departamentos, através da respetiva coordenadora.. _____

— Todos os elementos presentes reforçaram novamente a necessidade de redução do número de alunos por turma, de modo a facilitar a intervenção, a controlar os comportamentos desajustados e melhorar o rendimento escolar, nem que para tal seja necessário aumentar o número total de turmas. _____

— Por fim, relativamente à grelha de apresentação da atividade, no âmbito do Projeto FREI, enviada previamente a todos os presentes por e-mail, foi referido que se torna de preenchimento muito difícil uma vez que há muitas especificidades dentro da atuação do GMC. _____

— E nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente ata que depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos da lei. _____