



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Catarina Sousa Machado

**Mediação escolar: um novo olhar  
para os conflitos**

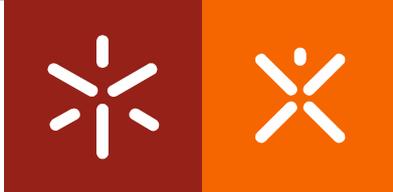
**Mediação escolar: um novo olhar para os conflitos**

Ana Catarina Sousa Machado

UMinho | 2024

janeiro de 2024





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Ana Catarina Sousa Machado

**Mediação escolar: um novo olhar  
para os conflitos**

Relatório de estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Mediação Educacional

Trabalho Efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Carlos Morgado**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial**  
**CC BY-NC**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada, vivenciei uma mistura de sentimentos e emoções. Para lidar com elas, é fundamental ter ao nosso lado as pessoas certas para conseguirmos alcançar tudo o que desejamos e que nos propomos. Foi através deste percurso que consegui crescer a nível pessoal e profissional.

Agora ao encerrar esta fase, é o momento de expressar a minha gratidão a todos aqueles que estiveram ao meu lado.

Assim, começo com o agradecimento mais especial, à minha família. Obrigada, mãe e pai por nunca me deixarem desistir e nunca me abandonarem ao longo desta caminhada. Sem vocês, não era possível.

Obrigada às minhas melhores amigas, que aturaram os meus momentos mais stressantes, angustiantes e desafiadores. Apoiaram-me e deram-me força para seguir o caminho.

Obrigada ao meu companheiro, que me acalmou quando foi necessário, me amparou e me apoiou em todos os momentos.

Quero agradecer especialmente à Beatriz, que realizou o estágio na mesma instituição que eu e, por isso, nos fomos apoiando muito uma à outra. Ajudou-me, sempre que precisei e deu-me muita coragem nos momentos em que mais precisei.

Agradecer ao meu orientador de estágio que sempre se mostrou disponível, atento e dedicado. Obrigada por todos os conselhos, incentivos, orientações e pela motivação.

Agradeço ainda à acompanhante da instituição, à Doutora Diana, por todo o carinho, apoio e confiança que demonstrou em mim. Por estar sempre disposta a ajudar e mesmo quando não podia estar presente, nunca rejeitou uma chamada ou pedido de ajuda.

Por fim, agradeço também a todas as pessoas que fizeram parte deste projeto. Ao diretor da instituição, aos professores e aos alunos que participaram nas atividades desenvolvidas. Sem eles não seria possível realizar o estágio.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## MEDIAÇÃO ESCOLAR: UM NOVO OLHAR PARA OS CONFLITOS

### RESUMO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, inserido no 2.º ano do Mestrado em Educação, área de especialização Mediação Educacional, na Universidade do Minho. O estágio decorreu numa escola pública do Ensino Básico, no Norte de Portugal, e incidiu na mediação escolar. O relatório retrata o percurso realizado, tendo-se para o efeito optado pelo desenvolvimento de uma investigação-ação, baseada em técnicas e instrumentos de investigação qualitativa, estruturado a partir de uma análise de necessidades efetuada inicialmente. O projeto, intitulado “Mediação escolar: um novo olhar para os conflitos”, teve como objetivo a implementação de práticas que concorressem para melhorar a comunicação entre os membros da comunidade escolar, bem como ajudassem a prevenir conflitos e a construir uma cultura de convivência dentro e fora da escola. A partir do diagnóstico de necessidades concebemos um plano de ação que envolveu diversas atividades relacionadas com temas como a empatia, a assertividade, a autoestima, a comunicação positiva e o bullying. O objetivo dessas atividades foi desenvolver competências socioemocionais nos alunos essenciais para o bom relacionamento interpessoal. Relativamente aos resultados obtidos com a implementação do projeto, destaca-se a mudança de comportamentos ao longo do desenrolar das atividades, concretamente nas relações interpessoais entre os alunos e entre os alunos e o professor.

**Palavras-chave:** Comportamentos; Comunicação; Comunidade escolar; Mediação; Prevenção.

## SCHOOL MEDIATION: A NEW WAY TO SEE THE CONFLICTS

### ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Professional Internship during the Education 2nd year master's degree, specialized on Educational Mediation, at the University of Minho. The internship took place in an elementary school based in the North of Portugal, and it was focused on school mediation. The report shows the path we took, having chosen to carry out an action-research, based on qualitative research techniques and instruments, structured based on the needs analysis that we initially found. The project, entitled "School mediation: a new way to see the conflicts", aimed to implement practices that contribute to improve all the communication between all members of the school community, as well as preventing conflicts and building a culture of coexistence inside and outside the school area. Based on the needs analysis, we develop a strategic plan that involves several activities related to the major themes, such as: empathy; assertiveness; self-esteem; positive communication and bullying. The objective of these activities was to develop socio-emotional skills essential for their good relationships. Regarding the results achieved with the project implementation, the changes in the behavior throughout the activities stands out, specifically in the relationships between students and between students and teachers.

**Keywords:** Behaviors; Communication; School Community, Mediation; Prevention.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO .....	3
1. Apresentação e caracterização do Contexto de Estágio .....	3
1.1. Integração no Contexto de Estágio: motivações e expetativas .....	3
1.2. Caracterização da Instituição .....	5
1.3. Caracterização do público-alvo .....	6
1.4. Diagnóstico de Necessidades.....	10
1.5. Objetivos de Investigação e Intervenção .....	13
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO .....	15
2.1 Mediação .....	16
2.2 Modelos de Mediação.....	17
2.3 Mediação e conflito .....	20
2.3.1 Natureza do conflito .....	20
2.3.2 Perspetivas do conflito .....	21
2.4 Mediação Escolar e Importância da Mediação Escolar.....	25
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO .....	29
3.1 Fundamentação das opções metodológicas .....	29
3.2 Teorias da Investigação-ação .....	31
3.3 Modalidades da Investigação-Ação.....	33
3.4 Modelos da Investigação-Ação .....	35
3.5 Instrumentos e técnicas de Avaliação .....	42
3.6 Recursos mobilizados e limitações do projeto .....	45
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	47
4.1 Apresentação do trabalho de investigação/intervenção desenvolvido em articulação com os objetivos definidos.....	47
4.2 Avaliações das ações desenvolvidas.....	55
4.3 Discussão dos resultados obtidos em articulação com o enquadramento teórico .....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	74
Referências Bibliográficas.....	76
Apêndices.....	79

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de alunos.....	7
<b>Gráfico 2</b> - Género dos alunos .....	8
<b>Gráfico 3</b> - Número de alunos com condições especiais .....	9
<b>Gráfico 4</b> - Elementos constituintes do conflito .....	22
<b>Gráfico 5</b> - Respostas dos alunos no que diz respeito à empatia .....	57
<b>Gráfico 6</b> - Respostas dos alunos no que diz respeito à assertividade. ....	58
<b>Gráfico 7</b> - Respostas dos alunos no que diz respeito à autoestima. ....	59
<b>Gráfico 8</b> - Respostas dos alunos no que diz respeito à comunicação positiva .....	60
<b>Gráfico 9</b> - Respostas dos alunos no que diz respeito ao bullying.....	61
<b>Gráfico 10</b> - Respostas dos alunos à situação 1 .....	62
<b>Gráfico 11</b> - Respostas dos alunos à situação 2 .....	63
<b>Gráfico 12</b> - Respostas dos alunos à situação 3 .....	64
<b>Gráfico 13</b> – Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 1 .....	66
<b>Gráfico 14</b> - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 2.....	67
<b>Gráfico 15</b> - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 3.....	68
<b>Gráfico 16</b> - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 4.....	69
<b>Gráfico 17</b> - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 5.....	70

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Resultados do diagnóstico de necessidades (Problemas sentidos).....	12
<b>Tabela 2</b> - Resultados do diagnóstico de necessidades (Interesses) .....	12
<b>Tabela 3</b> - Objetivos de investigação e intervenção .....	14
<b>Tabela 4</b> - Modalidade de IA .....	34
<b>Tabela 5</b> - Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação.....	42
<b>Tabela 6</b> - Técnicas qualitativas de recolha de informação .....	45
<b>Tabela 7</b> - Descrição e calendarização das atividades de investigação-ação. ....	48
<b>Tabela 8</b> - Orientação para o desenvolvimento das sessões.....	50

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo de comunicação .....	18
<b>Figura 2</b> - Modelos de Medicação .....	20
<b>Figura 3</b> - Triângulo de Lewin .....	32
<b>Figura 4</b> - Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	35
<b>Figura 5</b> - Modelo de Investigação- Ação de Lewin.....	36
<b>Figura 6</b> - Os movimentos da IA.....	38
<b>Figura 7</b> - Ciclo da IA.....	39
<b>Figura 8</b> - Ciclo de Investigação-Ação .....	40
<b>Figura 9</b> - Um ciclo de Ação-Reflexão .....	41
<b>Figura 10</b> - Técnicas utilizadas ao longo do meu percurso.....	45

# MEDIAÇÃO ESCOLAR: UM NOVO OLHAR PARA OS CONFLITOS

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se no 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional, na Universidade do Minho. O estágio foi realizado numa escola do Ensino Básico, pertencente ao distrito de Braga, e decorreu no período compreendido entre outubro de 2022 e junho de 2023.

O presente relatório diz respeito a um projeto de intervenção concretizado com base numa metodologia de investigação-ação, metodologia esta que, de acordo com Bogdan e Biklen (1991), envolve agilidade, mudança e uma ação constante. Estes autores lembram que esta metodologia viabiliza “um tipo de investigação aplicada”, que requer que o investigador se envolva ativamente na “causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 292). Além disso, consideram que a importância da investigação-ação resulta do facto de se basear numa “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 292).

Os principais objetivos da intervenção visavam desenvolver competências socio emocionais nos alunos e apoiar na resolução de conflitos, proporcionando um ambiente escolar mais harmonioso e aberto ao diálogo.

Importa lembrar que os seres humanos, enquanto atores sociais e membros de uma comunidade, são compelidos a lidar com conflitos no seu dia-a-dia. Tais conflitos surgem, em grande parte, por diferenças de necessidades, interesses, valores ou mesmo por mal-entendidos. Assim se compreende que o conflito pode estar presente em vários sistemas sociais, o que leva Torrego (2003) a afirmar que os conflitos incluem vários aspetos, surgem por motivos diferentes e diferem de intensidade. Em suma, os conflitos fazem parte da vida das pessoas e, dependendo da forma como são encarados, podem ser um bom caminho para o desenvolvimento pessoal e social ou, em sentido inverso, podem ser destrutivos e ameaçadores de direitos e necessidades (Maldonado, 2010).

No contexto escolar os conflitos são muito comuns e a mediação, reconhecida como meio de resolução de conflitos, é capaz de oferecer uma maneira diferente de pensar nas relações interpessoais (Costa, 2010). Por adotar estratégias positivas, colaborativas e criativas, a mediação é capaz de prevenir maus comportamentos, violência e indisciplina, bem como contribuir para a harmonia social da escola (Costa, 2010; Torrego, 2003).

Os aspetos que acabámos de referir permitem concluir que a mediação escolar tem como principais objetivos a criação de identidades sociais, a formação de espaços de socialização e a produção de modelos alternativos para a gestão das relações sociais (Lima, 2006).

Quanto à organização deste relatório, começamos por caracterizar a instituição onde decorreu o estágio, com o objetivo de enquadrar a descrição e caracterização do público-alvo e, assim, justificar alguns dos comportamentos que daí advêm.

Posteriormente, procedemos à apresentação da área de intervenção, à identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, terminando este segmento de análise com a identificação das expectativas e dos objetivos do estágio.

Após a apresentação e caracterização do contexto onde o trabalho foi desenvolvido, dos intervenientes, das suas expectativas e objetivos, apresentamos um enquadramento teórico, onde inserimos relatos e investigações de autores sobre o tema em desenvolvimento.

Seguidamente, no enquadramento metodológico, abordamos a metodologia que utilizámos na realização do trabalho, bem como os instrumentos e as técnicas de recolha e análise de dados.

Por fim, apresentamos os resultados de intervenção que foram obtidos e uma breve conclusão e interpretação dos mesmos.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

Este capítulo abrange as motivações e expectativas emergentes ao longo da integração no contexto de estágio, uma breve caracterização da organização onde decorreu o estágio e a caracterização dos participantes no projeto implementado. Para terminar o capítulo é feita a apresentação da área de investigação-ação e os motivos de ser tão importante na área de especialização em Mediação Educacional.

### 1. Apresentação e caracterização do Contexto de Estágio

#### 1.1. Integração no Contexto de Estágio: motivações e expectativas

Desde sempre que o mundo das crianças e da educação me fascinou. A educação infantil proporciona o total desenvolvimento do indivíduo nos seus aspetos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais. Por isso, este é um período marcante, visto que, o indivíduo aprende a relacionar-se e a desenvolver competências básicas à formação humana, além das capacidades cognitivas e motoras.

No terceiro ano da Licenciatura em Educação, uma formação prévia a este mestrado, tive a oportunidade de realizar um projeto numa escola básica e foi aí que fiquei com a certeza de que os meus contextos ideais de intervenção seriam as escolas.

A escolha da instituição deveu-se ao facto de ter sido o meu estabelecimento de ensino durante os 2.º e 3.º ciclos. Este fator teve um peso enorme na minha escolha, pois tinha intenções de perceber as mudanças que tinham ocorrido naquele ambiente escolar e sentir a diferença de frequentar o espaço enquanto aluna e enquanto mediadora estagiária.

Desta forma, a minha motivação para este projeto de estágio foi descobrir as transformações que tinham surgido naquela instituição e auxiliar as crianças na sua fase de desenvolvimento, uma vez que pode ser uma fase difícil por ser um período de descoberta.

No início, o meu primeiro passo foi contactar a instituição. Para esse propósito, no final do mês de maio de 2022, recorri à instituição e pedi uma reunião com o diretor. Este recebeu-me logo na tarde desse dia e mostrou-se bastante receptivo à minha colaboração. Comecei por explicar resumidamente o que se entende por mediação e as minhas motivações e expectativas com o projeto de estágio. O diretor mostrou conhecer a mediação, visto que existe uma mediadora na instituição, profissional que ele muito valorizou, referindo que o trabalho da mediadora era muito importante naquela escola e toda a colaboração da minha parte nesse sentido seria bem-vinda.

Após a resposta imediata positiva, entreguei todos os documentos necessários para realizar o estágio.

Em outubro de 2022, na fase inicial do meu estágio, tinha muitas expectativas e ao mesmo tempo muitos receios.

Comecei por frequentar a instituição e aproveitar os intervalos para observar os comportamentos dos alunos. Nestes períodos, fiquei sensibilizada com a dificuldade de comunicação, faltas de respeito e faltas de empatia entre os alunos, as quais resultavam a maior parte das vezes em agressões.

Posto isto, reuni com a coordenadora dos diretores de turma e a mediadora da escola. Nesta reunião, expliquei-lhes o meu foco e as faixas-etárias onde tencionava intervir. Ambas concordaram e partilharam uma seleção de turmas mais necessitadas.

De seguida, depois da troca de alguns emails, reuni com os diretores de turma de cada uma das turmas selecionadas, onde todos se mostraram interessados no meu trabalho. Recolhi dados sobre as turmas, assim como, as idades, as retenções, os níveis socioeconómicos e as maiores necessidades, nomeadamente, a maneira de gerir conflitos.

Relativamente à integração na instituição, faço um balanço geral como tendo sido muito positiva. Fui bem acolhida por todos os membros representantes da escola. Todos estavam dispostos a ajudar e a acompanhar naquilo que fosse necessário.

Para terminar, as minhas motivações e expectativas variaram muito, principalmente numa fase inicial e de adaptação. Nesta fase, senti muitas dúvidas, medos e receios. Ao longo do tempo, fui percebendo qual seria a melhor postura e estratégia a adotar. Importa também referir que o tempo que é cedido pelos professores para a realização do estágio é pouco e, por isso, não obtive a adesão por parte dos participantes que expectava. Embora já se comece a dar cada vez mais importância à mediação nas escolas, estes contextos ainda têm dificuldade em ceder o seu tempo de aulas para sessões de mediação.

## 1.2. Caracterização da Instituição

A instituição de ensino onde o estágio se realizou situa-se no distrito de Braga, numa freguesia cuja população pertence a várias classes sociais, realidade esta que se espelha no contexto escolar. Por isso, podemos assumir que a instituição acolhe habitantes de várias classes sociais.

A população ativa, especialmente os encarregados de educação dos alunos deste estabelecimento de ensino, possui modos de trabalho bastante diferentes. Uma das problemáticas é o facto de existirem famílias desestruturadas, com baixas competências parentais e práticas educativas pouco conscientes que se ilibam pela educação dos filhos, não valorizando a sua educação e o seu percurso de desenvolvimento.

Este agrupamento foi criado em 2012, reunindo várias escolas emancipadas do concelho. Atualmente, o agrupamento compreende 33 freguesias e 19 escolas, espalhadas pelo território, abrangendo, desta forma, cinco níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do Ensino Básico. No total, o agrupamento conta com 2331 alunos, sendo, a maioria, alunos dos 2.º e 3.º ciclos. (Projeto Educativo, 2019, p. 8).

Relativamente às parcerias e protocolos estabelecidos com serviços externos e com a comunidade, o agrupamento enumera vários, pois considera fundamental o seu contributo, visto que é um processo de reciprocidade com valor acrescentado para ambas as partes. No total são 15 parcerias e protocolos, alguns deles: Câmara Municipal; Santa Casa da Misericórdia; Clube Náutico; Ordem dos Psicólogos; Centro de Saúde; Associação Cultural, Recreativa, Desportiva e de Solidariedade Social; Junta de Freguesia; Casa do Povo; Associação Musical e Cultural; Museu de Arte Sacra de Regalados, entre outros.

Especificamente a escola onde decorreu o estágio, possui duas unidades educativas, relativas aos 2.º e 3.º ciclos. Atualmente, a escola conta com 708 alunos, sendo que 340 frequentam o 2.º ciclo, 352 frequentam o 3.º ciclo e 16 frequentam o Curso de Educação e Formação (CEF). Nessas duas unidades trabalham 150 docentes, 1 psicóloga, 9 assistentes técnicos, 1 mediadora e 24 assistentes operacionais. Esta escola foi restaurada em 2019, apresentando-se, por isso, em ótimo estado. É composta por várias salas, 3 delas de EVT, 2 salas de TIC e 3 salas específicas para o CEF. Possui também biblioteca, auditório, refeitório, laboratório de física e química, papelaria, reprografia, salas de educação especial, sala dos professores, gabinete de psicologia, gabinete de atendimento aos pais, secretaria, gabinete de direção e bar.

No que diz respeito aos lemas transversais a todo o agrupamento, valorizam-se: a inovação – “porque só uma escola aberta à inovação educa para uma sociedade em transformação constante e de

complexidade crescente”; a integridade – “porque só uma escola integrada educa para a compressão total do conhecimento de si e dos outros”; a inclusão – “porque só uma escola inclusiva educa para a sociedade inclusiva, mais justa e equitativa”; e a interdisciplinaridade – “porque só uma escola interdisciplinar educa para a integração de saberes e o desenvolvimento holístico dos alunos” (Projeto Educativo, 2019, p. 4).

Para terminar, é importante destacar que este contexto é também caracterizado por alguns desafios, referidos em conversas e por observações diretas, entre os quais:

- **Bullying**, infelizmente é um desafio muito presente. Alguns alunos envolvem-se em agressões físicas, verbais ou emocionais com colegas;
- **Relacionamentos interpessoais**, alguns alunos sentem dificuldades em fazer amizades, enfrentar o isolamento social ou lidar com conflitos;
- **Autoestima**, a baixa autoestima faz com que os alunos sintam insegurança e consequentemente tenham dificuldade em lidar com alguns desafios;
- **Empatia**, a falta de empatia prejudica os relacionamentos interpessoais, contribui para a falta de compreensão e provoca conflitos.

### 1.3. Caracterização do público-alvo

Primeiramente, importa salientar que o nosso maior interesse sempre se relacionou com o 2.º ciclo, sobretudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. Isto porque se trata de uma fase de mudança do 1.º para o 2.º ciclo de escolarização, sendo uma experiência significativa na vida dos pré-adolescentes, constituindo um enorme desafio para o seu desenvolvimento. Quando esta mudança ocorre, o indivíduo passa por um processo de transição e adaptação potenciador de medos, dúvidas e receios.

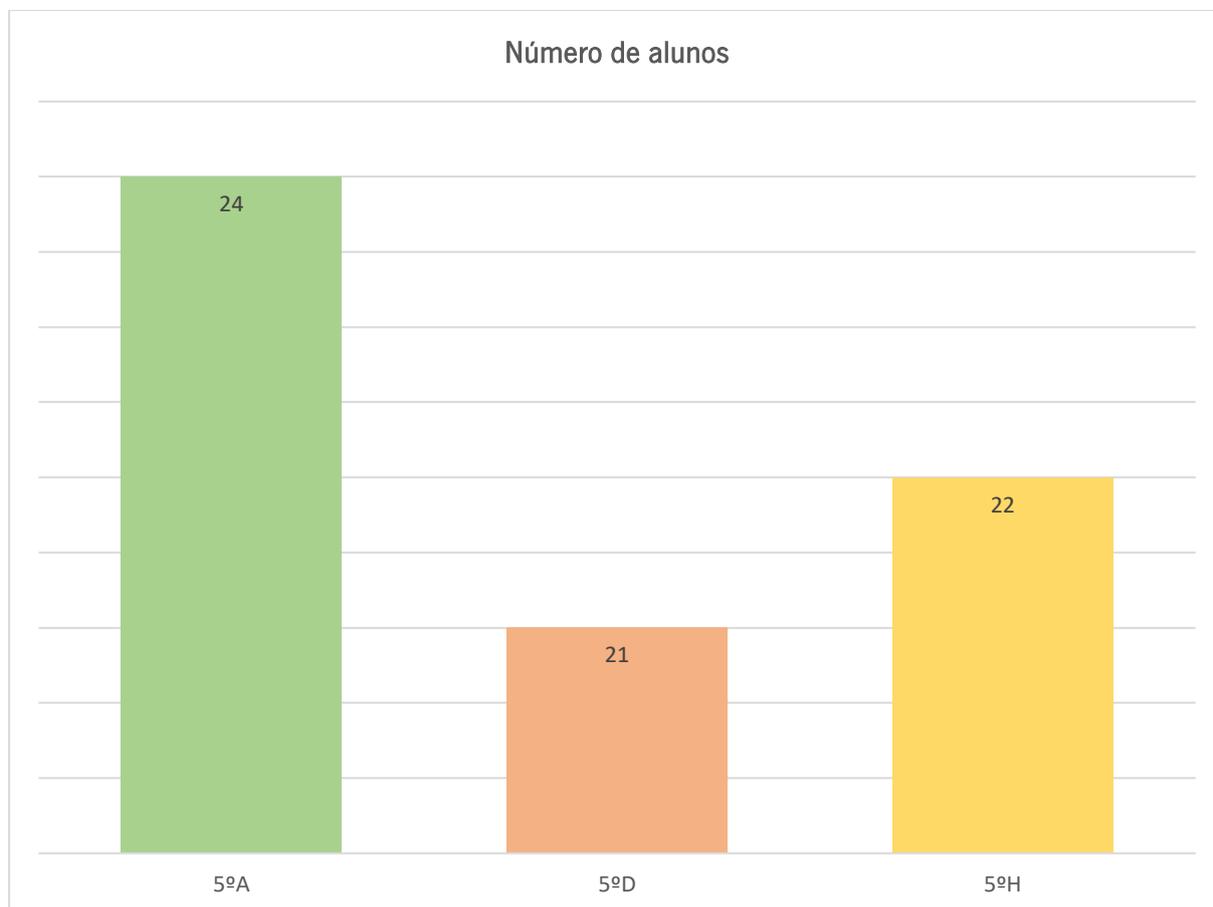
Depois de uma conversa informal com a coordenadora dos diretores de turma, constatei que o meu interesse ia de encontro às necessidades da instituição, uma vez que as turmas do 5.º ano são bastante complexas, sendo visível a necessidade de intervenção a esse nível.

Em reunião com a Coordenadora dos Diretores de Turma e a Mediadora percebemos que seria interessante intervir em três turmas distintas. Sendo assim, fizemos, em conjunto, uma seleção, tendo decidido trabalhar com as turmas do 5.º A, 5.º D e 5.º H.

Para a caracterização do público-alvo, recorreremos a conversas diretas com cada um dos diretores da turma, o que nos permitiu recolher elementos essenciais para o efeito.

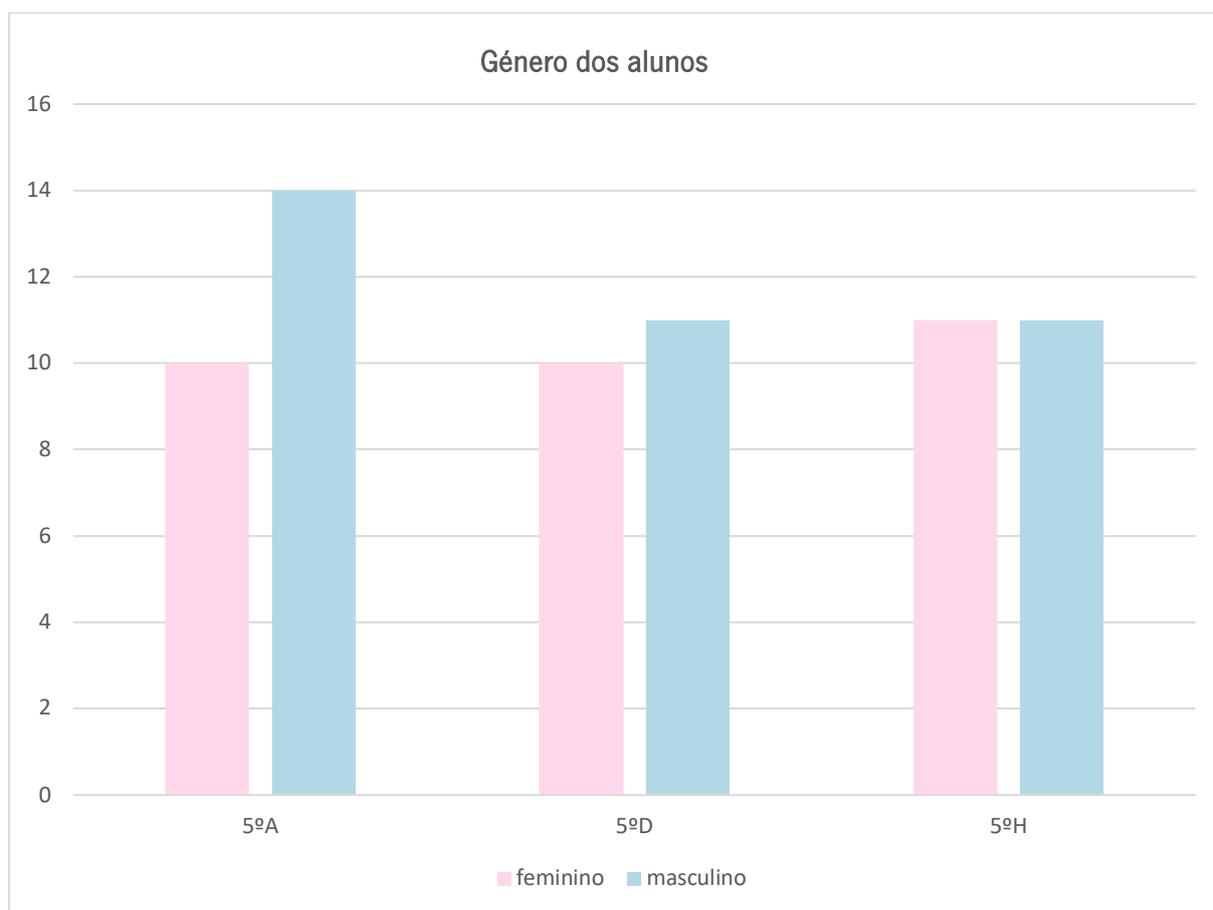
De seguida, apresentamos um conjunto de gráficos e de tabelas que ajudam a caracterizar o público-alvo selecionado para participar neste projeto de estágio.

**Gráfico 1 - Número de alunos**



Após analisar o gráfico, constatámos que a turma do 5.º A é composta por 24 alunos, a do 5.ºD por 21 alunos e a do 5.º H por 22 alunos, estando envolvidos neste projeto de investigação-ação um total de 67 alunos.

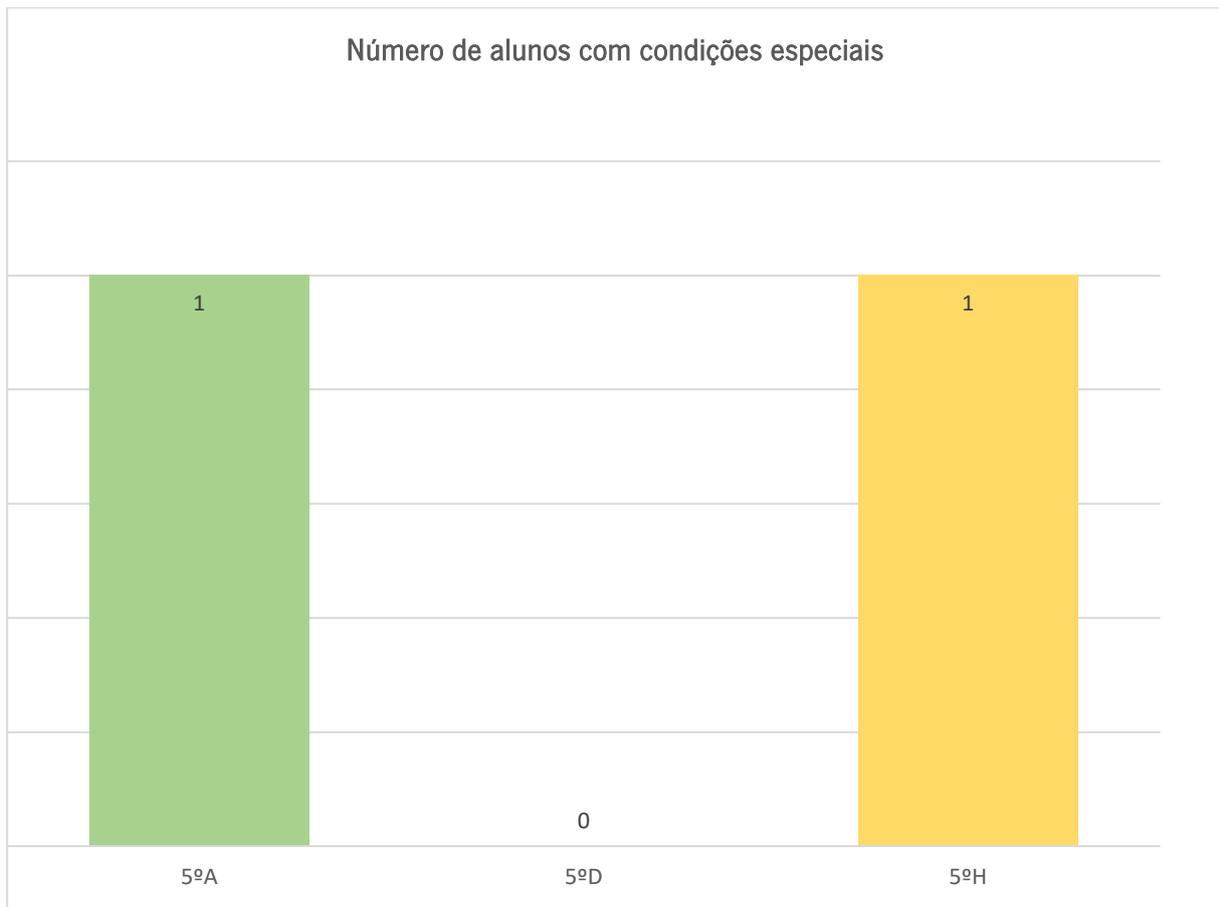
**Gráfico 2 - Género dos alunos**



Relativamente ao sexo dos alunos, podemos verificar que no 5.º A, 10 estudantes são do sexo feminino e 14 são do sexo masculino. No 5.º D, 10 estudantes são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino; por fim, no 5.º H, 11 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

No que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, é de salientar que no 5.º A existe um aluno portador de multideficiência, que apenas frequenta metade das aulas com auxílio de uma educadora.

*Gráfico 3 - Número de alunos com condições especiais*



Relativamente ao 5.º H, também existe um aluno portador de multideficiência que, apesar de estar presente em todas as aulas e de não precisar de acompanhamento de uma educadora, não tem uma relação próxima com os restantes colegas da turma.

Por fim, importa referir que em nenhuma das turmas existem alunos com histórico de retenções escolares.

#### 1.4. Diagnóstico de Necessidades

Para dar início a qualquer projeto de intervenção é necessário existir uma fase de investigação. Esta fase designa-se por um diagnóstico de necessidades. Trata-se de um processo muito importante pois desempenha um papel relevante no que se refere à identificação dos resultados a obter. Segundo Cruz (1996), é nesta etapa que se estabelecem os objetivos pedagógicos e se procede à identificação dos critérios que são considerados pertinentes para a avaliação dos resultados.

Os diagnósticos podem ser de origem reativa - identificação de necessidades associadas a problemas que já ocorreram, mas que persistem - ou de origem proactiva – antecipação de necessidades que se podem sentir a longo prazo (Cruz, 1996).

Para efetuar o presente diagnóstico de necessidades, recorreremos a três técnicas de investigação, nomeadamente: observação direta, conversas informais e análise documental de teor institucional.

Assim sendo, recorreremos à observação direta, assistindo aos intervalos e a aulas. As observações eram registadas em diários de bordo para, posteriormente, refletirmos sobre os acontecimentos e comportamentos observados.

Em simultâneo, considerámos essencial ouvir vários elementos da comunidade educativa, sobretudo, diretores de turma, professores, coordenadora de diretores de turma, mediadora, assistentes e os próprios alunos. Com essas conversas mais informais, conseguimos compreender alguns problemas, inconvenientes e comportamentos desagradáveis no ambiente escolar.

De entre vários problemas que foram sendo identificados, destacam-se: (1) a falta de empatia, o que pode causar vários obstáculos nas relações interpessoais e na própria sociedade; (2) conflitos interpessoais, quando as pessoas não se conseguem colocar no lugar do outro, o que torna mais propícia a ocorrência de conflitos e desentendimentos; (3) a falta de empatia, o que pode gerar má comunicação e uma incapacidade de resolver problemas de forma colaborativa.

Importa lembrar que a empatia é fundamental para a compreensão, pois permite que os indivíduos entendam melhor os sentimentos e as perspetivas dos outros (Rosenberg, 2021). Sem empatia prevalece a tendência para o julgamento, o que pode levar a uma falta de compreensão mútua (Rosenberg, 2021). A falta de empatia pode ter também um impacto negativo na saúde mental dos envolvidos, uma vez que sentir-se incompreendido e desvalorizado pode gerar sentimentos de solidão e uma baixa autoestima.

Associada à falta de empatia, notamos a existência de uma comunicação agressiva. A comunicação agressiva pode gerar problemas nas relações interpessoais, uma vez que tende a criar um ambiente desagradável, onde os indivíduos se sentem atacados e tendem a reagir de forma defensiva, o que pode levar a um ciclo de conflitos constantes, dificultando a resolução de problemas (Rosenberg, 2021).

Também sentimos uma falta de assertividade por parte dos alunos, isto é, dificuldade de expressar opiniões e sentimentos de forma clara. Essa situação pode gerar sentimentos de frustração e mágoa. Além disso, a falta de assertividade pode contribuir também para uma baixa autoestima, sobretudo porque, quando o indivíduo tem dificuldades em expressar aquilo que sente ou defender os seus interesses, é comum sentir-se inseguro. A capacidade da criança ou adolescente pensar de forma positiva sobre como alcançar um objetivo é fortalecida pela assertividade, o que, por sua vez, eleva a sua autoestima (Garcia, 2019).

Segundo Castanyer (1996), a assertividade está relacionada à autoestima, pois é considerada uma habilidade que está profundamente ligada ao respeito e à consideração que cada indivíduo tem, quer por si mesmo, quer pelos outros. Além disso, a assertividade é vista como um meio de melhorar as interações sociais de uma pessoa.

Neste seguimento, um dos problemas mais sentidos foi, também, a falta de autoestima. A falta de autoestima pode levar a sentimentos de insegurança, dúvida e medo, o que pode limitar as capacidades pessoais e profissionais. Além disso, limita a tomada de decisões, devido à indecisão e à falta de confiança (Castanyer, 1996).

Por fim, observamos que o bullying também se encontra presente. As vítimas de bullying enfrentam consequências emocionais e psicológicas. O medo e a ansiedade podem afetar, também, o desempenho escolar, devido à falta de concentração e de vontade de frequentar o ambiente escolar (Santos, 2015).

Para melhor compreender as necessidades e interesses elaborámos as seguintes tabelas:

*Tabela 1 - Resultados do diagnóstico de necessidades (Problemas sentidos)*

Problemas sentidos	Relações interpessoais;
	Comunicação agressiva;
	Dificuldades de concentração;
	Falta de empenho;
	Brincadeiras violentas;
	Alunos conflituosos;
	Falta de autoestima;
	Bullying;

*Tabela 2 - Resultados do diagnóstico de necessidades (Interesses)*

Interesses	Desenvolver a autoestima e confiança;
	Auxiliar os alunos que ingressaram no 5º ano de escolaridade;
	Métodos para conseguir resolver conflitos;
	Prevenção: bullying, violência e outros problemas relativo às relações;

De facto, na elaboração do diagnóstico de necessidades, verificámos que, efetivamente, existem vários aspetos aos quais a mediação poderá dar solução, principalmente se for trabalhada numa dimensão preventiva.

## 1.5. Objetivos de Investigação e Intervenção

A definição dos objetivos de investigação e de intervenção é um passo importante após o levantamento e análise de necessidades. Definir objetivos proporciona foco e uma linha a seguir com clareza. Desta forma, os objetivos gerais mostram coerência com as finalidades do projeto, bem como, ilustram diversas orientações para as ações, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir (Guerra, 2002). Por outro lado, em relação aos objetivos específicos, estes mostram os resultados que se visa atingir, detalhando assim os objetivos gerais (Guerra, 2002).

Relativamente aos objetivos de investigação, estes facilitam o processo e a avaliação dos resultados e são estruturados com base na pergunta de partida. Posto isto, questiona-se:

*De que forma a mediação pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de melhoria das relações interpessoais dos alunos e de prevenção e gestão positiva dos conflitos?*

Para uma melhor compreensão acerca do problema de investigação e dos objetivos de investigação e intervenção esquematiza-se uma tabela:

**Tabela 3 - Objetivos de investigação e intervenção**

<b>Objetivos de Investigação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar de que forma a mediação pode melhorar as relações interpessoais;</li> <li>• Compreender em que turmas existem mais necessidades de mediação;</li> <li>• Identificar os principais fatores que caracterizam o ambiente escolar;</li> <li>• Identificar os problemas em que posso intervir e ser uma mais-valia.</li> </ul>				
<b>Objetivos de Intervenção</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="639 842 842 875">Objetivos Gerais</th> <th data-bbox="1066 842 1326 875">Objetivos Específicos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="580 904 959 1509"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar espaços dinâmicos e de diálogo entre os alunos;</li> <li>• Construir uma nova visão do conflito: conflito como oportunidade;</li> <li>• Promover medidas de integração do aluno na escola;</li> <li>• Incrementar competências para a gestão positiva de conflitos pelos alunos.</li> </ul> </td> <td data-bbox="1050 904 1406 1568"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar em que turmas existem mais necessidades de mediação;</li> <li>• Criar atividades que faça com que os alunos gostem de passar mais tempo na escola;</li> <li>• Desenvolver atividades que promovam empatia;</li> <li>• Estabelecer uma união e harmonia nas relações da turma.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar espaços dinâmicos e de diálogo entre os alunos;</li> <li>• Construir uma nova visão do conflito: conflito como oportunidade;</li> <li>• Promover medidas de integração do aluno na escola;</li> <li>• Incrementar competências para a gestão positiva de conflitos pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar em que turmas existem mais necessidades de mediação;</li> <li>• Criar atividades que faça com que os alunos gostem de passar mais tempo na escola;</li> <li>• Desenvolver atividades que promovam empatia;</li> <li>• Estabelecer uma união e harmonia nas relações da turma.</li> </ul>
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar espaços dinâmicos e de diálogo entre os alunos;</li> <li>• Construir uma nova visão do conflito: conflito como oportunidade;</li> <li>• Promover medidas de integração do aluno na escola;</li> <li>• Incrementar competências para a gestão positiva de conflitos pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar em que turmas existem mais necessidades de mediação;</li> <li>• Criar atividades que faça com que os alunos gostem de passar mais tempo na escola;</li> <li>• Desenvolver atividades que promovam empatia;</li> <li>• Estabelecer uma união e harmonia nas relações da turma.</li> </ul>				

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

Os conflitos decorridos ao longo da história da humanidade desempenharam um papel importante para a evolução desta. As guerras, como exemplo extremos de conflitos, tiveram vários efeitos na sociedade. Por um lado, ainda que tenham causado a perda de muitas vidas inocentes, por outro, provocaram mudanças positivas profundas, como o surgimento dos direitos humanos. Além disso, esses momentos de conflito foram importantes para identificar pessoas carismáticas que inspiram muitos indivíduos a procurar a paz por meio do diálogo e da empatia (Torremorell, 2008).

Devido ao avanço da tecnologia e ao estilo de vida acelerado da sociedade, a globalização tornou-se cada vez mais visível (Paulino, 2019). Isso levou ao estabelecimento de redes internacionais nos campos do comércio, turismo, política e religião. Tanto Giddens como Boaventura Sousa Santos veem a globalização como a principal causa do aumento das interações sociais, pois esta liga lugares distantes de tal forma que eventos locais são influenciados por acontecimentos que ocorrem a longas distâncias (Giddens, 1992; Santos, 2001).

Perante este cenário, a mediação tem vindo a ganhar importância na sociedade, pois desempenha um papel fundamental na promoção da harmonia nos relacionamentos. Isso acontece porque a mediação é um processo que envolve diálogo, é educativo, democrático, inclusivo e tem o poder de beneficiar todos os envolvidos (Torremorell, 2008; Silva, 2018; Guiomar, 2021).

Para melhorar a compreensão do leitor sobre este projeto de intervenção, este capítulo aborda vários temas essenciais associados à mediação educacional. A primeira parte explora o conceito de Mediação e os seus modelos. De seguida são abordados temas como o conflito, a sua origem, perspetivas e a forma como a mediação é importante para a resolução de conflitos. Por fim, explora-se a mediação escolar e a sua importância no ambiente educativo.

## 2.1 Mediação

A mediação é analisada como a intervenção de uma terceira parte neutra e imparcial que auxilia os intervenientes a chegarem a um acordo mútuo. Dá-se destaque à capacidade do mediador para intervir, sem nunca dar soluções ou impor decisões vinculativas (Silva, 2018; Torremorell, 2008).

Assim, a mediação pode ser descrita como uma forma de intervenção dirigida para promover o reconhecimento do outro, o diálogo, a compreensão mútua, a aprendizagem e a regulação de conflitos entre partes (Giménez, 1997).

Segundo o autor Lima (2006), a mediação oferece autonomia aos envolvidos para resolver os problemas, agindo como meio facilitador. Desta maneira, os conflitos devem ser vistos de forma bidirecional, devem incluir uma parte de prevenção do conflito social com base na melhoria das relações sociais através de estratégias de ação, de forma a não permitir a ocorrência de novos conflitos.

Conforme a tese de Costa (2016), a definição mais comum de mediação deparada na literatura menciona que se trata de um método e um processo dialógico, não adversarial, de resolução de conflitos, através do qual os sujeitos podem chegar a um acordo de ganho mútuo, sendo fundamental identificar os verdadeiros interesses e as verídicas.

Segundo o relatório de estágio da autora Tomás (2010), a forma mais eficaz e correta de chegar a um consenso e de prevenir algum conflito é a mediação. O conflito está cada vez mais presente na escola manifestando-se de várias formas com efeitos destruidores para a comunidade educativa. Para contornar isto é fundamental desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, com o propósito de construir uma cultura de paz, de cidadania e de saudável convivialidade no meio escolar (Tomás, 2010).

Para a prevenção e resolução de conflitos é necessário respeitar o processo de mediação que implica neutralidade, confidencialidade, imparcialidade, responsabilidade, igualdade de tratamento, justiça e equilíbrio. (Tomás, 2010).

## 2.2 Modelos de Mediação

Para o processo de mediação são necessários três eixos de intervenção: o conflito, os protagonistas e o processo (Jares, 2002). Todos os conflitos envolvem, pelo menos, duas partes. Jares (2002) explica que existem dois tipos de protagonistas, os diretos e os indiretos. Os protagonistas diretos são, como o nome indica, os que têm relação direta com os motivos que desencadearam o conflito e, por outro lado, os protagonistas indiretos, são os que não estão na origem do conflito, ou seja, os indivíduos que podem estar envolvidos diretamente no problema ou indiretamente, isto é, não estão envolvidos diretamente, mas podem influenciar na causa e na solução do problema (Jares, 2002).

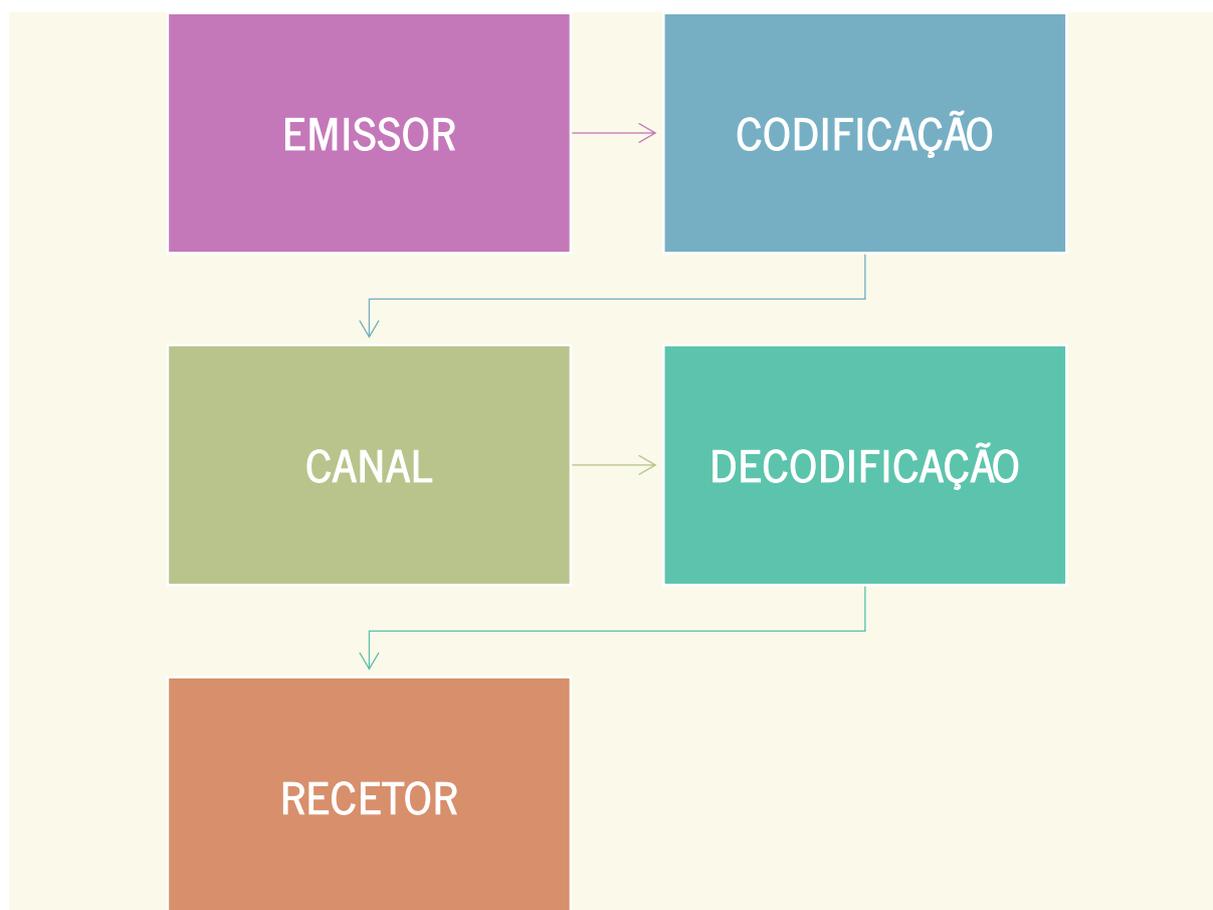
A comunicação aberta e a escuta ativa são fundamentais para a resolução de conflitos. A escuta ativa é uma condição indispensável, sempre presente em qualquer processo para encontrar uma solução (Jares, 2002; Rosenberg, 2021).

Quando alguém transmite uma mensagem, a outra pessoa codifica essa mensagem com base nas suas experiências, percepções e conhecimentos. Isto significa que a maneira como alguém entende uma ideia, seja de forma verbal, por escrita ou de outra forma, é influenciada pela sua compreensão pessoal, as suas crenças, emoções e cultura. Essa codificação pode afetar a maneira como a mensagem é interpretada pelo recetor, já que o recetor também tem as suas percepções e experiências. Por isso, a comunicação pode ser complexa e sujeita a conflitos devido as diferenças nas codificações das mensagens (Jares, 2002; Rosenberg, 2021).

Desta forma, uma abordagem eficiente de mediação implicaria integrar os aspetos comunicacionais do emissor e do recetor (Lascoux, 2009).

Para melhor percebermos, apresento a seguinte figura com o modelo de comunicação.

*Figura 1 - Modelo de comunicação*



No momento da mediação de conflitos, a figura do mediador é obrigatória, pois auxilia as duas partes, o emissor e o recetor. O mediador ajuda a estabelecer uma comunicação eficiente entre as partes envolvidas, garantindo que ambas têm a oportunidade de se expressar. Para isso, o mediador pode utilizar alguns modelos de mediação que o auxiliam no seu trabalho. Estes modelos são: modelo de solução de problemas, modelo transformativo e modelo comunicacional.

Segundo Torremorell (2008) o modelo de solução de problemas pode ser definido como um método alternativo para resolver conflitos, no qual um mediador neutro e imparcial orienta as partes envolvidas na negociação de um acordo que seja aceitável para ambos os envolvidos. Esse modelo coloca ênfase na colaboração e na procura de soluções consensuais, sem nunca depender da ajuda de um mediador neutro no resultado e, portanto, pode facilitar o processo de resolução de conflitos de maneira justa e equitativa (Torremorell, 2008).

Relativamente ao modelo comunicacional, este demonstra a importância das narrativas pessoais e da interação entre os sujeitos na construção do significado e do conhecimento. De acordo com Silva

(2018), este modelo reconhece que as narrativas dos indivíduos sobre a realidade que experienciam desempenham um papel fundamental na comunicação e na criação de uma compreensão compartilhada da realidade, sendo o objetivo primordial deste modelo a criação de uma nova narrativa co-construída e compartilhada pelos participantes. Isso implica uma abordagem colaborativa para a comunicação, na qual o significado é desenvolvido em conjunto. Desta feita, existem diversos pontos a ser destacados, nomeadamente, dar ênfase nas narrativas pessoais, compartilhar as narrativas e a co-construção de significados. Em suma, o modelo comunicacional pretende destacar a importância das narrativas individuais, enfatizando a natureza social da comunicação (Silva, 2018).

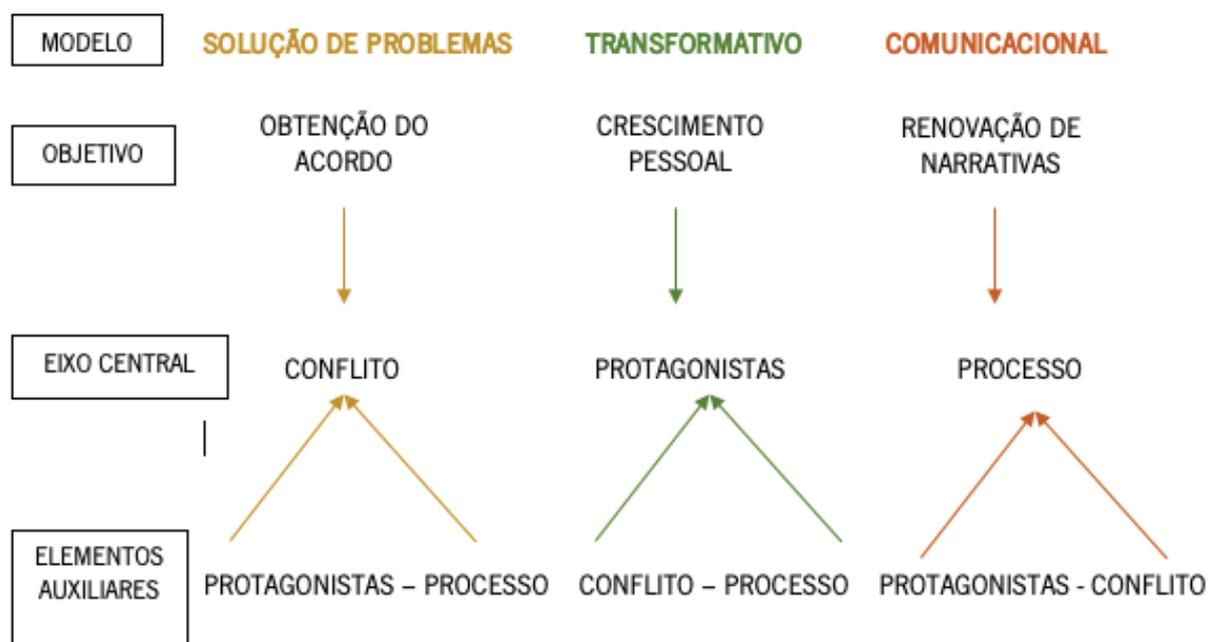
O modelo transformativo, conforme descrito por Silva (2018), destaca-se pela sua abordagem ampla na intervenção, indo, desta forma, além dos problemas e conflitos específicos. Este modelo concede às pessoas, bem como, às suas circunstâncias e interações o foco principal, reconhecendo que a mudança e a transformação vão além de resolver uma situação ou problema específico. Desta forma, existem diversos pontos a ser destacados, mais especificamente, o foco nos indivíduos, a abordagem holística, a mudança transformadora, a contextualização e, por fim, a amplitude da intervenção.

Mais concretamente, o modelo transformativo realça a importância de considerar as pessoas como um todo, leva em conta o contexto em que vivem e procura promover as mudanças que vão além da solução de problemas específicos, visando a transformação abrangente e positiva nas suas vidas e nas suas interações (Silva, 2018).

A partir desta ideia, percebemos que este último modelo se concentra na transformação das relações e na capacitação das partes envolvidas no conflito, em vez de se concentrar apenas em encontrar a solução mais satisfatória. É uma abordagem que valoriza a autonomia e o envolvimento ativo das partes.

Na figura seguinte, observamos um resumo dos modelos de mediação propostos por Torremorell (2008, p. 48):

*Figura 2 - Modelos de Mediação*



*Nota: Torremorell (2008, p. 48).*

## 2.3 Mediação e conflito

### 2.3.1 Natureza do conflito

A definição de conflito apresentada por Putnam e Poole em 1987 é uma descrição comum do que é um conflito nas ciências sociais. Nessa definição, eles destacam várias características essenciais do conflito, nomeadamente, a interação de pessoas independentes, a percepção dos objetivos, valores opostos e desejos, e, por fim, a potencialidade de interferência. Essa definição ajuda a entender o que acontece em situações de conflito e fornece uma base para a análise e resolução de conflitos em diversos contextos.

A natureza do conflito é complexa e multifacetada, e pode variar dependendo do contexto e das partes envolvidas (Maldonado, 2010). No entanto, de forma geral, o conflito pode ser entendido em relação a diversas dimensões: interesses e necessidades; dificuldade de comunicação; dificuldade de percepção; valores e princípios, entre outros (Maldonado, 2010).

É normal ficarmos desconfortáveis com a discórdia, com a divergência de opiniões e de objetivos. Nem sempre o indivíduo é capaz de lidar com a incompatibilidade e de se adaptar à diferença. Porém, esta incompatibilidade, constitui, por um lado, uma realidade intrínseca às interações humanas, por outro lado, uma oportunidade de desenvolvimento tanto individual, como social.

É nestes momentos de incompatibilidade que surge o conflito (Deutsch, 1990), podendo suceder entre pessoas ou grupos, por questões mais estruturais ou pessoais (Jares, 2002). No entanto, devemos distinguir o verdadeiro conflito – gerado por causas objetivas de incompatibilidade de interesses – do falso conflito (Floyer, 1993; Moore, 1994; Jares, 2002).

Na estrutura do conflito, devemos ter em consideração quatro elementos: as causas que o proporcionam; os atores que intervêm; o processo e a forma como os protagonistas enfrentam o conflito; e o contexto em que se origina (Jares, 2002).

### **2.3.2 Perspetivas do conflito**

Há diferentes perspetivas associadas aos conflitos, dependendo do contexto e das pessoas. Identificamos três visões distintas relativamente ao que se compreende por conflito, visão da Escola Tradicional, da Escola das Relações Humanas e a da Escola da Abordagem Interacionista (Robbins, 2002).

*Gráfico 4 - Elementos constituintes do conflito*



Relativamente à **visão Tradicional** do conflito, cabe dizer que é uma visão que considera o conflito como algo negativo. Nesta visão, entende-se a ausência de conflito como algo bom, por exemplo, numa empresa a ausência de conflitos pode ser percebida como sinal de competência. Nesta visão, o objetivo não é resolver o conflito, mas sim, saber evitá-lo (Taylor & Weber, 2007). O conflito está associado a situações de divergência, choque de interesses, opiniões, objetivos ou valores entre indivíduos opostos.

Alguns autores da escola clássica tentaram reduzir ou mesmo eliminar o conflito nas organizações, alterando a estrutura e o sistema de funcionamento das mesmas (Rahim, 2001). Resumidamente, com base nesta visão tradicional, conclui-se que perante situações conflituosas deve-se dar preferência a: centrar a atenção nas causas do conflito; e tentar corrigir os defeitos e danos causados para melhorar o desempenho do grupo ou da organização em que está inserido (Gestoso, 2011).

No que diz respeito à **visão das Relações Humanas**, nesta o conflito é aceite e tende-se à sua racionalização. O conflito é uma consequência natural de todos os grupos e organizações e já que é inevitável, o foco é racionalizar a sua existência, dando evidência aos aspetos positivos que surgem dele no sentido de melhorar o desempenho e promover o desenvolvimento (Gestoso, 2011).

Por fim, no que concerne à **visão Interaccionista**, esta é uma visão mais contemporânea que defende o conflito como algo positivo e necessário para o desenvolvimento do indivíduo ou de um grupo (Gestoso, 2011).

De acordo com DeDreu (1997), existem indícios cada vez mais evidentes que apontam para o conflito como algo que pode ter um impacto positivo no desempenho de grupos e de organizações. Por outro lado, evitar o conflito, tende a diminuir a comunicação entre grupos, a qualidade das decisões, a criatividade e o desenvolvimento de produtos. Ademais, promover o conflito pode influenciar positivamente o desempenho, tanto a nível individual, como organizacional. Ou seja, focar excessivamente nas consequências negativas do conflito pode levar a negligenciar os efeitos benéficos que ele pode vir a proporcionar (DeDreu, 1997).

McIntyre (2007), é da opinião que o conflito surgiu ao mesmo tempo que a humanidade e é impulsionador de novas ideias, podendo levar a discussões abertas sobre variados temas, o que se revela positivo muitas vezes, permitindo que os indivíduos expressem as suas opiniões, preocupações e perspetivas, com vista a melhorar determinada situação. Ou seja, os conflitos podem ser considerados necessários em várias situações.

Deutsch (2003), refere que o conflito não é positivo, nem negativo, é uma manifestação intrínseca às relações humanas e a maneira como é gerido pelas partes envolvidas é que vai definir se o conflito vai ter impactos negativos ou positivos.

### 2.3.3 A mediação para a resolução de conflitos

Os conflitos são uma parte intrínseca da experiência humana e tendem a surgir sempre que existem diferentes interesses, opiniões, necessidades e perspectivas.

A definição de conflitos interpessoais apresentada por Leme (2004) destaca diversos pontos, nomeadamente, a natureza das situações de conflito, o potencial para a resolução, os recursos cognitivos e afetivos e, por fim, os contextos sociais.

Em suma, de acordo com Leme (2004) a definição de conflitos interpessoais destaca que os conflitos são situações de interação social que podem envolver confrontos, sendo desencadeadoras de afeto negativo. A forma como esses conflitos são resolvidos depende dos recursos cognitivos e afetivos das pessoas envolvidas e do contexto social em que ocorrem. Isso sublinha a importância da inteligência emocional, não só da comunicação eficaz, como também da compreensão das dinâmicas sociais na resolução de conflitos interpessoais. Desta forma, os conflitos não têm de ser considerados negativos, uma vez que, podem promover a oportunidade de comunicação, pois exigem que as pessoas se expressem.

Relativamente à mediação, esta tem como intuito orientar a qualidade da comunicação entre as partes envolvidas no conflito.

De acordo com Haynes e Marodin (1999), a mediação é um procedimento em que uma terceira parte, conhecida como mediador, presta auxílio aos envolvidos na resolução de um conflito. O resultado do processo consiste assim num acordo que soluciona o problema de forma que seja aceitável para todas as partes envolvidas, sendo projetado de maneira a preservar a continuidade das relações entre as pessoas que estiveram no conflito (Haynes & Marodin, 1999).

Por outro lado, Costa (2010) descreve a mediação como um processo que se fundamenta em normas, estratégias e conhecimentos relacionados à cooperação, comunicação e negociação entre os participantes envolvidos em situações geradas por divergências. Este processo tem como intuito auxiliá-los na resolução dos problemas que os separam, a partir da criação de soluções que sejam satisfatórias para ambas as partes e construídas pelos próprios sujeitos envolvidos (Costa, 2010).

Ademais, Costa (2010) acrescenta que, ao adotar o papel de mediador, as escolas têm como alvo uma série de objetivos gerais, nomeadamente, a promoção de uma nova abordagem em relação ao conflito, a facilitação de uma mudança de atitude diante das controvérsias, o estímulo aos alunos para

que possam solucionar os seus próprios conflitos e o encorajamento no uso seguro das suas habilidades interpessoais.

Segundo Costa (2010), a mediação transcende a mera classificação de técnica ou instrumento para a resolução de conflitos, podendo, em vez disso, estabelecer as bases para uma cultura renovada de regulamentação social, que se apoia nos princípios da democracia, da cidadania e da convivência harmoniosa.

Em suma, considero que a mediação tem um poder transformativo uma vez que face a conflitos interpessoais, seria solução desvalorizá-los. Em vez disso, a mediação, torna as crianças mais autónomas na resolução dos conflitos em que se identificam problemas. A partir daí, partilham-se ideias, levantam-se hipóteses com o objetivo de tornar a relação dos envolvidos mais sólida para, só depois, se encontrar uma solução.

## **2.4 Mediação Escolar e Importância da Mediação Escolar**

Importa referir que a mediação escolar, em Portugal, aparece na década de 90 e é notória a sua evolução.

Neste seguimento, Cunha e Monteiro (2018) realçam que o ano 2000 representou uma década crucial para o desenvolvimento da mediação na área da educação, uma vez que, neste período, houve um aumento significativo do investimento na introdução de mediadores socioeducativos em diversas escolas do país.

É certo de que existe e vemos cada vez mais violência nas escolas. Desta feita, a visão de Carvalho e Batista (2004) parece ser correta quando afirmam que a escola passou a ser principalmente um desafio de natureza social, em vez de ser exclusivamente pedagógico, ou seja, a dimensão pedagógica está intrinsecamente relacionada à dimensão social da escola (Costa, 2018).

Seguindo a perspetiva de Morgado e Oliveira (2009), para existir a transformação do conflito no contexto escolar é necessário perceber comportamentos, melhorar as relações interpessoais e desenvolver competências necessárias para a gestão e resolução de conflitos.

Continuando na mesma linha de pensamento, o sucesso desta transformação depende de todos os envolvidos na escola, ou seja, não é suficiente que os alunos aprendam a comunicar e a escutar ativamente nas suas relações interpessoais, se os professores não colaborarem neste diálogo aberto e nesta construção de relações mais harmoniosas. Os benefícios para os alunos são maiores quando a

mediação inclui os jovens, os pais, os educadores e as restantes pessoas que fazem parte da comunidade escolar (Morgado & Oliveira, 2009).

É necessário que a mediação a ser utilizada seja uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes: relação professores/direção, relação professores/professores, relação professores/alunos, relação professores/pais; assim como, no contexto de sala de aula: relação professores/alunos, relação professores/pais e relação alunos/alunos (Morgado & Oliveira, 2009).

Para a implementação de um projeto de mediação de conflitos é necessário a passagem pelas seguintes fases (Morgado & Oliveira, 2009):

- Diagnóstico de necessidades – perceber as necessidades da escola e dos seus membros;
- Ações de sensibilização – é importante sensibilizar todos os envolvidos no projeto para existir uma maior motivação para alcançar os objetivos;
- Criação de uma equipa de apoio – envolve os pais, alunos, docentes e não docentes;
- Formação e capacitação dos pais, alunos, docentes e não docentes;
- Seleção e formação de alunos mediadores;
- Implementação e monitorização do projeto.

A mediação escolar tem como objetivo a criação de identidades sociais, a formação de espaços de socialização e a produção de modelos alternativos para a gestão das relações sociais (Lima, 2006).

A mediação escolar é importante nos dias de hoje porque esta para além de possuir objetivos relacionados com a mediação de conflitos auxilia o professor na prevenção de situações de risco, colaboração no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, promoção de ações de inclusão e participação ativa nas tomadas de decisões.

De acordo com Costa e colaboradores (2009), a mediação dentro da comunidade escolar oferece a oportunidade de abordar conflitos de maneira inovadora. Para tal, é necessário reconhecer o seu valor como uma ferramenta educacional e de desenvolvimento pessoal que prepara os alunos para lidar eficazmente com problemas, não só atuais, como também, para problemas futuros (Costa, 2009).

Desta feita, existem diversos motivos pelos quais a mediação escolar é importante nos dias de hoje, sendo os principais a resolução de conflitos, a prevenção de situações de risco, o desenvolvimento pessoal e social, a inclusão e a diversidade e, por fim, a participação ativa nas tomadas das decisões (Costa, 2009).

De acordo com Pacheco (2006), o objetivo primordial da mediação escolar é a promoção da aquisição, a manutenção e a aplicação abrangente de intervenções comportamentais e cognitivas, visando, com isto, prevenir e remediar os comportamentos disruptivos ou agressivos nas instituições de ensino.

Pacheco (2006) afirma que a mediação por pares deve seguir a seguinte estrutura para ser promovida numa escola, nomeadamente:

1. A sensibilização dos membros da comunidade educativa;
2. A formação de professores;
3. A sensibilização dos alunos, pelo respetivo Diretor de Turma, na aula de Formação Cívica;
4. A distribuição e o preenchimento de questionários sobre os conflitos existentes nos estabelecimentos de ensino e as respetivas estratégias de resolução utilizadas e/ou a utilizar;
5. A abertura de concurso para mediadores;
6. A escolha dos alunos para mediadores;
7. A formação de alunos;
8. A criação de equipas de mediadores;
9. A abertura do Gabinete de Mediação;
10. O acompanhamento da Mediação;
11. E, por fim, a comunicação e/ou partilha de resultados.

Em suma, apesar de a mediação por pares seja considerada eficaz, os benefícios são considerados mais significativos quando a mediação não se limita apenas a crianças e/ou adolescentes, mas também à participação dos pais, professores e outros membros que fazem parte da comunidade escolar. Isso ressalta a importância da participação de diversos sujeitos no processo de mediação para alcançar resultados mais abrangentes e eficazes (Morgado & Oliveira, 2009).

Nos dias de hoje, vivemos numa sociedade diversa onde o conflito pode surgir a qualquer momento. A mediação escolar contribui para a transformação relativamente à forma como se lida com esses conflitos, trazendo muitas aprendizagens à comunidade escolar, tais como: comunicar com respeito; ouvir com empatia; gerir as próprias emoções.

Pacheco (2006) afirma que estas aprendizagens são vantajosas pois refletem-se também no contexto familiar. Isso ocorre porque as crianças e os adolescentes aprendem a lidar com conflitos de maneira construtiva, conseguindo, desta forma, levar outros membros das suas famílias a adotar uma

postura mais compreensiva e cooperativa na resolução de potenciais conflitos familiares (Pacheco, 2006).

Uma sociedade na qual as crianças e jovens, desde cedo, na escola têm a oportunidade de aprender a gerir os seus próprios conflitos e escolas que entendam a dimensão positiva do conflito formando a sua comunidade escolar com um olhar diferente sobre os conflitos, terá muitos ganhos, entre os quais, a construção de uma cultura a paz essencial ao desenvolvimento social próspero, sustentável e construtivo.

## CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

Neste capítulo, apresentamos informações sobre a metodologia que utilizamos ao desenvolver o projeto. A metodologia é um elemento crucial deste trabalho de investigação e ação, pois guia o planeamento e a organização do projeto.

Começamos este capítulo com a fundamentação das opções metodológicas. De seguida, as teorias e modalidades da investigação-ação. Depois, apresentamos os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.

Por fim, apresentamos os recursos mobilizados e as limitações do projeto.

### **3.1 Fundamentação das opções metodológicas**

Este capítulo tem como objetivo justificar a metodologia aplicada durante o estágio. O método de investigação utilizado no decorrer de um projeto desta natureza é o fio condutor que o encaminha, com o objetivo de alcançar um resultado proveitoso e adaptado às necessidades do contexto.

Na investigação podemos utilizar vários métodos, técnicas, teorias e instrumentos avaliativos que vão cooperar para escolher o melhor caminho a ser seguido, problematizar as situações que se irão desenhar e analisar os dados que serão recolhidos ao longo do tempo.

De acordo com a definição de Brandão (2012), a investigação é um processo procura intencional de factos e informações com vista a compreender a realidade e, ao mesmo tempo, de agir sobre a mesma. Ou seja, para tal, existe uma intenção de investigar, questionar e encontrar respostas para as questões que são colocadas (Brandão, 2012).

Portanto, pode-se afirmar que a pesquisa é um procedimento cujo objetivo é compreender a realidade, priorizando a descoberta dos elementos que não são imediatamente visíveis, fazendo uso de métodos e técnicas apropriadas (Brandão, 2012).

Por outro lado, de acordo com a definição de Chizzotti (1991), a pesquisa pode ser descrita como uma série de etapas interligadas, porém distintas, executadas por um ou mais investigadores com vista a obter informações de forma sistemática e confiável acerca de um fenómeno observável, com o objetivo de o compreender e explicar.

Como vimos, o processo de investigação começa pela identificação do problema ou questão a investigar. Depois de identificarmos a problemática, é importante formular o problema de forma clara, isso ajudará a direcionar a pesquisa. De seguida, elaborar questões de pesquisa que orientem a

investigação. Determinar o público-alvo que será estudado. Por fim, identificar o ambiente ou contexto onde a pesquisa vai decorrer.

De acordo com Martins (2004), a pesquisa qualitativa é descrita como aquela que dá realce à investigação minuciosa de pequenos processos, concentrando-se no estudo das atividades sociais, em grupo e individuais. A mesma destaca-se por realizar uma análise detalhada dos dados e é marcada por uma abordagem heterodoxa durante o processo de análise (Martins, 2004).

Isso significa que a pesquisa qualitativa se concentra no estudo de detalhes e processos específicos em vez de fazer generalizações. Esta examina as ações e interações do indivíduos e grupos em contextos sociais, isto é, preocupa-se com o comportamento das pessoas em situações específicas. Os pesquisadores qualitativos realizam uma análise profunda dos dados recolhidos, ou seja, têm em conta os detalhes dos dados, encontrando significados. A pesquisa qualitativa permite uma abordagem flexível e não convencional na análise dos dados. Não segue necessariamente uma estrutura, ou métodos predefinidos.

Segundo Aires (2015), a observação qualitativa não está condicionada por um plano de pesquisa rígido, sendo que as suas principais características são a adaptabilidade e a sua natureza aberta. Isso implica que a observação qualitativa se destaca por ser menos estruturada e mais flexível, permitindo assim aos investigadores ajustar-se a diversas perspetivas e descobertas ao longo do processo da pesquisa. Essa flexibilidade oferece uma vantagem significativa na obtenção de uma compreensão profunda dos fenómenos sociais e humanos complexos (Aires, 2005). Posto isto, o autor identifica a existência de quatro categorias de observação, nomeadamente, a panorâmica participante (etnográfica ou global); a panorâmica não-participante; a seletiva-participante e, por fim, a seletiva não-participante (Aires, 2005). A primeira observação, a panorâmica participante (etnográfica ou global), é quando o investigador participa ativamente na vida social do grupo que está a ser estudado, imergindo-se na cultura e no contexto da pesquisa. Por outro lado, temos a segunda observação, a panorâmica não-participante, que diz respeito a quando o investigador mantém uma posição de observação externa, não se envolvendo na vida social do grupo que está a ser estudado e observado. Em terceiro, temos a observação seletiva-participantes quando o investigador concentra a sua atenção em aspetos específicos da situação ou do grupo, em vez de abranger a totalidade. E, por fim, a observação seletiva não-participante, quando o investigador apesar de se concentrar em aspetos específicos sem se envolver diretamente na vida do grupo estudado, mantém a sua independência e distancia relativamente ao fenómeno e aos indivíduos a serem estudados (Aires, 2005).

A recolha de dados e a observação são ferramentas fundamentais para compreender e analisar uma instituição, o seu público-alvo e a forma de atuar, no contexto de conflitos. Há várias maneiras como isto pode ser feito. A recolha dos dados pode ser realizada através de entrevistas (estruturadas e/ou não-estruturadas), análise de documentos, questionários (pode também contribuir para a verificação do que foi aprendido no desenvolvimento e ao longo do processo de trabalho) e observação direta e outras.

### 3.2 Teorias da Investigação-ação

No desenrolar do estágio, utilizei a abordagem metodológica de natureza qualitativa que se ocorreu pelo método de investigação-ação.

Coutinho e colaboradores (2009), afirmam que a investigação-ação pode ser caracterizada como:

*“uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (mudança) e investigação (compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (p.2).*

Com esta afirmação percebemos que nesta metodologia os investigadores não estudam apenas o problema, mas também tomam medidas para o resolver. Isso é feito com um ciclo contínuo de ação e reflexão. À medida que vão agindo, vão aprendendo com a experiência e vão ajustando as suas ações e métodos de pesquisa com base nessa aprendizagem, procurando melhorar a sua ação, bem como, o seu impacto. Por isso, é uma forma prática de entender e resolver problemas através de um processo de aprendizagem constante (Coutinho et al., 2009).

Latorre (2003), nos seus estudos referencia vários autores:

- Elliot (1993) que define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social em que tem como propósito melhorar a qualidade da ação dentro da mesma;
- Kemmis (1984) apresenta a Investigação-Ação como uma ciência crítica e não só uma ciência prática e moral;
- Lomax (1990) define a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”;
- Bartolomé (1986) define a Investigação-Ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”.

A Investigação-Ação, quando aplicada à educação, desempenha um papel importante pois envolve uma análise da realidade por meio da recolha de dados e observações. Isso ajuda a entender os problemas, desafios e oportunidades no ambiente educacional. Promove a participação ativa entre os membros da comunidade educacional na identificação dos problemas e na tomada de decisões para melhorar a prática educativa. Essas decisões são ajustadas à medida que a pesquisa se desenvolve. A Investigação-ação contribui para o desenvolvimento da consciência individual e coletiva, promovendo assim uma intervenção mais eficaz e ética.

*Figura 3 - Triângulo de Lewin*



*Nota: ( in Latorre 2003, p.24).*

Para Matos (2004, apud Castro, 2012), integrar a Inteligência Artificial na prática educativa implica reconhecer os desafios essenciais que surgem durante as aulas, promover a inclinação para a reflexão, adotar valores e mentalidades apropriadas e garantir que haja alinhamento entre os princípios teóricos e sua implementação prática.

Posto isto, unir a Investigação-Ação à prática educativa terá benefícios como reconhecer os problemas que vão surgindo na sala de aula, estar aberto a refletir sobre eles, adotar valores e atitudes construtivos e garantir que o que é ensinado está alinhado com o que é praticado, criando assim uma relação consistente entre a teoria e a ação.

Perceber os papéis sociais de todos os envolvidos no ambiente escolar é fundamental, visto que a interação entre várias personalidades e culturas pode ser desafiadora. A Investigação-Ação será utilizada para planejar ações que melhorem essas relações, promovendo um ambiente escolar de paz.

Isso envolve a análise e compreensão dos diferentes papéis desempenhados por alunos, professores, pais e outros membros, com propósito de criar estratégias que aprimorem a convivência e a eficácia educacional.

A este respeito, Kemmis & MacTaggart (1988, pp.30-34) referem que a Investigação-Ação: (1) pretende melhorar a educação conforme a sua mudança e aprender a partir das resultados dessas mudanças; (2) é participativa, visto que os indivíduos trabalham para melhorar as suas próprias práticas; (3) é colaborativa, pois realiza-se num grupo pelas pessoas envolvidas no processo; (4) propõe uma espiral introspectiva de ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão; (5) cria pessoas autocríticas que participam e colaboram em todas as etapas do processo de investigação; (6) é um processo constante de aprendizagem, orientado para a prática; (7) incentiva a teorizar sobre a prática; (8) exige que as ideias, as práticas e as suposições sejam postas à prova; (9) aceita de forma vasta e flexível os dados que podem construir-se como provas; (10) é um processo político; (11) implica que sejam realizadas análises críticas das situações; (12) pretende mudanças amplas; (13) começa com o foco em pequenos grupos de investigadores, para se expandir a um maior número de pessoas; (14) procura criar registos constantes de melhorias; (15) permite justificar de forma comprovada o trabalho educativo através de uma argumentação desenvolvida, testada e analisada de forma crítica.

Em suma, a Investigação-Ação é uma abordagem flexível que pode ser adaptada de acordo com os contextos, situações e condições que o pesquisador encontra durante o processo de investigação. Isto significa que os métodos, estratégias e ações planeadas podem ser ajustados conforme as necessidades e prioridades que vão surgindo. Essa adaptabilidade permite que a investigação-Ação seja eficaz para lidar com desafios complexos em diferentes ambientes, incluindo o meio educacional, onde as necessidades podem variar constantemente.

### **3.3 Modalidades da Investigação-Ação**

Tal como noutras metodologias, a Investigação-Ação pode ser implementada de diferentes formas, dependendo dos contextos, das pessoas, das situações, e considerando três modalidades básicas: técnica, prática e crítica (Coutinho et al., 2009). Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: objetivos, o papel do investigador, tipo de conhecimento que geram, as formas da ação e o nível de participação (Coutinho et al., 2009).

**Tabela 4 - Modalidade de IA**

MODALIDADES	OBJETIVOS	PAPEL DO INVESTIGADOR	TIPO DE CONHECIMENTO QUE GERAM	FORMAS DE AÇÃO	NIVEL DE PARTICIPAÇÃO
<b>TÉCNICA</b>	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/Explicativo	Sobre a ação	cooptação
<b>PRÁTICA</b>	Compreender a realidade	Papel socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
<b>EMANCIPATÓRIA (CRÍTICA)</b>	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

**Nota:** (Coutinho et al., 2009, p.364).

A modalidade de **Investigação-Ação técnica** é quando o facilitador externo tem um papel central na definição dos objetivos, no desenvolvimento metodológico e até na pré-fixação dos resultados pretendidos. Isso significa que o processo de pesquisa e ações são mais controlados pelo facilitador externo, que pode estar a aplicar resultados de investigações anteriores de forma específica. Essa abordagem pode ser proveitosa em situações onde existe a necessidade de implementar intervenções muito precisas ou quando se ambiciona alcançar resultados específicos de forma controlada.

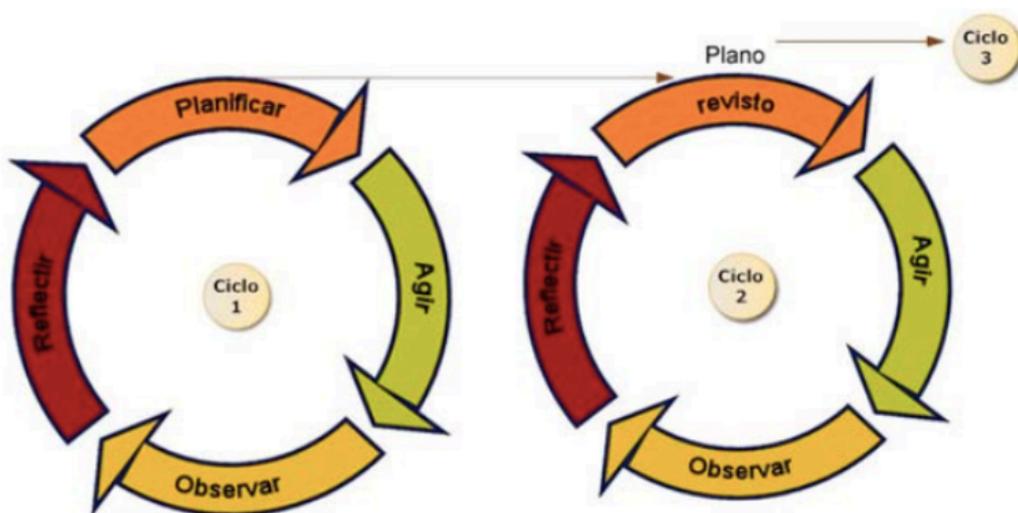
No caso da **Investigação-Ação prática**, o pesquisador tem um papel central e autônomo na orientação do processo de investigação, tomando decisões e dirigindo as ações. Os facilitadores externos apenas colaboram, cooperando e colaborando na reflexão dos resultados e nas mudanças a serem executadas. O facilitador atua de forma mais socrática, promovendo a reflexão e o raciocínio prático do investigador, em vez de intervir diretamente no processo. Essa abordagem promove o desenvolvimento do pensamento crítico e prático do investigador, capacitando-o a tomar decisões informadas e eficazes.

Na **Investigação-Ação crítica ou emancipadora**, a ênfase vai além da ação pedagógica imediata, procurando a transformação do próprio sistema educacional. O grupo envolvido coletivamente assume as responsabilidades por provocar mudanças que resultarão em práticas melhores e transformações. Quando existe um facilitador externo, este executa o papel de moderador, ajudando o grupo na problematização das práticas existentes, na modificação das mesmas e no desenvolvimento do autoconhecimento, incentivando desta forma, os participantes a serem ativos na transformação do sistema educacional. Esta modalidade visa a emancipação e a melhoria das práticas educacionais.

### 3.4 Modelos da Investigação-Ação

Na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, se resumem na sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo, que desencadeia novas aspirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho et al., 2009).

*Figura 4 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação*



*Nota: (Coutinho et al., 2009, p. 366).*

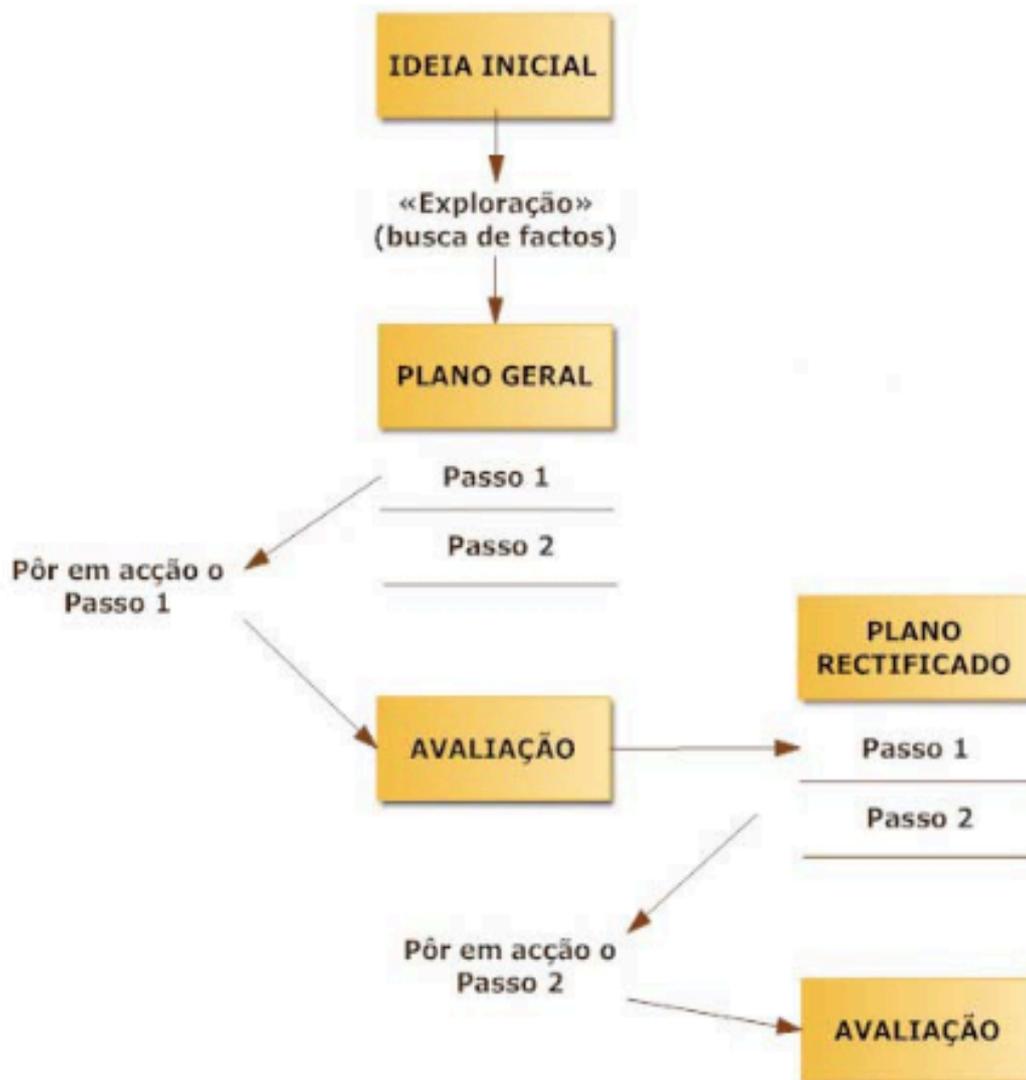
Como podemos observar na figura 5, o processo de Investigação-Ação não se limita a um único ciclo, pois o que se pretende com esta metodologia é, especialmente, operar mudanças nas práticas tendo como objetivo obter melhores resultados. Por norma esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar o conjunto de interações ocorridas durante o processo, e proceder a reajustes na investigação do problema.

Com base neste processo metodológico, Coutinho e colaboradores (2009) apresenta quatro visões deste processo com base em quatro modelos distintos que oferecem contribuições relevantes para o desenvolvimento progressivo no processo.

## Modelo de Kurt Lewin

Através da conceção dos “ciclos de ação reflexiva”, em que o ciclo é composto por três fases nucleares – planificação, ação e avaliação – o autor defende que é uma investigação que parte de uma ideia geral a partir de um tema ou problema sobre o qual é pensado o plano de ação, devendo originar um reconhecimento e avaliação da sua aptidão e dos seus limites para se partir para a ação.

*Figura 5 - Modelo de Investigação- Ação de Lewin*



*Nota: (Coutinho et al., 2009).*

## Modelo de Kemmis

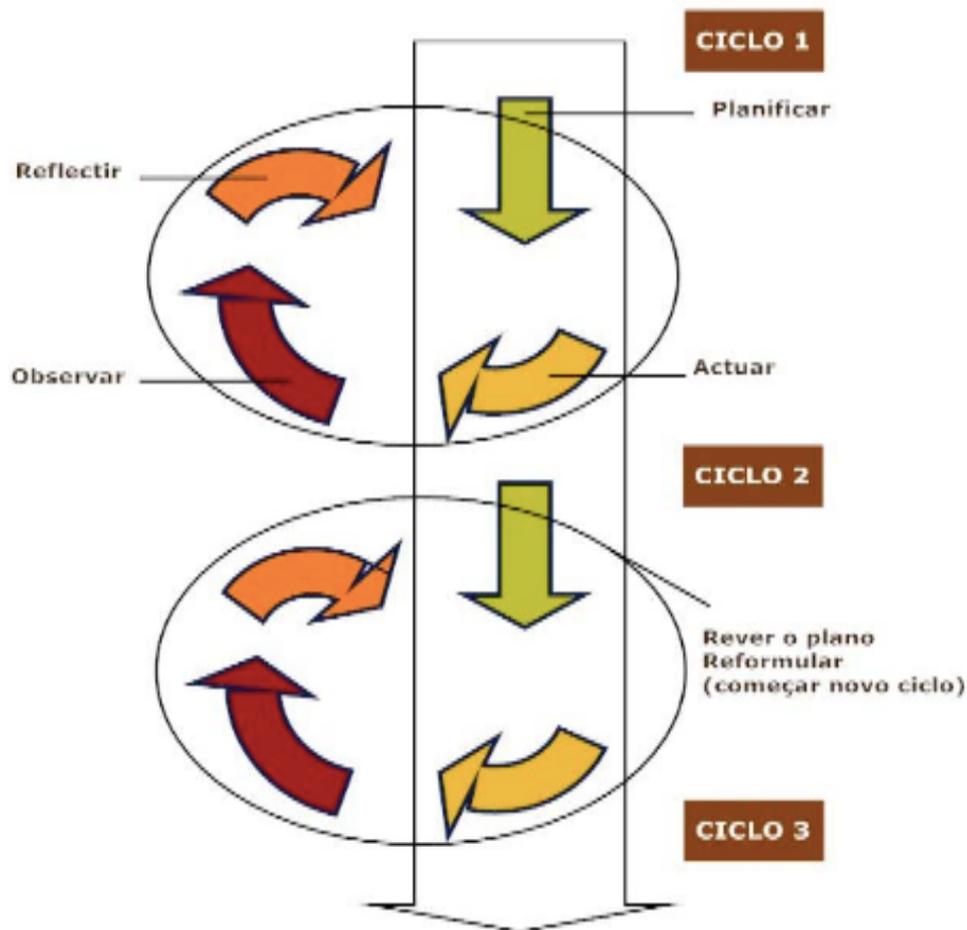
Neste modelo, Kemmis (1989) baseia-se no modelo descrito acima para gerar um novo esquema, desta vez direcionado ao contexto educativo, em que o processo cai sobre duas vertentes: estratégica e organizativa. Na vertente estratégica a ação e a reflexão são pontes chave. Na vertente organizativa, esta reflete os aspetos da planificação e da observação, interagindo estes princípios de forma constante de forma a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas.

Desta forma, este modelo inclui quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão, envolvendo cada um deles, ao mesmo tempo, um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação.

O movimento espiralado está também presente neste modelo, para explicar as quatro fases do processo de uma Investigação-Ação da seguinte forma:

- Determinar uma situação com base em informações críticas;
- Chegar a um acordo sobre como melhorar determinada situação por meio de um plano de ação;
- Implementar o plano e observar os seus efeitos, tendo em consideração o contexto;
- Refletir sobre os resultados obtidos e utilizar essa reflexão como base para planear uma nova ação, dando início a um ciclo contínuo de melhoria.

Figura 6 - Os movimentos da IA



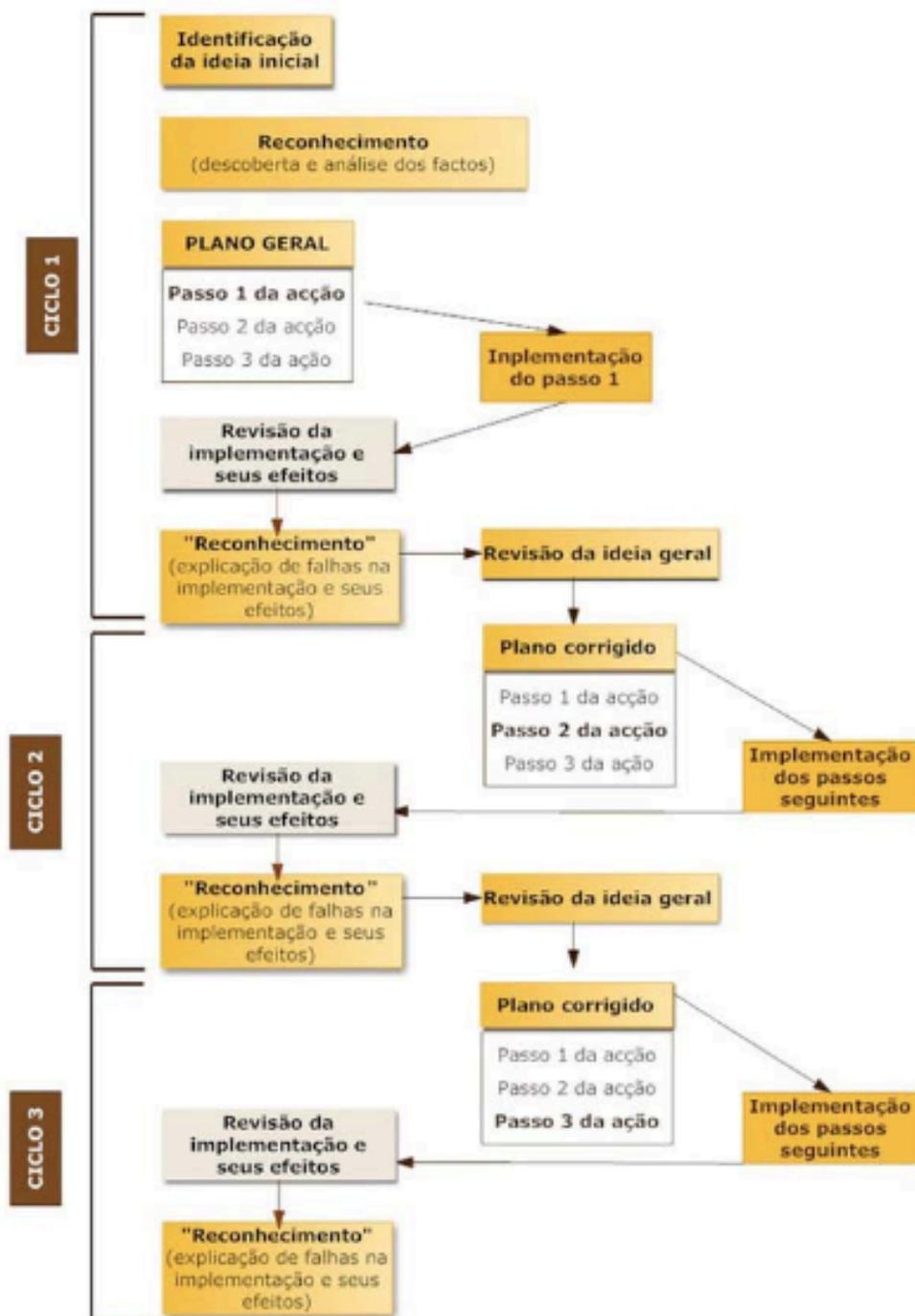
*Nota: (Kemmis, 1989, apud Coutinho et al., 2009, p.369)*

### Modelo de Elliott

Após o modelo de Lewin, John Elliott apresenta algumas alterações que vêm, principalmente, dar destaque ao processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se iniciar cada sequência de passo da espiral. Posto isto, neste modelo encontramos as seguintes fases:

- Identificar e entender o problema a investigar;
- Propor ações hipotéticas que podem ser realizadas para potenciar a mudança das práticas;
- Criar um plano de ação que inicia com uma análise aprofundada do problema, análise dos meios com intuito de começar a ação seguinte e a preparação das ferramentas necessárias para a obtenção de informações relevantes.

Figura 7 - Ciclo da IA



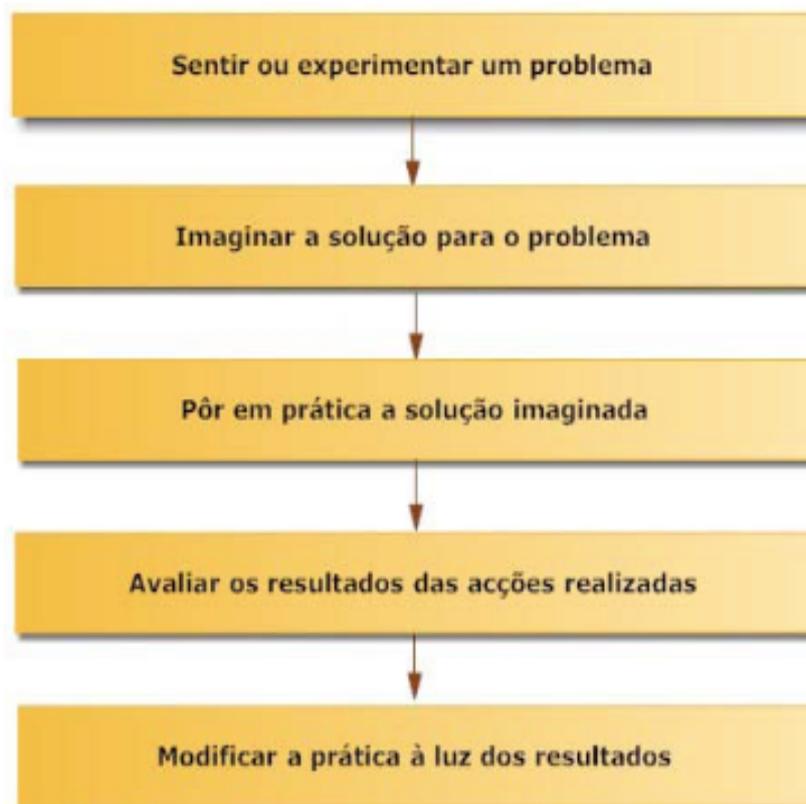
Nota: (Elliott, 1993, apud Coutinho et al., 2009, p.370).

## Modelo de Whitehead

Jack Whitehead (1989) propõe o esquema que se posiciona entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional. A investigação e a avaliação do trabalho levantam sempre questões fundamentais que o pesquisador deve considerar para aprimorar a sua investigação. Por isso, traz uma abordagem mais completa e mais próxima das situações que surgem no ambiente em investigação, concentrando-se na necessidade e no desejo da mudança.

Numa primeira fase (1991), este autor apresenta o seguinte modelo de características mais lineares, segundo Latorre (2003, p.38):

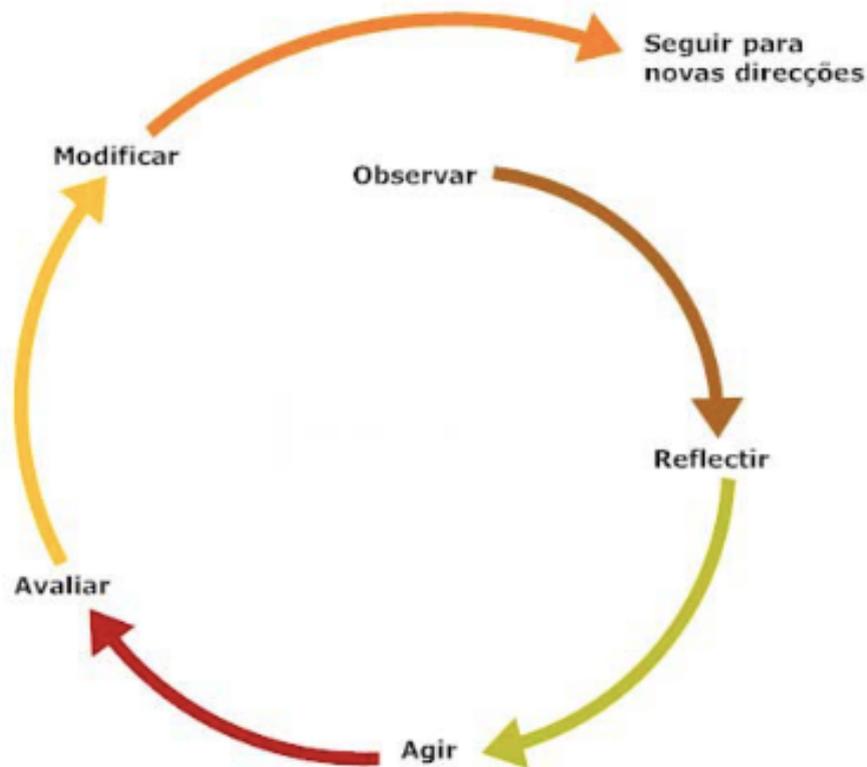
*Figura 8 - Ciclo de Investigação-Ação*



*Nota: (Coutinho et al., 2009, p.371)*

McNiff (2003) apresentou uma nova versão, mais modificada e recente do esquema da espiral, identificando-a como “ação-reflexão”.

*Figura 9 - Um ciclo de Ação-Reflexão*



**Nota:** *(Adaptado de McNiff, apud Coutinho et al., 2009, p.372)*

Coutinho e colaboradores (2009, p.372) determina de forma simples o processo de Investigação-Ação, através de um exemplo de colaboração ação.

1. O pesquisador identifica um problema e decide como coletar os dados para o resolver;
2. O pesquisador colabora com um colega para desenvolver uma estratégia de melhoria na educação;
3. A pesquisa é realizada, as informações são recolhidas e avalia-se se a estratégia é eficaz;
4. Após a pesquisa, ela é avaliada pelos dois avaliadores;
5. A próxima fase exige uma nova abordagem para aprimorar o que será utilizado;

Desta forma, esta sequência de etapas pode ser repetida, permitindo que ambos os colegas aprendam com a experiência profissional e, ao mesmo tempo, aprimorem a qualidade do ensino na sala de aulas, resultando em melhorias nos resultados de aprendizagem. É um ciclo de melhoria contínua.

### 3.5 Instrumentos e técnicas de Avaliação

Ao conduzir uma investigação de acordo com esta metodologia, é essencial considerar como recolher as informações que surgem durante o próprio processo de investigação.

O investigador precisa recolher informações sobre a sua própria atividade. Isso permite que ele avalie de forma mais objetiva os efeitos da sua prática/ação. Para fazer isso, é necessário aprimorar sistematicamente a sua capacidade de observar os aspetos redundantes da realidade que está a estudar. Isso simplifica a análise e facilita a fase de reflexão (Latorre, 2003).

Para tal, Latorre (2003) divide as técnicas e instrumentos de recolha de dados em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação: o investigador observa o fenómeno em estudo de forma indireta e presencial, a partir da sua própria perspetiva;
- Técnicas baseadas na conversação: estas técnicas centram-se na perspetiva do participante, envolvendo a análise de ambientes, diálogos e interações;
- Análise de documentos: o investigador concentra-se na sua perspetiva ao analisar documentos escritos que servem como fonte valiosa de informações.

Estas técnicas e instrumentos podem ainda classificar-se do seguinte modo:

*Tabela 5 - Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação*

<b>INSTRUMENTOS</b> (lápiz e papel)	<b>ESTRATÉGIAS</b> (interactivas)	<b>MEIOS</b> <b>AUDIO-VISUAIS</b>
✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática	✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental	✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

*Nota: (Coutinho et al., 2009, p. 373).*

Passamos a descrever algumas dessas técnicas e instrumentos de forma clara (Coutinho et al., 2009):

- **Técnicas baseadas na observação (Coutinho et al., 2009)**

- Observação participante: é uma técnica na qual o pesquisador está diretamente envolvido e participa ativamente. Isso é feito quando o investigador deseja obter uma compreensão mais profunda de um fenômeno específico.
- Notas de campo: são amplamente usadas em pesquisas qualitativas e são aplicadas quando o investigador deseja estudar práticas dentro de um contexto sociocultural. Essas notas destacam-se por serem flexíveis e permitirem espaço para observações não planejadas ou improvisadas.
- Diário do investigador: é uma técnica de narrativa amplamente adotada que permite ao investigador registrar as suas observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações sobre eventos. O investigador desenvolve o pensamento crítico, reavalia os seus valores e aprimora a sua prática ao longo do tempo.
- Memorandos analíticos: corresponde a anotações pessoais que permitem ao investigador analisar as informações coletadas ao longo do projeto de pesquisa, incentivando-o a ler e refletir sobre essas informações em pequenos intervalos ao longo do processo de investigação.
- Escalas de medida: são ferramentas que ajudam a quantificar as diferenças em termos de grau ou intensidade em relação a uma situação. Estas são utilizadas nas áreas não cognitivas e são especialmente úteis quando o investigador pretende medir ou nível ou intensidade de certos valores e atitudes, como cooperação, tolerância e destreza.

- **Técnicas baseadas na conversação (Coutinho et al., 2009)**

- Questionário: é uma ferramenta amplamente utilizada nas ciências sociais que consiste num conjunto de perguntas sobre um tópico ou problema de pesquisa. As respostas são recolhidas por escrito e fornecem informações adicionais ao investigador. Também é útil para avaliar se uma intervenção teve um impacto positivo.
- Entrevista: uma técnica comum que complementa as observações, permitindo que o investigador recolha informações sobre eventos e aspetos subjetivos das pessoas, como atitudes, opiniões, valores e conhecimentos. Ajuda na compreensão dos significados subjacentes ao que está a ser estudado.

- Grupos de discussão: promovem a interatividade, permitindo que o investigador obtenha informações ao comparar as experiências e os pontos de vista dos entrevistados. Isso enriquece a compreensão da pesquisa ao incorporar perspectivas diferentes.

- **Análise de documentos (Coutinho et al., 2009)**

- Documentos oficiais: como artigos de jornais, registos governamentais e legislação, são fontes valiosas de informação para a pesquisa.

- Documentos pessoais: desempenham um papel importante, especialmente em abordagens biográficas e histórias de vida. Podem ser naturais (criados pela pessoa sem relação direta com a pesquisa) ou sugeridos pelo investigador, como diários.

- Fotografia: é uma excelente técnica para documentar ações humanas de forma retroativa e credível.

- Vídeo: é fundamental para estudos de observação em contextos naturais, pois permite ao investigador observar detalhes que podem ter passado despercebidos.

- Gravação áudio: possibilita capturar interações verbais e explorar narrativas dos envolvidos, facilitando a análise de padrões.

Assim sendo, a Investigação-Ação, com os seus instrumentos avaliativos, desempenha um papel significativo no contexto educacional ao fornecer dados essenciais para análise e sugerir ações que podem modificar comportamentos e paradigmas que, de outra forma, não seriam alterados.

A investigação qualitativa dispõe de técnicas de recolha de dados específicas. Segundo Colás (1992), podemos dividir estas técnicas em dois grandes grupos: técnicas diretas ou interativas e indiretas ou não-interativas.

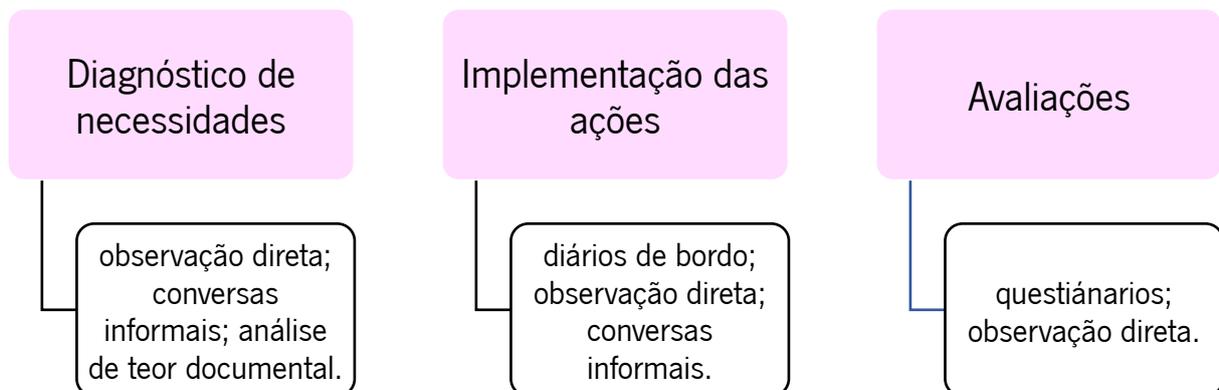
**Tabela 6 - Técnicas qualitativas de recolha de informação**

<p><b>A. Técnicas Directas ou Interactivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Observação participante</li> <li>. Entrevistas qualitativas</li> <li>. Histórias de vida</li> </ul>
<p><b>B. Técnicas Indirectas ou Não-Interactivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Documentos oficiais: registos, documentos internos, <i>dossiers</i>, estatutos, registos pessoais, etc.</li> <li>. Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc</li> </ul>

*Nota: (Colás, 1992, s.p)*

Com base nestes conhecimentos, ao longo do meu trabalho recorri a várias técnicas – diretas e indirectas. Para facilitar a compreensão retratei-as na seguinte tabela:

**Figura 10 - Técnicas utilizadas ao longo do meu percurso**



### 3.6 Recursos mobilizados e limitações do projeto

Os recursos mobilizados neste projeto passaram principalmente por recursos materiais como fotocópias, que foram sempre disponibilizadas por parte da instituição de acolhimento do estágio. Também utilizamos recursos espaciais, onde alguns professores cederam as suas aulas para realizar as atividades. Além disso, foram disponibilizados equipamentos como quadro branco, projetor e computadores para o que fosse necessário.

No desenvolvimento deste projeto, pudemos contar ainda com o apoio da mediadora e de alguns funcionários e professores que estavam dispostos a colaborar. Estes mostraram abertura para que eu pudesse entrar nas salas de aulas para observar. Ao longo de todo o processo eles cooperaram e ofereceram ajuda de forma constante.

Relativamente às limitações que surgiram ao longo do projeto, destaca-se a falta de aulas disponibilizadas por parte dos professores para realizar as sessões. Desde início, foram-nos cedidas, no máximo, seis aulas por turma para a realização do projeto, o que dificultou bastante gerir a implementação das atividades programadas.

## **CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Neste capítulo serão apresentadas as atividades implementadas, os objetivos estabelecidos, os dados que foram recolhidos e uma análise crítica a todo o processo. Serão também apresentados os resultados alcançados com o término desta investigação.

A finalidade do projeto visava mediar as práticas pedagógicas com o intuito de prevenir os conflitos no contexto escolar, tendo como público-alvo crianças dos 10 aos 12 anos. Ao pensar no diagnóstico de necessidades, percebe-se a importância da mediação nas escolas, principalmente face ao aumento da violência e escassez da presença de responsáveis capazes de responder a essas situações.

Em consonância com os movimentos internacionais onde surgiu a preocupação com as questões de cidadania e paz, foi refletido que seria necessário trabalhar através das novas gerações habilidades e competências que os tornariam capazes de serem cidadãos de bem, responsáveis e autônomos. Assim, o trabalho realizado tinha como principal foco os alunos participantes do projeto e seus comportamentos.

Entendemos que o desenvolvimento de uma boa convivência e a capacidade de participação se dão por via de uma comunicação clara e aberta que seria recurso indispensável no desenvolvimento deste projeto. Através da instauração de uma boa comunicação, promoveríamos o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, capacitando os envolvidos no ambiente educativo.

Para tal intento, utilizei questionários, diários de bordo, observação, conversas formais e informais e análise de documentos, a fim de recolher dados que me permitissem conhecer a dinâmica escolar e otimizar as informações obtidas para o melhor desenvolvimento e aplicabilidade deste projeto.

### **4.1 Apresentação do trabalho de investigação/intervenção desenvolvido em articulação com os objetivos definidos**

Início este capítulo com uma citação famosa de Paulo Freire (1996), que destaca uma das principais características dos projetos que seguem a metodologia de Investigação-Ação: a conexão entre o conhecimento teórico e a aplicação na prática, com o objetivo de gerar mudanças positivas nas situações em que estamos envolvidos.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” Paulo Freire (1996)

Dado que este projeto se baseia na metodologia de Investigação-Ação, é essencial que sejam implementadas ações de intervenção. Assim, este capítulo tem como objetivo detalhar as ações que realizei durante o meu estágio, descrevendo-as minuciosamente e avaliando os resultados alcançados.

Após analisar as necessidades e interesses dos envolvidos com base no diagnóstico de necessidades, identifiquei a importância de implementar ações que pudessem contribuir para a criação de uma cultura de convivência pacífica tanto dentro como fora do ambiente escolar.

A seguir podemos observar como as atividades foram desenvolvidas ao longo dos meses, iniciando em outubro de 2022 e finalizando o estágio e as atividades em junho de 2023.

*Tabela 7 - Descrição e calendarização das atividades de investigação-ação.*

MESES	TRABALHOS A DESENVOLVER
<p style="text-align: center;"><b>OUTUBRO/NOVEMBRO/ DEZEMBRO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita ao contexto educativo;</li> <li>- Reconhecimento do Espaço;</li> <li>- Recolha de dados e análise documental;</li> <li>- Reunião com Mediadora Educacional;</li> <li>- Reunião com coordenadora de diretores de turma para identificar as turmas com mais necessidades;</li> <li>- Observação de público-alvo;</li> <li>- Presença e observação em sala de aula;</li> <li>- Conversas informais com docentes e auxiliares de turma;</li> <li>- Estrutura e plano de atividades;</li> <li>- Finalização do plano de atividades.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO/ ABRIL/MAIO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conhecer o gabinete de mediação educacional;</li> <li>- Compreender a perceção e o conhecimento que os alunos têm dos temas: empatia; assertividade; autoestima; comunicação positiva; bullying;</li> <li>- Dar a perceber o que é empatia;</li> <li>- Trabalhar a capacidade de se colocar no lugar do outro;</li> <li>- Dar a entender o que é assertividade;</li> <li>- Dar a conhecer a diferença entre passivo, assertivo e agressivo e a importância da comunicação positiva;</li> <li>- Mostrar que todos têm qualidades e defeitos.</li> </ul>

---

## JUNHO

- Período final do projeto para análise e balanço geral das atividades desenvolvidas durante o período de estágio;
  - Questionário de avaliação final;
  - Aplicação de reflexão à estagiária sobre o seu projeto e sua prática de mediação em contexto educacional.
- 

Todas as atividades foram realizadas em horários e em aulas disponibilizadas pelos professores, que até então não tinham sido definidos.

Inicialmente, integrei a escola onde o estágio iria decorrer, fui observando os intervalos e algumas aulas. Recorri também à secretaria da escola para recolher alguns dados sobre a instituição que eram necessários para a caracterização da mesma. De seguida, reuni com a Coordenadora dos Diretores de Turma e depois com o Diretor de Turma de cada turma onde o objetivo era perceber melhor as características do público-alvo. Por fim, estruturei o plano de atividades que, depois de reajustado a partir das recomendações do orientador, foi aprovado pela acompanhante.

De seguida, coloquei em prática as atividades planeadas. Estas foram divididas em sete sessões de 45 minutos, tendo sido implementadas nas três turmas selecionadas que aceitaram participar no projeto. Essas sessões decorreram nas aulas disponibilizadas por alguns professores. Nas sessões adotámos uma abordagem cooperativa e colaborativa, recorrendo para o efeito a atividades dinâmicas e lúdicas. As atividades foram programadas para desenvolver competências socioemocionais pelos alunos, promovendo o respeito, a comunicação, a empatia e outros valores considerados essenciais para a harmonia no ambiente escolar. Estas incentivam o debate, o trabalho em grupo e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Para chegar ao objetivo final desta investigação, as atividades foram planeadas separadamente. Podemos analisar no quadro abaixo:

*Tabela 8 - Orientação para o desenvolvimento das sessões*

SESSÃO	ATIVIDADE	OBJETIVOS
Sessão 1 5ºA: 23/01/2023 5ºD: 02/02/2023 5ºH: 24/01/2023	Apresentação e Visão dos alunos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer os alunos e eles conhecerem a mediadora estagiária;</li><li>- Dar a conhecer mediação e o seu gabinete na escola;</li><li>- Compreender a percepção e o conhecimento que os alunos têm dos temas: empatia; assertividade; autoestima; comunicação positiva; bullying.</li></ul>
Sessão 2 5ºA: 06/03/2023 5ºD: 09/02/2023 5ºH: 15/02/2023	“Empatia”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dar a compreender o que é empatia;</li><li>- Desenvolver componentes da empatia (reconhecimento das emoções do outro);</li><li>- Reconhecer a importância de desenvolver relações interpessoais respeitadas e focadas no bem comum.</li></ul>
Sessão 3 5ºA: 27/03/2023 5ºD: 16/03/2023 5ºH: 14/03/2023	“Assertividade”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dar a entender o que é assertividade;</li><li>- Dar a perceber a diferença entre passivo, assertivo e agressivo;</li><li>- Desenvolver a capacidade de afirmar uma opinião pessoal com base no respeito.</li></ul>
Sessão 4 5ºA: 24/04/2023 5ºD: 27/04/2023 5ºH: 26/04/2023	“Autoestima”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover a autoestima;</li><li>- Desenvolver o autoconhecimento;</li><li>- Promover a reflexão sobre a ligação entre a autoestima e a autoconfiança.</li></ul>
Sessão 5 5ºA: 05/05/2023	“Comunicação positiva”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dar a perceber o quanto o ruído e a má interpretação e compreensão na</li></ul>

5°D:25/05/2023		comunicação é capaz de causar distorções graves;
5°H: 10/05/2023		- Promover a reflexão do poder e da importância da comunicação positiva.
Sessão 6	“Bullying”	- Fornecer informações sobre o conceito de bullying para os alunos.
5°A: 12/05/2023		- Incentivar os alunos a identificar situações de bullying escolar.
5°D: 01/06/2023		- Promover o trabalho cooperativo.
5°H:24/05/2023		
Sessão 7	“Avaliação”	- Perceber o feedback dos alunos em relação aos temas abordados;
5°A:12/06/2023		- Perceber a importância que os alunos dão à mediação educacional;
5°D: 12/06/2023		- Entender a avaliação que os alunos dão à mediadora.
5°H: 14/06/2023		

De seguida, descrevemos as sessões mais detalhadamente.

### Sessão 1 - Apresentação e Visão dos Alunos

#### Objetivos:

- Conhecer os alunos e os alunos a mediadora
- Criar uma maior empatia;
- Divulgar o gabinete de mediação educacional;
- Compreender a perceção e o conhecimento que os alunos têm dos temas: empatia; assertividade; autoestima; comunicação positiva; bullying.

#### Procedimento:

Na primeira parte da primeira sessão realizei uma dinâmica de apresentação com o objetivo de me apresentar às turmas e de ficar a conhecer os alunos. A apresentação é importante porque cria uma conexão mais profunda entre a mediadora e os alunos. Ao apresentar as informações de maneira compreensível e acessível, a mediadora demonstra empatia ao considerar as necessidades dos alunos. Uma apresentação inclusiva considera a diversidade de perspetivas, estilos e experiências,

demonstrando empatia em relação às diferentes formas de ver o mundo. Uma apresentação que, realizada com respeito, promove um ambiente de aprendizagem empático, onde os alunos se sentem ouvidos e valorizados.

De seguida, apresentei o gabinete de mediação educacional e expliquei o objetivo da minha intervenção na turma. A maioria dos alunos não sabia da existência do gabinete de mediação nem sabiam onde se localizava.

Na segunda parte, dividi a turma em grupos aleatórios de quatro e pedi para, em conjunto, responderem a um questionário com temas importantes, tais como: empatia; assertividade; autoestima; comunicação positiva; relações interpessoais (Apêndice 1). O objetivo era compreender quais os conhecimentos que os alunos tinham sobre as temáticas que iriam ser abordadas ao longo do programa.

Depois de o questionário ter sido respondido por todos, o porta-voz do grupo transmitiu as respostas, para, desta forma, os alunos partilharem as suas ideias entre todos, estimulando assim o debate.

## **Sessão 2 – Empatia**

### **Objetivos:**

- Compreender o que é empatia;
- Explorar componentes da empatia (reconhecimento das emoções do outro);
- Reconhecer a importância de relações interpessoais respeitadas, focadas no bem comum.

### **Procedimento:**

Na primeira parte da sessão, a mediadora explicou aos alunos o significado de empatia. A mediadora descreve empatia dizendo que é a capacidade de sentir o que sentiria outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Anuncia também que esta está ligada ao altruísmo – amor e interesse pelo próximo – e à capacidade de ajudar.

De seguida, distribui papéis brancos por todos os alunos com o objetivo de cada um (sem se identificar) escrever alguma dificuldade/problema que tenham ou já tiveram na sua vida (Apêndice 2). Depois, a mediadora recolhe os papéis e distribui-os aleatoriamente pelos alunos.

Posto isto, à vez, os alunos leem em voz alta o problema que lhes calhou e têm de propor uma “solução” para ele. A mediadora faz questões como: “percebeste o problema do outro?”; “como te sentiste face ao problema descrito?”.

Desta forma, é mais fácil os alunos colocarem-se no lugar do outro e, assim, entenderem os seus comportamentos e sentimentos, o que é essencial para desenvolver a empatia necessária para a convivência em grupo.

### **Sessão 3 – Assertividade**

#### **Objetivos:**

- Compreender o que é assertividade;
- Perceber a diferença entre passivo, assertivo e agressivo;
- Afirmar uma opinião pessoal com base no respeito.

#### **Procedimento:**

Na primeira parte, a mediadora começa por fazer pares. De seguida, distribuir uma folha com três situações distintas e com três soluções/maneiras de proceder: agir de forma passiva, de forma agressiva e de forma assertiva (Apêndice 3). Os alunos deviam pensar sobre elas e selecionar a resposta conforme o que fariam em cada situação.

Depois de responderem, a mediadora recolhe as folhas e apresenta um powerpoint com a explicação sobre assertividade e a diferença entre ser passivo, assertivo e agressivo (Apêndice 4).

Por fim, a mediadora apresenta as respostas corretas face às situações presentes na ficha.

### **Sessão 4 – Autoestima**

#### **Objetivos:**

- Promover a autoestima;
- Desenvolver o autoconhecimento;
- Promover a reflexão sobre a ligação entre a autoestima e a autoconfiança;

#### **Procedimento:**

A mediadora começa por distribuir papéis brancos e pede que, individualmente, cada um preencha o seu nome no papel. De seguida, a mediadora recolhe os papéis e distribui-os aleatoriamente por todos os alunos.

Os alunos deverão referir três qualidades referentes à pessoa que lhes calhou. Desta forma, os alunos perceberão que, independentemente de se darem melhor ou pior com a pessoa que lhes calhou, essa também possui qualidades, assim como todos.

## Sessão 5 – Comunicação positiva

### Objetivos:

- Dar a perceber como o ruído e a má interpretação e compreensão na comunicação são capazes de causar distorções graves;
- Promover a reflexão do poder e da importância da comunicação positiva.

### Procedimento:

A mediadora pede aos alunos para se organizarem e se sentarem em círculo para jogarem ao famoso “telefone estragado”. Depois de estarem colocados nas posições, a mediadora entra no jogo e começa por dizer a seguinte frase ao aluno do lado: “a comunicação positiva é importante para estabelecer relacionamentos saudáveis”. O aluno passou a mensagem ao colega do lado e assim sucessivamente até chegar ao último aluno. Este último deve dizer em voz alta a frase que chegou até ele.

Por fim, a mediadora promove o debate sobre a comunicação e os seus problemas quando mal interpretada. Desta forma, desenvolve a importância da comunicação positiva.

## Sessão 6 – Bullying

### Objetivos:

- Fornecer informações aos alunos sobre o conceito de bullying.
- Incentivar os alunos a identificar situações de bullying escolar.
- Promover o trabalho cooperativo.

### Procedimento:

Na primeira parte, a mediadora divide a turma em grupos de quatro elementos. Os grupos têm de escrever a definição de bullying e algum exemplo.

De seguida, devem expor em voz alta a definição que deram à palavra e um exemplo. Desta forma, promovemos o debate e a discussão de ideias, chegando a uma definição comum.

Por fim, a mediadora completa a definição de “bullying”, caso nenhuma menção tenha sido feita sobre alguma característica relevante do conceito.

## Sessão 7 – Avaliação

### Objetivos:

- Compreender o feedback dos alunos em relação aos temas abordados;
- Avaliar a importância que os alunos dão à mediação educacional;
- Compreender a avaliação que os alunos dão à mediadora.

### Procedimento:

A última sessão foi dedicada à avaliação do programa no geral (Apêndice 3) com o intuito de refletir e avaliar a ação. Para tal, cada aluno respondeu a um pequeno questionário onde tinha as seguintes questões:

- Enuncia três temas desenvolvidos ao longo das sessões.
- Qual foi o tema/atividade que consideraste mais importante trabalhar?
- Estas sessões ajudaram-te a lidar com situações/conflitos?
- Desenvolve o conceito que consideras mais importante.
- Achas que a mediação devia estar mais presente nas escolas? Porquê?
- Avalia a mediadora de 0-5 (0 muito mau; 5 muito bom).

## 4.2 Avaliações das ações desenvolvidas

Inicialmente, para perceber os conhecimentos e ideias que os alunos tinham, na primeira sessão pedi que preenchessem uma ficha (Apêndice 1) na qual tinham de escrever o significado de algumas palavras (empatia, assertividade, autoestima, comunicação positiva, bullying) relacionadas com os conteúdos a serem abordados ao longo das sessões.

As respostas obtidas para a palavras “empatia” são as seguintes:

- “amizade”;
- “gostar uns dos outros”;
- “felicidade”;
- “divertir”;
- “não discriminar as pessoas”;
- “ser simpático”;
- “pessoa sem paciência”;
- “é uma pessoa rude”;
- “empatia é ser egoísta”.

Quanto à assertividade, os alunos associam-na a:

- “é ser certa com toda a gente”;
- “impor respeito”
- “ser certo”;
- “pensar que tudo o que ele diz está certo”.

Relativamente à autoestima, referem que é:

- “acreditar em mim”;
- “ter confiança em mim”;
- “não te aceitares como és”;
- “gostar de si mesmo”;
- “é o que a nossa consciência nos diz”.

No que diz respeito à comunicação positiva, estes definem:

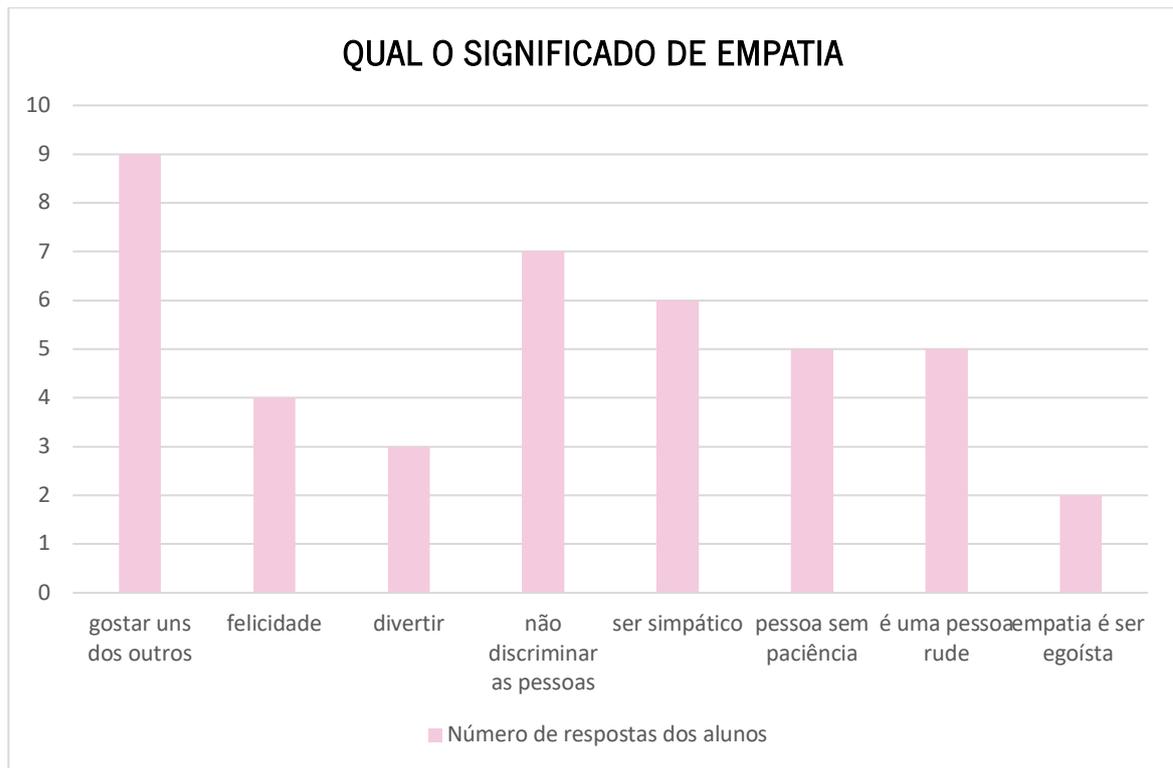
- “é dizer a alguma pessoa que é bonita, que vai conseguir”;
- “é ser positivo com toda a gente”;
- “é motivar os outros através da fala”;
- “dar conselhos”;
- “falar sem dizer palavrões”;
- “respeitar os outros”.

Por fim, referente ao bullying, os alunos indicaram que é:

- “gozar com os outros”;
- “violência”;
- “ser mau para os outros”;
- “uma ofensa a uma pessoa”;
- “racismo”;
- “julgar as pessoas”.

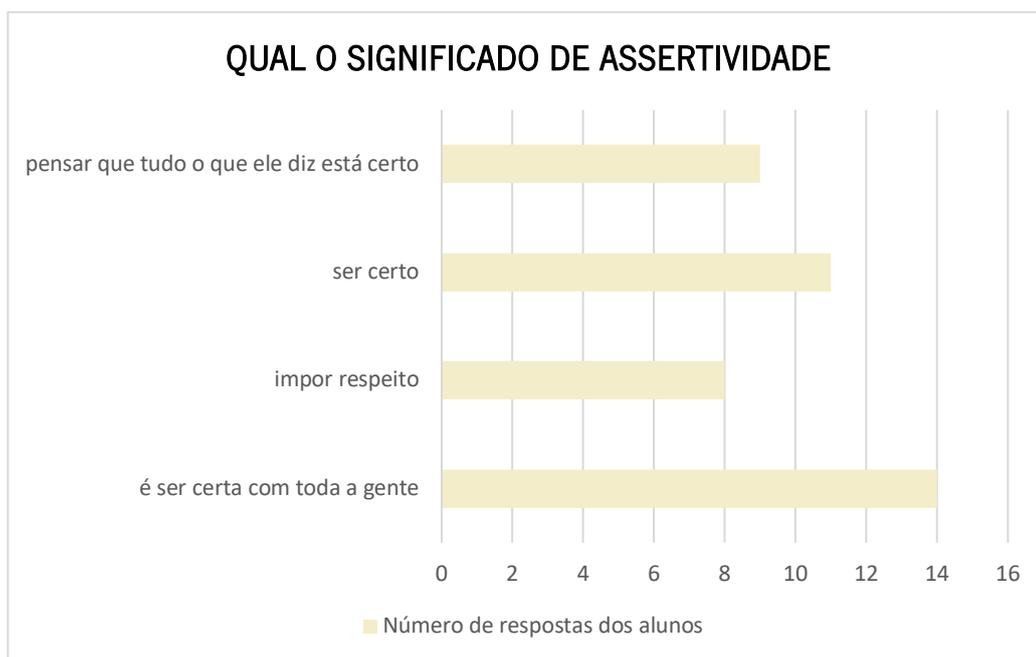
Desta forma, e analisando os gráficos seguintes, compreende-se que os alunos não conhecem determinados termos e não os associam a certas atitudes.

*Gráfico 5 - Respostas dos alunos no que diz respeito à empatia*



Em relação à empatia, os alunos, ao iniciarem o programa, de modo geral, não detinham uma visão correta relativamente à definição de empatia. São alguns os alunos que indicam que ser empático “é uma pessoa rude” e é uma “pessoa sem paciência”. No entanto, grande parte dos alunos considera que a empatia é “gostar uns dos outros”; “não discriminar as pessoas” e “ser simpático”.

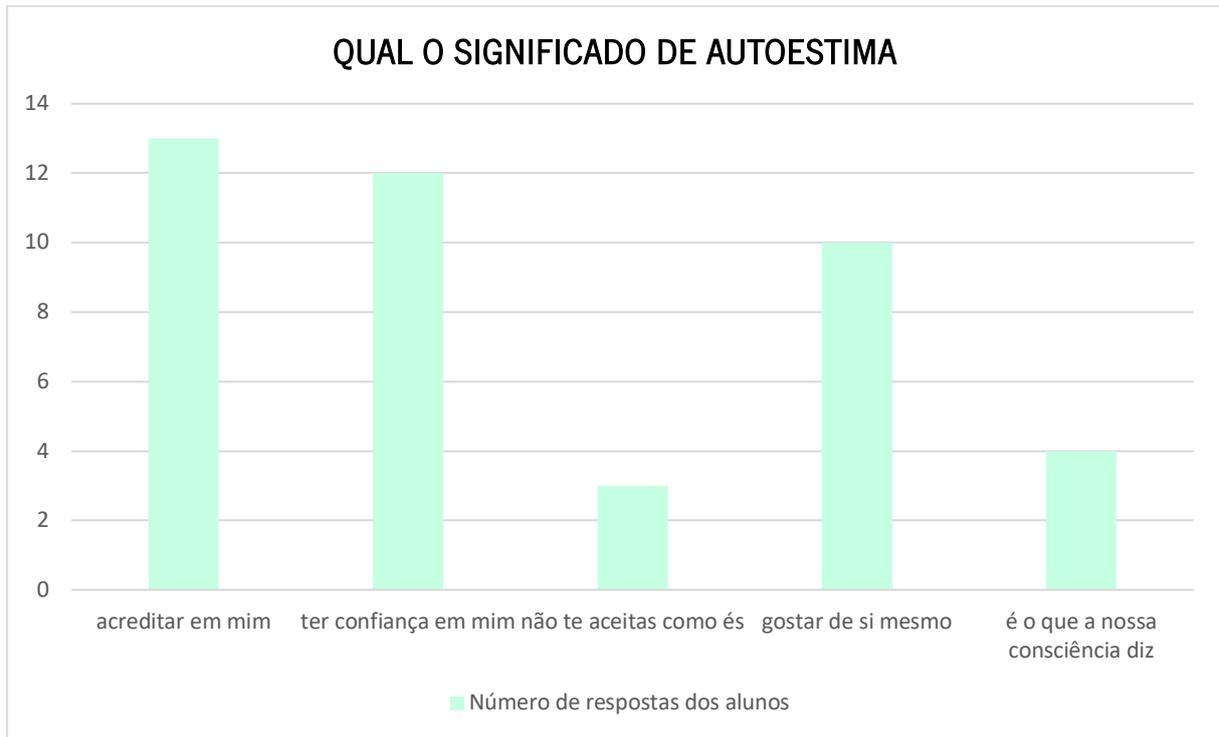
*Gráfico 6 - Respostas dos alunos no que diz respeito à assertividade.*



Observando o gráfico acima descrito, verifica-se que os alunos consideram, no geral, que ser assertivo é “estar certo”, “pensar que o que diz está certo”, “ser certo com toda a gente”. Desta forma, entende-se que os alunos desconhecem o significado de ser assertivo e não reconhecem o estilo passivo e agressivo.

Posto isto, podemos salientar que, de facto, até às sessões do projeto, existiam lacunas e dúvidas relativamente aos conhecimentos sobre comunicação.

*Gráfico 7 - Respostas dos alunos no que diz respeito à autoestima.*



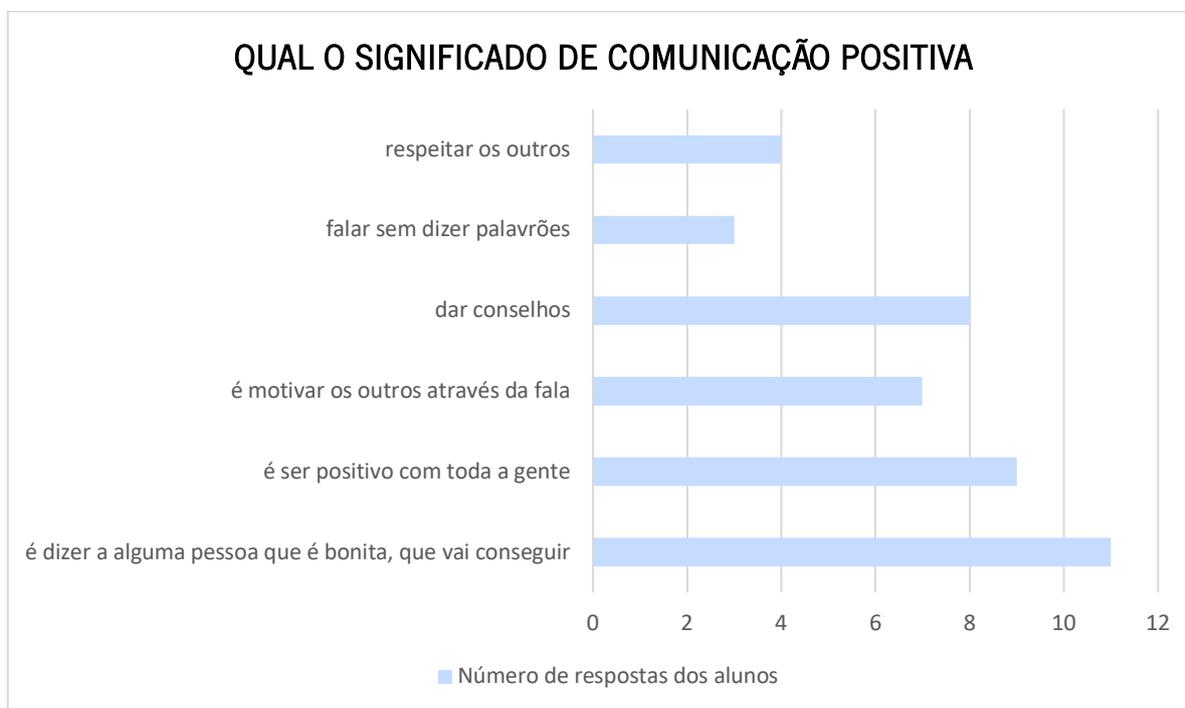
Analisando o gráfico acima, percebemos que os alunos têm algumas noções básicas sobre autoestima, que geralmente se resumem a ideias como “acreditar em si mesmo”, “ter confiança em si mesmo”. No entanto, a autoestima refere-se à avaliação subjetiva que uma pessoa faz do seu próprio valor, competência e autoaceitação.

É de extrema importância trabalhar e aprofundar este tema com os alunos por várias razões, nomeadamente:

- Bem-estar emocional: alunos com uma boa autoestima tendem a lidar melhor com o stress e têm maior resiliência emocional;
- Autoconfiança: trabalhar a autoestima dos alunos ajuda a construir a autoconfiança, tornando-os preparados para enfrentar desafios e acreditar nas suas capacidades;
- Melhor desempenho académico: alunos com boa autoestima, geralmente, têm um bom percurso académico porque acreditam que são capazes de aprender e ter sucesso;
- Relações interpessoais: a autoestima afeta a forma como os alunos se relacionam. Alunos com boa autoestima tendem a construir relacionamentos saudáveis;

- Prevenção de problemas de saúde mental: trabalhar a autoestima pode prevenir problemas de saúde mental, uma vez que, depressão e ansiedade podem estar associados à falta de autoestima;

*Gráfico 8 - Respostas dos alunos no que diz respeito à comunicação positiva*



Após analisar o gráfico, percebemos que os alunos têm algumas ideias sobre comunicação positiva, embora não saibam concretamente o que é e como a aplicar. Para a maioria, comunicação positiva é “dizer a uma pessoa que é bonita” e “que vai conseguir”, ou seja, dizer coisas boas a uma pessoa. Isto não está propriamente errado, no entanto, comunicação positiva vai para além disso, podendo ser entendida como uma maneira equilibrada e honesta de se comunicar, sem julgamento (Rosenberg, 2021).

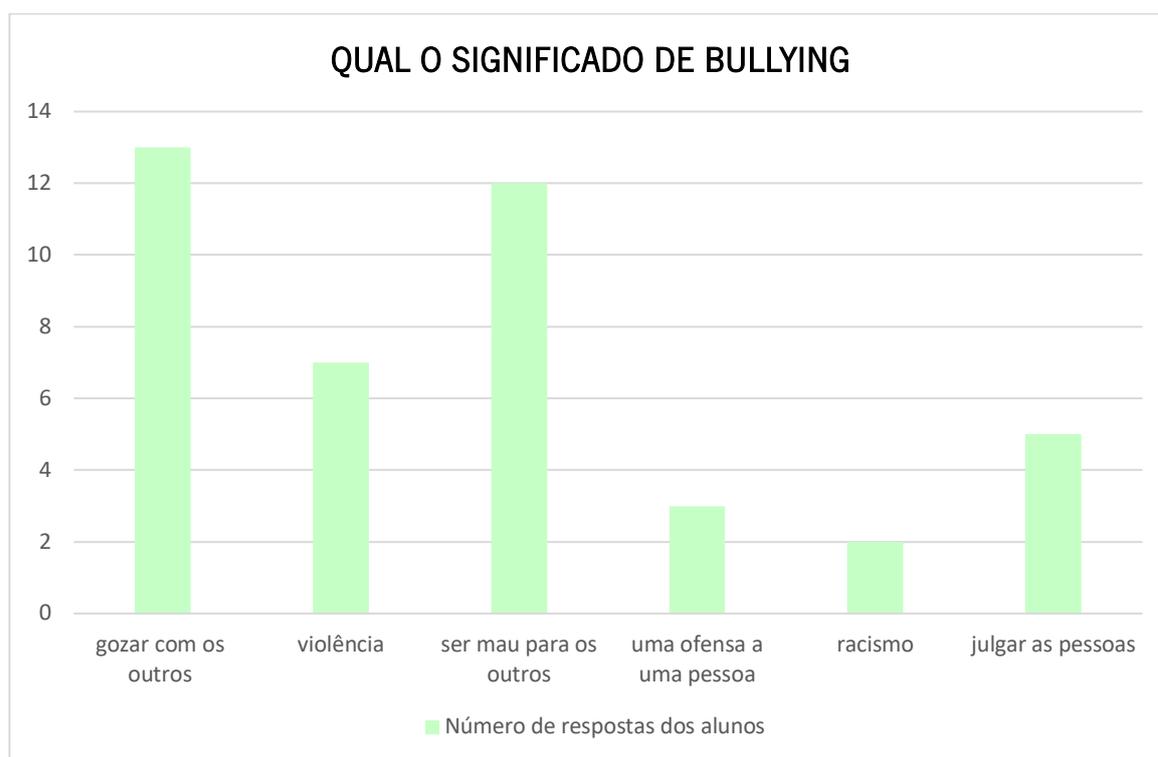
A comunicação positiva desempenha um papel importante no ambiente escolar, por várias razões:

- Cria um ambiente acolhedor: a comunicação positiva contribui para a criação de um ambiente escolar acolhedor, onde os alunos se sentem seguros;
- Melhora o relacionamento: a comunicação positiva ajuda a contruir relações saudáveis entre os membros da comunidade escolar;

- Previne conflitos: a comunicação positiva ajuda a prevenir conflitos, promovendo a resolução de desentendimentos de forma pacífica;
- Promove o respeito: através da comunicação positiva, os alunos aprendem a expressar as suas opiniões com respeito.

Desta forma, e tendo em conta as dúvidas dos alunos, considerámos importante abordar e esclarecer este tema.

*Gráfico 9 - Respostas dos alunos no que diz respeito ao bullying.*



Depois de vermos o gráfico, entendemos que os alunos têm ideias corretas sobre tudo o que abrange o bullying. Isto significa que é um tema bastante abordado nas escolas. A maioria define bullying como “gozar com os outros”, “ser mau para os outros” e “violência”. Todas estas afirmações se enquadram na definição de bullying e, mesmo sendo bem definido, nunca é demais trabalhar esta temática.

Depois deste questionário inicial e de analisarmos as respostas, considerámos que fazia todo o sentido abordarmos estes temas ao longo das sessões.

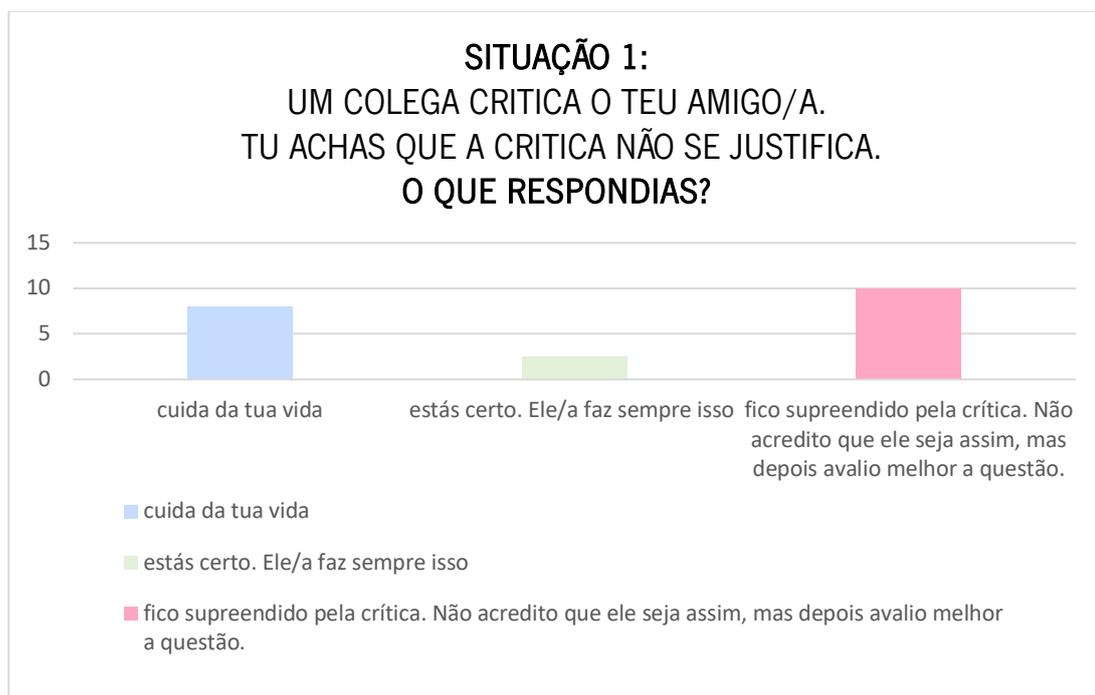
Assim, na **sessão 2**, sobre empatia, os alunos mostraram-se muito dinâmicos e interessados na atividade. Todos participaram e foram honestos e sérios a escrever um “problema/dificuldade” (Apêndice

2) que tivessem passado na vida. Quando chegou o momento de partilha desse problema (sem saberem a quem correspondia) todos ficaram em silêncio e curiosos para ouvir. Houve problemas como: “o meu pai faleceu”, “o meu avô esteve no hospital uma semana” e “tirei má nota e os meus pais proibiram-me de jogar futebol”. Senti que alguns alunos ficaram surpreendidos porque não sabiam que existiam problemas tão sérios na vida dos colegas. Com isto, eles mostraram-se bastante empáticos, alguns choraram, outros pediram para se levantarem e darem um abraço ao colega.

O balanço da atividade foi muito positivo, sentimos que os alunos conseguiram colocar-se no lugar de outra pessoa, “enfrentar” o problema de outra pessoa e assim tentar dar conselhos ou formas de o resolver. Desta forma, os alunos mostraram empatia uns pelos outros e ajudaram-se mutuamente.

Na **sessão 3**, sobre assertividade, os alunos começaram por se mostrar preocupados por verem uma “ficha” (Apêndice 3) pois consideravam que existiam respostas certas ou erradas. Depois de lerem, acharam engraçadas as situações descritas na ficha e até começaram a debater entre eles. Para melhor entendermos, analisemos o gráfico seguinte, com o balanço das respostas dos alunos face às situações.

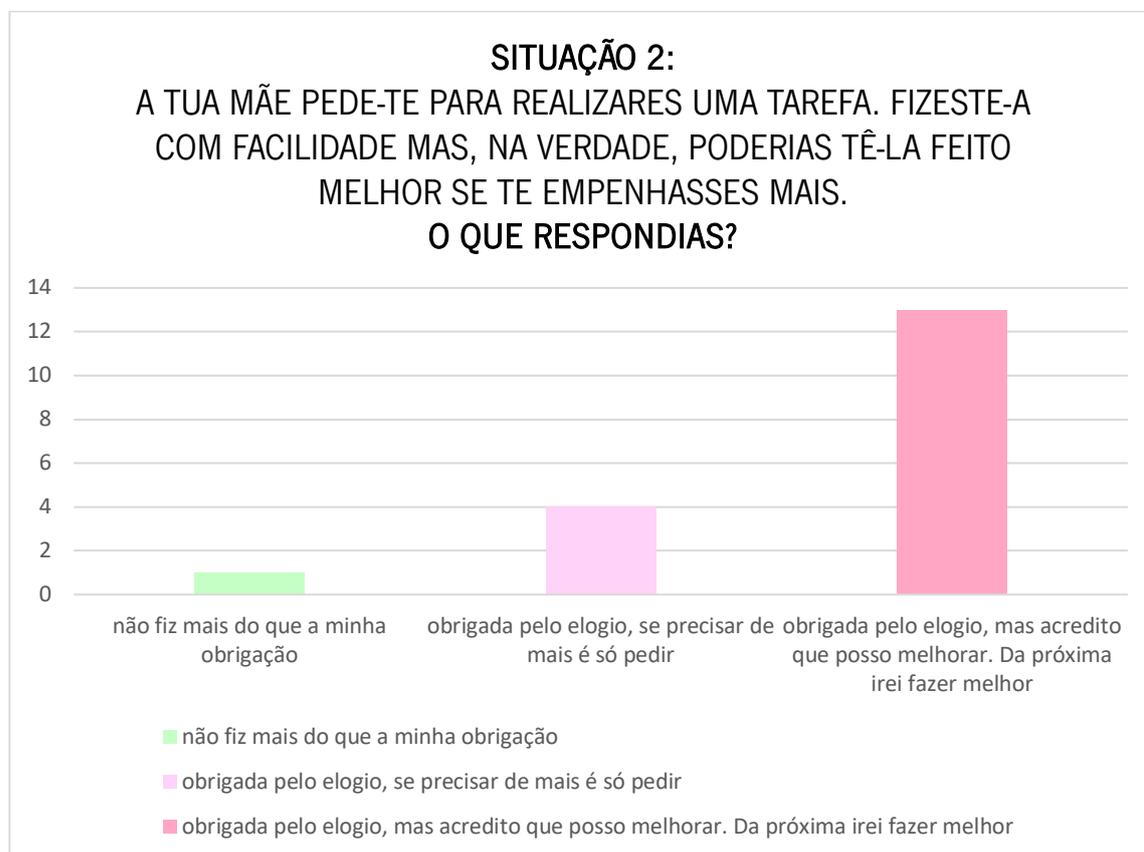
*Gráfico 10 - Respostas dos alunos à situação 1*



Após observarmos o gráfico, percebemos que o número de respostas ficou muito renhido entre a “cuida da tua vida” e “fico surpreendido pela crítica. Não acredito que ele seja assim, mas depois avalio melhor a questão”. No entanto, sentimos que a maioria dos alunos que respondeu “fico

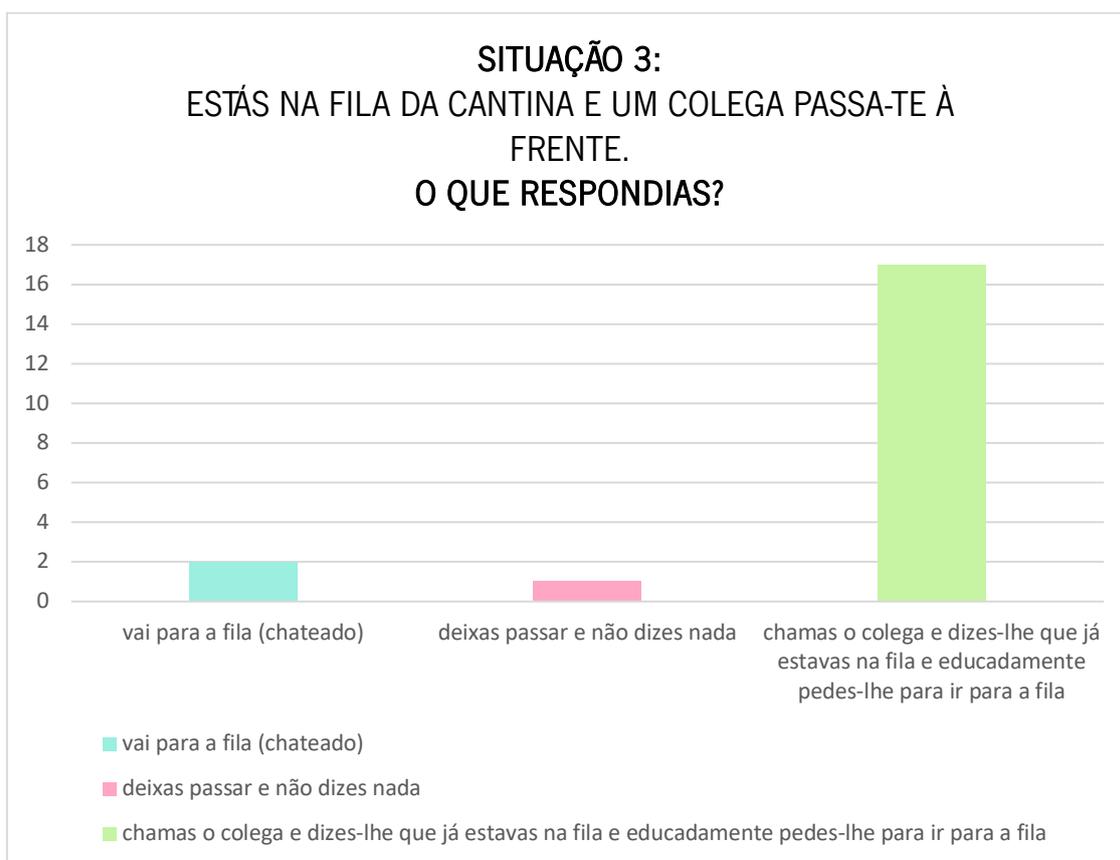
surpreendido pela crítica. Não acredito que ele seja assim, mas depois avalio melhor a questão” foi apenas porque consideram que esta seria a melhor maneira de agir, porque no fundo não seria isso que respondiam.

*Gráfico 11 - Respostas dos alunos à situação 2*



Como podemos verificar pela análise do gráfico acima, o maior número de respostas relativamente à situação 2 é “obrigada pelo elogio, mas acredito que posso melhorar. Da próxima irei fazer melhor”. No entanto, enquanto a mediadora observava os alunos, a troca de opiniões entre eles e as reações ao responderem a esta questão, percebeu-se que alguns dos alunos também selecionaram essa resposta porque sabiam que seria o mais acertado.

*Gráfico 12 - Respostas dos alunos à situação 3*



Observando o gráfico acima, constatamos que, no geral, os alunos responderam “chamas o colega e dizes-lhe que já estavas na fila e educadamente pedes-lhe para ir para a fila”. No entanto, após vários trabalhos de observação direta, percebemos que não é isso que acontece numa situação destas.

Conclui-se, com esta atividade que os alunos sabem de que forma devem agir para serem assertivos, mas não o praticam.

Posto isto, apresentamos um PowerPoint (Apêndice 4) com a definição e explicação do que é ser assertivo, passivo e agressivo. Os alunos mostraram-se muito curiosos e interessados no tema e acabaram por assumir, em debate, que tinham muitas atitudes agressivas. Fizemos com que eles percebessem que o melhor era adotar sempre com uma postura assertiva.

A **sessão 4** sobre autoestima, foi sem dúvida a favorita dos alunos porque estiveram a ouvir coisas boas sobre eles, perante a turma toda. Como os papéis eram distribuídos aleatoriamente, calhou nomes de alunos a outros que não se identificavam tanto, ou seja, eles tinham de identificar qualidades, independentemente da pessoa que lhe calhasse. Alguns dos alunos responderam “esta pessoa, eu não falo muito com ela”, “não quero dizer sobre esta pessoa”, no entanto, teriam de identificar as respetivas

qualidades. Isso fez com que se sentissem importantes e valorizados, pois a todos foram atribuídas qualidades.

Concluímos, reforçando que, independentemente de se identificarem melhor ou pior com alguém, essa pessoa também tem qualidades

Os alunos adoraram esta atividade e quiseram repeti-la.

Na **sessão 5**, sobre comunicação positiva, os alunos ficaram muito contentes por saírem da estrutura comum da sala de aula e formarem um círculo. Mostraram-se muito ativos e participativos pelo facto de o jogo ser divertido e em equipa. Depois de formarem um círculo, começamos por realizar a atividade, ao longo da qual foram aprendendo a ouvir com atenção e a concentrarem-se no que o outro lhe estava a dizer. Isso enfatizou a importância da escuta ativa. Compreenderam a importância que a comunicação tem e a forma como as informações podem ser distorcidas.

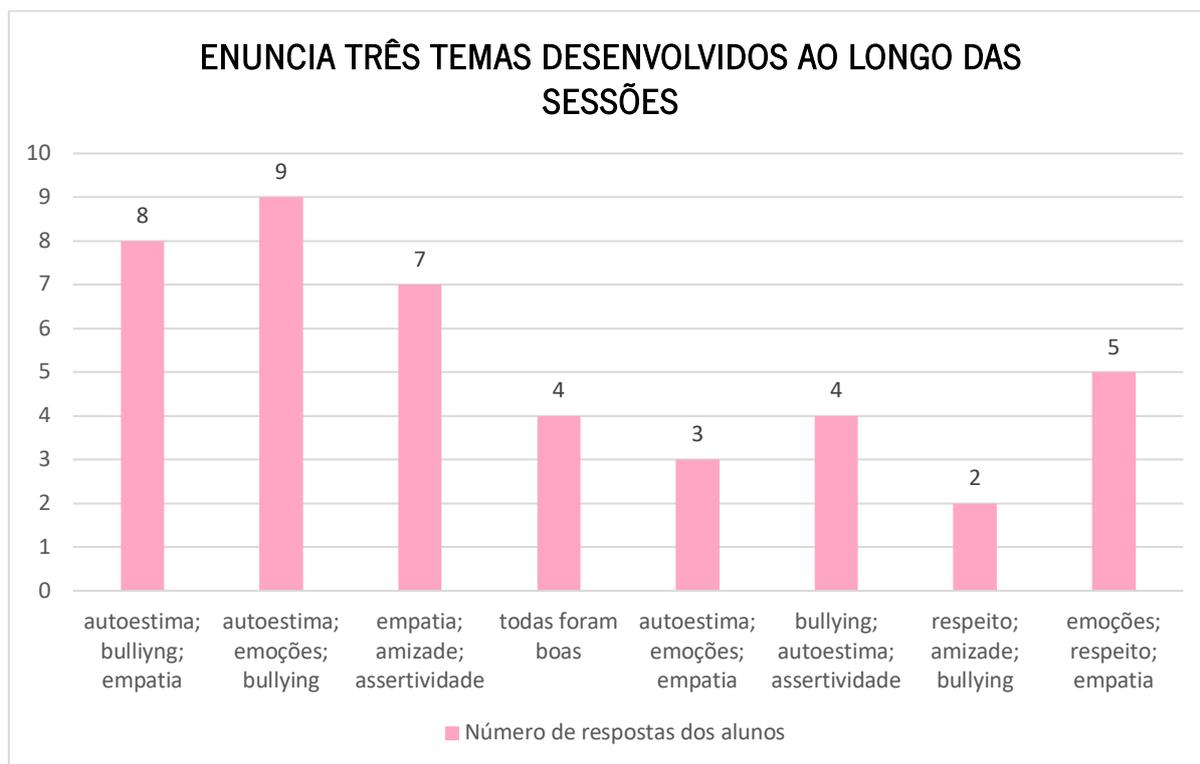
Na **sessão 6**, sobre o bullying, os alunos em grupo pensaram sobre essa palavra e deram exemplos de situações de bullying que já tivessem passado ou a que tivessem assistido. Ao referirem esses exemplos em voz alta, aumentaram a conscientização sobre o problema, destacando o seu impacto e algumas das suas consequências.

Foram dados alguns exemplos, tais como “disseram que estava gordo”. Para alguns, isso não era considerado bullying, ou seja, com esta atividade os alunos aprenderam a identificar algumas situações de bullying e a valorizar os sentimentos dos outros.

Por fim, na **sessão 7**, realizámos um questionário final com o total de cinco questões para percebermos o impacto que as sessões tiveram nos alunos, alguns dos conhecimentos que obtiveram e as suas opiniões sobre a mediadora.

Para melhor entendimento de todo o processo, apresentamos os seguintes gráficos:

*Gráfico 13 – Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 1*

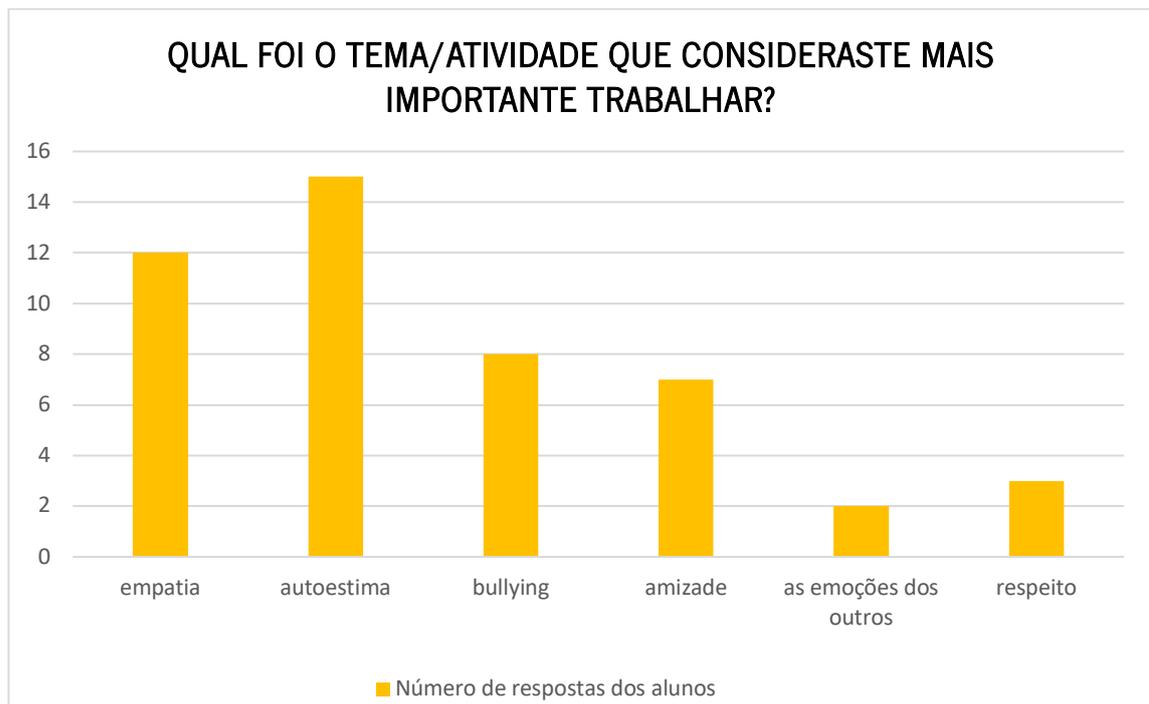


Ao analisar o gráfico, construído a partir da recolha de todas as respostas à **primeira questão**, incluindo as que são iguais mas escritas de forma diferente, percebemos que relembrou três temas desenvolvidos: oito alunos responderam “autoestima, bullying, empatia”, nove alunos responderam “autoestima, emoções, bullying”, sete alunos responderam “empatia, amizade, assertividade”, quatro alunos responderam “todas foram boas”, três alunos responderam “autoestima, emoções, empatia”, quatro alunos responderam “bullying, autoestima, assertividade”, dois alunos responderam “respeito, amizade, bullying” e cinco alunos responderam “emoções, respeito, empatia”.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a maioria dos alunos recorda principalmente os seguintes temas: autoestima, bullying, empatia, emoções e assertividade.

Na **segunda questão**, “qual foi o tema/atividade que consideraste mais importante trabalhar?”, analisando o gráfico seguinte, percebemos que doze alunos referiram a empatia, quinze alunos mencionaram a autoestima, oito alunos referiram o bullying, dois alunos indicaram as emoções e três alunos apontaram o respeito.

*Gráfico 14 - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 2*



Concluimos que, maioritariamente, os alunos consideraram importante trabalhar temas como empatia, autoestima e bullying. De facto, foi importante trabalhar estes temas pois notamos diferenças na comunicação, na autoestima e na conscientização do bullying por parte dos alunos, o que permite criar condições para promover relações e comportamentos saudáveis.

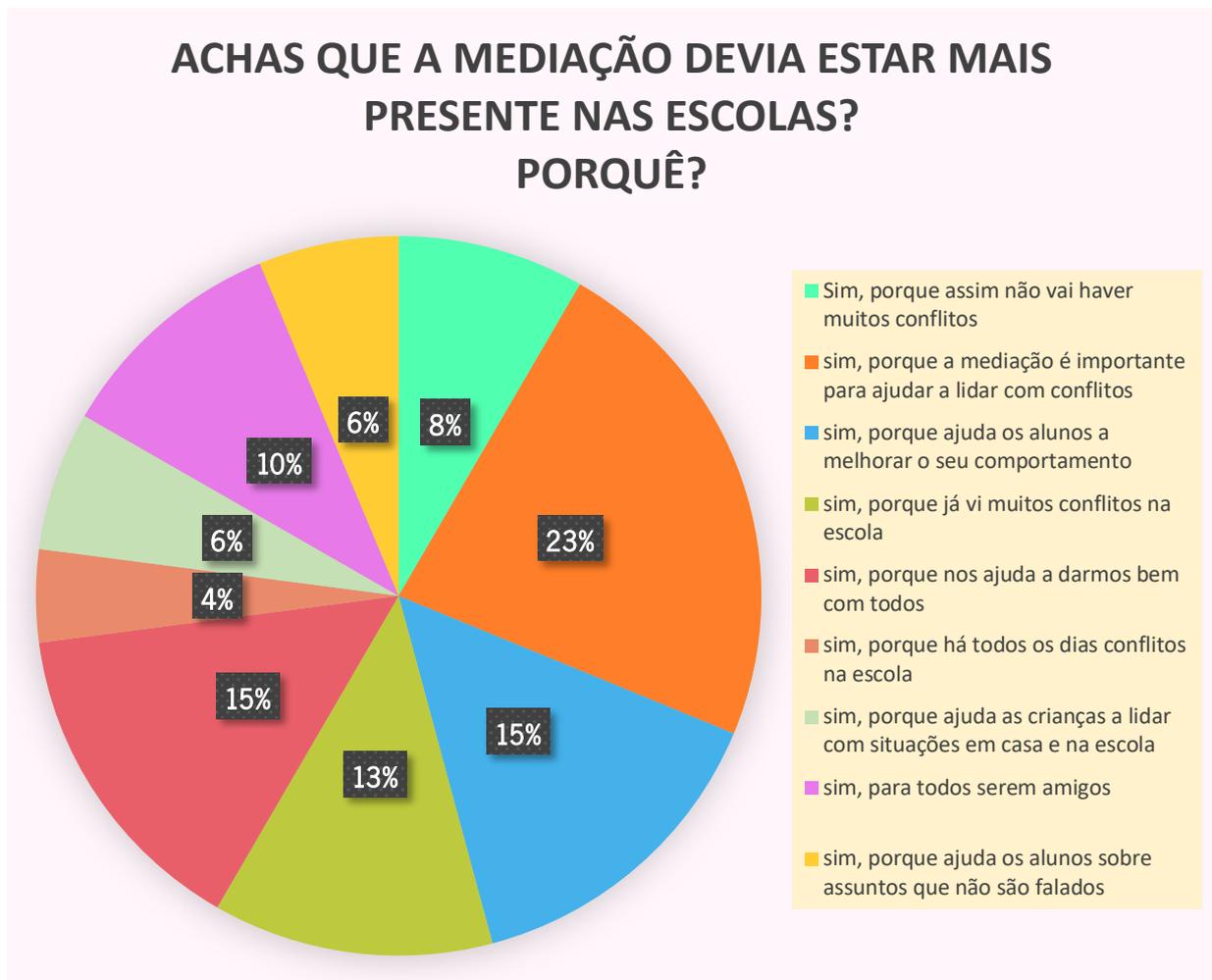
*Gráfico 15 - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 3*



Na terceira questão – “estas sessões ajudaram-te a lidar com situações de conflito?” –, a análise do gráfico permite-nos constatar que 23% responderam de forma afirmativa, ou seja, reconhecem que as sessões ao longo do estágio os ajudaram a lidar com as situações de conflito no quotidiano dos participantes, 75% responderam “talvez” e, por fim, 2% responderam de forma negativa, afirmando que as sessões não tinham tido qualquer impacto na forma como lidam com as situações de conflito.

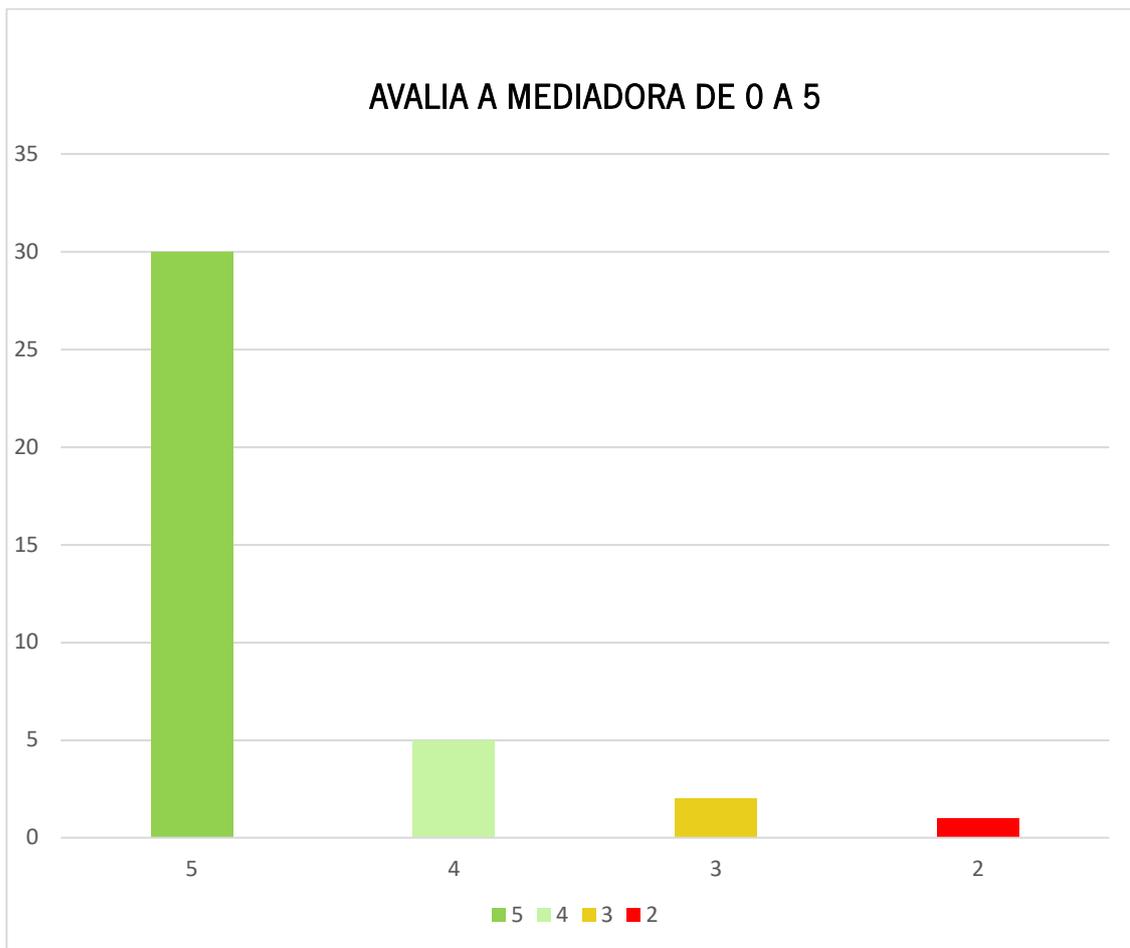
Em suma, é importante perceber que apesar de a maioria não ter respondido nem de forma positiva, nem de forma negativa, houve poucos participantes que responderam de forma negativa. Desta forma, podemos ver que as sessões foram, em certa parte, cruciais para o desenvolvimento dos participantes.

Gráfico 16 - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 4



Na **quarta questão**, a leitura dos dados (Gráfico 16) permite-nos verificar que 100% dos participantes respondem afirmativamente à questão “*Achas que a mediação devia estar mais presente nas escolas?*”. Por outro lado, no que concerne à questão “*porquê?*” estes apresentam diversos motivos, nomeadamente: 23% dos participantes referem que a mediação é importante para lidar com os conflitos; 15% referem como motivo o facto de ajudar os alunos a melhorar o seu comportamento; 15% dos participantes consideram que ajuda a darem-se bem com todos, 13% apontam como motivo o facto de já terem presenciado muitos conflitos na escola; 10% dos participantes referem que a mediação contribui para poderem ser todos amigos; 8% dos participantes referem como motivo o facto de não virem a ocorrer tantos conflitos; 6% dos participantes afirmam que a mediação ajuda os alunos a entenderem assuntos que por norma não são falados no ambiente escolar; 6% dos participantes referem que ajuda as crianças a lidar com as situações tanto em casa, como na escola, e, por fim, 4% dos participantes referem que existem todos os dias conflitos na escola.

*Gráfico 17 - Impacto que as sessões tiveram nos alunos – Questão 5*



Na quinta questão, em que era solicitado aos participantes que avaliassem a mediadora, obtiveram-se os seguintes resultados: 30 estudantes avaliam a mediadora com uma pontuação de 5, ou seja, muito bom, 5 participantes avaliam com 4 pontos, estando este nível enquadrado no “bom”, 2 participantes avaliam com uma pontuação de 3, e 1 participante avalia com 2 pontos.

Neste seguimento dos resultados obtidos, consideramos ser importante notar que a grande maioria avaliou a mediadora com níveis bastante positivos.

### 4.3 Discussão dos resultados obtidos em articulação com o enquadramento teórico

A participação dos alunos nas sessões evidenciou que estes tinham visões e definições diferentes, por vezes até contrastantes com os conceitos abordados. Por exemplo, na primeira sessão, em que foi abordada a definição de conceitos, relativamente à “empatia” alguns alunos responderam que ser empático era uma característica negativa (pessoa “rude”, “egoísta” ou “sem paciência”), enquanto outros consideravam que era positiva (pessoa simpática e que não discrimina). Este facto remete-nos para uma das pedras basulares da mediação, a comunicação; como referido anteriormente, a transmissão e interpretação de mensagens baseiam-se em codificações que são pessoais, ou seja, a forma como alguém transmite e interpreta uma mensagem irá depender das suas crenças, emoções, experiências passadas e cultura, podendo então ser diferente de pessoa para pessoa.

Deste facto resulta a possibilidade de uma mensagem poder não ser interpretada da forma que o transmissor pretende, o que por sua vez pode criar conflitos (Jares, 2002; Rosenberg, 2021). Torna-se, então, evidente a importância de encontrar uma codificação e significados comuns entre as partes, para que a comunicação se revele eficiente (Lascoux, 2009).

Por estes motivos, revelou-se extremamente produtiva e necessária a dedicação de uma sessão à definição destes conceitos, para que todos os alunos pudessem, a partir das mesmas definições e de significados idênticos, moldar a sua participação nas sessões seguintes. Podemos dizer que, nessa sessão, se analisaram os princípios do modelo comunicacional da mediação de conflitos, uma vez que se partiu da exposição das narrativas pessoais de cada aluno para a construção colaborativa de um significado comum a todos (Silva, 2018).

Seguindo esta lógica, podemos perceber que aceder ao ponto de vista do outro se revela central para a comunicação eficiente. Este facto remete-nos para a importância da empatia, uma vez que estimula a compreensão mútua, ao permitir que as partes acedam aos sentimentos e perspetivas uns dos outros, ou seja, facilita que um indivíduo se imagine nas condições do outro (Rosenberg, 2021).

A segunda sessão, que foi dedicada a este conceito, revelou que, apesar de os alunos não estarem familiarizados com a sua definição, conseguem demonstrar-se empáticos, ao tentarem compreender as situações descritas pelos colegas, ao oferecerem soluções, ao se emocionarem e ao oferecerem o seu apoio. Ao observar as reações dos alunos, percebemos que estes conseguiram, de facto, pensar em como seria e como se sentiriam se a situação descrita pelo colega acontecesse com eles, tentando também procurar formas de enfrentar esse problema. Verificamos, então, que esta sessão

aprofundou e fortificou as relações interpessoais entre os alunos, que não só ficaram a conhecer mais sobre os seus colegas, como verificaram que todos passavam por situações em que precisavam de apoio.

Outros fatores que contribuem para a fortificação das relações interpessoais são a comunicação positiva e a assertividade, que também foram abordadas no contexto desta intervenção. De facto, a capacidade de recorrer à escuta ativa e também de expor, claramente, as suas opiniões e os seus sentimentos, é um fator chave para a compreensão mútua e para a comunicação eficiente. A comunicação agressiva, como vimos, pode ser um fator impeditivo para os relacionamentos interpessoais, uma vez que este estilo de comunicação pode criar ambientes hostis, onde os indivíduos irão reagir de forma defensiva, o que dificulta a resolução de conflitos (Rosenberg, 2021). Por isso, a assertividade é essencial para os indivíduos se sentirem validados, uma vez que a incapacidade de expor os seus sentimentos e opiniões, de forma clara, pode levar a sentimentos de frustração, mágoa e insegurança, o que mais uma vez dificulta os relacionamentos interpessoais (Garcia, 2019). A assertividade e o estilo de comunicação foram abordados nas sessões 3 e 5, respetivamente. Na sessão 3, constatou-se que muitos alunos selecionaram as respostas que achavam ser as mais “corretas”, mas que efetivamente não aplicavam no seu dia-a-dia.

Ao contrastar os cenários apresentados com o seu quotidiano e as suas próprias ações, os alunos compreenderam que recorriam muitas vezes a uma comunicação agressiva e que essa não seria a forma de comunicação mais eficaz. Acabaram a sessão com uma ideia mais aprimorada do que é que constituía um estilo de comunicação agressivo, passivo e assertivo, e também de como ser mais assertivo ao expor as suas opiniões e sentimentos. Já na sessão 5, em que foi trabalhada a comunicação positiva, os alunos entenderam melhor a importância de ouvir com atenção as mensagens que lhes são transmitidas, para evitar que estas sejam distorcidas, e para facilitar a sua compreensão. Aqui vimos que foram concretizados, mais uma vez, os princípios do modelo comunicacional da mediação de conflitos, ao fazer compreender aos alunos que a comunicação é um esforço bidirecional, em que não basta saber falar, também tem de se saber ouvir (Jares, 2002).

Relacionada com a capacidade de expor as opiniões com clareza e assertividade, temos a autoestima. De facto, a falta de autoestima pode comprometer esta capacidade, uma vez que pode fomentar sentimentos de insegurança, dúvida, falta de confiança e indecisão (Castanyer, 1996). Para trabalhar este aspeto, a sessão 4 foi dedicada ao desenvolvimento da autoestima, em que se demonstrou aos alunos que todas as pessoas têm as suas qualidades, independentemente da nossa afinidade. Os alunos revelaram que estavam muito felizes no decorrer das atividades da sessão, demonstrando até vontade de repetir a mesma, o que nos sugere que o facto de se sentirem validados pelos seus colegas

lhes deu coragem para também revelarem o que admiram nos companheiros. No fundo, procedimentos que fortalecem as relações interpessoais e favorecem as interações positivas.

Como mencionado acima, as relações interpessoais são dificultadas quando se instala um ambiente hostil, que não fomenta a comunicação positiva e que, por sua vez, se torna favorável ou propicia o conflito. Um fenómeno que contribui para a instauração deste tipo de ambiente é o *bullying*, uma vez que as vítimas de *bullying* sofrem consequências não só físicas, mas também psicológicas, tais como o medo, a ansiedade e a insegurança (Santos, 2015). Na sessão 6, dedicada a este tópico, a exposição de situações a que assistiram ou que sofreram ajudou os alunos a chegarem a um consenso sobre o tipo de comportamentos que se podem inscrever nesta definição, uma vez que alguns tinham opiniões diferentes sobre o que se poderia classificar como *bullying*. Nesta sessão, foi mais uma vez trabalhada a empatia, sendo realçada a importância de valorizar os sentimentos do outro. Vemos aqui mais uma vez a importância da construção conjunta de significados, o que chamou a atenção de alguns alunos para o facto de deverem sempre considerar o ponto de vista do outro e a forma como as nossas ações o podem afetar. Os alunos aprenderam, então, que o impacto e as consequências das nossas ações nos outros podem, por vezes, ser invisíveis, e que só as conseguimos conhecer ao comunicar e ao ter em atenção o que o outro diz.

Ao longo das sessões, vimos concretizados os princípios do modelo transformativo da mediação de conflitos, que não olha para a mediação como a mera resolução de um conflito específico, mas sim como uma forma de capacitação e transformação das partes, ao ter em consideração o contexto onde elas se inserem, procurando uma transformação abrangente das suas interações (Silva, 2018). Assim, e como era um dos nossos objetivos, procedeu-se ao desenvolvimento de sessões que promoveram a empatia nos participantes e que permitiram estabelecer as bases para relações mais harmoniosas entre os alunos. De facto, na última sessão, os alunos demonstraram reconhecer a importância dos tópicos abordados, principalmente ao nível da empatia, da autoestima e do *bullying*. Reconheceram, também, que a mediação escolar poderia ser uma mais-valia, uma vez que identificavam a ocorrência de muitos conflitos no seu dia-a-dia, que consideravam ser mais facilmente resolvidos com recurso às técnicas que trabalharam nas sessões. Nesta sessão, foi notória a mudança de atitude dos participantes, que se mostraram, no geral, mais empáticos e mais confiantes, optando por estilos de comunicação mais positivos nas interações com os seus colegas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional inserido no 2.º ano do Mestrado em Educação, na área de especialização Mediação Educacional, na Universidade do Minho. O estágio decorreu numa escola pública do Ensino Básico, no Norte de Portugal, e incidiu sobre a mediação escolar. O estágio decorreu no período compreendido entre outubro de 2022 e junho de 2023. Neste âmbito, procedeu-se a uma intervenção baseada no método de uma investigação-ação, utilizando-se para tal técnicas e instrumentos de investigação qualitativa, estruturada a partir de uma análise de necessidades efetuada inicialmente. A análise de necessidades foi realizada com recurso à observação direta, a conversas informais e à análise documental de teor institucional. O projeto implementado, intitulado *Mediação escolar: um novo olhar para os conflitos*, teve como objetivo principal o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para os relacionamentos interpessoais positivos, nomeadamente através de sessões que abordavam temas como a empatia, a assertividade, a autoestima, a comunicação positiva e o bullying, e que davam a conhecer boas práticas para melhorar a comunicação entre os membros da comunidade escolar, bem como a prevenir e solucionar conflitos e a construir uma cultura de convivência e harmonia dentro e fora da escola.

O projeto desenvolvido teve como base teórica a mediação; reconhecida como meio de resolução de conflitos, a mediação é capaz de oferecer uma maneira diferente de pensar nas relações interpessoais (Costa, 2010) e prevenir maus comportamentos, tais como a violência e a indisciplina, bem como contribuir para a harmonia social da escola (Costa, 2010; Torrego, 2003). Com a mediação escolar, pretendemos auxiliar os alunos na criação de identidades sociais mais consentâneas com os tempos atuais, na formação de espaços de socialização e na produção de modelos alternativos para a gestão das relações sociais (Lima, 2006).

Ao contrastar os objetivos tecidos após a avaliação das necessidades com os resultados observados, podemos concluir que as sessões contribuíram, efetivamente, para a criação de espaços dinâmicos e de diálogo entre os alunos, o que lhes permitiu expor as suas opiniões e sentimentos abertamente e honestamente, o que cultivava e fortificava os relacionamentos interpessoais. Foi também notável a motivação dos alunos para participar nas atividades propostas, notando-se um grande interesse em romper com a rotina e com o ambiente mais formal e expositivo imposto nas salas de aula, ao dar espaço para o diálogo e o debate entre os alunos. Entendemos, também, que promovemos medidas facilitadoras da integração do aluno na escola, ao trabalhar a autoestima e ao fazer reconhecer que todos os colegas, mesmo aqueles com quem não se relacionavam tão bem, apresentavam qualidades que podiam e deviam apreciar. Para além disto, foi também notável o desenvolvimento da empatia nos alunos ao longo

das sessões, mostrando-se cada vez mais capazes de se por no lugar do outro e de validar os seus sentimentos. Por fim, constatou-se que foi de enorme importância a discussão dos conceitos abordados de forma a chegar a um significado comum, especialmente no que toca ao conceito de *bullying*, aumentando notavelmente a conscientização dos alunos para este fenómeno. No geral, os alunos demonstraram uma capacidade de comunicação aprimorada, não só entre eles, mas também com o pessoal docente.

Relativamente às dificuldades sentidas na intervenção, a principal dificuldade prende-se com a questão do tempo, uma vez que os professores, apesar de se mostrarem extremamente recetivos à implementação do nosso programa, demonstraram uma certa dificuldade em despendere do seu tempo de aula para que as sessões se pudessem realizar. Este facto chama-nos atenção para o facto de ser importante que o programa escolar dedique algumas horas da semana dos alunos ao desenvolvimento socio-emocional, pois apesar dos professores o considerarem necessário, não podem abdicar do seu tempo de aula, sob pena de não conseguirem cumprir o programa imposto. Esta dificuldade afetou o número de participantes no projeto, que ficou aquém das expectativas. Como ponto positivo, não posso deixar de mencionar a forma como os professores me acolheram na sua instituição, mostrando-se interessados com o tema e sempre muito prestáveis e dispostos a ajudar.

## Referências Bibliográficas

- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13 (3), 206-235.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, I. C. (2012). *Mediação de Conflitos em Contexto Escolar*. Universidade do Minho.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Descleé de Brouwer.
- Costa, E. P. (2018). A mediação de conflitos nas interfaces da mediação na escola. Em A. M. Silva, C. Craig, D. Frost, E. P. Costa, E. Machado, F. Brandoni & T. Vilaça, *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 35-57). De Facto Editores.
- Costa, E. P. D., Almeida, L., & Melo, M. (2009). *A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico*. Universidade do Minho.
- Costa, E. P. D. (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In Vasconcelos Sousa, José, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155-166). Mediarcom/Minerva.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya)
- Cruz, J. (1998). *Formação profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*. Edições Sílabo.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Deutsch, M. (1990). Sixty Years of Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, 3, 237-263.
- De Dreu, C. K. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. *Using conflict in organizations*, 9, 22.
- Faget, J. (2010). *Médiation: les ateliers silencieux de la démocratie*. Editions Eres.
- Fisher, R., Ury, W. L., & Patton, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Penguin.
- Floyer, A. A. (1993). *Cómo utilizar a mediación para resolver conflictos em las organizaciones*. Paidós.

- Folger, J. P., & Bush, R. A. (1994). *The Promise of Mediation: Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition*. Jossey-Bass.
- Garcia, I. F. (2019). Promoção da Autoestima, da Assertividade e de Hábitos de Estudo: Intervenção psicopedagógica no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Coimbra.
- Gestoso, C. (2011). Gestão e Negociação de conflitos no Trabalho. *Political Science*, 36 (2), 125-144.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O planeamento em ciências sociais*. Principia.
- Guiomar, P. (2021). Mediação, Educação e Cidadania: uma tríade indissociável. *Revista de Estudos Curriculares*, 12 (1), 148-163.
- Haynes, J. M., & Marodin, M. (1996). *Fundamentos da mediação familiar*. Artes Médicas.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito. Guia da Educação para a convivência*. Edições ASA.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.
- Leme, M. I. D. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 367-380.
- Lima, A. (2006). Mediação – Construção de pontes para uma melhor compreensão das margens. *Universidade Internacional: Centro de Estudos Multiculturais*. Obtido de [http://www.multiculturas.com/textos/mediacao\\_construcao\\_pontes.pdf](http://www.multiculturas.com/textos/mediacao_construcao_pontes.pdf)
- Maldonado, M. T. (2010). *O Bom Conflito: Aprenda como os conflitos podem ser uma oportunidade de mudança e crescimento*. Editora Guerra & Paz.
- Martins, H. H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Universidade de São Paulo.
- Mayer, B. S. (2004). *Beyond neutrality: Confronting the crisis in conflict resolution*. John Wiley & Sons.
- McIntyre, S. E. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 25, 295-305.
- Moore, C. (1994). *Negociación y mediación*. Gernika Gogoratuz.
- Moore, C. W. (2014). *The mediation process: practical strategies for resolving conflict*. John Wiley & Sons.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, (1), 43-56.
- Pacheco, F. M. C. (2006). A gestão de conflitos na escola: a mediação como alternativa. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Aberta.
- Paulino, R. (2020). *Século XXI: o mundo em convulsão*. EDUFRN.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªEd.). Gradiva.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. Livros Técnicos e Científicos Editora, SA.
- Rogers, C. R. (1961). *The characteristics of a helping relationship.: on becoming a person: A Therapist's View of Psychotherapy*. MA: Houghton Mifflin: Boston.
- Rosenberg, M. B. (2021). *Comunicação não-violenta: o segredo para comunicar com sucesso*. Alma dos Livros.
- Santos, M. M., Perkoski, I. R., & Kienen, N. (2015). Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 23 (4), 1017-1033.
- Serrano, G. (1996). *Qué dice la investigación científica sobre mediación?*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Silva, A. M. C. (2018). *O que é a Mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos*. De Facto Editores.
- Tomás, C. A. R. (2010). *Mediação escolar-para uma gestão positiva dos conflitos*. *Relatório de Estágio*. *Mestrado em Sociologia*. Universidade de Coimbra.
- Torrego Seijo, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. *Manual para a formação de mediadores*. Asa Editores.
- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia* (Vol. 226). St. Martin's Press.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- Vasconcelos-Sousa, J. (2010). *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão da União Europeia* (pp. 155-166). Edições Minerva.

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Sessão 1 - Questionário inicial

Qual é o significado de...	
<b>EMPATIA</b>	ser simpático, ser amigável em grupo.
<b>ASSERTIVIDADE</b>	ser certo, ser assertivo, qualidade de uma pessoa que acerta e acertar.
<b>AUTOESTIMA</b>	acreditar em mim, ter confiança em mim, ter espírito em mim e acreditar em nós.
<b>COMUNICAÇÃO POSITIVA</b>	dar conselhos, falar sem dizer palavras (comportamento), ser amigável com as pessoas.
<b>BULLYING</b>	gozar com os outros e por vezes brincar, fazer pouco dos outros porque sim, gozar com os outros, bater meios e ser má para as outras pessoas

## Apêndice 2. Sessão 2

### Situação 1

Um colega critica o teu amigo/a. Tu achas que aquela critica não se justifica.

#### O que respondias?

- a) Cuida da tua vida.
- b) Estás certo. Ele/a faz sempre isso.
- c) Fico surpreendido pela critica. Não acredito que ele seja assim, mas depois avalio melhor a questão.

### Situação 2

A tua mãe pede-te para realizares uma tarefa. Fizeste-a com facilidade, mas, na verdade, poderias tê-la feito melhor se te tivesses empenhado mais.

#### O que respondias?

- a) Não fiz mais do que a minha obrigação.
- b) Obrigada pelo elogio, se precisar de mais é só pedir.
- c) Obrigada pelo elogio, mas acredito que posso melhorar. Da próxima irei fazer melhor.

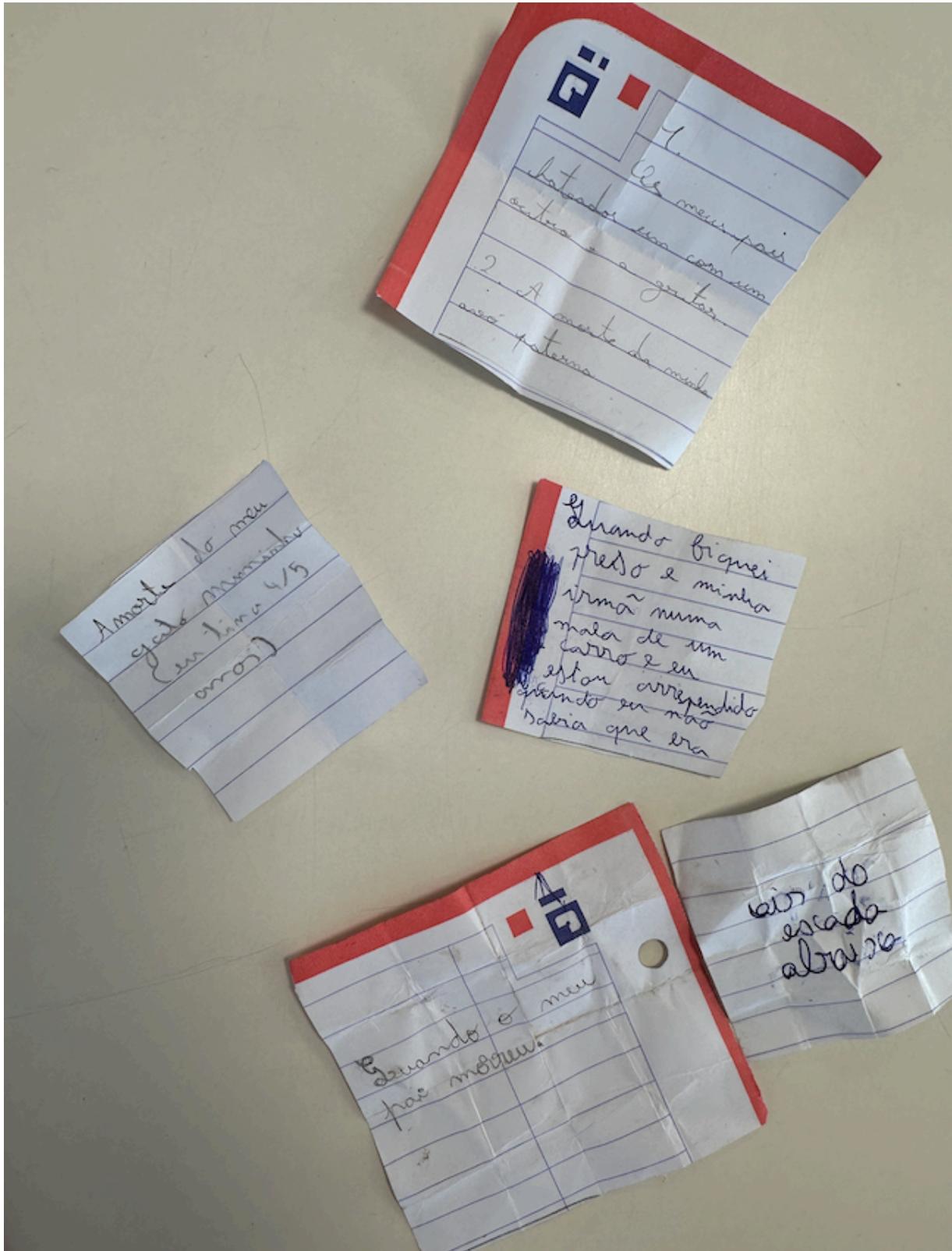
### Situação 3

Estas na fila da cantina e um colega passa-te à frente.

#### O que respondias?

- a) Vai para a fila (chateado).
- b) Deixas passar e não dizes nada.
- c) Chamas o colega e dizes-lhe que já estavas na fila e educadamente pedes-lhe para ir para a fila.

Apêndice 3 – Problemas relatados pelos alunos na sessão sobre empatia





## ASSERTIVIDADE

ANO 2022/2023

### Ser assertivo é...

- Saber dizer “Sim” e “Não”. A **assertividade** é uma forma saudável de comunicar. É a capacidade de falarmos por nós mesmos, de dizermos e defendermos aquilo que pensamos e sentimos, mas de forma honesta e respeitosa.
- **Ser assertivo significa** dar a nossa opinião, pedirmos o que queremos e precisamos. É discordar de forma respeitosa. É oferecer as nossas opiniões, ideias e sugestões. É dizer “não”, sem nos sentirmos culpados ou ansiosos.

## PASSIVO

Realizar atividades que não lhe interessam só porque lhe foi solicitado

Não pedir um favor que é legítimo e do qual se necessita

Não manifestar desacordo perante algo com que não se concorda

## ASSERTIVO

- ✓ Capacidade de defender direitos legítimos
- 🗨️ Capacidade de expressar opiniões pessoais
- 🧑 Capacidade de fazer e recusar pedidos
- 🏆 Capacidade de fazer e receber elogios
- 😊 Capacidade de expressar afetos positivos
- 💬 Capacidade de iniciar e manter conversas
- 😞 Capacidade de expressar afetos negativos legítimos

# AGRESSIVO

- Comentários hostis e humilhantes, insultos, ameaças
- Sarcasmo, comentários maliciosos, «intriguinhas»
- Gestos hostis e ameaçadores, violência física

## Atividade - Situação 1

Um colega critica o teu amigo/a. Tu achas que aquela critica não se justifica.

• O que respondias?

- a) Cuida da tua vida. **AGRESSIVIDADE**
- b) Estás certo. Ele/a faz sempre isso. **PASSIVIDADE**
- c) Fico surpreendido pela critica. Não acredito que ele seja assim, mas depois avalio melhor a questão. **ASSERTIVIDADE**

## Situação 2

A tua mãe pede-te para realizares uma tarefa. Fizeste-a com facilidade, mas, na verdade, poderias tê-la feito melhor se te tivesses empenhado mais.

• O que respondias?

- a) Não fiz mais do que a minha obrigação. **AGRESSIVIDADE**
- b) Obrigada pelo elogio, se precisar de mais é só pedir. **PASSIVIDADE**
- c) Obrigada pelo elogio, mas acredito que posso melhorar. Da próxima irei fazer melhor. **ASSERTIVIDADE**

## Situação 3

Estas na fila da cantina e um colega passa-te à frente.

• O que respondias?

- a) Vai para a fila (chateado). **AGRESSIVIDADE**
- b) Deixas passar e não dizes nada. **PASSIVIDADE**
- c) Chamas o colega e dizes-lhe que já estavas na fila e educadamente pedes-lhe para ir para a fila. **ASSERTIVIDADE**