



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ângela Cristela Campinho da Costa Gomes

***Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano***  
**Construção de uma cultura de**  
**participação colaborativa no processo**  
**Educativo num contexto escolar**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ângela Cristela Campinho da Costa Gomes

***Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano***  
**Construção de uma cultura de  
participação colaborativa no processo  
Educativo num contexto escolar**

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

Trabalho realizado sob orientação do  
**Professor Doutor José Augusto Pacheco**

outubro de 2014

Nome: Ângela Cristela Campinho da Costa Gomes

Endereço electrónico: angela55479@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13258586

Título Relatório de Estágio: *Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano* – Construção de uma cultura de participação colaborativa no processo Educativo num contexto escolar

Orientadora: Professor Doutor José Augusto Pacheco

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO E MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

A todas as pequenas estrelas que conheci...

A todos os “Franciscos” ...

*(...) Eles são ondas de esperança,*

*São aurora dos sonhos,*

*E eterna alegria,*

*Não deixemos perder essas pequenas estrelas da terra (...).*

(Tradução da música *Taare Zameen Par* do Compositor Indiano: Shankar Ehsaan Loy, do filme, *Como estrelas na terra*).





# Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano - Construção de uma cultura de participação colaborativa no processo Educativo num contexto escolar

*Ângela Cristela Campinho da Costa Gomes*

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho

2014

## Resumo

A promoção da Mediação, enquanto processo comunicativo e educativo, visa desenvolver competências relacionais e afetivas, promover a gestão e regulação das relações interpessoais e a consequente melhoria do clima relacional do espaço escolar. Assim, apresenta-se como uma das respostas adequadas à diversidade de alunos a frequentar a escola pública, potenciando a intervenção socioeducativa. A investigação/intervenção ação segue a metodologia de estudo de caso, com a utilização de diversas técnicas de recolha (análise documental, observação não participante, entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionários) e análise de dados (análise de conteúdo e procedimentos estatísticos). O projeto visa a elaboração e implementação de um dispositivo de Mediação de Conflitos em duas turmas, no ano letivo de 2013/2014: uma turma de 6ºano de escolaridade e uma turma de um curso de educação e formação de nível 2, numa escola urbana do concelho de Braga. A intervenção tem como objetivos gerais: criar um espaço/oficina de mediação composto pelos diferentes agentes educativos; (equipa de mediação escolar); promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar; e aproximar os pais para a importância do processo de formação e de educação ao longo da vida pela valorização pessoal. O presente dispositivo é constituído por dez sessões práticas de intervenção (iniciais), sendo desenvolvidas semanalmente, com a duração de 90 minutos. As sessões planificadas visam o desenvolvimento de diversas problemáticas articuladas sob diferentes objetivos, com recurso a uma metodologia participativa. Torna-se crucial consciencializar os alunos e promover a sua reflexão e autorreflexão sobre os comportamentos adotados. Em síntese, e tendo por base o contexto em estudo, apesar de todos os constrangimentos externos, situações de imprevisto, barreiras na comunicação, características pessoais, sociais e culturais, concluímos, com base nas aprendizagens realizadas, que o balanço é significativamente positivo, tendo em conta a tomada de conhecimento, o esforço e empenho na reflexão das temáticas abordadas, bem como a articulação e transferibilidade das problemáticas abordadas com situações do dia a dia, por parte de alguns intervenientes. Denota-se, igualmente, um esforço para a alteração de alguns comportamentos que foram alvo de reflexão e diálogo no grande grupo. Ambos os grupos/turmas, após a intervenção, reconhecem o papel principal da Mediação quer na resolução de conflitos, quer na construção de uma convivência saudável.

**Palavras-Chave:** mediação, diferenciação curricular, regulação emocional, diferença, conflito, dispositivo socioeducativo, violência, in(disciplina), investigação/intervenção/ação.



# Being Different is Being Human - Building a collaborative participation culture in the Educational process in a school learning environment

*Ângela Cristela Campinho da Costa Gomes*

Professional Practice Report

Master in Education – Specialization in Mediation and Supervision of Professional Development

University of Minho

2014

## Abstract

The promotion of Mediation, as a communicative and educational process, aims to develop relational and affective skills, promote the management and regulation of interpersonal relations and the consequent improvement of the relational environment with the school place. Therefore, it presents itself as one of the adequate answers to deal with the diversity of students in attendance of public schools, potentiating the socioeducative intervention. The investigation/intervention action follows the methodology of case study, utilizing diverse collection technics (documental analysis, no participative observation, semistructured interviews and surveys by questionnaires) and data analysis (content analysis and statistical procedures). The project aims the development and implementation of a Conflict Mediation device in two classes, in the 2013/2014 academic year: one 6<sup>o</sup> grade class and one level 2 educational and training class, both part of a urban school in the Braga county. The intervention has as its main goals: to create a space/workshop of mediation made up of the different educational agents; (school mediation team); to promote a sense of dialogue, trust, recognition and safety within the school's community; to raise the parents' awareness of the importance the formative and educational process has to the personal development. The present device is made up of ten practical intervention sessions (to start), developed weekly, each 90 minutes long. The planned sessions aim for the development of diverse problematics, resorting to participatory methodology. It is crucial to conscientize the students and to promote their reflection and self-reflection upon the adopted behaviors. In summary, and having as a basis the context in study, despite all the external constraints, unforeseen events, communication barriers, personal, social and cultural characteristics, we conclude, based on the learning results, that the outcome is significantly positive as shown by the knowledge gain, the effort and commitment towards the addressed themes, as well as the ability to relate the contents addressed to day to day problems by some of the intervenients. It was also visible an effort to change some of the behaviors addressed that were targeted through reflexion and dialogue on the large group. Both groups/classes, after the intervention, acknowledge the main role Mediation has, either in conflict resolution as in the development of a healthy coexistence.

**Keywords:** mediation, curricular differentiation, emotional regulation, difference, conflict, socioeducational device, violence, in(discipline), investigation/intervention/action.



## Índice

Resumo	iii
Abstract	v
Índice de Tabelas	xi
Índice de Anexos	xii
Índice de Apêndices	xiii
Lista de Siglas	xvi
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Enquadramento Contextual do Estágio</b>	<b>5</b>
1.1. Contexto de Estágio	7
1.1.1. Caracterização da instituição de acolhimento do estágio	7
1.1.2. Caracterização dos intervenientes	8
1.1.3. Integração da estagiária na instituição	10
1.2. Apresentação da problemática de Investigação/Intervenção	12
1.2.1. <i>Diferenciação Curricular e Mediação Socioeducativa</i> uma proposta de Intervenção	12
1.2.2. Objetivos Gerais e Específicos	15
1.2.3. Diagnóstico de Necessidades	16
<b>Capítulo 2. Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio</b>	<b>19</b>
2.1. Diferenciação Curricular e Mediação Socioeducativa	21
2.2. Da (In) disciplina à Violência nas Escolas: Expressão “obus” dos conflitos	29

2.3. Regulação Emocional no Processo Comunicacional	34
<b>Capítulo 3. Metodologia de Investigação/Intervenção do Estágio</b>	<b>39</b>
3.1. Definição do paradigma de Investigação/ Intervenção	41
3.1.1. Seleção do método e das técnicas de intervenção/investigação	41
3.1.2. Apresentação do plano de tratamento e análise de dados	45
3.2. Recursos necessários à intervenção e garantia da sua acessibilidade	46
<b>Capítulo 4. Apresentação e Discussão do Processo de Investigação/Intervenção</b>	<b>47</b>
4.1. Apresentação do trabalho de investigação/intervenção	49
4.1.1. Descrição das atividades de intervenção/investigação a desenvolver	49
4.1.2. Calendarização do Plano de Atividades – Fases de Intervenção	51
4.2. Evidenciação de resultados obtidos (previsíveis e não previsível)	54
4.2.1. Descrição dos resultados obtidos das técnicas de investigação	54
4.2.1.1. Análise de Conteúdo	54
4.2.1.2. Representações sobre a turma, a escola e o Gabinete Pedagógico pelos alunos do 6ºano e CEF	54
4.2.1.3. Representações sobre a integração de jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular em CEF 's pelos docentes do 6ºano e CEF	60
4.2.1.4. Representações sobre a intervenção pedagógica, humana e social com jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos dos diretores de turma	68
4.2.1.5. Observação e registo de informação nas reuniões do Conselho de Turma	71

4.2.1.6. Observação e registo de informação no espaço de sala de aula	72
4.2.1.7. Autorregulação das práticas das sessões de Mediação	74
4.2.1.8. Avaliação da participação e conhecimentos adquiridos/desenvolvidos pelos intervenientes e avaliação do projeto de intervenção e o desempenho da dinamizadora pelos intervenientes	77
4.3. Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados	83
4.3.1. Interpretação e análise crítica dos resultados obtidos	83
<b>Considerações Finais</b>	101
Bibliografia	104
Anexos	109
<b>Apêndices</b>	115





## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1-</b> Análise de Necessidades do contexto em estudo	17
<b>Tabela 2</b> - Objetivos e questões do Inquérito por questionário aos alunos do 6ºano	54
<b>Tabela 12</b> - Objetivos e questões do Inquérito por questionário aos alunos do CEF	57
<b>Tabela 23-</b> Objetivos e questões do Inquérito por questionário aos Docentes do CEF e 6ºano	61
<b>Tabela 49-</b> Objetivos da Entrevista Semiestruturada aos diretores de turma	68

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> – Relatório elaborado pelo Conselho de Turma do 6º ano	111
<b>Anexo 2</b> – Missão do Gabinete Pedagógico	113
<b>Anexo 3</b> – Compartilhar pontos de vista – <i>O que vês?</i> (CD-Rom)	
<b>Anexo 4</b> - Comunicação verbal e não-verbal – <i>Orientações teóricas 1</i> (CD-Rom)	
<b>Anexo 5</b> - Comunicação verbal e não-verbal – <i>Orientações teóricas 2</i> (CD-Rom)	
<b>Anexo 6</b> - Letra da música - <i>O mundo muda a cada gesto teu</i> (Valete) (CD-Rom)	
<b>Anexo 7</b> - Letra da música - <i>Educação é Liberdade</i> (Da Weasel) (CD-Rom)	
<b>Anexo 8</b> - Letra da música - <i>Tu tens que agir</i> (D8) (CD-Rom)	
<b>Anexo 9</b> - Letra da música - <i>Casos de Polícia</i> (Da Weasel) (CD-Rom)	
<b>Anexo 10</b> - Letra da música - <i>Subúrbios</i> (Valete) (CD-Rom)	
<b>Anexo 11</b> - Reportagem da RTP1 – <i>Um Murro na Adolescência Bullying</i> (CD-Rom)	
<b>Anexo 12</b> - Reportagem da RTP1 - <i>A casa dos rapazes</i> (CD-Rom)	
<b>Anexo 13</b> - Reportagem da SIC - <i>Jovem condenado por assalto é campeão nacional de Muay Thai e vai ao mundial</i> (CD-Rom)	

## Índice de Apêndices

<b>Apêndice 1-</b> Sessão de Sensibilização aos docentes do 6ºano e CEF e assistentes operacionais (CD-Rom)	
<b>Apêndice 2-</b> Panfleto de sensibilização e Separador elaborado para os docentes do 6ºano e CEF (CD-Rom)	
<b>Apêndice 3-</b> Dispositivo de Intervenção em Mediação – <i>Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano</i>	117
<b>Apêndice 4-</b> Inquérito por Questionário aplicado aos alunos do 6ºano	153
<b>Apêndice 5-</b> Inquérito por Questionário aplicado aos alunos do CEF	157
<b>Apêndice 6-</b> Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos alunos do 6ºano (CD-Rom)	
<b>Apêndice 7-</b> Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos alunos do CEF (CD-Rom)	
<b>Apêndice 8-</b> Inquérito por Questionário aplicado aos docentes do 6ºano e CEF	161
<b>Apêndice 9-</b> Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos docentes do 6ºano (CD-Rom)	
<b>Apêndice 10-</b> Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos docentes do CEF (CD-Rom)	
<b>Apêndice 11-</b> Inquéritos por Questionário aplicado aos assistentes operacionais	169
<b>Apêndice 12-</b> Transcrição das Entrevistas semiestruturadas à diretora de turma do 6ºano	177
<b>Apêndice 13-</b> Transcrição das Entrevistas semiestruturadas à diretora de turma do CEF	183
<b>Apêndice 14-</b> Modelo da Grelha de Observação de reuniões do Conselho de turma	189
<b>Apêndice 15-</b> Modelo da Grelha de Observação de aulas	191
<b>Apêndice 16-</b> Modelo da Grelha de Supervisão das Práticas	193
<b>Apêndice 17-</b> Grelha de Avaliação I	195
<b>Apêndice 18-</b> Grelha de Avaliação II	199

- Apêndice 19-** Registo de Aprendizagens das turmas do 6ºano e CEF (CD-Rom)
- Apêndice 20-** Pedido de Autorização aos encarregados de educação para registo das sessões em suporte digital (CD-Rom)
- Apêndice 21-** Consentimento Informado dos participantes para o dispositivo de intervenção em Mediação (CD-Rom)
- Apêndice 22-** Logotipo do dispositivo de intervenção em Mediação - *Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano* (CD-Rom)
- Apêndice 23-** Apresentação em Prezi – *O que é a Mediação?* (CD-Rom)
- Apêndice 24-** O conflito e os seus elementos – *Se alguém te chateia* (CD-Rom)
- Apêndice 25-** O conflito e os seus elementos – *Sabedoria Popular* (CD-Rom)
- Apêndice 26-** O conflito e os seus elementos – *A cara oculta da festa* (CD-Rom)
- Apêndice 27-** Regras de Convivência (CD-Rom)
- Apêndice 28-** Experienciar o conflito – *As fotografias* (CD-Rom)
- Apêndice 29-** A Mediação – *A Mediação* (CD-Rom)
- Apêndice 30-** A Mediação – *Técnicas alternativas de resolução de conflitos* (CD-Rom)
- Apêndice 31-** A Mediação – *O que conhecemos sobre Mediação* (CD-Rom)
- Apêndice 32-** Compartilhar pontos de vista – *Os pensamentos não se adivinham* (CD-Rom)
- Apêndice 33-** Identificar interesses no conflito – *Decidir ou não decidir: Eis a questão!* (CD-Rom)
- Apêndice 34-** Identificar interesses no conflito – *Decisões fáceis, difíceis e assim-assim* (CD-Rom)
- Apêndice 35-** Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *O dilema do Henrique* (CD-Rom)
- Apêndice 36-** Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *O que é que se passa?* (CD-Rom)
- Apêndice 37-** Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *Cubo dos Sentimentos* (CD-Rom)

- Apêndice 38**- Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *A bruxa Bibiana* (CD-Rom)
- Apêndice 39** - Comunicação verbal e não-verbal – *O Boato* (CD-Rom)
- Apêndice 40** - Comunicação verbal e não-verbal – *Cartões de Instruções* (CD-Rom)
- Apêndice 41** - Comunicação verbal e não-verbal – *Como ouvimos* (CD-Rom)
- Apêndice 42** - Comunicação verbal e não-verbal – *Como falamos* (CD-Rom)
- Apêndice 43** – Estilos de Comunicação – *Estilos de Comunicação 1 e 2* (CD-Rom)
- Apêndice 44** – Estilos de Comunicação – *O que é que eu ganho com isso?* (CD-Rom)
- Apêndice 45** – Estilos de Comunicação – *Assertividade* (CD-Rom)
- Apêndice 46** – Estilos de Comunicação – *O que é que o Bruno ganha com isso?* (CD-Rom)
- Apêndice 47** – Avaliação do Impacto do Dispositivo de Mediação – *Uma lição de vida* (CD-Rom)
- Apêndice 48** – Avaliação do Impacto do Dispositivo de Mediação – *Mediação é...* (CD-Rom)
- Apêndice 49** - Certificado de participação elaborado para os participantes do Dispositivo de Intervenção em Mediação 201
- Apêndice 50** - Registo de imagens do dispositivo de intervenção em mediação pelas turmas do 6º ano e CEF (CD-Rom)

## Lista de Siglas

**CEF-AFC** - Curso de Educação e Formação – Apoio à Família e Comunidade

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**CPCJ** - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

**CAFAP** - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

**LIJ** – Lar de Infância e Juventude

**CAT** – Centro de Acolhimento Temporário

**PCA** – Percurso Curricular Alternativo

**PRESE** – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

**SPSS** - Statistical Package for the Social Sciences - pacote estatístico para as ciências sociais

**SWOT** - é um termo de origem inglesa resultante da junção das iniciais de Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

**TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

## Introdução

O presente relatório de estágio integra-se no âmbito do estágio académico do segundo ano de Mestrado em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão da Formação, pela Universidade do Minho. O trabalho de investigação-intervenção realizado desenvolveu-se entre outubro de 2013 e julho de 2014, numa escola urbana do concelho de Braga.

A área de intervenção proposta no âmbito do presente estágio é a Mediação Socioeducativa, uma mediação trabalhada no âmbito formal e informal (Costa & Barandela, 2010; Torremorell, 2008) através de um estudo de caso em duas turmas, uma do 6º ano e outra do Curso de Educação e Formação (CEF) de nível II. O Projeto Educativo do Agrupamento 2009/2013 revela, realidade corroborada por parte de alguns grupos entrevistados, a existência de determinados problemas, de entre os quais se destacam o pouco investimento no relacionamento interpessoal, a reduzida comunicação entre as diferentes estruturas educativas, a ausência de uma cultura colaborativa e a manifestação de comportamentos inadequados. Por sua vez, os alunos, os assistentes operacionais e os técnicos testemunham a existência de situações de conflito pontuais (dossier de registo de ocorrências), o que, conjuntamente com os problemas supra identificados, nos aponta a prioridade de uma intervenção ao nível educacional e no âmbito comportamental, à qual se procederá tendo por base o método de estudo de caso e de investigação-ação com recurso a técnicas de investigação, como a análise documental, à observação não participante, a entrevistas semiestruturadas e a inquéritos por questionários e, conseqüentemente, análise de conteúdo.

Defendemos uma intervenção neste contexto educativo, uma vez que para além do papel que representa e exerce no processo ensino-aprendizagem, a escola é um espaço relacional e um dos seus tentáculos é a relação de pares, sendo, portanto, inadiável promover as relações de convivência. Neste contexto, a Mediação apresenta-se como um processo inovador e reconstrutivo do tecido social, capaz de contribuir para a reorganização das diversas relações, visto que é proeminente o desgaste das estratégias pedagógicas adotadas e a sua inoperância face à complexidade das problemáticas apresentadas e dos conflitos emergentes que balizam qualquer desenvolvimento pessoal, social e profissional e contribuem, neste momento, para a rutura das relações entre os diferentes agentes sociais. O espaço relacional “escola” acarreta em si problemas de Convivência que prejudicam o bom ambiente escolar e, se a mediação



trabalhar o conflito, trabalharemos, juntamente, a indisciplina e a violência, tal como afirma Barandela & Costa (2010:4585) “(..) podem assumir diferentes roupagens (...) conflito, indisciplina, incividade, comportamentos disruptivos, agressividade e violência”. É manifesto que os diversos problemas comunicacionais (enviesamento, escasso e/ou deficiente comunicação = comunicação unilateral) promovem a escalada de conflitos de diversas ordens. A ausência de uma abordagem e da exploração específica da área da gestão emocional no crescimento de toda/os a/os crianças/ jovens gera, naturalmente, um deficiente relacionamento interpessoal e por consequência, todas as problemáticas associadas ao mesmo, tal como confirma Almeida (2009): “tais aspetos se interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento” (*ibidem*:13).

Com efeito, almejamos que este projeto, muito mais que cotado por um cunho pessoal e intransmissível, conduzido através de odores, paladares, sons que consubstanciam sentimentos e que estão decompostos em palavras ao longo deste relatório, seja um testemunho real, do qual fazem parte integrante todos aqueles que acreditaram e dele fizeram parte. Ambicionamos que este projeto possa contribuir para elucidar e inquietar as mentes mais preguiçosas e conformistas com a convicção de que podemos fazer a diferença e que para isso basta acreditar e dedicar, a cada segundo do nosso trabalho, a nossa força e verdade. Pretendemos, com mais este testemunho, poder ver crescer a semente plantada que necessita, em alguns casos, de ser alimentada e cuidada para mais tarde ser colhida e chegar aonde faltou a oportunidade de lançar a semente e de promover o seu crescimento. Urge a necessidade de trabalhar a Mediação enquanto estratégia no processo de gestão de conflitos, dando especial enfoque à sua componente formadora e preventiva, nas diferentes esferas sociais, neste caso específico, em contextos escolares. De igual forma, é premente a divulgação destes projetos e das necessidades locais, aos quais as escolas públicas não conseguem dar eficiente resposta e que omitem devido à sua complexidade galopante. Propomos uma *Mediação* que vise o reconhecimento, a revalorização e promova a responsabilidade, para que cada interveniente possa “calçar” o sapato do outro. A *Mediação* como antecâmara, complementar ao processo disciplinar, que promova a mudança, transformação e capacitação, para tal é imprescindível “trabaje diretamente com las personas, en vez de tomar decisiones por ellas” (Murciano & Notó, 2005:27).

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro níveis: enquadramento contextual do estágio do qual fazem parte os aspetos referentes à caracterização da instituição e do público-alvo, à apresentação da problemática de investigação-intervenção – a sua pertinência, os seus objetivos, à integração da estagiária e à apresentação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas; enquadramento teórico da problemática que engloba problemáticas centrais ao projeto, designadamente Diferenciação Curricular, Mediação Socioeducativa, (In)disciplina, Violência Escolar, Conflitos, Regulação Emocional e Comunicação, a apresentação de outras experiências e a sua articulação com o trabalho desenvolvido, a exploração das correntes teóricas que constituíram uma referência e contribuíram para a exploração da problemática em foco e a identificação dos contributos teóricos mobilizados; o enquadramento metodológico decomposto na apresentação e fundamentação da metodologia de investigação/intervenção e na identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo; apresentação e discussão do processo de investigação/intervenção na qual se procede à apresentação do trabalho desenvolvido, à evidenciação dos resultados obtidos e à discussão dos mesmos em articulação com os referenciais teóricos mobilizados. Finalizaremos este projeto com as considerações finais analisando criticamente os resultados e as implicações dos mesmos, bem como o impacto do projeto ao nível pessoal, institucional e de conhecimento na área da Mediação.

As fases da metamorfose deste projeto reflete as mutações que se operam em muitos seres humanos, tantos deles, insignificantes aos olhos dos que vivem centrados em si e nos seus problemas que, por vezes, se revelam ser singelas dificuldades face aos reais problemas que estas pequenas crianças e jovens têm que vivenciar e gerir quando a vida lhes exige um esforço sobre-humano e lhes retira a inocência e o tempo de serem apenas “crianças”. Quando, com apenas poucos anos de existência, são forçados a crescer abruptamente e lhes é exigida a responsabilização e a gestão emocional de um adulto, estando, assim, obrigados a lidar com problemas como se de adultos se tratassem, na maneira como veem e ouvem, como sentem e reagem perante situações que, acreditamos, muitos adultos nunca experienciaram ao longo de toda a sua vida. Gostaríamos de questioná-lo, como gostaria de ser tratado se fosse uma criança e/ou jovem com estas características e carências? Seria ou faria mais e/ou melhor do que estas pequenas estrelas? Vejamos a sua resposta.



## Capítulo 1

### Enquadramento Contextual do Estágio

*Todas las formas de violencia tienen en común su intolerancia frente a la diferencia y la resistencia a permitir su aparición y crecimiento. La escuela es violenta cuando se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización que se exige de los estudiantes.*

*Somos violentos cuando la homogeneización nos hace desconocer que el mayor patrimonio con que cuenta la vida y la cultura es la diversidad, el impresionante y nutrido abanico de las diferencias del género humano.*

(Juan Restrepo, *El derecho a la ternura*, citado por Torrego, 2006)



## **1.1 – Contexto de Estágio**

### **1.1.1 - Caracterização da instituição de acolhimento do estágio**

O presente estudo de caso desenvolveu-se numa escola básica urbana do concelho de Braga que funciona como sede de Agrupamento que reúne cinco outras Escolas. A escola, inaugurada no início da década de 1970, insere-se nas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (acrónimo CPES), criadas em Decreto-Lei nº47480, de 2 de janeiro de 1967, e iniciou o seu funcionamento em duas secções: a masculina e a feminina. A escola tem o seu fundamento legal na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Decretos-Lei 43/98,115A/98 e Lei 24/99, de 22 de abril.

Atualmente, ano letivo de 2013/2014, a escola-sede está a sofrer obras de requalificação e as atividades escolares estão a decorrer, provisoriamente, em contentores pré-fabricados específicos e adaptados para o efeito. Com base no Contrato de Autonomia (datado de novembro de 2013), no ano letivo de 2012/2013, a população escolar era de 2025 alunos, sendo que desses, 220 frequentavam a Educação Pré-escolar, 815, o 1º Ciclo, 397, o 2º Ciclo, 580, o 3º Ciclo e 16 alunos estavam inscritos no Curso de Educação e Formação. Um total de 93% dos alunos têm nacionalidade portuguesa e 78,3% não usufruem de auxílios económicos. Pela sua localização geográfica, a escola recebe grupos étnicos heterogéneos, oriundos de vários estratos sociais, sendo o setor terciário e o secundário aqueles que predominam enquanto atividade profissional das famílias. É uma das escolas associadas ao Estabelecimento Prisional de Braga, onde promove dois Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) B1+B2 e B3 e cinco cursos, nomeadamente, curso de Dança; curso de Pintura, Escultura e Cerâmica; curso de Língua e Cultura portuguesa; curso de Áudio Visuais e Produção dos Media e curso de Educação Física, associados a 13 Unidades de Formação de Curta Duração, ministrados a um total de 152 formandos.

A equipa docente é constituída por 170 elementos e dois técnicos especializados em Psicologia. A equipa não-docente integra 60 colaboradores, de entre os quais, 50 são Assistentes Operacionais, 10 são Assistentes Técnicos.

No presente ano letivo, 2013/14, segundo dados recolhidos recentemente junto da Direção, no nível pré-escolar contam com 214 alunos, no 1º Ciclo com 787, no 2º Ciclo com 439 e o no 3º Ciclo com 564 alunos.

### **1.1.2 - Caracterização dos Intervenientes**

O projeto de investigação-intervenção incidu em duas turmas: a) uma turma do 6º ano de escolaridade, constituída por 15 alunos e b) uma turma do Curso de Educação e Formação de nível 2 – Apoio à Família e Comunidade -, constituída por 20 alunos. A seleção destes dois grupos foi sugerida pela própria escola, devido à elevada e urgente necessidade de intervenção no âmbito da gestão de conflitos que estão associados a comportamentos tidos como desviantes, às dificuldades de comunicação e interação destes alunos junto dos diversos agentes sociais.

Apresenta-se em seguida uma breve caracterização de cada uma destas turmas.

#### **i) Turma do 6º ano**

A presente turma é constituída por 17 alunos matriculados, dos quais 11 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A média de idades situa-se entre os 12 e os 15 anos: 4 alunos com 12 anos, 8 alunos com 13 anos, 3 alunos na faixa etária dos 14 anos e 3 alunos na faixa etária dos 15 anos. Porém, durante o ano letivo a turma apenas funcionou com 15 alunos, uma vez que foi solicitado à escola o pedido de transferência. As razões que estiveram na base da necessidade de se formar esta turma estão associadas, por um lado, ao facto de estes serem alunos oriundos de contextos familiares muito diversificados, de apresentarem características de risco de abandono escolar precoce, o repetido insucesso escolar e a desmotivação para a frequência escolar no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular. Por outro, os alunos identificados evidenciam múltiplos constrangimentos com os estudos no ensino regular, designadamente desmotivação, desvalorização do processo de aprendizagem e insucesso contínuo que se traduzem em retenções sucessivas, não obstante já serem abrangidos por medidas de apoio de acompanhamento. De salientar que estes alunos têm um histórico de comportamento disruptivo e de dificuldades nas relações interpessoais, quer com os seus pares, quer com outros elementos da comunidade educativa. Mediante a especificidade do grupo identificado, propõe-se um modelo de soluções inclusivas e integracionistas em contexto escolar. No sentido de dar

respostas mais adequadas às necessidades destes alunos, o corpo docente foi criteriosamente selecionado a fim de se desenvolverem estratégias pedagógicas que favoreçam o exercício de um apoio mais individualizado.

O índice de reprovação apresenta-se elevado, apenas um aluno não é repetente no 6º ano de escolaridade, os restantes são repetentes pelo menos uma vez, sendo que a média se situa equitativamente entre 1, 2 e 3 reprovações. Apenas 2 alunos provêm de outro estabelecimento de ensino, um aluno referenciado com NEE<sup>1</sup> e outros cinco alunos propostos, não lhes tendo sido identificadas Necessidades Educativas Especiais por o seu perfil não se enquadrar nos parâmetros definidos pelos especialistas. Num total de 15 alunos, existem seis alunos sinalizados pela CPCJ<sup>2</sup> e pela CAFAP<sup>3</sup>. Ao longo do ano letivo foram aplicadas várias medidas de suspensão, até ao final do 1º período foram suspensos três alunos com três dias, no 2º Período, um aluno foi suspenso por dez dias, um aluno com dois dias e quatro alunos com três dias de suspensão, por fim, no 3º Período foi suspenso um aluno por três dias.

## ii) Turma CEF - Curso de Educação e Formação

No que concerne à turma do Curso de Educação e Formação (designado pelo acrónimo CEF), esta é do Tipo 2, Nível II - na área 814 – Serviços Domésticos, com intervenção ao nível do Apoio Familiar e à Comunidade. A constituição desta turma prendeu-se com inúmeros fatores, entre os quais destacamos o combate ao abandono escolar precoce e a implementação de medidas potenciadoras de formação enquadradas na escolaridade obrigatória de 12º ano. A crescente necessidade de dar resposta educativa e formativa diversificada e específica visa dar continuidade ao trabalho já desenvolvido desde 2007/2008 pois, atendendo às características específicas destes jovens, o Agrupamento considera que não devem ser integrados num percurso educativo regular. Mais acresce, que os Encarregados de Educação solicitam a integração destes jovens no referido curso. A turma inicialmente composta por 23 alunos. Todavia, o ano letivo decorreu com 20 alunos, cuja média de idades que se situa nos 15 anos, apenas há dois alunos com 16 anos e um com 17 anos. Entre eles, 14 jovens são do sexo

---

<sup>1</sup> NEE – Necessidades Educativas Especiais

<sup>2</sup> CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (posteriormente designado pelo acrónimo CPCJ). A CPCJ, segundo a Lei n.º147/99, de 1 de setembro, é uma “instituição oficial não judiciária, baseada numa lógica de parceria local, com autonomia funcional, que visa promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetarem a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral, deliberando com imparcialidade e independência” (<http://www.cnpcjr.pt/>).

<sup>3</sup> CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental



feminino e 6 jovens do sexo masculino, maioritariamente, oriundos de instituições de intervenção social, designadamente: LIJ<sup>4</sup> masculino (1 jovem); LIJ feminino (8 jovens); LIJ feminino (3 jovens) e um CAT<sup>5</sup> misto (1 jovem do sexo masculino). Os restantes vivem com os progenitores. São os jovens provenientes do 2º e 3º Ciclos em que se registou a maior taxa de insucesso.

O índice de retenção é elevado, todos os alunos são repetentes pelo menos duas vezes, sendo que a média se situa entre as 2 e as 3 reprovações, chegando mesmo, no seu limite, às 4 reprovações. Em 22 alunos, 6 vêm de uma turma PCA<sup>6</sup>, três eram alunos externos e os restantes estavam integrados em turmas do 6º e 7ºano de escolaridade da escola. Existe identificado um aluno com NEE.

No que respeita ao ambiente familiar, estamos maioritariamente, perante famílias monoparentais, na sua maioria, famílias recompostas e casos de abandono e de negligência. São jovens com carências afetivas e emocionais e, concomitantemente, com ausência de referências, o que nos leva a concluir a presença de um défice ao nível da educação informal e da afetividade que se repercute na esfera da educação não-formal e formal.

### **1.1.3 - Integração da estagiária na instituição**

Desde o primeiro contato com a instituição que a relação estabelecida foi significativamente positiva, marcada por uma excelente receptividade por parte da Direção da escola, bem como por muitos dos agentes educativos, aquando da apresentação das ideias iniciais, à proposta de estágio académico com base nas necessidades específicas do contexto escolar, bem como da exposição da proposta inicial para intervir no âmbito da mediação socioeducativa. Apesar da intervenção no âmbito desta problemática ser recente, a instituição, nas pessoas dos seus representantes, demonstraram desde sempre um espírito de abertura, flexibilidade, curiosidade e disponibilizaram todos os recursos humanos e materiais possíveis. cremos que este espírito e a confiança depositada na intervenção contribuiu para o sucesso do projeto, apesar de todos os constrangimentos, marcados pelos recuos e avanços no processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional de todos aqueles que estavam direta e/ou indiretamente envolvidos. Foram alguns os obstáculos com que nos deparamos, contudo foram os mesmos que nos impulsionaram e potenciaram a nossa intervenção. O trabalho desenvolvido, que por alguns

---

<sup>4</sup> LIJ – Lar de Infância e Juventude.

<sup>5</sup> CAT – Centro de Acolhimento Temporário.

<sup>6</sup> PCA – Turma de um projeto de Percurso Curricular Alternativo (Decreto Normativo nº1/2006, de 6 de janeiro), referente ao 7ºano de escolaridade.

agentes educativos era visto como positivo e essencial, por outros seria encarado como desestruturante e disruptivo mediante as práticas curriculares e escolares hegemônicas aplicadas. Alguns professores que constituíram o corpo docente das turmas com as quais desenvolvemos o projeto, ou seja, existia um trabalho direto, tentaram boicotar o desenvolvimento do projeto, colocando em causa a credibilidade e seriedade do mesmo. Constatamos que na fase da investigação, alguns docentes, dificultavam continuamente a intervenção com a turma pois impediam e travavam a comunicação, fechavam-se e resistiam a qualquer intervenção que pressupunha o esforço e a abertura da parte dos mesmos, recusaram preencher os inquéritos por questionário, mostravam relutância a qualquer proposta de colaboração, todavia continuavam a manifestar e exacerbar as dificuldades de interação e de comunicação que detinham com os alunos, bem como os conflitos emergentes. Perante estes relatos, apresentamos algumas das nossas ponderações sobre os motivos que estariam na sua gênese, considerando, assim, que esta postura inflexível e fechada seria fruto do desconhecido (área de intervenção desconhecida para a grande maioria dos intervenientes) e que impele, por si só, à insegurança e ao desconforto que humanamente recusamos e repugnamos, e/ou por questões de partilha de liderança para e com outros profissionais que, neste caso sendo mais nova e a apresentar propostas controversas às práticas escolares vigentes, foi subvalorizada e descredibilizada, *a priori*, sob os argumentos de falta de experiência e de conhecimento da prática.

Na fase de intervenção foi possível constatar que os docentes estavam mais resilientes, apesar de poucos o verbalizarem, visto que observamos neles uma postura mais aberta e receptiva e que adveio da constatação, nas aulas, de mudanças que se foram operando paulatinamente e que eram fruto do trabalho que estávamos a desenvolver com os alunos destas turmas. Considerando o *feedback* dado pelo acompanhante da instituição e pelas diretoras de turma, o ideal seria a intervenção transversal com todos os agentes envolvidos, os docentes (que fora preparada, mas não implementada) e os pais destes jovens, a qual, por diversos constrangimentos, não foi possível. Reconhecemos a relevância decisiva do apoio, empenho, perseverança, esforço de comunicação com os seus pares e do “contrato” de realização do projeto por parte do Acompanhante que, em todo o processo demonstrou uma postura e atitude indiscutivelmente corretas e profissionais, e das diretoras de turma que contribuíram significativamente para o trabalho colaborativo com os restantes docentes.

## 1.2- Apresentação da problemática de Investigação/Intervenção

### 1.2.1 - *Diferenciação Curricular e Mediação Socioeducativa* uma proposta de Intervenção

*Na realidade, todos os alunos precisam da sua energia, coração emente. Tem isso em comum porque são jovens seres humanos. O que difere, contudo, é o modo como necessitam de si. A menos que compreendamos e respondamos a essas diferenças, iremos deixar ficar mal muitos alunos (Tomlinson:31)*

No estudo das políticas educativas existe uma grande diversidade de objetos e de contextos diferenciados. Neste projeto de intervenção, situamo-nos no estudo das políticas educativas em contextos organizacionais formais e nas formas de diversificação da oferta curricular ao nível dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. De entre esta oferta, centramo-nos nos cursos de Educação e Formação, caracterizados como uma modalidade de educação e formação que responde a necessidades específicas dos alunos. Neste caso, exploraremos, a nível teórico, as políticas e práticas de diferenciação curricular existentes no contexto da educação pública (Sousa, 2010).

Tais políticas e práticas de diferenciação do modo como o currículo é configurado em termos de um projeto exigem um trabalho multidisciplinar dos agentes sociais na elaboração de metodologias e estratégias inovadoras para combater os problemas que ocorrem nas escolas públicas, cada vez mais relacionadas com a promoção de uma educação equitativa e integrada que valoriza não só os sujeitos aprendentes, mas também os profissionais ligados ao sistema educativo, nomeadamente, educadores, professores e técnicos de educação. Tendo como ponto de partida as problemáticas supradescritas na caracterização do público-alvo, consideramos que o processo de Mediação Socioeducativa deve ser centrado nos alunos e envolver todos os agentes sociais que com eles se relacionam (se possível, tendo em conta o tempo de implementação do projeto). A mediação procura a resolução de conflitos e prevenção, pelo menos entre duas partes, e requer a intervenção de uma terceira pessoa, designada por mediador. Este deve ser um profissional alheio ao conflito cujo papel é encontrar os meios que ajudem as partes envolvidas a resolver os problemas, através da criação de condições que lhe permitam orientar as próprias partes a encontrar os caminhos da resolução de conflitos. A mediação possibilita ver o conflito numa perspetiva positiva e construtiva e entende-o resultante da forma distinta como cada individuo percebe o mundo e da divergência de opiniões que, associada a uma má comunicação, poderá ser geradora de antagonismos.

Bonafé-Schmitt (2010:45) alude para a importância incontornável da definição conceptual do termo *mediação*, das “«atividades de mediação» e [das] «instâncias de mediação»”, defendendo que a denominação de mediadores deve cingir-se às instâncias de mediação e não a quem na sua profissão exerce atividades de mediação. Refere, ainda, que as instâncias de mediação começam a ganhar o seu espaço de ação aquando da galopante crise das instituições de regulação social. Estamos na presença de novos tipos de conflitos e “a sua regulação necessita que se apele a modos de resolução de conflito mais consensuais, baseados na conciliação e na comunicação e não na sanção ou na indemnização” (*ibidem*:47).

Como defende Freire (2010:67), a aplicação da mediação “pressupõe o desenvolvimento de competências pessoais, como a escuta ativa, o diálogo, a autorregulação e autocontrolo, a empatia e a responsabilização, e aposta no potencial dos contextos cooperativos nas relações interpessoais”. Para tal, e face à caracterização elaborada dos intervenientes seria imperioso consciencializar e trabalhar as competências supra referidas. Segundo Torremorell (2008:72), “o processo de mediação implica reencontro, reconhecimento, reconstrução, revalorização” dos valores culturais e ambientais. Portanto, não seria possível proporcionar este reencontro, reconhecimento, reconstrução e/ou revalorização quando esta consciencialização não existe. Assim, e com o objetivo de reforçar a importância do papel de um profissional de mediação nas mais diversas intervenções sociais, destacamos o entendimento de Correia e Caramelo (2003:179) quanto ao papel dos mediadores, advertindo que “os mediadores fazem um verdadeiro «zapping» social estabelecendo conexões, viajando de objeto em objeto”, e nestas viagens de avanços e recuos, há que agarrar e potenciar o papel do processo de mediação na ação contextualizada. Este projeto é pautado por este “zapping” social, pelo trabalho diário, contínuo e sistemático de reajustes com todos os agentes que se dispuseram a colaborar, potenciado a cada fase e etapa vencida o papel da mediação no agir dos intervenientes. Consideramos inconcebível o seu desenvolvimento ao nível macro, uma vez que, como podemos comprovar na contextualização da escola em estudo, urge a necessidade de uma transformação pessoal, social e profissional ao nível das problemáticas educacionais. É imperioso unir forças e sinergias locais, uma vez que a participação e a motivação advêm de interesses comuns. A força mobilizadora está na comunidade, assim se justifica que a mediação, tendo “uma expressão local, (...), facilite a comunicação e a relação entre os indivíduos e as suas relações com as instituições” (*ibidem*).

Desta forma, na ótica dos autores, o desenvolvimento das comunidades dependerá do processo de mediação, sendo este que terá de chamar a si os mediadores e mediados, no qual se definam objetivos em corresponsabilização com suporte à participação de todos os cidadãos numa justiça social. Bonafé-Schmitt (2010:46) salienta, ainda, o poder da mediação como catalisadora de aprendizagens, “a mediação constitui o melhor meio no sentido em que ela pode ser assimilada a um processo educativo, permitindo que as partes aprendam, (...)”. No entanto, controvérsias ao nível prático de ordem política conduzem a que, tendencialmente, a mediação seja politicamente construída como sendo uma «coisa» sujeita a processos de delimitação e regulamentação, mais ou menos conformes às «narrativas sociais» dominantes” (Correia & Caramelo, 2003:175).

É irrefutável que não temos uma cultura de mediação, o que poderá justificar o estado débil em que nos encontramos em todas as esferas sociais, simultaneamente, perpetuam-se as “dificuldades para enraizar socialmente a mediação, que se assemelha a um verdadeiro transplante no tecido social, necessitando de esforços contínuos para evitar fenómenos de rejeição” (Bonafé-Schmitt, 2010:57). Neste sentido, “apesar destas dificuldades, é inegável que o desenvolvimento da mediação traduz uma evolução das nossas sociedades para um maior pluralismo dos sistemas de regulação social”, possibilitando, por sua vez, a construção de “novos lugares de mediação, novas estruturas intermédias entre o Estado e os cidadãos” (*ibidem*). O nosso projeto tem como crença que a transformação social e o exercício da cidadania não advêm de um decreto estatal, mas pela construção de novos lugares e novas estruturas intermédias, tais como processos de mediação em *locus*.

A Mediação Socioeducativa proposta tem como finalidade o incremento de uma comunicação dialética, consciencializando e (co) responsabilizando todos os agentes educativos ligados à esfera da escola, da importância da sua ação e intervenção sistemática, bem como dar a conhecer a Mediação como um processo de comunicação na resolução de conflitos e na sua prevenção numa perspetiva positiva e de desenvolvimento pessoal e social. Acreditamos no *empowerment* da Mediação na construção de relações interpessoais, intrapessoais, intergrupais e intragrupais. A mediação pode potenciar o ambiente/clima e, conseqüentemente, o rendimento escolar e o ambiente familiar. Assim, se acreditarmos que a origem e/ou o acréscimo de alguns dos problemas escolares, dos quais são exemplo os níveis de insucesso escolar e os níveis de indisciplina, e conseqüentemente, violência como forma de resposta

desafiadora no meio escolar, estão associados à falta e/ou à deficiente comunicação podemos trabalhar no sentido de desenvolver um processo de mediação que seja regenerador do tecido social. Tal como afirma Torremorell (2008:41) “na base de muitos conflitos encontra-se uma comunicação deficiente, esses conflitos sustentam-se com a ajuda do encerramento e das barreiras que, consciente ou inconscientemente, as partes se interpõem”.

### **1.2.2 – Objetivos Gerais e Específicos**

Apresentam-se em seguida os objetivos gerais e específicos que presidiram à investigação/intervenção.

#### **Objetivos Gerais**

- Criar um espaço/oficina de mediação composto pelos diferentes agentes educativos; (equipa de mediação escolar);
- Promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar;
- Aproximar os pais para a importância do processo de formação e de educação ao longo da vida pela valorização pessoal.

#### **Objetivos Específicos**

- Sensibilizar para a (co) responsabilidade de todos os agentes educativos na Educação;
- Consciencializar para o processo de Mediação na resolução e/ou prevenção positiva dos conflitos;
- Potenciar os conflitos emergentes como um comportamento/ reação inerente ao relacionamento e comunicação humana;
- Promover uma comunicação dialética dentro e fora de aula e a participação dos agentes educativos;
- Melhorar o ambiente e rendimento escolar através da motivação;
- Otimizar a articulação entre as dimensões escolares: pedagógica, curricular, humana e relacional e organizacional.

### 1.2.3- Diagnóstico de necessidades

Tendo como base o modelo SWOT<sup>7</sup> de análise de necessidades, apresentamos a tabela síntese abaixo, no qual se registam todos os elementos recolhidos, que entendemos como sendo debilidades, ameaças, forças e oportunidades que interagem na atividade da escola, no que concerne à análise da instituição e dos intervenientes em estudo. A investigação centrou-se numa perspetiva de análise interna e externa da instituição, de modo a cruzar informações que permitissem encontrar um espaço que justificasse a criação e desenvolvimento de um dispositivo de mediação/formação acima referido.

Análise SWOT	
Análise Interna	Contexto Externo
<p><b>Debilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escassez de recursos humanos especializados para responder à complexidade das necessidades educativas;</li> <li>- Ineficiência do cumprimento dos pressupostos do Gabinete Pedagógico;</li> <li>- O não-cumprimento de alguns pressupostos do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA);</li> <li>- Emergência de conflitos oriundos de problemas comunicacionais;</li> <li>- Desgaste das estratégias pedagógicas adotadas;</li> <li>- Deterioração das relações entre os diferentes agentes sociais;</li> <li>- Ausência da Competência de Escuta Ativa;</li> <li>- Ausência de Estratégias de Supervisão Pedagógica;</li> <li>- Fraquezas no compromisso coletivo de participação ativa de todos os atores educativos;</li> <li>- Necessidade de Formação Continuada dos agentes educativos nas áreas da Comunicação e Análise Comportamental;</li> <li>- Falta de motivação, interesse e participação – dimensão pedagógica;</li> <li>- Reduzido investimento no relacionamento interpessoal;</li> <li>- Enviesamento na comunicação entre as diferentes estruturas educativas;</li> <li>- Falta de cultura colaborativa – dimensão humana e relacional;</li> <li>- Carência de espaços destinados ao convívio;</li> <li>- Desarticulação da intervenção educativa – comunicação unilateral;</li> <li>- Carência de Estratégias ativas e diversificadas;</li> <li>- Ciclo de Desresponsabilização de todos os agentes sociais;</li> <li>- Inexistência de um processo explícito e sistemático de autoavaliação – Supervisão de Práticas;</li> <li>- Insuficiente acompanhamento especializado/individualizado aos alunos</li> </ul>	<p><b>Ameaças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretivas Centrais (diferentes políticas governamentais) do Ministério da Educação;</li> <li>- Instabilidade laboral resultante da recente legislação da administração pública;</li> <li>- Influência do meio familiar no aproveitamento/comportamento dos alunos;</li> <li>- Indícios de carências económicas e emocionais das famílias;</li> </ul>
<p><b>Forças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remodelações das instalações o que torna o espaço físico agradável;</li> </ul>	<p><b>Oportunidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As parcerias, protocolos e projetos estabelecidos com várias instituições locais;</li> </ul>

<sup>7</sup> O modelo SWOT é um termo de origem inglesa resultante da junção das iniciais de Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats. É uma ferramenta usada para fazer a análise de um determinado contexto institucional, permitindo encontrar as suas forças, as fraquezas, oportunidades e ameaças, essenciais para que se possam determinar os objetivos de ação.

- Reconhecimento da importância da valência educativa;
- Aprovação do Projeto de Autonomia;
- Projeto Educativo de Agrupamento 2009-2013;
- A polivalência e adaptabilidade dos assistentes operacionais e docentes aos mais diversos contextos;
- Diversidade de atividades e projetos educativos;
- Preocupação em conhecer as motivações dos alunos problemáticos;
- Implementação de CEFs;
- Auscultação dos alunos, através de relatos escritos;
- Criação de equipas multidisciplinares;
- Multiculturalidade dos alunos.

- Elaboração do dispositivo de Mediação integrado no Gabinete Pedagógico que promova uma educação inclusiva, comunicação dialética, e a participação dos agentes educativos para a reestruturação das relações humanas;
- Promoção de um ambiente com relações comunicacionais e participativas entre os alunos, docentes, assistentes operacionais e os encarregados de educação;
- Potencialização do ambiente escolar através da motivação e valorização pessoal;
- Promoção de um clima de confiança, partilha, e segurança.
- Desenvolvimento da consciência crítica e interventiva.

**Tabela 1-** Análise de Necessidades do contexto em estudo

O/a leitor/a poderá constatar e analisar na tabela elaborada, com vista a resumir a análise de necessidades da instituição em foco, que ao nível externo e interno, podemos afirmar que o campo de intervenção é vasto e rico para o desenvolvimento da abordagem e implementação da área da *Mediação* na escola pública. Na análise interna, no que concerne às debilidades da instituição, estas são reflexo da necessidade de intervenção multidisciplinar de diversos técnicos especializados, especificamente, no âmbito da *Mediação*, na gestão emocional e do comportamento “a falta de habilidade em administrar as imprevisíveis crises emocionais provoca desgaste físico e psicológico no professor” (Almeida, 2009:15).

Consideramos que as forças ao nível interno tentam balizar as debilidades apresentadas. Não obstante ao nível externo as ameaças são o reflexo de muitas das debilidades apresentadas e que impelem a escola para situações de inoperância e de impotência, as oportunidades resultam como um “antibiótico” e são promotoras de melhorias relativamente às ameaças e das debilidades apresentadas. Porém, face às ameaças externas e que ultrapassam a ação da própria instituição, urge a necessidade de elaboração e implementação, a médio e longo prazo, de um projeto comum ou de projetos coesos direcionados para as diferentes problemáticas e não somente de projetos de curta duração que podem lançar a semente, todavia não gera tempo de a cultivar e colher o seu alimento. E, neste caso, as consequências podem ser mais nefastas, por melhores intenções e projeções que tenhamos.

Em suma, com base nas principais problemáticas descritas, metaforicamente comparamos as motivações e expectativas que nos movem ao processo de metamorfose da *largata a borboleta*. Assim como “a larva” (*largata*) que, na segunda fase do processo de metamorfose, come mais



para crescer e armazenar energias e produz fios de seda ou semelhantes que se prendem à superfície onde está e lhes servem de abrigo contra os predadores, também as debilidades, forças, ameaças e oportunidades deram alimento à nossa “sede” de construir um projeto assente na diferença de cada ser humano, potenciando o *empowerment* que cada um de nós possui. Cada debilidade e ameaça foi o nosso alimento, o que fez crescer o projeto e potencializá-lo. A cada linha de pensamento e à medida que se construía o dispositivo de intervenção criávamos os fios que nos ligavam aos nossos intervenientes e faziam crescer as aprendizagens a cada sessão dinamizada. À medida que o dispositivo era elaborado e implementado cresciam as suas raízes e aumentava a sua força e foram todas as resistências e descrenças, as vozes dos “velhos do Restelo” com que nos deparamos que intensificavam a nossa vontade e justificavam a nossa intervenção. Eles também foram o nosso motor, pois, enquanto predadores não conseguiram invadir a nossa esfera de intervenção, e tantas foram as vezes que lhes demos abrigo. Acreditamos, desde o princípio, que as debilidades deveriam ser, na medida do possível, transformadas em oportunidades para consubstanciar a nossa intervenção.

Dar a conhecer a área de intervenção da Mediação no contexto escolar, podendo através da elaboração de um projeto conjunto e equitativo fazer prevalecer as suas potencialidades na vertente social e das relações interpessoais, é o que nos move. As nossas expectativas residem nos resultados que podem advir desta intervenção, os quais acreditamos virem a ser significativos ao nível do desenvolvimento pessoal, social e profissional de todos os intervenientes do projeto, bem como, em algumas mutações que cremos vão ocorrer no comportamento e na forma como vemos os “outros”. Deste modo, justificaremos a nossa intervenção e daremos a possibilidade de outros intervenientes compreenderem e refletirem sobre a necessidade de agir estruturadamente e com premência no contexto escolar, designadamente sobre a necessidade de intervenção da Mediação nos diversos contextos sociais.

## Capítulo 2

### Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

*A diferença tem dimensão intensa – e ingovernável. (...) Ainda que sempre de novo tentemos dominá-la, rotulá-la. (...) Conseguimos prender e aprender sempre somente mínimas partes da diferença. Ela tem muito mais a oferecer às nossas práticas educativas e às nossas experimentações de aprendizado.*

(Roos, 2009:29)



## 2.1. Diferenciação Curricular e Mediação Socioeducativa

“La mediación no burocratiza las relaciones humanas, sino que promueve el intercambio creativo y la corresponsabilización”.

(Boqué, 2005:41)

“Só um currículo planeado em parte na escola pelo professor (...) com objetivos em si mesmo, por ser adequado à diversidade de alunos(...)”.

(Formosinho, 2007:26)

Consideramos pertinente, num primeiro plano teórico, trazer para o debate a perspetiva com que Formosinho apresentou há mais de duas décadas sobre a temática do currículo e de todas as problemáticas associadas ao mesmo, no contexto do atual no Sistema Educativo Português. Através do texto, o autor pretendeu questionar um modelo curricular centralizado e totalmente inadaptado à diversidade dos alunos de uma escola pública, o mesmo que dizer, escola de massas. Para o autor, o conceito currículo significa “elenco de conhecimentos que são ensinados, agrupados em disciplinas” (Formosinho,2007:19), sendo que para o mesmo, existem, em Portugal, características transversais ao currículo, que o autor classifica através do *iluminismo*, *centralismo*, *enciclopedismo*, *uniformismo* e *sequencialismo*, daí resultar a definição “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”. Restando às escolas e aos professores a execução do que é concebido ao nível dos serviços centrais “(...)decidido pelos iluminados” tendo em conta “o aluno e o professor médios”, o mesmo autor adverte que “Tal aluno, tal ritmo de aprendizagem, tal professor e tal escola só existem nas estatísticas e na mente dos “iluministas” que conceberam o currículo. Não os encontramos nas nossas escolas” (*ibidem*:22-23).

Em consequência deste currículo, herança francófona, é patente uma tradição centralista do sistema educativo, emerge uma lógica prescritiva e programas exaustivos sendo o papel da escola/professores apenas cumprir e executar o que foi estipulado, e a resistência em adequar o currículo aos diferentes contextos (realidades sociais), em contraposição ao que se implementava nos países anglo-saxónicos. Neste sentido, o autor alude que, neste âmbito, os “iluminados” não atendem às características dos alunos (interesses, desejos, tendências vocacionais e características psicológicas), para além, da imunidade perante as diferenças educativas informais (a família é considerada um veículo das desigualdades sociais na escola). Em síntese, “o currículo uniforme é completamente independente da aprendizagem

real” (*ibidem:21*). A análise elaborada leva-nos a concordar com a premissa do autor “o currículo uniforme arrasta uma pedagogia uniforme” (*ibidem:22*), todavia, e em contraposição, a realidade é diversa, na qual “os professores são diferentes, os alunos são diferentes, as escolas são diferentes” (*ibidem:23*). Mais uma vez, corroboramos o eixo central da nossa intervenção quando advogamos que todos somos humanos e, nessa humanidade, todos somos diferentes em si. É na consciencialização dessa diferença humana, na sua reflexão e, conseqüente mutação da ação sob a diferença, que consideramos estar a “chave” do melhoramento e desenvolvimento do Sistema Educativo. Indagamos como podemos, através de práticas de um currículo uniforme, trabalhar e desejar obter o sucesso escolar quando negligenciamos a diversidade da sociedade da qual fazemos parte? Não tendo, assim, em consideração a realidade social que se torna espelho da realidade educativa como se estivéssemos a construir algo imaginário e utópico (no sentido se agirmos sobre uma realidade construída assente em algo que não é real). Como pretendemos discutir e implementar a diversidade curricular nas escolas públicas quando continuamos a perpetuar a existência (ilusória) de alunos e professores médios, “os alunos médios e professores médios não existem” (*ibidem:23*).

Assim, o *uniformismo* das práticas curriculares leva-nos para a discussão da diferenciação curricular, para cuja reflexão e debate o mesmo autor traz o conceito de *amplitude de nível*<sup>8</sup>, portanto, reforça que este conceito “serve-nos de indicador da diversidade ou homogeneidade da aprendizagem de cada aluno/a ou grupo de alunos” (*ibidem*). Por conseguinte, com base nos estudos do autor, aferimos que o currículo uniforme “não favorece os alunos menos “uniformes” (*ibidem:25*), ou seja, os alunos oriundos das classes mais desfavorecidas, uma vez que os mesmos são socialmente mais diversos. Como resultado, o currículo uniforme e não diferencial “contribui para a desigualdade de sucesso na aprendizagem das matérias escolares, prejudicando os alunos cujas características socioculturais tornam mais difícil uma resposta regularmente bem sucedida às exigências de sucesso escolar” (*ibidem*). Klein (2009:157) reforça e acrescenta, afirmando: “(...) as proposições são fundamentadas para dar conta de incluir e de ensinar todos sobre as mesmas bases de um sistema neoliberal, que preconiza a seleção dos melhores, homogeneizando e, ao mesmo tempo, individualizando os sujeitos ao celebrar as diferenças”.

Para complementar esta análise, consideramos relevante trazer para a discussão e reflexão as alternativas referenciadas por Formosinho (2007:25), perante o cenário descrito,

---

<sup>8</sup> Indicada pelo intervalo entre o nível mínimo e o nível máximo atingido das diversas disciplinas (Formosinho,2007:23)

“só pode ser outro modelo curricular, em que a nível central se definam alguns conteúdos do saber, e em que, a nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (substituição do iluminismo e do centralismo); se possam aprofundar certos assuntos (substituição do enciclopedismo); a carga horária por ano e por disciplina possa ser diferente para cada aluno na parte obrigatória de cada disciplina e haja disciplinas de opção (substituição do uniformismo); cada ciclo tenha finalidades próprias (fim do sequencialismo)”.

Num segundo plano teórico, consideramos fulcral o cruzamento com a problemática da *diferença*. Candau (2011:119) defende “que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, *está no chão da escola*, e atualmente é cada vez mais forte a consciência dos educadores e educadoras de que integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação”. Comungamos da perspetiva da autora quando afirma que a diferença “está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (*ibidem*:121), onde é manifestante a dificuldade de lidar nas práticas educativas com as diferenças.

Nesta linha de pensamento estamos na presença de uma diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade devem ser componentes tidas em consideração perante a aprendizagem e na construção de estratégias pedagógicas. Todavia, reforça que a “cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas (*ibidem*:23)

Neste contexto, urge a necessidade de construir uma pedagogia diferenciada e a (re) construção de um currículo diferenciado que englobe todos os seres aprendentes, independentemente do ritmo de aprendizagem e do *status* social. Segundo Klein (2009:156), “trata-se de construir um currículo que possa ser flexível e adaptável às diferenças dos sujeitos”, ou seja, construído em *loco* em conformidade com as necessidades de cada contexto. Salientamos a perspetiva de Sousa (2011), que defende a adoção da diferenciação curricular como princípio de organização curricular, “diferenciação curricular a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as oportunidades de sucesso escolar”(*ibidem*:401). É de opinião do autor que o sistema educativo português tem bases e criou condições para o desenvolvimento de uma diferenciação curricular inclusiva, porém a forma como está a ser implementada não responde às necessidades de aprendizagem de muitos alunos que não estão

dentro da categoria de NEE e da mancha geográfica dos TEIP<sup>9</sup>, assim garantindo a *neutralização das diferenças*. Deste modo, afirma que “remeter a abordagem à diferença para a periferia do currículo, mantendo o currículo nuclear uniforme, não resolve os problemas de fundo que suscitam a criação das medidas em causa”, sendo que na prática esta diferenciação não esta a ser levada a cado, e adverte que “essas decisões podem ter consequências inclusivas ou contribuir dramaticamente para fenómenos de exclusão” (*ibidem*:405).

No limiar da nossa intervenção podemos constatar que as problemáticas centrais, *Diferenciação Curricular* e *Mediação Socioeducativa* apresentam uma interdependência e complementaridade não reconhecidas pelo nosso Sistema Educativo. Com base num projeto de intervenção de Barandela e Costa (2011:4585), levado a cabo numa escola, evidencia-se que existe a necessidade de se encontrarem respostas educativas e adequadas à diversidade de alunos.

Neste sentido, a adoção da Mediação de Conflitos em contexto escolar faz emergir novas potencialidades de intervenção socioeducativa “adjudicando novas valências que se podem integrar e articular num projeto mais amplo de melhoria de convivência na escola”. Uma mais-valia que a implementação da mediação de conflitos pode acarretar no contexto escolar é a de potenciar a reformulação de um currículo diferenciado e otimizar os seus resultados, uma vez que o aluno com base no modelo construtivista, desenvolve “competências associadas a gestão de conflitos que são nucleares à formação integral dos jovens” (Costa & Melo, 2010:2).

A mediação que compartimos é um processo de gestão e prevenção de conflitos, assente no modelo transformativo de Torremorell (2008), no qual existe uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais, centrando-se nas pessoas como “verdadeiros líderes da situação” (*ibidem*:50), cujo eixo central do processo são os *protagonistas*, os *elementos auxiliares* são o conflito e o processo e, por fim, o *objetivo* é o crescimento pessoal. A mediação é, assim a definem muitos autores, mais do que uma via a que as partes em conflito recorrem voluntariamente na figura de um terceiro elemento imparcial: o/ao mediador/a. Propomos e defendemos a necessidade de respostas inovadoras e criativas para a prevenção da escalada de conflitos e do conseqüente uso da violência e das problemáticas desencadeadas, tais como o insucesso escolar “(...)peso significativo dos fatores exteriores à escola, sublinha-se a contribuição da instituição escolar (...) através da sua organização pedagógica e curricular e da interação na sala de aula” (Formosinho, 2007:17), o absentismo escolar e o abandono escolar que muitas vezes se segue. Pretendemos ressaltar,

---

<sup>9</sup> Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

com base no estudo de caso realizado, a elaboração e implementação de um projeto destinado à mediação de pares e a resolução de conflitos seria improvável e/ou nefasto. Primeiramente, impunha-se a necessidade de abordar a área da mediação que se apresentava desconhecida, para além de todas as competências relacionais e comunicacionais que a mesma exige no desenvolver do seu processo de resolução e prevenção de conflitos, na promoção de uma cultura de paz e convivência positiva. Tal como refere Torremorell (2008:19), a mediação é um “processo de inter-relação e cooperação entre as pessoas, a mediação pode converter-se num meio indispensável para a existência de comunidades humanas baseadas na prática efetiva de valores de convivência”.

Assim, o objetivo da nossa intervenção em mediação tem por base o que Castellano (2005:22-23) defende como crucial para a implementação e desenvolvimento da mediação em contextos escolares: “(...) sensibilizar a los adolescentes sobre las técnicas, actitudes y comportamientos necesarios para una gestión positiva del conflicto y prevenir la violencia como una de las posibles respuestas ante situaciones de conflicto (...) centrada en la educación para la convivencia (...)”. Sendo o dispositivo pensado e esboçado, tendo por base “en un trabajo grupal cooperativo, que permita compartir experiencias y desarrollar el aprendizaje de habilidades sociales (...) los participantes (...) se han de sentir protagonistas del proceso (...) tienen la posibilidad de participar y de implicarse”. Por sua vez, a metodologia que suporta a nossa intervenção através do dispositivo de mediação no que concerne às dinâmicas propostas assenta no que Castellano (*ibidem*) defende,

“metodología activa y participativa con un trabajo práctico y constructivo, se ha pretendido, mediante dinámicas de grupo, reflexionar con los adolescentes sobre las formas más comunes que tenemos de comportarnos ante los conflictos, así como ofrecer técnicas y herramientas favorables para su gestión”.

Abraçamos a mesma conceção que Castellano (*ibidem*) advoga, na qual a mediação escolar tem uma importante componente educativa que potencia a gestão de conflitos de forma a que as partes retirem benefícios mútuos. Consequentemente, melhora a convivência entre todos os intervenientes dentro e fora da sala de aula, porém, implica a intervenção de toda a comunidade educativa (famílias, professores, alunos, assistentes técnicos, técnicos especializados e associações locais). Concomitantemente, perfilhamos a asserção de Murciano e Notó (2005:26) sobre a importância da mediação no contexto social: “(...) es uno de estos procesos de



interacción, que proporcionan esa sensación de pertencia, reconocimiento y aceptación por parte de la comunidade”.

A mediação escolar visa, para além da gestão (regulação) de conflitos, promover uma cultura de paz e de aprendizagem para assim formar mediadores capazes de responder assertivamente aos conflitos dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, à luz do que defende Boqué (2005), cremos numa mediação escolar que intervém em diferentes domínios, como a formação para a convivência, a prevenção da violência, a intervenção perante o conflito e a reparação e reconciliação. A estes domínios está implícito a capacidade de relacionamento, conosco e com os outros que, segundo Carpena (2005:55), depende “del conjunto de experiencias que vive, y la escuela es uno los lugares determinantes para establecer esse tipo de interacciones que van definir la cualidad de la relación com uno mismo y com los demás”, sendo que, perante contextos culturais, sociais e familiares desfavorecidos e com défices de sociabilização, o problema agrava-se e multiplica-se, o que já ocorre em diversos pontos do país. A instituição escolar, enquanto extensão primordial (primária) da nossa sociedade para a formação humana e académica, deve assegurar a formação de competências sociais e não desenvolver mais segregações e a formação de “guetos”.

Os autores Almiraall, Checa e Grau (2005) apresentam oito razões pelas quais a mediação deve integrar o sistema educativo, segundo as mesmas nós abraçamos, indicando-nos que é um processo de resolução de conflito que melhora o clima da escola, que promove a diminuição de atos violentos e de vandalismo, podendo estes mesmo desaparecer, ajuda a desenvolver nos professores e alunos, acrescentaríamos em todos os agentes envolvidos, habilidades sociais, promove a participação dos cidadãos, impulsiona a que sejam as partes em conflito a solucionar o próprio problema, otimizando o tempo e a predisposição para a aprendizagem, adequa-se mais com o papel educativo da escola, aumenta as competências para comunicar (ouvir e falar), desenvolve o pensamento crítico e a resolução de problemas, e, por fim, promove o respeito pelos diferentes pontos de vista e resolve as diferenças de forma pacífica.

A intervenção da mediação, no nosso país no contexto escolar é relativamente recente. Costa (2010) refere que ao trabalharmos a mediação nas escolas estamos a promover a mudança e a desenvolver um modelo consensual, cooperativo ou relacional de regulação de conflitos e de interação pessoal e social. A escola enquanto micro-comunidade de convivência com um forte poder de transformação apresenta-se no lugar ideal para refletir e transmitir valores e princípios da mediação. A autora aborda a tríade conflito-convivência-mediação e revela ainda que muitas

das experiências levadas a cabo nalguns países europeus mostram que a mediação constitui um dos pilares na gestão da convivência nas escolas. Urge, assim, a premissa de “trabalhar o “eu” e o “tu” num contexto de “nós” (Costa,2010:157). Para a autora, a educação e a convivência devem andar de mão dadas, sendo esta uma competência básica a ser apre(e)ndida e ser um compromisso nos processos formais (escola) e informais (família). Com base nesta perspetiva, a nossa intervenção corrobora que “vários fatores fundamentam a necessidade de implementar um modelo de intervenção educativa de gestão e convivência nas escolas” (*ibidem*:158), apontando como principais motivos que refletem essa necessidade:

“O aumento da ocorrência e da gravidade de situações de conflitualidade e comportamentos antissociais, o reduzido leque ou ausência de competências na resolução dos conflitos manifestada pelas crianças e jovens; a necessidade de delegar nos alunos uma parte do poder na gestão de conflitos, responsabilizando-os pela harmonia social da escola, e de promover lideranças entre pares edicazes” (*ibidem*).

Portanto, a mediação propõe novas formas de diálogo e de (re) encontro interpessoal, resultando assim o empoderamento do ensino-aprendizagem, no sentido do ser aprendente afetivo, cognitivo e social. Costa (2010) descreve minuciosamente as potencialidades que o processo de mediação pode promover no contexto escolar, sob os quais o nosso dispositivo visou trabalhar, em síntese, a aprendizagem e treino de competências sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais e emocionais; atitudes de cooperação e negociação e capacidade de autodeterminação e autonomia. Porém, a autora adverte que, e em transferência com o nosso projeto, se estes jovens não tiverem a oportunidade de aplicar as habilidades apreendidas, o trabalho até então desenvolvido e impulsionado pode não surtir o efeito desejado. Logo, é imperativo o trabalho contínuo e sistemático para que possamos assistir às transformações projetadas. Propomos e acreditamos num modelo transformativo da mediação, assente numa perspetiva crítica em que “o conflito é assumido como algo natural e inerente às relações sociais e deve ser aproveitado como um mecanismo de mudança e transformação” (Barandela & Costa, 2011:4587), no qual, toda a comunidade escolar é chamada a participar na (re) construção de um ambiente construtivo de convivência, promovendo a autorresponsabilização e autorregulação de todos os agentes envolvidos, impulsionando, desta forma, a “melhoria das competências relacionais deverá produzir efeitos multiplicadores a nível interpessoal e grupal (Costa,2010:160). Portanto, a autora reforça que a escola, no seu papel educativo, pode e deve

intervir nos processos de violência. Neste contexto, comungamos da perspectiva de Costa (*ibidem*:161-162), na qual a mediação de conflitos na escola “(...) assume, claramente, um objetivo eminentemente educativo, pedagógico e preventivo, sendo também potenciadora de hábitos de convivência que deveriam ocupar, forçosamente, um lugar central na família, na escola e na sociedade”. Objetivamos a mediação como uma cultura de regulação social e não apenas e resumida a uma técnica e/ou ferramenta de intervenção, uma mediação, que no âmbito escolar, assuma em si um caráter educativo e pedagógico. Assim, como corrobora Costa e Barandela (2010:1355), “a mediação pretende funcionar como uma oportunidade de trabalhar com o outro e não contra o outro, em busca de uma via pacífica e equitativa para afrontar os conflitos inerentes à comunidade escolar, em torno de crescimento, de aceitação e de aprendizagem”.

Tendo em consideração a literatura específica, a aplicação de programas de mediação de conflitos promovem climas positivos (Torremorell, 2002; Lorenzo, 2007; Gonzalez & Torrego, 2008), e um efeito verdadeiramente capacitador nos indivíduos, uma vez que assenta no desenvolvimento de competências individuais e interpessoais, potenciando, desta forma, a aprendizagem, o crescimento e a transformação (Costa, Almeida, & Melo, 2009). Para uma nova configuração social assente na construção de uma cultura de mediação, segundo Torremorell (2008:79), “a formação integral das pessoas é de importância vital”, sendo estes processos de mudança morosos, quando trabalhamos para e com as pessoas, os mesmos são “(...) lentos, sempre custosos, originam uma infinidade de situações conflituosas” em contraponto com o ritmo alucinante da evolução das sociedades e pela globalização. A globalização acarreta em si múltiplos problemas sociais perante os quais não estávamos consciencializados nem preparados, vindo acentuar as desigualdades sociais e a exclusão das culturas minoritárias, “o momento atual distingue-se pela pluralidade, ou seja, pela coexistência de identidades diferentes onde o domínio e/ou exclusão de algumas realidades em relação a outras marcam apenas limites hierárquicos e contextos de poder” (*ibidem*:80). Neste contexto, a diferença deve ser entendida e sentida em todos nós como fazendo parte da gênese humana, todos somos diferentes uns dos outros e diferentes em nós mesmos, “a mundialização (...) mostra-nos que os *diferentes* também somos nós próprios” (*ibidem*:81). Torremorell (*ibidem*) evidencia que “celebrar a diferença em vez de a penalizar significa que a procura de pontos comuns deve ser acompanhada da constatação da singularidade e da diversidade dos seres humanos”, portanto, a mediação é uma ponte de comunicação entre todos os intervenientes, promovendo a inter-

relação positiva entre os seres humanos, o fortalecimento e a revalorização das pessoas, a convivência pacífica e o desenvolvimento pessoal, social e profissional, “a inter-relação é interpretada como geradora de significados. Conviver exige aceitação e explorar as diferenças (...)” (*ibidem*:83). Assim, a autora reforça que a missão da mediação “é exatamente a de servir de ponto de encontro daqueles que são diferentes sem cair na tentação de os homogeneizar” (*ibidem*:81).

Em síntese, para a construção de uma cultura de mediação a sociedade “deverá passar por um processo de construção fundamentado na interrogação e na reflexão coletivas em torno de situações conflituosas, que são as que nos interpelam” (*ibidem*:86). Para que se inicie a construção de uma cultura de mediação urge criarmos espaços e instâncias de mediação que funcionem como poderosos intercâmbios, e as escolas constituem-se como espaços de ação preventivos “(...) que favorece o trânsito para formas de relação codependentes e de autogestão” (*ibidem*:81). No que respeita ao papel da escola, enquanto formadora de seres aprendentes, reflexivos e críticos, mas e sobretudo, humanos, Boqué (2005:39-40) reforça que “es en la conjunción entre clima de convivencia pacífico y formación humana donde adquieren sentido los programas de mediación escolar”, cabendo à mediação permitir “abordar la necesidad de traducir en acciones prácticas los valores éticos, contribuyendo al crecimiento personal y al compromiso de los referentes actores en la cohesión de la comunidad educativa”. No circunspecto da formação para a convivência, pressuposto da mediação, “la formación para la convivencia requiere una acción sistemática contemplada explícitamente en el despliegue curricular y dirigida al conjunto del alumnado” (*ibidem*:41). A autora afirma que este primeiro nível de formação constitui um trabalho contra a violência, ensinando a (con) viver *com*, promovendo, desta feita, a participação, a assertividade e a empatia.

## 2.2. Da (In)disciplina à Violência nas Escolas: Expressão *obus*<sup>10</sup> dos conflitos

“Educar *a* diferença; educar *na* diferença; educar *para* a diferença (...)”.

(Gallo, 2009:7)

“A realidade mostra que, tal como a energia, os conflitos não se criam nem se destroem, apenas se transformam”

(Torremorell, 2008:80).

---

<sup>10</sup> Um *obus* é um tipo de “boca de fogo” de artilharia que se caracteriza tradicionalmente por dispor de um tubo relativamente curto e por disparar projéteis explosivos em trajetórias curvas.

Iniciámos a reflexão com o que Esteban (2011) entende ser o conviver numa escola pública que vai de encontro ao observado no âmbito da nossa intervenção “o quotidiano da escola pública se constitui no entrelaçamento de tensões, conflitos e diferenças, fazendo da escola espaço propício a reinvenções, redefinições e acontecimentos” (*ibidem*:365). A conceitualização do conflito segundo o que nos diz Torremorell (2008), apresenta-se em cinco níveis de análise de acordo com as dimensões relacionais da pessoa: *intrapessoal* – mediação como formação integral (consigo própria), *interpessoal* – mediação como processo que veicula a convivência (com a alteridade), *intragrupal* – mediação como coeficiente de coesão (no seio do grupo), *intergrupal* – mediação como nó de intercomunicação (conexão com outros grupos), e *social* – mediação como cultura (como membro da humanidade).

Com feito, consideramos que trabalhamos os cinco níveis de análise referenciados, não obstante o seu não aprofundamento (limite temporal do estágio), uma vez que os mesmos são interdependentes nos seus diversos sentidos. Urge, com base em Millan e Gómez (2011), descrever a génese e a evolução do conflito, a manutenção e escala dos conflitos e a reflexão sobre estratégias gerais de negociação e de mediação de conflitos. Tendo por base a análise da realidade política, social e cultural contemporânea, comungamos integralmente da citação que se segue, sendo que a realidade sociopolítica a que fora aplicada remonta ao ano de 2006, sob o ponto de vista de autores espanhóis “(...), a nossa época está carregada de conflitos que são tratados, na melhor das hipóteses, seguindo o senso comum” (Millan & Gómez, 2011:19). Não será difícil concluir quais as consequências que poderão advir desta inoperância e sentido de facilitismo. De acordo com o contexto social do nosso estudo de caso, consideramos que a mediação tal como reforçam os autores “ (...) pode constituir uma resposta satisfatória para todas as partes e menos dispendiosa em termos económicos, temporais e principalmente em termos humanos” (*ibidem*).

Pretendemos clarificar que perfilhamos da premissa de que os conflitos são fenómenos naturais e de que neles não existe positividade ou negatividade, segundo Murciano e Notó (2005:28)“ (...) convivem diariamente com todos nosotros y, en cierto modo, es normal que aparezcan en las relaciones humanas”, porém a conotação que se atribui ao mesmo está associada ao tipo de resposta que é dada, “la importancia de los conflictos en la vida de las personas y de las sociedades es innegable” (Vinyamata, 2005:14). Neste seguimento e conforme Torrego (2006)

uma convivência pacífica não é aquela em que não há conflitos ou estes se evitam, mas aquela que se manifesta quando os conflitos se abordam através do diálogo, da sua gestão colaborativa e pela atualização de valores. Assim, pretende-se que a mediação aposte na valorização e apropriação transformando-o numa oportunidade de crescimento pessoal e social (Costa & Melo, 2010).

A mediação escolar que propomos é uma estratégia para abordar os conflitos através de valores e procedimentos que educam para a paz e para uma convivência saudável. De acordo com Jares (2006) ao modificarmos as percepções negativas sobre o conflito e promovermos habilidades na sua gestão e resolução do conflito estamos a constituir um dos desafios prioritários na construção de uma cultura de paz e de aprendizagem para (con) viver em sociedade, o que vai ao encontro do que o nosso dispositivo de intervenção em mediação visa.

Os conflitos que abordamos e que estão presentes no contexto escolar e o uso inerente da violência como único tipo de resposta, tal como confirma Carpena (2005:55) “Casi sempre, para resolver sus problemas, niños y niñas utilizan los únicos recursos de los que disponen: la agresión, ya sea verbal o física, o la inhibición y retirada”, são “Guerras en las que no se hace uso de armas de fuego, donde no se derrama sangre ne si destruyen ciudades enteras” (Vinyamata, 2005:13), todavia “Guerras en las que existe el mismo odio, los mismos miedos que generan atos de violencia através del rumor, del engaño, de la indignidade (...)” (*ibidem*). Amado alude que a não resolução dos conflitos pode ser destrutiva para o ser humano, entenda-se este como:

“um ser livre, não programado, autónomo, cooperante e responsável pelo seu destino enquanto indivíduo e enquanto espécie, enquanto pessoa e membro de uma comunidade, enquanto ser vivo e participante de um contexto biofísico e cósmico” (Amado, 2013:20).

Para Silva (2004), a violência em contexto escolar é uma forma de indisciplina. Segundo o mesmo, tendo por base a realidade da América do Norte e do Brasil, o autor apresenta como razões subjacentes à crescente indisciplina e violência nas escolas, *a morte ou a relativização dos valores morais, divulgação distorcida do saber psicológico, passagem do modelo de sociedade adultocêntrico para um modelo centrado nas crianças e nos adolescentes, a situação política e económica do país, a influência dos meios de comunicação de massa, o aumento exorbitante da violência real e virtual*, e por fim, *a crise de valores*. Aponta, igualmente, razões de

ordem política e educacional, de entre as quais destaca *o aumento quantitativo de vagas no ensino público, a falência das formas tradicionais de se impor a disciplina, a crise em relação aos objetivos da educação formal, a formação profissional e as condições materiais e psíquicas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.*

Neste contexto, e no âmbito do que se pode entender por delinquência juvenil enquanto uma disfunção social é da opinião de Lopes (2009) e Ponte e Rocha (2013) que só medidas a longo prazo assente em estratégias preventivas, através da“(…) implementação de programas de prevenção alargados às famílias, escolas e comunidades, numa labuta multi disciplinar e devidamente articulada” (Ponte & Rocha, *ibidem*:157). Acrescentando que “estes programas de prevenção ajudam a criança a gerir e a controlar os seus impulsos, pois os fatores de risco representam um desafio a nível emocional, social e do desenvolvimento académico de cada individuo (...)” (*ibidem*) em função das características de personalidade, da fase de desenvolvimento e do meio envolvente.

O que nos propusemos a identificar (investigar) foi a origem dos diversos conflitos e trabalhar (ação) na/pela resolução e prevenção dos mesmos, refletindo sobre as causas dos mesmos (ação-reflexão).

Com o dispositivo de intervenção empreendido, *Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano*, pretendemos consciencializar os demais intervenientes para o conflito, identificá-lo como natural na interação com o outro, e positivo para o desenvolvimento humano, que promove a possibilidade de expressar opiniões pessoais perante as outras pessoas e aprofundar o conhecimento interpessoal, promove o autoconhecimento e autoestima individual e reflexão sobre os seus medos e ansiedades. Tal como Vinyamata (2005:15) menciona,

“Educar para el conflicto es conocer sus orígenes y causas, saber aplicar también aquellas habilidades prácticas y concretas que permitan aceptar al otro, a uno mismo, la diferencia, que enseñen a convivir con la incertidumbre, a superar crisis, más que a tolerar, a verse reflejados en el otro”.

A violência nas escolas interfere e influencia o desenvolvimento do currículo escolar, a autora Castellano (2005:18) propõe orientações no desenvolvimento de ações educativas para prevenir a violência e gerir os conflitos, as quais consideramos de supra importância, ao nível da instituição escolar (promover a implicação, a participação dos alunos, a formulação colaborativa de normas de convivência e construir uma equipa docente coerente e em consenso), ao nível do contexto de aula (uma boa gestão do clima de aula [conflito como positivo], espaço de aula para o ensino-aprendizagem equitativo e um lugar de relações interpessoais e de gestão das

emoções, promover a motivação, transformá-lo num espaço para o diálogo), ao nível dos professores (capacitar os docentes para a gestão das emoções, aplicar técnicas alternativas de controlo de sala de aula, possibilitar que o professor seja visto como líder e protetor), e por fim, ao nível do aluno (regulação das diferentes perceções sobre a realidade, promover a diversidade em sala de aula como meio de enriquecimento e a resolução positiva dos conflitos na violência entre pares).

Segundo Mariano e Notó (2005), existem habilidades centrais para melhorar as possibilidades de gerir de forma positiva um conflitos, tais como a *autonomía personal*, a *capacidad de encontrar respuestas efativas*, *cuidar la autoestima*, *autocontrol emocional*, *comunicación emocional* e *tener paciencia*. As habilidades referidas pelos autores foram trabalhadas no dispositivo de intervenção através das diversas dinâmicas.

No âmbito da inclusão escolar, consideramos necessário refletir sobre as práticas de educação inclusiva nas escolas públicas, dando enfoque ao nosso tema central, a "diferença", entre outros, como a "gestão da educação", a "família", sendo estas o reflexo das políticas governamentais vigentes. A problemática da *diferença* é vista como um campo de estudo complexo e difuso, quando analisado verificamos que podemos ser facilmente envolvidos nas suas areias movediças. O autor Gallo (2009:7) questiona se de facto "Vivemos a diferença, ou ela está apenas em nossos discursos?". Consideramos, após diversas leituras e tendo por base o projeto de investigação e intervenção levado a cabo que de não vivemos as diferenças e que muito temos que investigar, problematizar, analisar e refletir. Observamos que no campo da ação, as diferenças são discursos que servem de estandarte de uma sociedade/escola multicultural, todavia não passam de uma *hipocrisia institucional* (Sá, 2007), visão que se aproxima da perspectiva defendida por Gallo (2007:9):

"parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as consequências de um acontecimento dessa natureza".

De acordo com Roos (2009:26-28), existem relações estabelecidas entre a inclusão e a deficiência e entre a deficiência e a diferença e, por sua vez, a diferença é relacionada com a diversidade. O autor adverte para a confusão de significados, "Agora, todos podemos nos considerar iguais/normais sendo diferentes, diversos uns dos outros", pois ao querer incluir todos no espaço escola, alegando que "todos" temos direito à aprendizagem e ao ensino, a



sociedade pode incorrer em ações errôneas no plano da prática, uma vez que “Estamos acostumando-nos demais a pensar a diferença como diversidade na inclusão, iludidos de que ela possui um só dimensão”, considerando que apenas esta dimensão nos faz compreender e trabalhar efetivamente a sua globalidade e que esta fosse tomada por um decreto. Por seu turno Lopes (2009:129) adverte, num contexto hegemonicamente neo-liberal sob os falsos discursos, que a “Inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir que cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde (...)”. Em síntese “aquilo que é verdadeiramente valioso é colaborar a partir da aceitação da diferença” (Torremorell, 2008:81).

Deste modo, favorecer o desenvolvimento do estilo colaborativo na resolução dos conflitos para a melhoria do desenvolvimento pessoal e maior inserção social.

### 2.3. Regulação Emocional nos Processos Comunicacionais

“(…), o meio, tanto físico quanto social, onde vive uma criança é muito importante, pois daquilo que esse meio for capaz de oferecer a essa criança dependerá grande parte do seu desenvolvimento.”  
(Almeida, 2009:97)

A mediação propõe-se a trabalhar e promover a gestão emocional no ser humano, da qual extraímos informações básicas e fundamentais para a compreensão do comportamento humano. Paradoxalmente o nosso sistema de ensino, ao nível da pedagogia adotada pela escola/professores, negligencia a componente afetiva e humana, como se a aquisição do conhecimento e da aprendizagem estivesse dissociada dos aspetos afetivos. Tal como afirma Almeida (2009), “A escola, que ainda continua à margem dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, desconhece as relações entre os aspetos afetivo, motor, pessoal e cognitivo, limitando-se a prover este último” (*ibidem*:11). A escola assume um papel decisivo na formação e na educação de cada ser humano, é nela que passamos a maior fase de crescimento e desenvolvimento, bem como, a maior parte do nosso tempo, desde o dia em que os nossos pais nos deixam ao “abrigo” daqueles que serão os nossos guias. A eles é-lhes solicitado a instrução mas também a tarefa mais árdua de qualquer profissional, desenvolver a nossa *personalidade* e que promovam e potenciem o nosso desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Assim, todos os intervenientes educativos (professores, assistentes operacionais e todos os técnicos especializados existentes e os que seriam necessários) adquirem um papel

determinante na vida de cada um de nós, constituindo-se prerrogativa que conheçam “o fenómeno emocional para conseguir quebrar o *circuito perverso* em que se vê envolvido reagir corticalizadamente” (*ibidem*:14), impulsionando, deste modo, a promoção de relações interpessoais saudáveis e de convivência positiva na comunidade escolar. Comungamos da asserção de que é inadiável que cada escola introduza/aborde/explore/dinamize/reflita/ e trabalhe a problemática da emoção com toda a comunidade educativa. Enquanto cada escola negligenciar a componente afetiva, como determinante no crescimento de cada ser humano e a sua influência direta na componente cognitiva e de aprendizagem, como se fossemos a soma das partes e não o todo em si mesmo, assistiremos ao que Almeida (*ibidem*:15) nos adverte, “Ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula traz prejuízos para a ação pedagógica, pois suas consequências atingem não só o professor, mas também o aluno”. Assistimos a inúmeras situações no qual o professor e outros agentes educativos não conseguiram interpretar os efeitos da emoção e, o efeito que desencadeou foi “ao assistir a seu espetáculo, torna-se vítima do seu contágio” (*ibidem*). A autora adverte que “possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser o papel do professor”. Observamos que o mesmo se estende para extra aula, no intercâmbio com outros técnicos especializados, e outros agentes educativos no âmbito do projeto de escola ou de outros projetos. Para que possamos intervir é preciso aceder ao conhecimento, duvidar, contrapor e construir, para deste modo, mobilizarmos o conhecimento adquirido em competências práticas. Logo, perante a realidade, estaremos mais conscientes e preparados para compreender, refletir e agir sobre a mesma. A teoria walloniana<sup>11</sup> debruça-se sobre o desenvolvimento da personalidade (formação da pessoa) que, para Wallon assenta em duas funções, a afetividade e a inteligência, “a inteligência não se desenvolve sem a afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários” (*ibidem*:29). Tendo por base a definição do autor sobre o conceito de afetividade sendo este “ (...) mais abrangente e integra relações afetivas que são a emoção, a paixão e o sentimento(...)” (*ibidem*:53), aferimos que um jovem oriundo de um contexto familiar e social problemático, com comportamentos desviantes, revela a ausência da componente afetiva equilibrada e desenvolvida, uma vez que, “as relações familiares exercem um papel ordenador para a vida da criança” (*ibidem*:45). Lahire (2008:19) acrescenta que “só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu

---

<sup>11</sup> Wallon destaca o carácter social das emoções, ao analisar, numa perspetiva genética, seu desenvolvimento na criança, desde a imperícia do bebê de agir sobre as coisas até as formas mais abstratas de expressão, ver Almeida (2009).

seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação (...). Verificamos que a sua carência, com suporte à teoria de Wallon, gera uma lacuna no desenvolvimento da sua personalidade, pois para além da escassez da afetividade, é patente o défice da componente da inteligência. Portanto, não assistimos nestes grupos específicos o que Almeida (2009:46) elucida,

“Aos poucos, com a diversificação do meio social e com a formação dos grupos, mediante a entrada na escola, vão-se realizando conquistas afetivas como a diferenciação de si e do outro e, conseqüentemente, o estabelecimento das bases da construção do eu”.

Atestamos que estes grupos de jovens tendem a não permitir a diversificação do meio social, apesar da entrada na escola, fecham-se no mundo que melhor conhecem e mantendo-se nessa “zona de conforto”, bloqueiam qualquer evolução e crescimento individual e/ou coletivo. Propendem a estender os seus comportamentos individuais ao grupo onde fortalecem as suas lacunas e potenciam suas fraquezas para se protegerem e responderem à vida em sociedade. Portanto, as conquistas afetivas encontram-se desfasadas da realidade, não se conhecem e nem conhecem o outro. As relações humanas são decisivas para o crescimento equilibrado do homem, em que o meio modela cada indivíduo à sua diferença, “o meio social tem influência direta sobre as mais diversas reações humanas” (*ibidem*:67). Assim, o meio social destes jovens modela as reações que os mesmos apresentam que, na sua maioria, são designadas como “desviantes”. Com suporte à nossa observação e intervenção com este grupo específico, concluímos que as atitudes observadas evidenciam as emoções (bem-estar, mal-estar, e as suas necessidades) e que suplicam silenciosamente ajuda. No âmbito da sala de aula, o autor adverte para a importância do conhecimento e reflexão sobre a influência dos aspetos afetivo, motor e cognitivo, que se continua a desvalorizar nas nossas escolas. Wallon alude que

“O movimento é sinónimo de desatenção, e como a atenção é necessária, passa-se a eliminar ao máximo os movimentos, (...) que se resolve a situação da aprendizagem pela exclusão das crianças que ameaçam a concentração” (*ibidem*:90)

Por sua vez, este movimento é interpretado, como sinónimo de *indisciplina*, ignorando que o mesmo é o espelho das emoções que cada criança/jovem vivencia, “as crianças mais agitadas exaurem os adultos, sendo a inquietação na sala de aula motivo de irritação” (*ibidem*). Porém, “é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta (...)” (*ibidem*:91). A

relação aluno-professor, e/ou até mesmo com os demais intervenientes educativos, é influenciada pelo desconhecimento da ligação entre o movimento e a emoção, “em geral, os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas em sala de aula” (*ibidem*), uma vez que os mesmos não consideram a imprevisibilidade, são influenciados pelas mesmas e não sabem como agir. O que Schon menciona como a competência de *artistry*<sup>12</sup>, a negligência e/ou negação sobre a emoção “ (...) desgasta fisicamente o professor, e de outro, compromete sua atuação em sala de aula, prejudicando os alunos” (*ibidem*:92), bem como poderá multiplicar os conflitos e as explosões emotivas. Neste seguimento, Silva (2004:108) reforça alertando que

“ (...) a verdade é que os professores, em sua maioria, não estão preparados para lidar com as crianças e os adolescentes (...) desde a concepção de criança internalizada, a falta de conhecimentos acerca do desenvolvimento psicológico (...), o próprio desinteresse com a profissão e o descompromisso com a formação”.

Ao jovem corresponde a sua natural imaturidade fisiológica, todavia, cabe ao professor mediante as suas capacidades de maturação já desenvolvidas, saber reduzir a emoção, “a incapacidade em lidar com estados emocionais deve ser decorrência (...) falta de conhecimento sobre o funcionamento fisiológico e social da emoção” (Almeida, 2009:94). Em suma, no contexto de estudo, se cada professor na sua esfera de ação, bem como, todos os agentes educativos, soubessem administrar as emoções e potenciá-las na sua intervenção, diminuiriam significativamente os conflitos não resolvidos, ou melhor, inverteriam a lógica da escala de violência e de indisciplina e otimizariam o desenvolvimento cognitivo, pois “aprender a ler as emoções é um pré-requisito” (*ibidem*:96). As componentes da comunicação não-verbal assumem um papel deliberativo para a interpretação e compreensão das emoções que visualizamos.

Em suma e, de acordo com Lahire (2008:19), “(...) os casos de “fracassos” escolares casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (...)”. Alberca (2014:55) adverte que os resultados escolares são reflexo da necessidade de mudança do nosso sistema de ensino, “alterando formas de avaliar, estimular e motivar os conteúdos, teríamos uma

---

<sup>12</sup> Vista como a capacidade que o profissional tem de ser inventivo e em dar resposta a situações inesperadas. Seguindo a linha de pensamento de Donald Schön (1987), compreendemos que um bom profissional não é aquele que aplica soluções técnicas, mas aquele que, numa situação inesperada, cria soluções novas através da reflexão sobre a sua prática. O profissional tem de ter conhecimento, mas também tem de ser um verdadeiro *artistry*, potenciando a sua capacidade inventiva de modo a encontrar soluções para os problemas.

educação mais inteligente, humana, pessoal e fomentariamos a criatividade e a imaginação (...)", clarificando que "é fácil confundir preguiça com inibição quando alguém receia o fracasso" e assim, "muitas vezes chamamos de preguiçosos a meninos inteligentes que, ao crerem que não terão êxito, se recusam a iniciar um esforço e que, ao não fazê-lo, acreditam ser incapazes".

## Capítulo 3

### Metodologia de Investigação/Intervenção do Estágio

*De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.*

(Freire, 2008)



### **3.1. Definição do paradigma de Investigação/ Intervenção**

O paradigma de investigação que subjaz à presente intervenção no campo educativo é o interpretativo, denominado geralmente por paradigma qualitativo, que “insere-se numa corrente interpretativa cujo interesse se centra (...) no estudo dos significados das (inter) ações humanas e da vida social” (Morgado, 2012:41). Este explica as conceções sobre o sujeito, o objeto e as relações entre os mesmos, ou seja, no âmbito da educação, “a investigação desenvolvida procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à explicação e possibilidade de verificação (...)” (*ibidem*). O paradigma proposto assenta na intervenção qualitativa e participativa das estratégias metodológicas. Conjuntamente, a investigação irá, de igual modo, ser sustentada pelo paradigma sociocrítico devido ao seu carácter reflexivo e transformativo, onde o investigador assume um papel interventivo “(...) orientando o conhecimento para a emancipação e libertação de cada indivíduo” (*ibidem*:43).

#### **3.1.1. Seleção do método e das técnicas de investigação/intervenção**

A metodologia, “estúdio de los métodos de investigación” (Bisquerra, 1989:55) que subjaz ao projeto de investigação-intervenção é de cariz qualitativo e orientada para a prática. Como métodos de investigação “constituyen el camino para llegar al conocimiento científico; son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación” (Bisquerra, 1989:55) optamos pelo estudo de caso no contexto da investigação-ação. O estudo de caso insere-se na metodologia de investigação qualitativa, sendo uma “estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares” (Morgado,2012:56). Segundo o mesmo autor, pode apresentar-se como uma estratégia fulcral no processo de avaliação das escolas, atendendo à complexidade deste organismo, sendo que “o conhecimento que gera é, por isso, mais concreto e mais contextualizado (...), resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise (...)” (*ibidem*:57). O objeto do presente estudo é compreender e interpretar a complexidade de dois grupos/turmas de alunos da escola em investigação porque “o verdadeiro objetivo (...) é a particularização, não a generalização” (Stake, 2007:24) e por se pretender extrair dados que nos permitam ler, analisar e interpretar os dados empíricos e, em detrimento dos mesmos, propor e criar melhorias e alterar as práticas



pedagógicas. O recurso, neste contexto de investigação, ao método de estudo de caso como metodologia de investigação/intervenção assume-se como o mais completo, permitindo o recurso a técnicas variadas de recolha de dados, tais como “questionários, entrevistas, observações, análise de documentos e notas de campo que permitem ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto.” (Morgado, 2012:59). Stake (2007) apresenta as seguintes características do Estudo de Caso de natureza qualitativa:

- Estudo *Holístico* - procura compreender a globalidade do objeto de estudo.
- Estudo *Empírico* – assenta na recolha de informações através do trabalho de campo, origem naturalista e observacional e não-intervencionista.
- Trabalho *Interpretativo* – pressupõe a interação entre o investigador e o sujeito.
- Estudo *Empático* – o processo é reajustado mediante as necessidades do contexto e dos sujeitos.

O método investigativo do estudo de caso, para além de recolher e explicar os fenómenos, pretende interpretar e compreender “de forma reflexiva, criativa e inovadora (...), lançando luz sobre a problemática em que se enquadra (m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo (s)” (Morgado, 2012:63).

Segundo Morgado (2012) existe uma variedade de estudo de casos, defendidos por autores, podendo sustentar-se quer no objeto do estudo, quer na especificidade da situação a investigar ou nos procedimentos metodológicos. Neste sentido, com base na interpretação de Stake (2007), o estudo de caso proposto é “intrínseco”, ou seja, quando o investigador identifica uma situação particular do seu interesse para ser o seu objeto de estudo. No âmbito do estudo de caso, é imperioso definir as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, pois destes dependem a qualidade da investigação. Assim, as técnicas selecionadas no quadro desta investigação será o inquérito por entrevista – entrevista *semiestruturada* (aplicada aos docentes – diretores de turma), o inquérito por questionário (aplicada aos docentes e aos alunos), a análise de documentos e a observação *não participante*.

Neste sentido, o inquérito por entrevista visa “(...) compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012:72). Dentro deste campo, existem três tipos de entrevistas, *entrevistas estruturadas* que respeitam um roteiro de questões que possam ser facilmente quantificáveis, sendo a resposta às mesmas do tipo sim/não, onde o investigador reproduz as questões; as *entrevistas não estruturadas* ou em

*profundidade* em que as questões colocadas aos entrevistados são abertas e permitem recolher informações em profundidade e as entrevistas *semiestruturadas/semidirigidas*, caracterizadas como o ponto mediano entre os tipos anteriormente descritos. Aqui, o investigador dispõe de um conjunto de perguntas, um guião para que possa orientar as suas questões para a melhor recolha de informações. O recurso, neste projeto, à *entrevista semiestruturada*, aplicada aos diretores de cada turma, tem como objetivo “obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar” (*ibidem*:74), os discursos, atitudes e comportamentos que os mesmos assumem neste contexto. Segundo Stake (2007) “as perguntas principais devem estar sempre presentes na mente do entrevistador, devem ser cuidadosamente elaboradas algumas perguntas exploratórias (...)” (*ibidem*:82).

O inquérito por questionário aplicado aos docentes das turmas e aos alunos permitirão a recolha de informações e a análise mais global sobre as atitudes, comportamentos, condições de trabalho e opiniões, uma vez que estamos perante uma amostra significativa de inquiridos. Tem como objetivo recolher um conjunto considerável de opiniões dos professores que trabalham com os alunos em estudo e a perspetiva dos próprios alunos para que possamos “compreender os comportamentos, as atitudes e as tomadas de decisão” (Morgado, 2012:80) de todos os intervenientes.

A análise de documentos é a “fonte de informação importante no contexto de investigação” (*ibidem*:86), uma vez que permite recolher elementos acerca do contexto em estudo. Com base em Stake (2007) “recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (*ibidem*:84).

Neste sentido, a análise documental das mais diversas fontes formais relativas ao contexto e ao objeto de estudo constitui-se indispensável para que se consiga uma leitura da realidade mais holística e coesa.

A observação, enquanto técnica de investigação, pressupõe o trabalho de campo no contexto em estudo para que se possa recolher os dados necessários que permitam concretizar o objetivo da investigação. No âmbito da investigação em Educação, são identificados dois tipos de observação, *observação participante* e *observação não participante*. Na *observação participante*, o investigador “estuda os modos de vida no interior da própria comunidade tentando não os perturbar e interferindo o menos possível” (Morgado, 2012:89). Na *observação não participante*, o investigador observa de forma externa os acontecimentos e “ se limita a observar e recolher

informações, não interagindo nem intervindo com o grupo em estudo” (*ibidem*:91). O recurso a esta técnica tem como objetivo observar, de forma não participativa, o objeto de estudo em contexto de sala de aula, extra aula (ambientes mais informais) e reuniões de docentes, recorrendo à *observação intencional e ocasional* (*ibidem*:92). Segundo Stake (2007) “na recolha de dados de observação, o entrevistador necessita de ter um plano de ação consistente” (*ibidem*:81).

Não obstante, no âmbito da intervenção optamos por adotar o método de investigação ação, apontado para a resolução de um problema ou para a obtenção de informação que conduz à resolução “el objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado” (Bisquerra, 1989:279), que implica o envolvimento participativo ou cooperativo do (s) investigador (es) e demais participantes no trabalho de investigação “(...) investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social; intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa transformação” (Amado, 2013:188). Neste sentido, todos os intervenientes envolvidos no projeto (docentes, discentes, técnicos especializados e mediadora, e os pais (indiretamente)) envolveram-se para identificarmos e trabalharmos no/sobre *o problema*, para mudarmos as conceções, atitudes e comportamentos. É um processo iterativo e recorrente, que envolve no processo todos os agentes envolvidos no problema ou na sua resolução “ (...) durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (*ibidem*). Assim, visa que ao longo da intervenção, e neste processo colaborativo e participativo, todos tomem consciência e produzam conhecimento, e aprendizagens nas diversas problemáticas abordadas na reflexão sobre a ação,

“Se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla, o modificarla hacia la innovación educativa. Se denomina “espiral autorreflexiva” a ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión” (Bisquerra, 1989:279).

Tendo por base a asseção de Esteves (1986), citado por Amado (2013:190-191) a nossa intervenção refere-se ao que define, como uma das modalidades de investigação-ação, a *investigação-na/ pela ação*,

“constitui-se como um procedimento de grande complexidade, logo à partida, devido à multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos, (...), para a produção de conhecimento, para a introdução de mudanças e de formação de competências nos participantes (...) um processo coletivo que envolve investigadores e a sociedade em estudo”.

Em síntese, existe uma complementaridade e alternância em diferentes fases na ação e reflexão sobre a ação, sendo este um processo aberto a ajustes e reajustes mediante as necessidades do contexto e/ ou dos intervenientes.

### 3.1.2. Apresentação do plano de tratamento e análise de dados

Sendo esta uma das etapas cruciais de leitura, análise e interpretação das técnicas e instrumentos de investigação, suprarreferenciados, recorreremos a dois tipos de análise, a estatística (de natureza quantitativa), através da qual se vai analisar os inquéritos por questionário e a análise de conteúdo (de caráter qualitativo), por via da aplicação de entrevistas semiestruturadas, da análise documental e da observação não participante. No que concerne, à análise estatística recorreremos à leitura e análise dos mesmos no programa SPSS<sup>13</sup>.

Quanto à análise de conteúdo “não existe um momento em particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às finais. Analisar significa, na essência, fracionar.” (Stake, 2007:87)

Para análise dos dados recolhidos pela técnica da observação, cabe ao investigador manter “um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma *descrição relativamente incontestável* para estudo posterior e para o relatório final” (*ibidem*:78).

Na investigação quantitativa o investigador busca o significado dos acontecimentos, “(...) concentra-se na circunstância, tentando fracioná-la e depois reconstitui-la mais significativamente – análise e síntese na interpretação direta” (*ibidem*:91).

Cabe a cada investigador, mediante as observações, experiências e reflexões encontrar a técnica mais adequada para os analisar.

“O avaliador mais quantitativo salienta normamente a qualidade das atividades e dos processos, retratando-os numa descrição narrativa e numa asserção interpretativa. Todas as estratégias incluem a essencialidade dos contextos, de múltiplos pontos de vista e da triangulação” (*ibidem*:112).

---

<sup>13</sup> SPSS é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico. Originalmente o nome era acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as ciências sociais.

### **3.2. Recursos necessários à intervenção e garantia da sua acessibilidade**

- Recursos Humanos: recurso ao orientador, ao acompanhante de estágio, aos professores, técnicos especializados, psicólogas da escola, técnicos ao serviço das entidades protocoladas (StºAdrião, Tetris, PRESE<sup>14</sup>) e aos assistentes operacionais.
- Recursos Bibliográficos: documentos da instituição; literatura sobre Mediação, Diferenciação Curricular, bem como outros que poderão contribuir no desenvolvimento de estratégias de comunicação e intervenção.
- Recursos Materiais: apoio informático, folhas de papel, canetas, material didático para desenvolver as atividades, sala para realizar as entrevistas, entre outros.

---

<sup>14</sup> Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

## Capítulo 4

### **Apresentação e Discussão do Processo de Investigação/Intervenção**

*Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.*

(Freire, 2008)



## **4.1. Apresentação do trabalho de investigação/intervenção**

### **4.1.1. Descrição das atividades de intervenção a desenvolver**

No início da investigação, as atividades de intervenção assentavam em objetivos pré-definidos, tais como, criar um espaço/oficina de mediação composto pelos diferentes agentes educativos (equipa de mediação escolar); promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar e aproximar os pais para a importância do processo de formação e de educação ao longo da vida pela valorização pessoal. Todavia, no desenvolver da investigação, a consecutiva leitura dos dados recolhidos e alguns constrangimentos externos com que nos deparamos, exigiu uma readaptação de alguns objetivos pensados. Ao longo da fase de investigação imperou-se primordial o repensar de algumas estratégias e o definir de novas linhas de intervenção. Neste sentido, dos objetivos apresentados não foi possível criar um espaço de mediação composto pelos diferentes agentes educativos nem aproximar os pais. Porém, ressalvamos que o objetivo de promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar foi desenvolvido e potenciado através da implementação do dispositivo de intervenção em Mediação. Inicialmente proposto como uma oficina de mediação a ser integrado no órgão, designado por Gabinete Pedagógico, já criado para trabalhar com todos os alunos expulsos da sala de aula, com o objetivo de resolver os conflitos que se originaram nas mais diversas situações.

Como já mencionado, devido a alguns constrangimentos internos e externos à própria instituição, que serão referidos posteriormente, o mesmo não se concretizou. Foi-nos proposto pela instituição, mediante necessidades específicas, intervir diretamente com as duas turmas, cujas características, contexto e motivos que exigiam uma intervenção articulada se encontram supra descritos. Pretendemos, assim, conceber e implementar um dispositivo de intervenção assente no modelo transformativo, trabalhando diretamente com os protagonistas do conflito (eixo central), os jovens destas duas turmas pré-selecionadas pela escola, com vista a desenvolver competências comunicacionais e interrelacionais, assim como, melhorar as relações no sentido da mudança (crescimento pessoal), tendo por elementos auxiliares deste modelo o conflito e o processo.

Numa primeira fase, correspondente ao primeiro semestre, no sentido de recolher todas as informações do contexto e dos intervenientes, definimos analisar as orientações e as práticas



dos agentes sociais, desde os alunos (público-alvo) aos docentes. Todavia aos assistentes operacionais e aos Encarregados de Educação tal não foi levado a cabo. A recolha de informação baseou-se na metodologia de estudo de caso, com recurso a entrevistas semiestruturadas aos diretores de turma, a inquéritos por questionários aos discentes e docentes destas turmas e aos assistentes operacionais (o inquérito por questionário foi elaborado e aprovado mas não aplicado) e igualmente, na análise documental e na observação em contexto de sala de aula e extra-aula. Após a recolha de todos os dados e consequente análise de conteúdo, procedemos à elaboração do esboço do dispositivo de mediação proposto, *Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano*, este não fazendo parte integrante do Gabinete Pedagógico, uma vez que esse órgão se encontrava, no decurso deste ano letivo, semi-inoperante (sem espaço físico e sem a cobertura de todos os horários).

Por conseguinte, o nosso dispositivo de mediação foi desenvolvido e integrado no horário letivo destas duas turmas, em articulação com algumas disciplinas curriculares. Este projeto visa dar “voz” aos alunos nos mais diversos conflitos, problemáticas, dificuldades com que se deparem e pretende-se que sintam pertença a este espaço, pois o que se propõe é que este dispositivo seja (re) construído em colaboração e com a intervenção daqueles que o almejam conceber, através do qual “deixamos de considerar o aluno como um processador de informação, passando a ser visto como um construtor ativo de significados” (Costa & Barandela, 2010:1360). O dispositivo visa, em dez sessões de intervenção prévia e devidamente elaboradas de acordo com as necessidades já observadas, trabalhar o conflito e as diferentes perspetivas, explorar o processo de mediação, introduzir o processo de mediação na escola como via de regulação para a convivência, desenvolver as competências de comunicação, capacitar os diversos intervenientes de capacidades e competências interpessoais e interrelacionais, fomentar a participação ativa e responsável dos alunos, e contribuir para o desenvolvimento ativo de uma cultura de paz.

Após a sua implementação, e confirmada a sua viabilidade, procedemos à avaliação, ao longo do processo, do seu impacto no sentido de compreender e interpretar qual o contributo que o processo de Mediação pode desencadear em contextos educacionais complexos e em contextos em conflito eminente. Para tal constituiu-se singular “dar voz” os intervenientes diretos. No decurso da implementação do dispositivo, nas suas mais diversas fases, deverá realizar-se uma avaliação reguladora com vista o reajustamento de estratégias e a aproximação da intervenção às necessidades individuais. Essa avaliação é feita pelo registo das aprendizagens de todos os

intervenientes e das práticas desenvolvidas em cada sessão. Realçamos que, perante a impossibilidade de articulação com o Gabinete Pedagógico tal como havia sido inicialmente idealizado, optamos por dinamizar o dispositivo e interação com as turmas dentro do horário de ambas. Em seguida, podemos observar a calendarização do plano de atividades pensado no início da nossa investigação e que, como iremos constatar, sofreu diversas alterações.

#### 4.1.2. Calendarização do Plano de Atividades – Fases de Intervenção

<b>Plano de Atividades para 1ºSemestre</b>		
<b>A iniciar a 1 de novembro de 2013</b>		
<b>1ªFASE – Contextualização da Instituição e Recolha de Dados</b>		
<b>Tarefas a Desenvolver</b>	<b>Metodologia de Investigação</b>	<b>Datas</b>
<b>Tarefa 1-</b> Leitura e Análise do Projeto Educativo do Agrupamento e da Avaliação Externa	<b>Estudo de Caso de Natureza Qualitativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise Documental</li> <li>• Inquérito por Questionário;</li> <li>• Entrevista Semiestruturada;</li> <li>• Observação Não-Participada;</li> <li>• Diagnóstico de Necessidades – Analise SWOT</li> <li>• Revisão de Literatura</li> </ul>	outubro e novembro
<b>Tarefa 2-</b> 1ºContato com a Escola		
<b>Tarefa 3-</b> Caracterização da Instituição e do Objeto de Estudo		
<b>Tarefa 4-</b> Análise da instituição - Definição das potencialidades e fraquezas da instituição		
<b>Tarefa 5-</b> Elaboração do Plano Individual de Atividades		
<b>2ªFASE – Acompanhamento das Atividades Educativas da Turma</b>		
<b>Tarefas a Desenvolver</b>	<b>Metodologia de Intervenção</b>	<b>Datas</b>
<b>Tarefa 1 –</b> Observação de Aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Não-Participada;</li> <li>• Revisão de Literatura</li> </ul>	novembro e dezembro
<b>Tarefa 2 -</b> Análise e Tratamento de Conteúdos		
<b>Tarefa 3 –</b> Elaboração de Grelhas de Supervisão		
<b>Tarefa 4 –</b> Elaboração do Esboço do Dispositivo de Mediação		
<b>3ªFASE – Planificação do projeto de Intervenção a ser implementado na escola no 2º Semestre</b>		
<b>Tarefas a Desenvolver</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Datas</b>
<b>Tarefa 1 -</b> Preparação e apresentação de uma sessão de sensibilização aos Agentes Educativos (Docentes e Não-Docentes) e Elaboração de um panfleto de sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de Literatura</li> </ul>	dezembro a janeiro
<b>Tarefa 2 –</b> Preparação e apresentação de uma sessão de sensibilização e motivação aos intervenientes do projeto (Turma 6ºI e CEF)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de Literatura</li> </ul>	
<b>Tarefa 3 –</b> Planificação e Reajustes do Dispositivo de Mediação “Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano” com as turmas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de Literatura</li> </ul>	
<b>Plano de Atividades para 2ºSemestre</b>		
<b>A iniciar a 20 de fevereiro de 2014</b>		
<b>4ªFASE - Oficina de Mediação</b>		
<b>Tarefas a Desenvolver</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Datas</b>
<b>Tarefa 1 –</b> Implementação do Dispositivo de Mediação “Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de Literatura</li> </ul>	fevereiro a junho
<b>Tarefa 2-</b> Avaliação do Dispositivo de Mediação “Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano”		

Realçamos que a *tarefa 1, na fase 3 - Planificação do projeto de Intervenção a ser Implementado na escola no 2º Semestre* – não foi possível implementar apesar de a mesma ter sido preparada (apêndice 1 e 2). A apresentação de uma sessão de sensibilização aos docentes, não foi levada a cabo, devido a atrasos na sua implementação, a compromissos da própria escola, bem como, devido a alguns entraves comunicacionais e a atitudes disruptivas na implementação do projeto. Neste sentido, e em articulação com o acompanhante da instituição, considerou-se o não desenvolvimento desta tarefa, apesar de entendermos de suma importância, atendendo que o *feedback* vindo de alguns docentes não seria positivo pois estavam já bloqueados a qualquer comunicação. No que concerne ao corpo não-docente, a sessão não foi preparada por não existir espaço no calendário escolar para a sua dinamização e tendo em conta que, apesar de ser extraprojeto, me havia sido proposto a preparação de uma formação de 16 horas sobre a temática da gestão de conflitos destinada aos assistentes operacionais e a realizar em meados de julho integrado no plano formativo da escola.

Quanto às entrevistas semi estruturadas as mesmas foram realizadas apenas no final do ano letivo, devido a constrangimentos práticos, gestão de tempo e lógica de intervenção. Por sua vez, o inquérito por questionário elaborado para recolher a opinião dos assistentes operacionais (apêndice 11) relativamente à integração de jovens/adultos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular, em Cursos de Educação e Formação (CEF), às principais dificuldades e contributos educativos que a escola pode oferecer e desenvolver com jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos, bem como aferir o conhecimento sobre o processo de mediação na gestão de conflitos não foi levado a cabo devido a constrangimentos práticos do projeto, gestão de tempo e entraves na comunicação.

O dispositivo elaborado e dinamizado intitulado – *Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano* - (apêndice 3) cumpriu e potenciou quase todos os objetivos pré-definidos. Em seguida, podemos observar e analisar que o trabalho colaborativo com estas duas turmas conseguiu promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar, bem como de sensibilização para a (co) responsabilidade de alguns dos agentes educativos na Educação; consciencialização para o processo de Mediação na resolução e/ou prevenção positiva dos conflitos; potenciação os conflitos emergentes como um comportamento/ reação inerente ao relacionamento e comunicação humana; promoção de uma comunicação dialética dentro e fora do espaço de aula e a participação dos agentes educativos; melhoramento do ambiente e rendimento escolares através da motivação, e por fim, otimização da articulação

entre as dimensões escolares: pedagógica, curricular, humana e relacional e organizacional. Para uma identidade comum elaboramos um logotipo do projeto que projetasse os ideais que subjazem ao mesmo, tais como diferença, identidade, afectividade, relação interpessoal, diálogo (apêndice 22).

Enaltecemos que a nossa colaboração com a instituição e as relações criadas foram para além da nossa intervenção no âmbito específico do projeto. Ao longo do ano letivo colaboramos em diferentes intervenções na turma do 6º ano, tais como no *Plano de Intervenção Concertada*, tendo por base os indicadores atuais: elevado insucesso escolar, elevado número de ocorrências disciplinares e acentuados problemas de aprendizagem, evidenciados até ao final do 2º trimestre e os quais revelaram a necessidade da reflexão acerca do desenvolvimento de estratégias de recuperação e respetivas propostas de intervenção. Nessa medida, reuniram, a doze de março de 2014 um conjunto de elementos da equipa pedagógica, designadamente: Ângela Gomes (estagiária / mestranda da Universidade do Minho), as duas psicólogas, a diretora de turma e a subcoordenadora do grupo de Educação Especial, a fim de proceder à apresentação do documento mencionado. Assim, o Plano de Ação de Intervenção Concertada visa a diminuição do insucesso escolar e a melhoria do comportamento da turma. Para tal, o plano foi dividido em duas esferas de intervenção, em ambas as quais intervimos, a saber: *A – intervenção em sala de aula – Momento 1*- tem por objetivos específicos, *apoiar na realização de trabalhos de casa e preparação para testes; melhorar o comportamento em sala de aula; consciencializar para o processo de mediação na resolução e/ou prevenção positiva dos conflitos; apoiar na aprendizagem de estratégias de estudo e metodologia de trabalho* (desenvolvido todas as terças-feiras, das 15h00 às 17h00, na disciplina de Oferta Complementar); *Momento 2* - tem por objetivos específicos: *contribuir para a melhoria dos resultados globais das notas nos exames nacionais relativamente aos alunos do 6º ano; motivar e incentivar os alunos para a execução das tarefas escolares; atenuar os comportamentos disruptivos em sala de aula* (desenvolvido todas as quartas-feiras, das 13h30 às 15h00, na disciplina de Língua Portuguesa). *B – intervenção fora sala de aula* – Através do apoio pedagógico individual a um aluno desta turma (desenvolvido todas as terças-feiras, das 09h30 às 11h35).

## 4.2. Evidenciação de resultados obtidos

### 4.2.1. Descrição dos resultados obtidos das técnicas de investigação

#### 4.2.1.1. Análise de Conteúdo

Neste âmbito procedemos à leitura e análise de diversos documentos, referentes à contextualização e práticas da instituição em foco.

#### 4.2.1.2. Representações sobre a turma, a escola e o Gabinete Pedagógico pelos alunos do 6ºano e CEF

O presente inquérito visa que os inquiridos expressem o que pensam e sabem sobre a turma, a escola e o Gabinete Pedagógico. Foram aplicados 13 inquéritos por questionário na turma do 6ºano e 17 na turma do CEF. Para consulta e análise, segue em apêndice os inquéritos por questionário elaborados e aplicados à turma do 6ºano e CEF e que se encontram devidamente identificados (apêndices 4 e 5 respetivamente).

#### Objetivos

Objetivos	Questões do Inquérito
. Descrever as características pessoais dos alunos;	I.1.1; I.1.2; I.1.3; I.1.4; I.1.5;I.1.6;I.1.7
. Conhecer a conceção sobre a escola para os alunos;	II.2.1;II.2.2;II.2.4
. Identificar o conhecimento dos alunos sobre o órgão do Gabinete Pedagógico; . Analisar a perspetiva dos alunos sobre o órgão do Gabinete Pedagógico;	II.2.3;II.2.3.1;II.2.3.2;
. Conhecer a conceção da turma para os alunos;	III.31
. Identificar a existência de conflitos na turma; . Conhecer a perceção do conflito para os alunos; . Compreender o impacto dos conflitos nos alunos; . Analisar a prevenção e/ou resolução de conflitos na perspetiva dos alunos.	III.3.2;III.3.2.1;III.3.2.2;III.3.2.3;II I.3.2.4;III.3.2.4.1; III.3.2.5

**Tabela 2** - Objetivos e questões do Inquérito por questionário aos alunos do 6ºano

Em primeira análise segue a descrição da recolha de dados efetuada à turma do 6ºano, numa população de 13 inquiridos, 11 de sexo masculino e dois de sexo feminino. A faixa etária destes indivíduos situa-se entre os 12 e os 15 anos, sendo a média de idades 2,54. No que respeita à questão - *Com quem vives?* – obtivemos sete variáveis que nos permitem verificar que dois dos inquiridos vivem num colégio, sendo que as restantes respostas (apêndice 6 - **gráfico 1**) demonstram que existem inquiridos oriundos de famílias monoparentais. No que concerne à questão - *O que mais gostas na tua casa?* - , obtivemos 13 respostas variadas (apêndice 6 - **gráfico 2**), das quais evidenciamos que seis dos inquiridos referiram o “quarto” como o local

de que mais gostam em casa e quatro deles mencionaram o “computador” como um dos objetos de que mais gostam. À questão - *O que menos gostas na tua casa?* -, do total das respostas dos inquiridos, duas foram não respostas e, das 11 respostas obtidas, recolhemos uma pluralidade de nove variáveis (apêndice 6 - **gráfico 3**). Dessas, destacamos que dois dos inquiridos responderam que o que menos gostam é a “porta de casa”. Relativas à questão - *O que mais gostas de fazer nos tempos livres?* -, as respostas dos 13 inquiridos permitem-nos concluir que existe uma grande diversidade que se traduz num total de 12 variáveis (apêndice 6 - **tabela 3**).

À questão - *Diz-nos 3 qualidades tuas?* -, dos 13 inquiridos, existe uma não resposta e os restantes 12 apresentaram doze variáveis distintas entre si (apêndice 6 - **gráfico 4**). Podemos concluir que, na totalidade das respostas, todos os inquiridos apresentaram o número de características positivas que foi solicitado. Assim, este pode ser entendido como um fator significativamente positivo para a imagem dos inquiridos. Por sua vez, à questão - *Diz-nos 3 características que querias melhorar em ti?* -, dos 13 inquiridos, existem duas não respostas e os restantes apresentam onze variáveis díspares (apêndice 6 - **gráfico 5**). Podemos concluir que, na totalidade das respostas, todos os inquiridos apresentaram pelo menos uma característica a melhorar, sendo que todas elas são relativas ao seu próprio comportamento. Relativamente à questão - *O que mais gostas na tua escola?* -, das treze respostas obtidas, destacamos que cinco dos inquiridos responderam que o que mais gostam na escola é o “Intervalo” e que três deles referiram o “Pavilhão da Escola” como o local de que mais gostam na escola (apêndice 6 - **tabela 4**). No que concerne à questão - *O que menos gostas na tua escola?* -, no conjunto dos 13 inquiridos, existe uma não-resposta e, das doze respostas obtidas, destacamos que em cinco delas os inquiridos responderam que o que menos gostam na escola são as “Aulas” e que quatro dos inquiridos referiram a “Sala de Aula”, como o aspeto que menos gostam na escola (apêndice 6 - **tabela 5**). No que respeita à questão - *Conheces o Gabinete Pedagógico?* -, do total dos inquiridos, nove responderam que “Sim” e os restantes quatro referiram “Não” conhecerem o Gabinete Pedagógico (apêndice 6 - **gráfico 6**). Relativamente à questão - *Se Sim, o que fazes quando vais para o Gabinete Pedagógico?* -, dos 13 inquiridos, existem duas não-respostas e, das nove respostas destaca-se que cinco dos inquiridos responderam “Faço o que a professora diz” (apêndice 6 - **gráfico 7**). Podemos concluir, por via das respostas dos nove inquiridos que afirmam conhecer o Gabinete Pedagógico, que existem diferentes tarefas apresentadas pelos mesmos, sendo que apenas cinco dos inquiridos tem uma resposta comum e os restantes referem tarefas semelhantes. À questão - *O que sugeres que os alunos façam no Gabinete Pedagógico?* -, dos 13 inquiridos, obtivemos três não-respostas e percebemos, nas 10

restantes respostas, que existe uma variedade de oito respostas distintas (apêndice 6 - **tabela 6**). No que diz respeito à questão - *Diz-nos 3 aspetos que gostarias de melhorar na tua escola* -, dos 13 inquiridos, obtivemos 13 respostas diferentes, sendo que existem respostas similares, como por exemplo: “Aulas”, “Salas de Aulas”, “Espaço físico da escola”, “Assistentes Operacionais” e “Professores” (apêndice 6 - **tabela 7**). Na questão - *O que mais gostas na tua turma?* -, nos 13 inquiridos, deparamo-nos com a existência de um conjunto de 10 variadas respostas. No entanto, realçamos três respostas iguais em que os inquiridos referem que o aspeto que mais gostam na turma são as “brincadeiras”, uma resposta na qual o inquirido referiu que “são todos divertidos”, dois inquiridos que referem as “pessoas da turma” é aquilo de que mais gostam. Existe uma outra resposta que se insere neste conjunto na qual o inquirido mencionou que o que mais gosta é a “turma porque são todos amigos, uma família”. Se, por um lado, existe um inquirido que referiu que “não gosta de nada pois às vezes leva com as culpas”, deixando patente uma perspetiva negativa, por outro, quase todos os inquiridos mencionaram ter amigos na turma, o que constitui uma vertente positiva (apêndice 6 - **gráfico 8**). Ao comparar as médias das questões - *Já tiveste algum conflito na tua turma?* - e - *Se sim, quantos?*-, constatamos que, dos 13 inquiridos, apenas nove responderam que tiveram conflitos. Desses, dois afirmaram que tiveram apenas um conflito, três referiram que tiveram dois conflitos e quatro mencionaram terem tido mais do que três conflitos (apêndice 6 - **tabela 8**). A comparação das médias das questões - *Já tiveste algum conflito na tua turma?* - e - *Com quem?* -, permitiu verificar que, das nove respostas, seis inquiridos selecionaram a opção “Aluno/Colega” e que as respostas dos restantes quatro se subdividem nas opções que são descritas na (apêndice 6 - **tabela 9**). À questão - *Diz-nos alguns motivos desses conflitos* -, das nove respostas afirmativas que assumem a existência dos conflitos, dois inquiridos não responderam sobre os motivos desses mesmos conflitos e as restantes sete respostas subdividem-se em sete motivos distintos (apêndice 6 - **tabela 10**). Do universo das nove respostas afirmativas que assumem a existência dos conflitos, na questão - *Os conflitos foram resolvidos?* -, seis dos inquiridos afirmaram que “sim” e os restantes três disseram que “não”. Ao comparar as médias das questões - *Os conflitos foram resolvidos?*, e - *Se Sim, de que forma?* -, percebemos que no cômputo das seis respostas afirmativas em que os inquiridos assumiram ter resolvido os conflitos, um deles não respondeu de que forma foram resolvidos e as restantes cinco respostas são generalistas, o que demonstra que o conflito não foi refletido nem resolvido, apenas adiado pois encontra-se latentes (apêndice 6 - **tabela 11**). No que respeita à última questão - *O que sugeres para diminuir os conflitos?*-, dos 13 inquiridos, quatro não responderam à questão e, das nove respostas obtidas, podemos determinar que existe uma consciência de que a forma como comunicamos e nos relacionamos com o “outro” pode influenciar os nossos

comportamentos. Em conformidade com o referido, destacamos uma resposta na qual o inquirido assumiu que “não se pode fazer nada porque os conflitos acontecem sempre e agravam-se”. O conjunto de respostas deixa patente que os inquiridos assumem uma determinada responsabilidade e corresponsabilidade para a diminuição dos conflitos (apêndice 6 - gráfico 9).

### Objetivos

Objetivos	Questões do Inquérito
. Descrever as características pessoais dos alunos;	I.1.1; I.1.2; I.1.3; I.1.4; I.1.5; I.1.6; I.1.7; I.1.8
. Conhecer a conceção sobre a escola para os alunos;	II.2.1; II.2.2; II.2.5
. Conhecer as motivações que subjazem à inscrição no curso;	II.2.3
. Identificar o conhecimento dos alunos sobre o órgão do Gabinete Pedagógico;	II.2.4; II.2.4.1; II.2.4.2;
. Analisar a perspetiva dos alunos sobre o órgão do Gabinete Pedagógico;	
. Conhecer a conceção da turma para os alunos	III.31
. Identificar a existência de conflitos na turma;	III.3.2; III.3.2.1; III.3.2.2; III.3.2.3; III.3.2.4; III.3.2.4.1; III.3.2.5
. Conhecer a perceção do conflito para os alunos;	
. Compreender o impacto dos conflitos nos alunos;	
. Analisar a prevenção e/ou resolução de conflitos na perspetiva dos alunos.	

**Tabela 12** - Objetivos e questões do Inquérito por questionário aos alunos do CEF

Em segunda análise segue a descrição da recolha de dados efetuado à turma do CEF, a uma população de 17 inquiridos, de entre os quais 6 são de sexo masculino e 11 de sexo feminino. A faixa etária dos inquiridos encontra-se entre os 15 e 17 anos e a média de idades situa-se nos 1,47. No que respeita à questão - *Com quem vives?* -, obtivemos nove variáveis que demonstram que uma percentagem significativa dos inquiridos, sete, vive em CAT ou LIJ, e que os restantes, na sua maioria, vivem com famílias monoparentais (apêndice 7 - **tabela 13**). No que concerne à questão - *O que mais gostas na tua casa?* -, as 17 respostas obtidas permitem-nos observar, no (apêndice 7) **gráfico 10**, uma variedade de respostas das quais realçamos que uma dezena dos inquiridos referiram o “quarto” como o local de que mais gostam em casa e quatro deles indicaram a “sala”. Destacamos, igualmente, que três dos inquiridos apresentaram “não interessa/não sei” e/ou “nada” como resposta. À questão - *O que menos gostas na tua casa?* -, da totalidade dos 17 inquiridos, obtivemos três não respostas e, das 14 respostas recolhidas, uma variedade de nove respostas (apêndice 7 - **gráfico 11**). É relevante observar que, também nesta questão, os mesmos dois inquiridos apresentaram “não interessa/não sei” como resposta, tal como haviam procedido na questão anterior. Os sete inquiridos que responderam viver numa instituição afirmaram que o que menos gostam em casa é o “corredor”, “estar lá”, “dormir cedo” e “casa toda”. Relativamente à questão - *O que mais gostas de fazer nos tempos*



*livres?*-, constatamos a existência de uma grande diversidade de respostas, pois, no total dos 17 inquiridos, obtivemos um conjunto de 17 variáveis (apêndice 7 - **tabela 14**). Através dessas variáveis é possível analisar que os inquiridos, na sua globalidade, gostam de ocupar os seus tempos livres no “computador”, a “dançar”, a “ouvir música”, a “sair com os amigos” e a “passear”, entre outras atividades práticas. À questão - *Diz-nos 3 qualidades tuas* -, resultou uma grande diversidade de respostas, visto que, dos 17 inquiridos, obtivemos um total de 17 distintas variáveis (apêndice 7 - **tabela 15**). Por sua vez, à questão - *Diz-nos 3 características que querias melhorar em ti* -, obtivemos uma grande variedade de respostas pois, dos 17 inquiridos, resultou um total de 15 diferentes variáveis (apêndice 7 - **tabela 16**), sendo que, dessas, consta a resposta “não sei” apresentada por um dos inquiridos. De referir que dois dos inquiridos não responderam à questão. No cômputo geral, podemos concluir que, na totalidade das respostas, todos os inquiridos apresentaram pelo menos uma característica a melhorar, sendo que todas elas são relativas ao seu próprio comportamento. Referentemente à questão - *O que mais gostas na tua escola?* -, dos 17 inquiridos, um não respondeu à questão e, das 16 respostas obtidas, destacamos que cinco responderam que o que mais gostam na escola é a “Turma”. As restantes respostas subdividem-se nas variáveis apresentadas no (apêndice 7) gráfico 12. No que concerne à questão - *O que menos gostas na tua escola?* -, na totalidade dos 17 inquiridos existe uma não-resposta e, das 16 respostas obtidas, evidenciamos que 4 dos inquiridos responderam que o que menos gostam na escola é a “Cantina”. As restantes respostas apresentam alguma variedade (apêndice 7 - **gráfico 13**). No que respeita à questão - *Diz-nos os motivos que te levaram a inscrever neste curso* -, dos 17 inquiridos, obtivemos uma não resposta. Das 16 respostas, em nove os inquiridos mencionaram que o motivo pelo qual se inscreveram no curso foi para concluir o 9<sup>a</sup> ano e as restantes subdividem-se nas variáveis apresentadas (apêndice 7 - **gráfico 14**). Na questão - *Conheces o Gabinete Pedagógico?* -, dos 17 inquiridos, cinco responderam que “Sim” e os restantes 12 referiram “Não” conhecerem o Gabinete Pedagógico (apêndice 7 - **gráfico 15**). Ressalvamos que este conhecimento resulta e está diretamente associado à sua passagem pelo mesmo, pois todos os alunos têm conhecimento da existência deste órgão na escola. À questão - *Se Sim, o que fazes quando vais para o Gabinete Pedagógico?* -, dos cinco inquiridos que afirmaram na questão anterior conhecer o Gabinete Pedagógico, três referiram que fazem as “tarefas que o professor/a mandar”, um menciona que elabora “fichas e escrevo relatórios” e, por fim, um menciona que faz “um relatório” (apêndice 7 - **gráfico 16**). Dos cinco inquiridos que afirmaram conhecer o Gabinete Pedagógico, adveio a indicação de que existem diferentes tarefas, sendo que desses, apenas três têm uma resposta unânime e os restantes referiram tarefas similares. No que diz respeito à questão - *O que sugeres que os alunos façam no Gabinete Pedagógico?* -, do global dos 17

inquiridos, resultaram quatro não respostas e, das 13 respostas obtidas, uma variedade de 10 respostas distintas. Destacamos que existem quatro inquiridos que mencionam que os alunos deveriam “trabalhar” quando são enviados para o Gabinete Pedagógico, bem como que outros questionados apresentaram “nada” como resposta (apêndice 7 - **tabela 17**). A questão - *Diz-nos 3 aspetos que gostarias de melhorar na tua escola* -, permitiu-nos recolher, dos 17 inquiridos, duas não-respostas e 14 respostas distintas, sendo que dos três aspetos solicitados existem respostas análogas, como por exemplo: “Aulas”, “Salas de Aulas”, “Espaço físico da escola (casas de banho, cantina)”, e “Assistentes operacionais”. Destacamos que dois inquiridos referem como resposta “não sei” e “tudo”, sendo as mesmas consideradas como generalistas e sem interpretação (apêndice 7 - **tabela 18**). Relativamente à questão - *O que mais gostas na tua turma?* -, dos 17 inquiridos, existe uma variedade de 12 respostas. No entanto, realçamos três respostas que são iguais nas quais os inquiridos referiram que o aspeto de que mais gostam na turma é a “turma divertida” e outros nove inquiridos que referiram que são os “colegas/amigos(as) da turma”. Quase todos os inquiridos mencionaram ter amigos na turma, o que se constitui um fator positivo (apêndice 7 - **gráfico 17**). Ao comparar as médias das questões - *Já tiveste algum conflito na tua turma?* -, e - *Se sim, quantos?* -, verificamos que, dos 17 inquiridos, apenas nove respondem que tiveram conflitos, dos quais quatro tiveram apenas um conflito, três tiveram dois conflitos e dois afirmaram terem tido mais do que três conflitos (apêndice 7 - **tabela 19**). Ao confrontar as médias das questões - *Já tiveste algum conflito na tua turma?* - e - *Com quem?* -, das nove respostas, seis inquiridos selecionaram a opção “Aluno/Colega”, um respondeu “Professor” e dois inquiridos afirmam que tiveram conflitos com “Aluno/ Colega, Professor e Funcionário/Não docente” (apêndice 7 - **tabela 20**). À questão - *Diz-nos alguns motivos desses conflitos* -, das nove respostas afirmativas que assumiram a existência dos conflitos, dois inquiridos não responderam sobre os motivos que os desencadearam e um dos inquiridos que, anteriormente havia assumido não ter conflitos, respondeu a esta questão. As restantes oito respostas subdividem-se em sete motivos distintos (apêndice 7 - **tabela 21**). Do universo de nove respostas que assumiram a existência dos conflitos, à questão - *Os conflitos foram resolvidos?* -, sete dos inquiridos afirmaram que “sim” e os restantes dois afirmam que “não”. Ao comparar as médias das questões - *Os conflitos foram resolvidos?* - e - *Se Sim, de que forma?* -, percebemos que, das sete respostas afirmativas, através das quais os inquiridos assumiram ter resolvido os conflitos, quatro garantiram que foram resolvidos a “falar”, dois referem que se resolveu “falando com a professora e refletir nos meus atos e pedir desculpa” e um dos inquiridos asseverou que “conversamos e resolvemos as coisas com o tempo” (apêndice 7 - **tabela 22**). No que respeita à última questão - *O que*

*sugeres para diminuir os conflitos?* -, do universo de todos os inquiridos, quatro não responderam à questão e as 13 respostas obtidas levam-nos a concluir que existe uma consciência de que a forma como comunicamos e nos relacionamos com o “outro” é passível de influenciar os nossos comportamentos. Salientamos que dois dos inquiridos afirmam que a diminuição dos conflitos passa por estar mais “unidos” e que um dos inquiridos afirmou que “não sei porque não consigo diminuir os conflitos” (apêndice 7 - **gráfico 18**).

#### **4.2.1.3. Representações sobre a integração de jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular em CEF’s pelos docentes do 6ºano e CEF**

O presente inquérito visa recolher a opinião dos docentes da turma do 6ºano relativamente à integração de jovens/adultos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular, por sua vez, aos docentes da turma do CEF em Cursos de Educação e Formação (CEF), aferir quais as principais dificuldades e contributos educativos que a escola pode oferecer e desenvolver a jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares diversificados com características de risco de abandono escolar precoce, insucesso escolar e conseqüente desmotivação, bem como, perceber o grau de entendimento ou visão sobre o processo de mediação na gestão de conflitos. Foram distribuídos 7 inquéritos por questionário aos docentes da turma do 6ºano e 10 na turma do CEF. Ressalvamos que dois docentes da turma do 6ºano se recusaram a preencher o mesmo, bem como dois docentes da turma do CEF se recusaram a preencher. Quanto à turma do 6ºano, os dois docentes mencionaram que o inquérito “punha em causa o papel do professor” e que sentiam que estavam a ser “avaliados”. Desconhecemos os argumentos apresentados pelos docentes da turma CEF e que motivaram a sua recusa em preencher os inquéritos, pois os mesmos foram-nos entregues pela diretora de turma. Para consulta e análise, segue em apêndice o inquérito por questionário elaborado e aplicado (apêndice 8).

#### **Objetivos**

<b>Objetivos</b>	<b>Questões do Inquérito</b>
. Descrever as características pessoais e profissionais dos docentes;	I.1; I.2; I.3; I.4; I.5;I.6;I.6.1
• Compreender o contexto de estudo/intervenção dos docentes;	II.7;II.7.1;II.8;II.9;
. Identificar a existência de conflitos no meio escolar; . Compreender as causas dos conflitos no meio escolar;	II.10;II10.1;II10.2;

. Analisar as concepções pedagógicas de intervenção e qual o seu contributo para a resolução/prevenção de conflitos;	II.11; II.12
. Compreender o nível de conhecimento dos docentes acerca da área de intervenção da Mediação enquanto processo alternativo de gestão de conflitos; . Analisar a perceção dos docentes face à área de intervenção da Mediação Socioeducativa;	II.13;II.13.1;II.14;II.14.1;II.14.2
. Compreender a opinião dos docentes face à integração dos jovens/adultos oriundos de contextos familiares problemáticos nas escolas públicas;	II.15
. Identificar o conhecimento dos docentes sobre o órgão do Gabinete Pedagógico; . Conhecer a perceção dos docentes relativamente ao funcionamento do Gabinete Pedagógico; . Analisar o impacto do Gabinete Pedagógico na interação entre os professores e alunos.	II.16;II.16.1;II.16.2;II.16.2.1;II.16.2.2;II.16.2.2.1;II.16.2.2.2

**Tabela 23-** Objetivos e questões do Inquérito por questionário aos Docentes do CEF e 6ºano

Em primeira análise segue a descrição da recolha de dados efetuada aos docentes do 6ºano, baseada nos dados recolhidos a 5 inquiridos. Na parte I – **Dados Pessoais e Profissionais**, recolhemos a informação de que, num total de cinco inquiridos, um é de sexo masculino e quatro são de sexo feminino, a sua faixa etária situa-se entre os 31 e mais de 50 anos e a média de idades é 5. As informações recolhidas a partir desta amostra permitem-nos saber que apenas um dos inquiridos vive fora do concelho de Braga e que o tempo de docência exercido pelos inquiridos se encontra entre os 11 e os 36 anos (apêndice 9 - **tabela 24**). Com base na mesma tabela e, ao cruzarmos as questões - *Há quantos anos exerce a docência?* e - *Qual é o serviço/área onde desenvolve a sua atividade?* -, podemos concluir que o inquirido com menos anos de docência leciona a área da Matemática e das Ciências Experimentais e que o inquirido com mais anos de docência leciona a área do Inglês. Ao cruzarmos as questões - *Qual é o serviço/área onde desenvolve a sua atividade?* - e - *Realizou formação complementar relevante para potencializar a sua intervenção face às diversas problemáticas atuais que a escola atravessa?* - apuramos que, num total de cinco inquiridos, apenas dois afirmam ter realizado formação complementar, designadamente os docentes que lecionam as áreas de Expressões e Inglês. Os restantes mencionam que não realizaram qualquer formação complementar (apêndice 9 - **tabela 25**). No que respeita à questão - *Se Sim, por favor, indique uma ou duas formações que considere particularmente relevante (s)* -, os dois inquiridos que responderam afirmativamente na questão anterior, indicaram as formações que se encontram especificadas (apêndice 9 - **gráfico 19**). Na parte II – **Contexto de estudo**, todos os cinco inquiridos afirmaram que já lecionaram em turmas com jovens oriundos de contextos familiares e sociais

problemáticos no âmbito do ensino da Educação Básica. Por sua vez, à questão - *Se Sim, por favor descreva brevemente o objetivo da sua intervenção e avalie a sua relevância para a intervenção nesta turma* -, um dos inquiridos não respondeu à questão e os restantes quatro revelam terem objetivos distintos de intervenção (apêndice 9 - **tabela 26**). Assim, podemos observar objetivos específicos de cada área, os quais destacamos através da transcrição de algumas das respostas obtidas “controlar os conflitos na sala de aula” e “ prevenção do abandono escolar”. No entanto, nenhum dos inquiridos avaliou a relevância desses objetivos para a intervenção com esta turma. À questão - *Quais as suas principais dificuldades de intervenção no âmbito da docência nesta turma que leciona em 2013/14?* -, os cinco inquiridos respondem, estando as suas principais dificuldades responderam que as suas principais dificuldades estão relacionadas com o cumprimento da planificação prevista, a transmissão de conhecimentos e conteúdos, o não cumprimento das regras de sala de aula, em manter os alunos concentrados e motivá-los para aprendizagem, a gestão de alguns aspetos e a promoção do ambiente de sala de aula adequado ao processo ensino-aprendizagem (apêndice 9 - **tabela 27**). No que concerne à questão - *Quais os aspetos positivos e potencialidades que os alunos apresentam na turma 2013/2014?* -, os cinco inquiridos indicaram como positivos os seguintes aspetos: demonstrarem interesse e empenho na conclusão do 2º Ciclo, utilizarem o caderno diário e terem um comportamento razoável, a vontade de melhorar o comportamento e aproveitamento, demonstrarem capacidades cognitivas, de afeto e de respeito (apêndice 9 - **tabela 28**). Dos cinco docentes questionados, apenas um afirmou ter tido conflitos com a turma, tendo detalhado apenas aquele que considerou ser o mais relevante. Neste sentido, descreveu que “Numa aula os alunos estavam a desrespeitar a professora, tive de intervir chamando a atenção de um aluno e este ofendeu-me” (apêndice 9 - **tabela 29**). No que concerne à questão - *Na sua opinião, o que está na origem dos conflitos emergentes?* - os cinco inquiridos apresentaram motivos distintos entre si (apêndice 9 - **tabela 30**). À questão - *Na sua perspetiva, qual (ais) a (s) sugestão (ões) que apresenta em termos de uma intervenção adequada?* - apenas responderam quatro inquiridos. Em conformidade com as respostas obtidas, concluímos que os inquiridos perspetivam dar continuidade e melhorar o trabalho desenvolvido, no sentido da regulação de comportamentos, do cumprimento de regras e da interação interpessoal (competências sociais e pessoais), com a turma (apêndice 9 - **tabela 31**). À questão - *Qual o seu contributo para a resolução de conflitos e/ou a sua prevenção?* -, recolhemos uma não resposta e pelas restantes quatro respostas apuramos que os inquiridos

consideram que para a resolução e /ou prevenção dos conflitos se deve inculir a responsabilidade ao nível do comportamento, dialogar com todos os intervenientes, acreditar no crescimento pessoal e social, fomentar as relações interpessoais e melhorar o processo de ensino-aprendizagem (apêndice 9 - **tabela 32**). No que respeita à questão sobre área de intervenção da Mediação, dos cinco inquiridos apenas três dizem ter conhecimento acerca da Mediação enquanto processo alternativo de gestão de conflitos. Quanto aos benefícios/dificuldades deste processo na resolução de conflitos na esfera da escola, das três respostas afirmativas anteriores, existe uma não-resposta e das restantes duas respostas realçamos que foram identificados como benefícios a melhoria das relações interpessoais e do processo ensino-aprendizagem e a resolução de problemas entre os intervenientes. Como dificuldades, os inquiridos referiram que a Mediação é um processo moroso e que podem existir dificuldades de aprendizagem e de comunicação entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa (apêndice 9 - **gráfico 20**). À questão - *Considera que a Mediação Socioeducativa pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das partes em conflito?* -, da totalidade dos inquéritos preenchidos, recolhemos uma não-resposta e quatro que indicaram a opção “Sim”.

Na questão - *Se Sim, de que forma a Mediação enquanto processo alternativo de resolução de conflitos pode contribuir para potenciar esse desenvolvimento?* -, verificamos que algumas das quatro respostas obtidas não são concisas nem apresentam qualquer informação indicativa de como esses inquiridos consideram que a Mediação pode potenciar o desenvolvimento pessoal e social das partes em conflito. Destacamos que dois dos inquiridos consideraram que o “mediador”, enquanto pessoa externa ao conflito, pode perspetivar com outra visão e pode otimizar o processo de aprendizagem (apêndice 9 - **tabela 33**). Da questão - *Na sua opinião, qual a importância da integração de jovens oriundos de contextos familiares problemáticos, com comportamentos desviantes nas escolas públicas?* - recolhemos, para análise, uma não-resposta e quatro respostas. Através delas, podemos concluir que, na opinião dos inquiridos, a escola pública ocupa um lugar/função indispensável para a integração deste grupo na sociedade (apêndice 9 - **tabela 34**). Todos os inquiridos afirmaram conhecer o órgão Gabinete Pedagógico, no entanto, à questão - *Se Sim, refira qual o objetivo do Gabinete Pedagógico?* -, existe uma não-resposta e nas restantes os quatro inquiridos apresentam objetivos díspares (apêndice 9 - **tabela 35**), o que revela a falta de unanimidade de respostas, ainda que esteja patente a vertente de punição/sanção que é inculida na ação/caráter do mesmo. Apenas dois

dos inquiridos mencionam implicitamente a missão deste órgão, no entanto, as respostas revelam algum desconhecimento sobre a intervenção/ação deste órgão e o seu real objetivo. Dos cinco inquiridos, apenas dois afirmam ter enviado um aluno para o Gabinete Pedagógico e os restantes três afirmam que “Não”. Aqueles que afirmam ter encaminhado algum aluno para o Gabinete Pedagógico mencionam que as razões pelas quais sentiram essa necessidade se prenderam com “Perturbação da aula, incumprimento do Regulamento Interno” (apêndice 9 - **tabela 36**). Ao cruzar os dados das questões - *Na sua atividade letiva, ou extracurricular, alguma vez teve conflitos com a turma ou alguns elementos da mesma?* e - *Se Sim, indique as razões pelas quais sentiu essa necessidade?* -, descobrimos uma curiosa incongruência, pois, à primeira questão, apenas um dos inquiridos afirmou ter tido conflitos com algum aluno e, à segunda questão, dois inquiridos asseveraram ter encaminhado algum aluno para o Gabinete Pedagógico, mediante as razões apresentadas. Assim, confirmamos que está patente a existência de conflitos. Dos cinco inquiridos, apenas três consideram que o objetivo do Gabinete Pedagógico está a ser cumprido e os restantes dois afirmaram que “Não”. Os três inquiridos que responderam afirmativamente à questão - *Se Sim, indique quais os progressos sentidos?* -, referiram que os progressos sentidos se relacionam com as melhorias de alguns alunos (apesar de não especificarem em que dimensões essas ocorreram), com a regulação de alguns comportamentos e com uma maior consciencialização dos erros (apêndice 9 - **gráfico 21**). Por sua vez, os dois inquiridos que responderam que “Não”, à questão - *Se não, indique qual (ais) o (s) motivo (s) que está (ão) na origem do seu não cumprimento?* -, apresentam como motivos o facto de o horário não se coadunar com as necessidades sentidas pelos professores, a ausência de professores e de nem sempre ser promovida a reflexão escrita, limitando-se os alunos à execução de tarefas (apêndice 9 - **gráfico 22**).

Em segunda análise segue a descrição da recolha de dados efetuada aos docentes do CEF, baseada nos dados recolhidos de 8 inquiridos. Na parte **I – Dados Pessoais e Profissionais**, num total de 8 inquiridos, dois são de sexo masculino e seis são de sexo feminino cuja faixa etária se situa entre os 31 e mais de 50 anos e a média de idades é 4,88. Da amostra recolhida, apenas dois dos inquiridos vive fora do concelho de Braga, designadamente, Barcelos e Póvoa de Lanhoso, sendo que o tempo de serviço de docência destes indivíduos vai desde os 10 aos 33 anos (apêndice 10 - **tabela 37**).

Com base na mesma tabela e ao cruzarmos as questões - *Há quantos anos exerce a docência?* e *Qual o serviço/área onde desenvolve a sua atividade?* -, podemos concluir que o inquirido com

menos anos de docência leciona a área de “Técnica/Educação” e o que possui mais anos de docência leciona a área de “Expressões”. O cruzamento das questões - *Qual o serviço/área onde desenvolve a sua atividade?* e - *Realizou formação complementar relevante para potencializar a sua intervenção face às diversas problemáticas atuais que a escola atravessa?*, permitiu-nos constatar que, num total de oito inquiridos, apenas quatro afirmam ter realizado formação complementar, designadamente os docentes que lecionam as áreas de “Técnicas/Educação” e “Expressões”. Os restantes responderam que não realizaram qualquer formação complementar (apêndice 10 - **tabela 38**). Respeitante à questão - *Se Sim, por favor, indique uma ou duas formações que considere particularmente relevante (s) -*, dos quatro inquiridos que responderam afirmativamente na questão anterior, obtivemos uma não-resposta e os restantes três mencionam as formações que estão descritas no (apêndice 10) **gráfico 23**. Confirmamos que duas das formações indicadas se coadunam com problemáticas reais e emergentes no sistema de ensino e com as quais os docentes se debatem diariamente. Na parte **II – Contexto de estudo**, dos oito inquiridos, apenas um afirmou não ter lecionado em turmas com jovens oriundos de contextos familiares e sociais problemáticos no âmbito do ensino da educação básica. Por sua vez, à questão - *Se Sim, por favor descreva brevemente o objetivo da sua intervenção e avalie a sua relevância para a intervenção nesta turma -*, um dos inquiridos não respondeu ao solicitado e os restantes seis demonstraram, pela informação concedida, terem objetivos distintos de intervenção (apêndice 10 - **tabela 39**). Assim, podemos observar objetivos específicos de cada área dos quais destacamos alguns que constam nas seguintes respostas “Forte motivação e gestão pessoal”, e “Alunos compreendam o lado positivo”. À questão - *Quais as suas principais dificuldades de intervenção no âmbito da docência nesta turma que leciona em 2013/14?* - estes oito docentes, em concordância com os dados analisados nos inquéritos do 6º ano, deparam-se com a mesmas dificuldades: exigência de cumprimento da planificação prevista, condicionalismos na transmissão de conhecimentos e conteúdos, o não cumprimento das regras de sala de aula, a manutenção dos alunos concentrados, a promoção da motivação para aprendizagem, a gestão de alguns aspetos e a promoção de um ambiente de sala de aula adequado (apêndice 10 - **tabela 40**). No que concerne à questão - *Quais os aspetos positivos e potencialidades que os alunos apresentam na turma 2013/2014?* -, da totalidade dos inquiridos, obtivemos duas não-respostas, uma afirmação que “ainda não sei” e cinco respostas através das quais os docentes indicaram como aspetos positivos o interesse, o empenho e a motivação para o curso e a receptividade a novas



formas de aprendizagem e de formação (apêndice 10 - **tabela 41**). Constatamos que os docentes descreveram algumas potencialidades que são estruturais para a promoção de competências pessoais, sociais e profissionais, o que demonstra uma perspectiva positiva, mas as mesmas respostas refletem, de igual modo, o baixo nível de expectativas perante esta turma.

Os oito inquiridos afirmaram não ter tido conflitos com a turma. À questão - *Na sua opinião, o que está na origem dos conflitos emergentes* - os oito inquiridos apresentam motivos distintos (apêndice 10 - **tabela 42**). Na questão - *Na sua perspectiva, qual (ais) a (s) sugestão (ões) que apresenta em termos de uma intervenção adequada?* - um dos inquiridos mencionou que para uma intervenção adequada são necessárias medidas ministeriais, outro inquirido referiu que “não consigo dar essa sugestão” e os restantes cinco referiram a regulação de comportamentos, regras e de interação interpessoal (competências sociais e pessoais), com a turma (apêndice 10 - **tabela 43**).

No que respeita à questão - *Qual o seu contributo para a resolução de conflitos e/ou a sua prevenção?* -, recolhemos uma não resposta e, das restantes sete respostas, podemos considerar que os inquiridos são apologistas de que para a resolução e /ou prevenção dos conflitos se deve educar para a igualdade na sua diferenciação, promover a negociação e o diálogo colaborante, saber ouvir, compreender outras formas de resolver os conflitos e apoiar a melhorar a resolução dos conflitos (apêndice 10 - **tabela 44**).

Relativamente à área de intervenção da Mediação, dos oito inquiridos, apenas dois afirmaram ter conhecimento sobre a Mediação como processo alternativo de gestão de conflitos. Das duas respostas, realçamos que sobre os benefícios deste processo na resolução de conflitos na esfera da escola, apenas um dos inquiridos apresentou, como tal, a gestão pessoal, intervenção com a comunidade educativa e transversal ao bom ambiente. Enquanto dificuldades referiram a relação interpessoal com os diferentes elementos da comunidade educativa e falta de logística e de tempo letivo com os alunos. (apêndice 10 - **gráfico 24**).

Na questão - *Considera que a Mediação Socioeducativa pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das partes em conflito?* -, obtivemos uma não-resposta e os restantes sete inquiridos afirmaram que “Sim”. À questão - *Se Sim, de que forma a Mediação enquanto processo alternativo de resolução de conflitos pode contribuir para potenciar esse desenvolvimento?* -, foram recolhidas duas não-respostas, um dos inquiridos respondeu “não tenho conhecimento” e cinco outras respostas obtidas que nos levam a concluir que os docentes demonstram ter algum conhecimento acerca das potencialidades deste processo nas organizações educativas, bem como no desenvolvimento pessoal e social de cada uma das partes envolvidas no conflito (apêndice 10 - **tabela 45**). De acordo com as respostas

apresentadas à questão - *Na sua opinião, qual a importância da integração de jovens oriundos de contextos familiares problemáticos, com comportamentos desviantes nas escolas públicas?* -, comprovamos que, na opinião dos oito inquiridos, a escola pública ocupa um lugar/função indispensável para a integração deste grupo na sociedade (apêndice 10 - **tabela 46**). Da globalidade dos oito inquiridos, dois afirmaram não ter conhecimento da existência do órgão Gabinete Pedagógico. À questão - *Se Sim, refira qual o objetivo do Gabinete Pedagógico?* -, os seis inquiridos que responderam afirmativamente apresentaram objetivos distintos (apêndice 10 - **tabela 47**). Dos oito inquiridos, apenas um afirma ter enviado um aluno para o Gabinete Pedagógico e os restantes sete afirmaram que “Não”. O inquirido que respondeu de forma afirmativa mencionou que as razões pelas quais sentiu essa necessidade se prenderam com o “Reforço da promoção de atitudes e valores e aplicação do Regulamento Interno da escola” (apêndice 10 - **tabela 48**). Ao cruzar os dados das questões - *Na sua atividade letiva, ou extracurricular, alguma vez teve conflitos com a turma ou alguns elementos da mesma?* e - *Se Sim, indique as razões pelas quais sentiu essa necessidade?* -, detetamos uma pertinente contradição na informação dada, visto que nenhum dos inquiridos afirmou ter tido conflitos com algum aluno mas, na segunda questão, um dos inquiridos admitiu ter enviado algum aluno para o Gabinete Pedagógico mediante as razões apresentadas. Aqui está patente a existência de conflitos e percebe-se pelas incongruências nas respostas.

Apenas cinco, em oito inquiridos, consideram que o objetivo do Gabinete Pedagógico está a ser cumprido, dois dos inquiridos afirmaram que “Não” e existe uma não-resposta. Na questão - *Se Sim, indique quais os progressos sentidos?* -, os cinco inquiridos, que anteriormente haviam respondido afirmativamente, referiram que os progressos foram sentidos ao nível das melhorias demonstradas por alguns alunos (apesar de não especificarem quais), da maior consciencialização, da pequena melhoria de comportamento e do diagnóstico e prevenção de situações (apêndice 10 - **gráfico 25**). Por sua vez, os dois inquiridos que responderam “Não”, na questão - *Se não, indique qual (ais) o (s) motivo (s) que está (ão) na origem do seu não cumprimento?* -, apresentaram como motivos para o não cumprimento do objetivo do Gabinete Pedagógico o facto de nem sempre se encontrarem professores no Gabinete e a falta de divulgação (apêndice 10 - **gráfico 26**).

#### 4.2.1.4. Representações sobre a intervenção pedagógica, humana e social com jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos dos diretores de turma

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas às diretoras de turma, das turmas com as quais, desenvolvemos o projeto de intervenção. Em seguida, descrevemos as entrevistas, mantendo a confidencialidade dos entrevistados. A docente pertencente à direção da turma do 6ºano terá a designação (A), por sua vez, a docente correspondente à turma CEF terá a designação (B). Para consulta e análise pormenorizada, segue em apêndice as entrevistas na íntegra, devidamente identificadas (apêndices 12 e 13).

#### Objetivos

Objetivos	Questões da Entrevista
. Compreender a importância conferida à formação complementar para intervir sobre as diversas problemáticas;	1;2
. Conhecer quais as experiências com jovens/adultos oriundos de contextos familiares problemáticos;	3; 3.1
. Conhecer os receios/expectativas, dificuldades e potencialidades de lecionar jovens/adultos de contextos familiares problemáticos;	3.2;3.3;3.4
.Conhecer as concepções, conhecimentos e competências acerca da temática do conflito;	4; 4.1;4.2;4.3
. Compreender a importância conferida à integração de jovens/adultos de contextos familiares problemáticos nas escolas públicas;	5
. Analisar o papel da escola face à complexidade das necessidades educativas;	6
. Compreender a pertinência e conhecimento de um órgão interno que trabalhe a gestão e resolução de conflitos nas escolas;	8;8.1;8.2;8.3;8.4
. Analisar o impacto e as sugestões de melhoria da implementação do dispositivo de Mediação “Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano”.	9;10

**Tabela 49-** Objetivos da Entrevista Semiestruturada aos diretores de turma

Relativamente à formação complementar, a docente A refere que “seria uma ferramenta adicional que nos ajudaria a encontrar soluções que nem imaginamos que existam” e “Sentimos impotência para resolver muitas situações”; a docente B menciona: “É importante a formação complementar direcionada e além disso é uma mais-valia para nos ajudar (professores) a trabalhar com estes jovens”. À questão sobre oferta formativa da escola, a docente A menciona: “A escola pública é uma escola de massas, por isso, não consegue atender a alunos com particularidades tão específicas como estes...”, a docente B refere que “Sinceramente, atualmente considero que não”. No que concerne ao trabalho com jovens/adultos, a docente A diz que “Sim” e a docente B refere “Sim. Trabalhei em Estabelecimentos Prisionais, EFA ‘S, e na formação profissional”. No que respeita à preparação pedagógica, a docente A menciona que

“Não, porque cheguei a um ponto que não sabia dar aulas. A desmotivação era alastrada a todos”, “Focalizei-me mais na direção de turma e em trabalhar as atitudes. ”; a docente B diz “Senti-me minimamente preparada. Tentei passar minimamente os valores. Senti dificuldade em lidar com comportamentos de recusa”.

A docente A refere como principais receios/expetativas, “Um receio - Como pô-los a estudar para superar as dificuldades? A expectativa – Do pouco que dava o que é que eles levaram?” e a docente B, “Quanto aos receios, enquanto professora foi em primeiro não conseguir cumprir o programa, enquanto diretora de turma foi não conseguir transmitir valores (...) Quanto às expectativas, enquanto professora foi cumprir o programa, enquanto diretora de turma foi tornar estes jovens em pessoas melhores”. A docente A menciona como principais dificuldades: “Primeiro, motivá-los para me ouvir e aprender alguma coisa. Segundo, mantê-los atentos. Terceiro, conseguir que copiassem os conteúdos do quadro. Quarto, mantê-los motivados”; a docente B refere que “Enquanto professora não encontrei muitas dificuldades. Enquanto diretora de turma, a maior dificuldade foi a gestão de tempo para cuidar destes miúdos”. Como potencialidades a docente A refere, “Consegui que alguns deles (alunos) recuperassem a sua autoestima e vissem uma luz, uma alternativa para o futuro - curso profissional”; a docente B menciona, “Sinceramente não encontrei, porque tudo o que eu esperava fazer com eles percebi que não iria conseguir fazer”. Sobre o conflito, a docente A entende: “divergências de opiniões, de estar e de ser e “eu” não conseguir encontrar na divergência um consenso e um meio-termo que consiga perceber o ponto de vista do outro”; a docente B compreende “um sinónimo que encontro é obstrução. Algo que eu diga e ao que os alunos se opõem de forma incorreta/bruta, pois era a forma habitual que eles reagem”. A docente A considera que o conflito pode manifestar-se sob a forma de “Agressão verbal, física, atitude, comportamento não-verbal e verbal..., bater com a porta...e bater com a mesa”; a docente B concretiza com “Expressões verbais, confronto verbal, físico e emocional”. Quanto aos motivos, a docente A refere “baixa autoestima, insegurança, raiva, falta de respeito pelo outro, não saber ouvir, educação machista”; a docente B considera “Reagir sobre impulso, ou então as diferentes formas das pessoas falarem e a não-aceitação do que se diz”. No papel de docentes, perante um conflito, a docente A considera que se deve “Acalmar no momento, depois, colocar as pessoas a pensar no que disseram ou fizeram (técnica de escrever) e, posteriormente, confrontar e reconhecer a sua culpa e desculpar-se”; a docente B entende que “É a gestão do conflito, tentar acalmar e nunca «incendiar»”. Sobre a integração de jovens/adultos nas escolas públicas, a docente A manifesta

que “Acho que é difícil a integração, porque a escola pública é uma escola de massas e não consegue corresponder às expectativas destes jovens. Existe desmotivação”; a docente B diz “É importante porque a nossa escola é uma amostra do que é a sociedade (...) Todos os jovens devem ser integrados para não criarmos guetos”. Relativamente às complexidades das necessidades educativas, a docente A menciona “Por um lado, juntá-los é o ideal mas com professores experientes, assertivos, atentos e humanos. Por outro, o ideal seria eles estarem divididos por todas as turmas pois seriam os bons exemplos para motivar os alunos com mau comportamento”; a docente B, refere “Ensiná-los, orientá-los para uma área profissional onde possam aprender a fazer alguma coisa mais prática e não teórica (...) Pessoas vocacionadas e sensibilizadas para as diferentes problemáticas que são transversais a qualquer área de formação”. Sobre a mediação, a docente A refere “Acho que é uma boa alternativa, mas tem que articular com todos os intervenientes (comunidade educativa) com continuidade (integrada no projeto de escola)”; a docente B diz que “A intervenção no âmbito da Mediação permitiu trabalhar com os alunos, foi no fundo uma formação dos professores. A verdade é que os comportamentos deles mudaram”. Sobre o trabalho na gestão e resolução de conflitos, a docente A considera “Muito importante porque é uma ferramenta/estrutura a que os docentes sabem que podem recorrer para ajudar a resolver, ajudar a minimizar e a encontrar o melhor caminho para lidar”; a docente B é apologeta de que “Este órgão devia existir e devia ser e trabalhar em parceria com o Gabinete Pedagógico. Era muito importante”. Sobre os agentes responsáveis, a docente A refere “Psicólogo, profissionais das Ciências Sociais, profissionais da Mediação e/ou Gestão de conflitos”; a docente B menciona: “Seria um mediador de conflitos ou outro profissional com formação específica”. No que respeita aos objetivos do Gabinete Pedagógico a docente A refere: “Sabia, mas na prática não era o que se fazia”; a docente B reconhece que “Não calculava, mas considero que deva ser e faz sentido”. Se o objetivo é cumprido o docente A diz que “Não. Nem todos os professores colocam o aluno a refletir por escrito, nem todos os diretores de turma usam essa informação com o encarregado de educação e nem todos os alunos são enviados para o Gabinete Pedagógico”; a docente B admite: “Nunca enviei alunos, por isso não lhe sei responder”. No que concerne ao impacto da não resposta face às necessidades da sociedade, a docente A diz “Primeiro, desgaste psicológico e físico dos professores, segundo, má imagem da escola para o exterior, terceiro, alunos sucessivamente desmotivados, o que potencia o absentismo e posterior abandono, em quarto, atestado de incompetência para os profissionais que trabalham na escola”; a docente B

refere: “O impacto maior é termos cidadãos pouco cumpridores. Não sabem viver em sociedade. Não sabem adaptar-se às diferentes situações”. Relativamente ao contributo/impacto do projeto, a docente A defende que “Foi maior o impacto positivo. Contribuiu para os ajudar a sentir importantes, ajudar a pensar e refletir nas atitudes, e essencialmente, a sentirem que os professores estavam a ajudá-los”. Como se pode comprovar pelo relatório elaborado pelo Conselho desta Turma que ficou registado na ata do dia sete de julho do Conselho Pedagógico (anexo 1); a docente B alude “Conseguir chegar aos alunos que não estavam habituados a refletir e a falar sobre si. Ter permitido conversar (ouvir) sobre eles e também em grande parte, as atividades e dinâmicas que fez”. Por fim, quanto às sugestões, a docente A diz: “Desenvolver várias parcerias já faladas para os ajudar a superar todos os conflitos pessoais e intergrupais. Ao nível das aprendizagens existirem professores do 1º Ciclo para os ajudar na aquisição dos pré-requisitos”; a docente B refere: “Apresento três sugestões, em primeiro lugar, a importância da continuação do projeto de Mediação, mas com tempos definidos. Em segundo lugar, a diretora de turma teria que ter menos turmas e com horário reduzido para passar mais tempo com a turma e conseguir ouvi-los. Em último lugar, dar formação aos pais de cada aluno, sensibilizando-os para as diversas problemáticas e trabalhar em parceria face ao que se trabalha na escola, para que haja uma continuidade na responsabilização dos seus comportamentos”.

#### **4.2.1.5 Observação e registo de informação nas reuniões do Conselho de Turma**

A grelha de observação de reuniões do Conselho de Turma é um instrumento elaborado com o objetivo de observação e recolha de informação junto dos docentes de cada turma, numa fase inicial da investigação e numa fase contínua do projeto de intervenção. O instrumento serviu como uma grelha de observação para registo das *oportunidades, ameaças, forças e fraquezas* de cada reunião do Conselho de Turma. Para uma análise mais específica e profunda, o mesmo documento é dividido em três pontos, mais concretamente, *Apresentação dos Acontecimentos/Problemáticas decorridas e análise dos mesmos, Expetativas/Interesses*, e por último, *Principal foco de intervenção*. Para consulta e análise, segue em apêndice o modelo da grelha elaborada e aplicada (apêndice 14). Destacamos, a título de exemplo, algumas das observações e reflexões elaboradas e descritas na grelha de observação de reuniões. Na turma do 6º ano:

Ao longo da reunião, os docentes não se inibiram de demonstrar o seu cansaço e descrença face a qualquer intervenção que possa ser levada a cabo; Metaforicamente associa a um “campo de batalha” onde os mais fortes, aqueles que detêm o suposto poder formal têm armas que os mais fracos não podem combater, mas na defesa do seu ataque usam as únicas armas que a vida, a “lei da sobrevivência”, no seu tão curto espaço, lhes ensinou; Neste momento, existe um ciclo vicioso de ataque e defesa, pois os conflitos encadeiam-se de forma sistemática, sendo que os motivos que levam a um conflito, são os motivos na sua maioria, as razões do conflito antecedente. Os mais frágeis atacam na hora em que o seu superior baixou as armas, este revira o jogo e usa as suas melhores armas para fazer entender quem é o mais forte nesta relação; É sem dúvida um jogo de “ganhar ou perder”, onde se desgastam relações, se reforçam as lacunas pessoais, sociais e académicas dos mais frágeis e proliferam os conflitos e as mais diversas problemáticas; Ouvem-se vozes referindo que «Eles não têm sequer direito de se queixar», ou que estes alunos são um «Grupo Organizado»; É notória a descrença para novas intervenções, onde cada docente defende a disciplina que ministra como se cada disciplina fosse uma ilha e o aluno tivesse que remar até chegar a cada ilha, ou seja, intervêm de forma desarticulada, assente numa perspetiva de comunicação unilateral, na qual a competência de escuta ativa não merece atenção; Este instrumento deveria ser elaborado no sentido de avaliar e motivar a aprendizagem e a construção de relações saudáveis e não ao incremento de mais discórdia e de mais penalizações, onde, mais uma vez, o professor determina a classificação do aluno sem dialogar com o mesmo; Até ao momento, existe um aluno com 14 “I”, outro com 13 “I”, um outro aluno com 11 “I”; Se o objetivo é integrar e incluir estamos, pelo contrário, a excluir e a realçar as disparidades e desigualdades.

Por outro lado, no CEF:

Estes miúdos não têm educação (citação de um docente); Na sua maioria a dificuldade é perspetivada como um desafio e não como entrave; Exposição da dificuldade de comunicar corretamente, demonstrando abertura para repensar a forma como se comunica e em novas estratégias; Seguem-se as principais fraquezas encontradas, dificuldades por parte do professor/formador em cumprir com as tarefas preparadas; dificuldades de Comunicação (rudez no trato por parte de alguns alunos); tarefas individualizadas- os alunos revelam incapacidade de ouvir e escrever ao mesmo tempo; expectativas baixas – *Profecia que se auto realiza*; perspetiva negativista da Aprendizagem e da escola; expectativa baixa face ao desempenho dos próprios; não podem recorrer a estratégias individualizadas pois acreditam que tal origina dispersão; minimização da imagem do professor; denota-se uma “Luta de forças” entre as partes, ausência de competências de relacionamento, insegurança, competitividade e a busca dos aspetos negativos; ausência da contextualização do percurso de todos os alunos que origina uma intervenção desajustada e pode originar mais conflitos; e a ausência de consciencialização do espaço de sala-de-aula (os alunos saem da sala sem avisar).

#### 4.2.1.6 Observação e registo de informação no espaço de sala de aula

A grelha de observação de aulas é um instrumento elaborado com o objetivo de observação e recolha de informação sobre os elementos que compunham as duas turmas em foco, numa fase inicial de investigação. O instrumento é decomposto em dois subpontos, num primeiro foram criados três parâmetros de análise e estes subdivididos em subparâmetros: *Sentido de Responsabilidade - Assiste às aulas, Participa com motivação, É responsável, e Sabe utilizar o espaço e materiais; Relações Interpessoais - Respeito pela opinião dos colegas e professor, Entreajuda, Sabe ouvir os colegas e professores – Escuta Ativa, e Tem dificuldades em comunicar; Autonomia/Cooperação/Iniciativa - Cooperar nas tarefas de sala aula - Trabalho em equipa, Autonomia e Espírito Critico, Sente-se integrado e respeitado, Demonstra empenho/motivação, e Tem autoconfiança.* O segundo ponto diz respeito a, *Observações e*

*Análise da Informação*, decomposta em quatro subpontos: *Pontos fortes /Oportunidades*, *Principais Dificuldades*, *Pontos a Trabalhar*, e *Análise das Observações*. Para consulta e análise, segue em apêndice o modelo da grelha elaborada e aplicada (apêndice 15). Citamos a título de exemplo algumas das principais observações e reflexões elaboradas e descritas na grelha de observação de aulas. Na turma do 6º ano:

Denota-se que quando algum professor entra na sala de aula alterado os alunos sentem e demonstram não se sentirem confortáveis quando são abordados num tom de voz alto, uma vez isso cria mais agitação nos mesmos; Estiveram toda a aula agitados; A atribuição de chocolates como recompensa de bom comportamento semanal – causou discórdia pois alguns alunos dizem-se injustiçados, o que pode levar à desmotivação; Uso de violência verbal para atacar os colegas; Não se protegem enquanto grupo; A professora consegue motivá-los e cativá-los, apesar das características de comportamento destes jovens, estas parecem minimizar-se na presente disciplina; Todos os alunos têm dificuldade em permanecer em silêncio, não sabem ouvir e demonstram impaciência. Um dos alunos, por excesso de comentários, teve que sair da sala a pedido da professora; Todos os alunos revelam baixa autoestima pelo conhecimento que têm da disciplina; Considero que o impacto e a importância do exercício nestes jovens deverá ser mais significativo e agregador para a promoção de relações saudáveis e para que se conheçam e estabeleçam relações interpessoais; Dificuldades de concentração, motivação, respeito pelo outro, saber ouvir, saber estar, inquietação e compreensão foram os motivos deste atraso; A aula foi expositiva, com recurso a um PowerPoint o que não resulta nesta turma e não é catalisadora da atenção, aumentando a falta de concentração e participação dos alunos; São latentes conflitos entre os alunos, entre a docente e os alunos, entre os alunos e a docente, tal é observável pela forma como se comunicam. Conflitos, esses, que não foram devidamente resolvidos e que ao mínimo comportamento tido como desajustado é transferido para a folha de ocorrências como um comportamento negativo. Já não existe espaço para o diálogo e para a construção, as partes já não de ouvem; Demonstram que não querem ser tratados sempre da mesma forma, sempre vistos (não por palavras, mas atitudes) como os culpados de tudo; Como não está motivado e não vê interesse nos conteúdos da disciplina não consegue estar 90 minutos calado e sem perturbar, quando está cansado de estar sentado e dentro da sala de aula tenta sempre distrair os colegas de turma para que o tempo passe; Uso de “violência verbal” para atacarem os colegas, através do recurso a ameaças; A professora está constantemente a focalizar a atenção dos alunos e a fazer reforços positivos; A exposição e a apresentação de critérios que implicam medidas de sanções de ordem criminal não os faz repensar, refletir e ponderar as consequências dos seus atos. Implica que mais situações dessas possam surgir; O conflito que surgiu no decorrer da aula condicionou o que estaria programado pois alterou o estado dos alunos; Mediante as circunstâncias, a professora desiste e os alunos sentam-se onde querem; A professora não criou empatia com o grupo e estes não perdem uma oportunidade de minimizar a sua autoridade enquanto professora.

Na turma do CEF:

Estes jovens revelam, apesar de algumas dificuldades, que conseguem refletir sobre seus atos e tomar consciência dos seus limites; Jovens que não se conhecem e reconhecem em si mesmos, nem nos contextos em que se envolvem; Apresenta-se necessário trabalhar a comunicação, a escuta ativa e os comportamentos interpessoais e intragrupais; A turma apresenta um défice de atenção e de escuta. Não demonstram motivação na aprendizagem e evidenciam dificuldade de concentração e focalização nas tarefas a realizar; A sala onde a turma tem as restantes disciplinas esta disposta em linha, subdividida em 3 linhas; A turma no decorrer da aula esteve sempre alterada, com constantes comentários, observações, conversas paralelas e demonstraram desinteresse global; Questiono-me qual o contributo que a mediação pode ter neste grupo? De que forma? Um jovem que tenta todos os dias encontrar algo em que se reconheça e seja a âncora que o firme a bom porto pode rever-se no processo de mediação? De que forma posso motivá-los e envolvê-los? Pode a mediação ser catalisadora do desenvolvimento pessoal e social de seres humanos em crescimento mas já marcados e feridos pelas circunstâncias duras da vida? Até onde e para



onde podemos caminhar?; Na presente aula foi notório o barulho pois falam de forma sobreposta e chegam mesmo a ofenderem-se verbalmente; Ao longo da aula são notórias as ofensas verbais entre os pares; É de ressaltar que estes jovens têm picos no seu comportamento e na forma como comunicam com os outros, sendo frequentes comportamentos extremos, calmos e passivos ou agressivos e irrequietos; Nesta aula todos os alunos estavam calmos e permaneceram em silêncio. Uma aluna passou a aula a ouvir música; Numa análise global, no que concerne ao impacto da aplicação do inquérito senti que obrigou a uma autorreflexão mais pessoal de cada jovem, bem como, sentiram dificuldade de autoconhecimento e no modo como perspetivam o conflito.

#### **4.2.1.7 Autorregulação das práticas das sessões de Mediação**

No que respeita à avaliação do projeto de intervenção, a mesma é descrita nas grelhas de supervisão das práticas das sessões de Mediação, na grelha de avaliação I e na grelha de avaliação II. O processo de avaliação foi sendo realizado de forma contínua através de uma avaliação formativa pela supervisão das práticas e sumativa pelo preenchimento, por parte dos intervenientes, de duas grelhas para avaliar o desempenho, ao nível da participação e conhecimentos adquiridos/desenvolvidos pelos mesmos, bem como, o dispositivo implementado e o desempenho da dinamizadora.

A grelha de Supervisão das práticas é um instrumento de autorregulação das práticas, aplicada em cada sessão dinamizada, na fase de intervenção e de implementação do dispositivo, tendo como objetivo a autorreflexão e avaliação do processo de aprendizagem. O instrumento serviu como grelha de observação e de registo das *oportunidades*, das *ameaças*, das *forças* e das *fraquezas* de cada intervenção. Para uma autorreflexão mais específica e profunda, o documento é constituído por três pontos, a saber, *Apresentação dos Acontecimentos/Problemáticas decorridas e análise dos mesmos*, *Expetativas/Interesses* e, por último, *Principal foco de intervenção*. Para consulta e análise, segue em apêndice o modelo da grelha elaborada e aplicada (apêndice 16). Destacamos, a título de exemplo, algumas das principais notas de campo retiradas em ambas as turmas ao longo de toda a implementação do dispositivo:

O dia esteve muito chuvoso e com muito vento. Na sua globalidade, o grupo estava agitado, podendo atribuir esse estado a vários fatores, tais como, o cansaço no final de um dia de aulas, o tempo que condiciona o nosso estado de espírito, bem como, por esta ser a primeira vez que iriam estar comigo dentro de uma sala e não sabiam o que iam fazer e nem de que forma; Foi notório que o grupo apesar de se debater com as regras excessivas que a escola lhes impõe, não se sabem comportar quando lhes é dada a oportunidade de liberdade e de vazio da “normalidade, devido a um conjunto de acontecimentos inesperados (começou a entrar chuva de forma abundante dentro do espaço onde decorria a sessão, agitando mais o grupo, tivemos que desviar todo o material da sessão e desligar as tomadas do computador, vídeo projetor e colunas) e as consecutivas paragens (conversas paralelas, comentários e ataques aos colegas e a entrada da diretora de turma na sala na sequência de um dos elementos ter saído a correr da sala de aula porque outro colega colocou uma corda no pescoço) e de algumas outras interrupções, somente ficou uma dinâmica por realizar, muitos dos elementos levaram a mensagem que “unidos somos mais fortes, todos temos problemas e que são iguais aos do nosso colega do lado, Dois elementos começaram a riscar a cara e o

pescoço de um outro colega que estava sentado no chão”; Neste momento, esse elemento dá um estalo ao colega por este ter dito que foi ele, mas naquele momento não foi; Após 2 minutos o elemento a quem solicitei para sair da sala, bateu à porta e pediu para entrar porque estava frio lá fora. Deixei o elemento entrar, agora mais calmo, não pelo mau tempo, mas sim pela possibilidade de resolver a questão e para que tomassem consciência que o meu papel se difere do professor, expondo e conversando sobre o que aconteceu em grupo; O elemento pediu desculpas ao outro colega que agrediu e este o desculpou-o. Mais uma vez, reforcei as consequências que advêm de comportamentos violentos e que a mediação, o trabalho que estamos a desenvolver, não permite ou não poderá ter continuidade com violência; De ressaltar que, após a música terminar, sentia-se um ambiente tranquilo e calmo; Passar a mensagem de que cada gesto que façamos tem consequências e que temos que ser autores da nossa própria história e não culpabilizar os outros dos nossos problemas ou das nossas derrotas; Confesso que existiram momentos que me sentia sem saber como acalmar os elementos, tive mesmo que pedir a quatro elementos que fossem lá fora arejar para se acalmarem; Sem dúvida que este público exige de forma particular a mobilização da competência *artistry*, vista como a capacidade que o profissional tem de ser inventivo e em dar resposta a situações inesperadas; Sem dúvida que este público exige de forma particular a mobilização da competência *artistry*, vista como a capacidade que o profissional tem de ser inventivo e em dar resposta a situações inesperadas; Esta gestão sistemática obriga a um envolvimento total e incondicional para trabalhar com o grupo e acreditar que as diferentes dinâmicas leva-os a refletir sobre alguns aspetos, atitudes e comportamentos; Não podemos ajudar alguém que se recusa a ser ajudado, o respeito pela liberdade de cada um é característica inerente a este dispositivo e de qualquer intervenção educativa; Os conselhos que lhes dão perante um conflito são evitar o confronto (menosprezar, não responder, não dar ouvidos), o uso da violência verbal/física (responder com agressão, intimidação, ameaças, confronto) e a cooperação (conversar, dialogar e fazer as pazes)”, “Para proceder ao término da segunda sessão planificada no dispositivo apresentou-se necessário acrescentar mais duas sessões ao que estava previsto; A primeira sessão extra decorreu de forma significativamente positiva; Para minimizar a origem de possíveis faltas de comunicação e de situações controversas e melhorar a convivência saudável entre todos, procedeu-se à construção de Regras de Convivência; Após dialogarmos em grupo sobre as regras sugeridas por cada elemento e as mesmas serem consentidas por todos, ficou combinado que eu passaria a limpo as regras construídas pelo grupo e que na próxima sessão tomaríamos consentimento e assinariamos; A construção das regras foi vista como desafiante e assisti à participação de todos, bem como todos comentaram uma das frases e pude observar o empenho, em grupo estabeleceu-se o diálogo e a troca de perspetiva; Das dinâmicas previstas, 5 atividades, para esta terceira sessão, apenas foram desenvolvidas as 2 primeiras dinâmicas, sendo que, a segunda dinâmica ficou inconclusa; A sessão decorreu com tranquilidade e interesse, onde o diálogo e o bem-estar do grupo eram bem notórios; No decorrer da sessão a professora interveio no sentido de recolher todos os telemóveis, procedimento ao qual não procedo, pois não sinto necessidade, e para elucidar acerca da existência da folha de ocorrências, folha que não preencho, na qual, como já referi, não revejo a minha prática nem sou apologista por considera-la inibidora e castradora; Estava um dia de sol e o grupo estava mais tranquilo, existia de ambas as partes, após tantos dias de chuva, uma pré-disposição e uma calma diferente; A escolha das imagens e a discussão/diálogo que se instalou no grupo foi bastante benéfico e produtivo, existindo mesmo paralelismos que os elementos realizaram sobre situações que já ocorreram na sua vida e a desconstrução de preconceitos, estereótipos associados ao desconhecimento de vários temas; Eu confiei neles e eles mostraram ser merecedores dessa confiança; Pude observar como se comportavam e sentir uma sensação de bem-estar e de envolvimento de cada elemento no desenvolvimento da dinâmica proposta; É preciso acreditar e sempre transmitir por palavras e comportamentos que acreditamos, e pequenas mudanças começam a surgir. Todavia, são sementes frágeis, mas não deixam de ser sementes que podem crescer e multiplicar-se; Um dos elementos desenhou duas mãos interlaçadas, no qual o título era “Eu não julgo ninguém”; Demonstra atenção, empenho, motivação, compreensão, habilidade e sensatez; Constitui-se tarefa difícil conseguir comunicar durante trinta segundos sem ser interrompida; Agindo com violência verbal a qualquer chamada de atenção; No decorrer desta dinâmica um dos medos apresentados tinha conotação sexual e foi colocado de forma provocatória; Senti energia do grupo, mas a fadiga que um dia de calor nos traz; Paradoxalmente à minha percepção, este grupo tem grande capacidade de compreensão de questões práticas no meio do barulho e da confusão; A diretora de turma interrompeu a sessão dizendo que uma aluna da escola acusava alguns elementos do grupo com quem estava a trabalhar do roubo de um telemóvel; O desenrolar da sessão foi bastante conturbado,

instável, tenso, disperso e difícil de gerir a parte emocional e a dos comportamentos; Perante o incidente, questionava-me de que forma o poderia potencializar, pois sabia que um daqueles jovens tinha sido o autor daquele delito e que outros seriam seus cúmplices. Qual o meu papel?; Não queria impor mais regras, queria que este fosse um espaço de liberdade, mas aprendi que não existiu um espaço para a transição e maturação da passagem da opressão para a liberdade, sendo que muitas vezes os elementos assumiram a “libertinagem; Houve mesmo um dos elementos que quis falar ao grupo o motivo pelo qual estava a viver na instituição; Desenvolvimento da capacidade de reflexão para as diferentes temáticas e a transferibilidade para exemplos práticos; Estavam todos em silêncio, e sentia-se no rosto deles, surpresa, admiração e respeito, uma vez que desconheciam que aqueles colegas atravessassem tais situações/problemas; Confesso que sinto alguma incompetência em lidar com estas situações e que recorro ao meu bom senso e assertividade; Tive que impedir que um dos elementos pontapeasse outro elemento, tentando acalmá-lo; Aferi que algumas, senão muitas, aprendizagens significativas foram apreendidas e desenvolvidas competências de transferibilidade, de conhecimentos e de reflexão”, “De alguma forma, todos levam conhecimentos, aprendizagens, reflexões, conversas informais, desenvolveram competências que não conheciam ou sequer imaginavam pensar; Foi uma experiência desgastante, mas enriquecedora, desafiante, motivadora e potenciadora; Estas lágrimas não me trazem satisfação.

Por outro lado, para recolher o *feedback* e analisar se os objetivos de cada sessão estavam a ser alcançados, no final de cada sessão, os intervenientes tinham que preencher um post-it com a principal aprendizagem daquele dia. Destacamos alguns exemplos das principais aprendizagens descritas pelos alunos em ambas as turmas ao longo de toda a implementação do dispositivo:

A postura gestual é muito importante; Aprendi o que é a empatia; Aprendi o que é a comunicação verbal e não verbal; Temos que nos colocar no lugar dos outros; Eu aprendi que se desabafarmos os nossos medos eles parecem tornar-se mais pequenos; Quanto mais ajudarmos os nossos pais, mais ajudamo-nos a ir para uma instituição... atenção não desrespeitam os pais; Que o melhor é ser sempre assertivo; Eu aprendi que devemos dar graças a Deus pela vida que temos; Aprendi formas de falar e gestos; Aprendi que nem tudo o que se diz, é tudo o que se faz; Existem muitos elementos que interferem na comunicação, comunicamos também de forma não verbal; Controlar os meus medos; Aprendi que ganhamos mais com assertividade; Pontos de vista, diferenças; Aprendi a melhorar a postura e a maneira de falar; O que aprendi foi que consigo lidar melhor com os meus medos e indiferenças; O que aprendi hoje foi a começar a tomar decisões e pensar o que fazer também a ver a vida de outra forma; O que retirei de aprendizagem foi confiar mais em mim; Como resolver um conflito; Que não devo ter medo e que devo desabafar com as pessoas; Aprendi que é normal ter medo: mas que as devemos partilhar; Aprendi a dialogar; Aprendi que cada um tem o seu ponto de vista e que devemos ter mais empatia; Sai daqui um pouco triste porque tocamos em pontos que me deixam assim. Mas por outro lado foi bom porque fiquei a saber um pouco mais dos meus colegas e saber que alguns deles têm os mesmos problemas que eu, foi bom, gostei muito adorava repetir a sessão; Gostei, e aprendi que juntos somos uma equipa; Aprendi a lidar com os meus conflitos; Que a violência não leva a lado nenhum e que temos de ouvir os outros mais vezes que aquilo que ouvimos; Honestidade e empatia; Aprendi que temos várias formas de agir de forma agressiva passiva e assertiva; Aprendi que os conflitos têm várias formas para serem resolvidos: colaboração, acomodação, competição, evitamento e compromisso; Podemos ganhar mais a conversar normal e aprendemos que se formos agressivos não nos leva a lado nenhum; Aprendi os vários estilos de comunicação; Aprendemos como estarmos e falar um de cada vez e falar e não interromper as outras pessoas; Tenho uma qualidade que nem sabia; Aprendi a ouvir e a comunicar; As decisões tem consequências; Melhor maneira de evitar problemas é conversar; Aprendi a lidar com as pessoas em público, e a saber ver as diferenças; Olhar nos olhos; Aprendi que ainda há amigos que somos todos iguais mas diferentes; Devíamos dar mais valor à nossa vida e à nossa família.

Sobre a Mediação, de total desconhecimento por parte dos intervenientes, após a nossa intervenção, os mesmos descrevem a Mediação com as seguintes expressões:

Resolver conflitos; Importante; Ajuda as pessoas; Ajuda a comunicar; Interessante; Temos capacidade de ultrapassar os nossos problemas, Ajuda-nos a conviver e comunicar, Criar entre as pessoas boas relações, Ajuda a lidar com as nossas emoções; Compreender os conflitos; e Saber lidar com os conflitos.

#### **4.2.1.8 Avaliação da participação e conhecimentos adquiridos/desenvolvidos pelos intervenientes e avaliação do projeto de intervenção e o desempenho da dinamizadora pelos intervenientes**

Para avaliar o impacto do dispositivo de Mediação, foram elaborados duas Grelhas de Avaliação para que os elementos das turmas avaliassem, por um lado, a Grelha de Avaliação I (apêndice 17) pretende avaliar o desempenho, ao nível da participação e conhecimentos adquiridos/desenvolvidos, por outro, a Grelha de Avaliação II (apêndice 18), avaliar o projeto de intervenção, assim como o desempenho da dinamizadora. No que concerne às Grelhas de Avaliação I e II optamos pela descrição e análise (no ponto seguinte conjuntas, pois as grelhas citadas não são diferenciadas para as duas turmas, na Grelha de Avaliação I o tipo de resposta é de “Sim” ou “Não” e na Grelha de Avaliação II apenas são criadas categorias. A fim de evitar a repetição das questões consideramos pertinente elaborar uma descrição global dos resultados obtidos em ambas as turmas. Para consulta e análise, segue em apêndice os modelos das grelhas elaboradas e aplicadas.

##### **i. Grelha de Avaliação I**

Ambas as turmas têm um total de 14 inquiridos. Relativamente ao *clima de cooperação entre os alunos*, no 6º ano, 11 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”; entre *os alunos e a mediadora*, no 6º ano 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, no CEF 13 inquiridos responderam “Sim” e um dos inquiridos não respondeu à questão; entre *alunos/professores e auxiliares*, no 6º ano, 11 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, no CEF, nove inquiridos responderam “Sim”, quatro responderam “Não” e um dos inquiridos não respondeu à questão. À pergunta sobre a *naturalidade do conflito*, no 6º ano, sete inquiridos responderam “Sim” e sete responderam “Não”, no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim”, dois responderam “Não” e um dos inquiridos não respondeu à questão; sobre *fazer parte do relacionamento com o outro*, no 6º ano, oito dos inquiridos responderam “Sim” e seis responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim”, um respondeu “Não” e um deles não respondeu à questão; sobre o *conhecimento do outro*, no 6º ano, oito inquiridos

responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, (um dos inquiridos não respondeu a esta última questão, nem ao resto da grelha), no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. Sobre *a resolução através do diálogo*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, doze inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. Quanto ao tipo de resposta a assumir perante um conflito, na opção *compromisso*, no 6º ano cinco inquiridos responderam “Sim” e oito responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”; na *cooperação*, no 6º ano, sete inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, no CEF 13 inquiridos responderam “Sim” e um dos inquiridos não respondeu à questão; na *competição*, no 6º ano, três inquiridos responderam “Sim” e 10 responderam “Não”, no CEF, sete inquiridos responderam “Sim” e seis responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; na *acomodação*, no 6º ano, cinco inquiridos responderam “Sim” e sete responderam “Não”, no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; no *evitamento*, no 6º ano, oito inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”; à questão da *cooperação e da acomodação* um dos inquiridos não respondeu, no CEF, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. No conflito, sobre *a importância da manifestação de posições e sentimentos*, no 6º ano, sete inquiridos responderam “Sim” e seis responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um dos inquiridos não respondeu à questão; *não menosprezar o outro*, no 6º ano, oito inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, no CEF, 10 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; por fim, *na reflexão sobre os medos e ansiedades*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. Relativamente à *mediação como melhoria da convivência*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”; *desenvolver a capacidade de confiar no outro*, no 6º ano, 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, no CEF 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; *desenvolve a capacidade de identificar e partilhar sentimentos*, no 6º ano, oito inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, no CEF 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, um dos inquiridos não respondeu à

questão. Quanto à positividade face a outras técnicas de resolução de conflitos, no *juízo*, no 6º ano, seis inquiridos responderam “Sim” e sete responderam “Não”, no CEF, oito inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; na *conciliação*, no 6º ano, quatro inquiridos responderam “Sim” e nove responderam “Não”, no CEF, nove inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”; na *arbitragem*, no 6º ano, cinco inquiridos responderam “Sim” e oito responderam “Não”, no CEF, 10 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; por fim, no 6º ano, na *negociação*, cinco inquiridos responderam “Sim” e oito responderam “Não”, no CEF, 10 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. Sobre a *importância da comunicação na resolução de conflitos*, no 6º ano, 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; na *existência de diferentes pontos de vista*, no 6º ano, 10 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; *desenvolve a capacidade de empatia*, no 6º ano, 10 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; *escutar ativamente*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; por fim, *a capacidade de sermos assertivos*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”. Na *comunicação com o outro devemos utilizar uma postura ativa*, no 6º ano, sete inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; uma *postura passiva*, no 6º ano, seis inquiridos responderam “Sim” e seis responderam “Não”, no CEF, nove inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”. Uma *postura assertiva*, no 6º ano, 11 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”. A estas três últimas questões um dos inquiridos não respondeu. No CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. A *importância de no conflito conhecer as tomadas de decisão*, no 6º ano, 10 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão; os *atos impulsivos*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 10 inquiridos

responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, as *posições*, no 6º ano, 10 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, os *interesses*, no 6º ano, seis inquiridos responderam “Sim” e sete responderam “Não”, no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, as *necessidades*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. Sobre o que nos influencia na tomada de decisões, à opção os *valores pessoais*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; *fazer opções*, no 6º ano, 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; *os nossos sentimentos*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; *o ponto de vista do outro*, no 6º ano, sete inquiridos responderam “Sim” e seis responderam “Não”, no CEF, 11 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”, um dos inquiridos não respondeu à questão. Quanto à *importância da comunicação verbal na resolução do conflito*, no 6º ano, 10 inquiridos responderam “Sim” e três responderam “Não”, no CEF, treze inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”; Relativamente à relevância da *comunicação não-verbal*, no 6º ano, seis inquiridos responderam “Sim” e sete responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; *escutar ativamente*, no 6º ano, oito inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”. À questão, *se o estilo de comunicação assertivo tenta abranger interesses mútuos*, no 6º ano, oito inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; *relação de confiança*, no 6º ano, oito inquiridos responderam “Sim” e cinco responderam “Não”, no CEF, 12 inquiridos responderam “Sim” e dois responderam “Não”; *é verdadeira com todos*, no 6º ano, 12 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”, no CEF, os 14 inquiridos responderam “Sim”. Sobre o *número de sessões ter sido suficiente*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”; *o tempo de cada sessão*, no 6º ano, nove inquiridos responderam “Sim” e quatro responderam “Não”, no CEF, 13 inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”. Por fim, sobre a *importância da Mediação na resolução de conflitos*, no 6º ano, 11 inquiridos responderam “Sim”

e dois responderam “Não”, no CEF 13 inquiridos responderam “Sim” e um dos inquiridos não respondeu à questão. No que concerne aos comentários redigidos os mesmos serão apresentados na discussão dos resultados.

## ii. Grelha de Avaliação II

No que concerne ao número de inquiridos dos quais recolhemos dados, estes totalizam o número de 12 e de 16 alunos nas turmas do 6º ano e do CEF, respetivamente. Quanto ao grupo I – *Como avalio o dispositivo de Mediação* – acerca da importância do dispositivo, obtivemos oito categorias na turma do 6º ano, designadamente, “Resolver Conflitos”, com cinco respostas, “Resolver conflitos e aprender a controlar-me”, “Ter calma”, “Ajudar acalmar, pensar antes de falar e falar lentamente e calmamente e também como reagir”, “Meter do lado da outra pessoa, e ajudar a pessoa no conflito e não acudir nem por um nem por outro”, “Nada”, “Perceber os nossos defeitos e erros que conseguimos corrigir”, e “Saber quando os outros estão tristes ou felizes”; por sua vez, na turma de CEF obtivemos 6 categorias de resposta, concretamente, “Poder controlar os conflitos”, com cinco respostas, “A Mediação é precisa na escola”, com quatro respostas, “Não resolver as coisas à pancada”, “O que é a Mediação?”, “Saber lidar melhor com as minhas emoções” e “Controlar os nossos conflitos e unir-nos”, os restantes três inquiridos não responderam.

Sobre as atividades que mais gostaram, no 6º ano os inquiridos destacaram as dinâmicas “Confia em mim” e “O cubo dos Sentimentos”, com sete respostas, “A teia”, com seis respostas, “O Teatro/Representação” (Esta designação dada pelos inquiridos está relacionada com o facto de terem existido atividades que tiveram que dramatizar), “O que vês?” e “O boato”, todas com três respostas. As atividades A “Linha das Emoções”, “A bruxa Bibiana” e a “Sopa de Letras” foram referidas em duas respostas, cada e, por fim, “O que é que se passa?” e “As fotografias” com uma resposta cada. No CEF, mencionam a “Linha das Emoções” com 12 respostas, a “Caixa das cores” com seis respostas, o “O Boato”, “A teia” e “A força do diálogo” com cinco respostas, “O Teatro/Representação” com quatro respostas (designação utilizada por motivos similares aos apontados na análise das respostas do 6º ano, visto que em determinadas dinâmicas foi necessário a dramatização), “Confia em mim” com três respostas, “As Fotografias”, “Indiferença” e “A cara oculta da festa” com duas respostas, cada, e por fim, o “Cubo dos Sentimentos” com uma resposta. Sobre as atividades que menos gostaram, no 6º ano cinco inquiridos mencionam “Não existe atividades que não gostei”, “A bruxa Bibiana”, e



“Teatro”, “As fotografias”, todas com três respostas, “O cubo dos sentimentos”, “O Boato” e “O que é que se passa?” com duas respostas cada, por fim, “O que vê?” e “A Teia”, com uma resposta, respetivamente. No CEF, os nove inquiridos referem, em sete respostas, “A caixa das cores”, “A força do diálogo”, com seis respostas “As fotografias” e a “Teia”, com quatro respostas cada “A Indiferença” e “A cara oculta da festa”, “A bruxa Bibiana” foi referida em três respostas, “O boato”, “O que vê?” e “Os Asnos” com uma resposta, respetivamente. Um dos inquiridos não respondeu.

Sobre a aprendizagem recolhemos, no 6º ano, nove categorias de respostas, “Resolver os problemas” com três respostas, “A mediação” com duas respostas, “As nossas reações”, “Conhecer o lado dos outros”, “De não gozar os outros e tratá-los bem”, “Temos empatia e ajudar a não acudir nem por um nem por outro”, “Lidar com os conflitos”, “Nada”, “Compreendo que somos mais fortes juntos” com uma resposta, respetivamente. No CEF, obtivemos sete categoriais, a saber, “Muita coisa” com cinco respostas, “Linha das emoções – fez-nos ver que há pessoas que sofrem em demasia e nós não tínhamos essa noção” com três respostas, “Lidar com o conflito” com duas respostas, “Resolver melhor os conflitos e saber lidar com as pessoas complicadas”, “Conhecer que existe interesse, posições e necessidades no conflito”, “Respeitarmos a nós próprios e os que nos rodeiam” e, por fim, “Não sei”, com uma resposta cada. Dois inquiridos não responderam. Sobre a possibilidade de frequentar as sessões de Mediação, no 6º ano, 11 inquiridos responderam “Sim” e apenas um inquirido respondeu “Não”. Um dos inquiridos que respondeu “Sim” referiu “Foi bué da fixe e importante ajudou-nos muito”. No CEF, dez inquiridos responderam “Sim”, um inquirido respondeu “Não”, dois inquiridos responderam “Talvez” e, por fim, três não responderam à questão. Dois dos inquiridos que responderam “Sim” referiram “Só se for com a stora Ângela a dar as sessões” e “Foi bom aprender a resolver os meus conflitos”.

Ao que ao grupo II respeita – *Qual o desempenho da dinamizadora das sessões?* – sobre a *convivência positiva*, no 6º ano, a totalidade dos inquiridos responderam “Sim”, no CEF, todos os inquiridos responderam “Sim”. Sobre os *conhecimentos para a relação com o outro*, no 6º ano, doze inquiridos responderam “Sim” e apenas um dos inquiridos respondeu “Não”, no CEF, quinze dos inquiridos responderam “Sim” e um respondeu “Não”. Sobre as *sugestões de melhoria* foram-nos apresentadas, no 6º ano, sete categorias de resposta e cinco inquiridos não responderam. Passamos a especificá-las, “Isto está ótimo”, “Gostei delas assim”, “Ter pelo

menos duas aulas de Mediação por semana”, “Saber falar e resolver os problemas”, “Não fazer coisas de escrita”, “Atividades divertidas”, “Mais brincadeiras e menos escrita”. No CEF, obtivemos oito categorias, quatro inquiridos não responderam e os restantes mencionam, “A nossa turma ser mais unida” com três respostas, “Não sei” e “Escrever menos” com duas respostas cada, “Ser mais alegre”, “Mais jogos para aprendermos de uma forma mais fácil”, “Músicas... deixar os alunos beber na sala e fumar”, “Deixar os alunos mandar mensagens, colocar Rammstein”, “A nossa turma ser melhor”, com uma resposta cada. No que concerne aos comentários de ambas as turmas, estes serão apresentados na sessão da discussão dos resultados.

### **4.3. Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados**

#### **4.3.1. Interpretação e análise crítica dos resultados obtidos**

Consideramos pertinente, após a descrição de todos os dados recolhidos através das técnicas de investigação supracitados, elaborar a sua análise e conseqüente interpretação holística e transversal à luz das diversas influências literárias e não literárias que se assumem de grande importância no desfecho deste projeto, tendo por base a análise de conteúdo, a observação de aulas e de reuniões de conselho de turma das turmas em questão, os inquéritos por questionários aplicados aos alunos do 6º ano e do CEF e às respetivas equipas docentes, as entrevistas semiestruturadas aos diretores de turma e, por fim, os instrumentos de supervisão das práticas e avaliação do projeto. Apresentam-se construtivas as inúmeras observações, reflexões, aprendizagens, mais-valias e potencialidades, de que são exemplo as melhorias a apresentar e a discutir. Todas as dimensões em análise se entrecruzam e complementam ao longo do desenvolver do projeto.

A partir das variáveis apresentadas nos inquéritos por questionário aos discentes, podemos aferir como principais conclusões que os inquiridos na sua globalidade, gostam de estar com os amigos e de realizar atividades práticas (jogar diversos jogos) nos seus tempos livres. Deste modo, pré-existe a tendência para a preferência por atividades dinâmicas, físicas, de descontração e sociabilização, ao invés daquelas que implicam um significativo grau de concentração, isolamento, silêncio ou seguimento/cumprimento de regras rígidas. Por conseguinte, concluímos com base no que referenciam, que o que menos gostam é a

“Aula/Sala de Aula”, assenta no que Castellano (2005:20) alerta “El aburricimiento se encuentra en el origen de buena parte de los conflictos que se producen en el aula”. Aferimos como sendo significativamente positivo que os inquiridos tenham consciência de alguns dos seus comportamentos, da imagem que transmitem aos outros por via dos mesmos e de quais deles devem melhorar. Por outro lado, constatamos que não existe, por parte dos alunos, uma consciência de qual é o objetivo do órgão do Gabinete Pedagógico, sendo este, inclusive, encarado como um castigo, uma punição e não como uma via para a aprendizagem e, reflexão sobre o comportamento que motivou o seu encaminhamento. Se por um lado, pelas respostas recolhidas, observamos que os inquiridos demonstram a ideia e um sentimento de punição/castigo associado a este órgão “ o castigo enquanto medida para a formação do carácter é praticado em todas as sociedades humanas (...) a privação, a dor e o sofrimento como uma forma de aperfeiçoamento físico e moral da pessoa (...)” (Miguel & Corrêa, citado por Eyng, 2013:248), por outro, denotam-se a inércia e a desresponsabilização/desmembramento enquanto membro da escola e aluno. Através da análise do documento - *Missão Pedagógica do Gabinete Pedagógico* - (anexo 2), no qual estão explicitados os procedimentos, em concreto a *alínea c) O gestor ouvirá o relato do incidente, na versão do aluno, e solicitará um resumo do mesmo, em impresso próprio: Relato de Ocorrência – Aluno (documento 3), e alínea d) O gestor conversará com o aluno, levando-o a refletir sobre o seu comportamento/atitude.* Com base nas respostas recolhidas, podemos verificar que, no âmbito da intervenção com o aluno, apenas está a ser aplicada a diretriz constante na *alínea e) (...) o aluno executará as tarefas indicadas pelo docente no Relatório de Ocorrência Simplificado.* Assume-se crucial realçar que a missão pedagógica deste órgão visa promover, na escola, um clima favorável à aprendizagem, de respeito mútuo e de civismo, bem como o que consta no *ponto 3* deste documento e que passamos a destacar: *detetar e tratar pedagógica e preventivamente comportamentos anómalos e perturbadores* (indisciplina fora da sala de aula, violência, situações de *bullying* ou outros); e ainda *comportamentos destruidores do património escolar ou outro.* Concluimos que ao nível da “orientação para a ação”, ainda existe um trabalho de melhoria a ser desenvolvido, uma vez que a criação deste órgão, segundo consta do Projeto Educativo do Agrupamento, é perspetivado como órgão de gestão de conflitos. Ao nível da “ação”, existem dados que comprovam a inoperância de alguns procedimentos e nos levam a considerar que as tarefas estão “aprisionadas” ao critério pedagógico e subjetivo de cada docente que, num determinado tempo

do seu horário está responsável pelo órgão Gabinete Pedagógico. Um dos inquiridos afirmou ter elaborado um relatório, contudo não especificou qual o tipo de relatório de que se trata.

De igual forma, concluímos pela opinião divulgada pelos inquiridos, que estes pensam e se deparam com as mesmas dificuldades. Existe uma perspetiva do conflito que não corresponde à realidade observada, pois as observações efetuadas em contexto de sala de aula, tornaram possível perceber que todos os inquiridos tiveram conflitos com pelo menos um colega e/ou professor. Podemos considerar que tal se deve à ausência de reflexão sobre os conflitos desencadeados entre os elementos e os seus intervenientes, ao desconhecimento sobre o que é um conflito, assim como que o conflito é já uma prática recorrente que não é visto como tal nem dele se assume o grau de interferência e implicação nas relações interpessoais “o diálogo entre educadores e educandos precisa ser mediado pela compreensão dos direitos, deveres e responsabilidades estabelecidos na escola e na sociedade” (Eyng, 2013:253). À luz da análise elaborada ao inquérito aplicado ao 6º ano, podemos enquadrar todos os motivos apresentados na problemática da comunicação, das relações interpessoais e intergrupais, na qual se encontra fortemente intrincada a culpa do “outro”, em benefício da desresponsabilização pela ação do “eu”. Frisamos a existência de diferentes tipos de conflitos, segundo Seijo (2003) designadamente, conflitos de relação/comunicação (conflitos de agressão, luta, ofensas, difamações, rumores, humilhações, mal-entendidos) e conflitos por preferências/valores/crenças. É de evidenciar que um dos inquiridos respondeu que “não interessa” os motivos pelos quais teve conflitos, o que nos conduz à constatação da existência de conflitos que se encontram latentes e da negligência sobre o conflito, assim como, o bloqueio à comunicação. Deste modo, confirmamos que as formas encontradas pelos intervenientes se enquadram em estratégias de acomodação (eu perco/tu ganhas), competição (eu ganho, tu perdes), fuga (tu perdes/eu perco) e colaboração (tu ganhas/ eu ganho), entre as quais não existe uma moderada assertividade e cooperação. Paralelamente, não está refletido nas respostas, o compromisso que deve ser trabalhado quando estamos na presença de um conflito (eu ganho e perco/ tu ganhas e perdes) (Torremorrel, 2005). Em conformidade com a análise efetuada a partir das respostas obtidas, também é possível perceber que os inquiridos associam esta problemática ao carácter subjetivo e não evidenciam reconhecer que a mesma pode e deve ser trabalhada por profissionais. Não obstante, está patente que os inquiridos assumem uma determinada responsabilidade e corresponsabilidade na diminuição dos conflitos. De refletir que os inquiridos que vivem numa instituição não gostam do local onde vivem, o que pode justificar

alguma da rejeição que deixam transparecer relativamente a “tudo”. Na totalidade das respostas, todos os inquiridos apresentaram o número de características positivas que foram solicitadas, o que pode ser visto como um indicador significativamente positivo no que concerne à imagem que têm de si próprios. Da leitura realizada podemos concluir que, ao nível do CEF na sua generalidade, os inquiridos se inscreveram no presente curso com objetivos de formação pois, mediante o que revelam as variáveis, pretendem melhorar as classificações/médias e perspetivam um futuro melhor. É de assinalar que um dos inquiridos afirmou que o motivo era “obrigação”, não especificando de que ordem. Ao nível dos docentes, aferimos que escassos são os professores que apresentam formações que vão de encontro às problemáticas reais e emergentes no sistema de ensino e com as quais se debatem diariamente. Em suma, as dificuldades sentidas dizem respeito a questões práticas, inerentes à implementação do currículo, associadas ao cumprimento do programa curricular no limite dos tempos letivos previstos e à realização das atividades que foram pré-definidas nas planificações anuais. Klein (2009: 153) refere que a engrenagem na maquinaria escolar é o currículo e menciona que as duas disposições “ao disciplinar os saberes, o espaço e o tempo, também nos disciplina, ordena nossas ações, ensina-nos a ver o mundo (...) a partir de uma visão homogénea, mas que preconiza as individualidades e o respeito às diferenças”. Constatamos, igualmente, que nenhum dos inquiridos assumiu a dificuldade em ter e manter um relacionamento interpessoal saudável e na gestão emocional e de comportamentos, no sentido da sua compreensão e do desenvolvimento de estratégias de intervenção. O que não deixa de ser um contrassenso face ao baixo índice de relacionamento interpessoal e de conflitos sucedidos e descritos, neste seguimento Eyng (2013:260) adverte que,

“o preparado para o reconhecimento, a prevenção e o enfrentamento das diferentes situações de violência a que está exposta a população infantojuvenil exige formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais que atuam na educação. (...) os pais, responsáveis e diferentes membros da comunidade que atuem ou venham a colaborar (...) necessitam de formação básica”.

Por outro lado, os docentes descrevem algumas potencialidades que são estruturais para a promoção de competências pessoais e sociais, o que se revela ser um indicador positivo. Apenas um dos inquiridos assumiu que existe “dificuldade de comunicação”. Concomitantemente, as respostas obtidas refletem o baixo nível de expectativas perante esta turma. A influência desta baixa expectativa, implícita nas atitudes e comportamentos dos docentes origina o risco de

*desmotivação cumulativa* – os professores têm baixas expectativas = grau de exigência menor, diferenciação inadequada das estratégias pedagógicas face às implementadas noutras turmas. A postura do professor pode ser diferente = fazer por fazer e não fazer por acreditar. Os alunos “captam”, gera-se um menor esforço, menor crença nas suas capacidades, desatenção, perda de respeito pelo trabalho do professor e/ou pela figura do professor. Quando estimulados e motivados, maior é o empenho e envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Se o professor acredita no aluno, o aluno aproxima-se do professor e, conseqüentemente, dos conteúdos e atividades por ele desenvolvidas. Quando sentem que não acreditam neles, os alunos podem desistir, “não vale a pena” ou não conseguem conhecer e reconhecer em si as suas potencialidades. Tudo isto pode ser desagregador e castrador do seu envolvimento e desenvolvimento. A grande maioria afirma não ter tido conflitos com a turma, facto que nos leva a detetar uma dissonância cognitiva, pois em algumas das observações não-participantes em sala de aula, registamos que alguns alunos foram enviados para o Gabinete Pedagógico. Foi-lhes solicitado que se retirassem da sala de aula e houve troca de palavras entre as diferentes partes. Atesta-se, assim, que não existe uma clara perceção do que é um conflito, da sua importância e interferência no desenvolvimento das relações interpessoais, bem como que quando é sentido e assumido (existência de agressão verbal/física) é descrito e é-lhe atribuído uma conotação negativa. As observações em contexto de sala de aula e o contato direto com os docentes e alunos permitem-nos asseverar que o clima é de beligerância, reflexo e resultado dos conflitos camuflados e que se encontram latentes a cada troca de palavras entre as partes. Com suporte a Murciano e Notó (2005:28), defendem que os conflitos emergentes em contexto escolar podem ser variados e com características diversas,

“unos, com raíces fuera de la institución (familia, sociedad) e que se manifiestan en la escuela. Otros, provocados por la misma estructura escolar. (...) conflictos viejos y conflictos nuevos. Conflictos que se encuentran en su inicio, conflictos que están en estádios más avanzados, conflictos que llegan a su fin y conflictos en ciclo maligno. Conflictos intrapersonales, interpersonales, intragrupal, intergrupales (...) Conflictos visibles y conflictos invisibles u ocultos”.

Todavia, se, por um lado, os motivos apresentados responsabilizam a educação informal (educação parental) “quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver (...)” (Lahire, 2008:19), as políticas estatais e motivos alheios à própria organização educativa, por outro, esses motivos estão

ligados ao desenvolvimento emocional, social, cultural, educacional e económico do próprio jovem, como afirma Almeida (2009) “ (...) é muito difícil atuar numa situação tipicamente emocional sem se deixar dominar por ela” (*ibidem*:14). As respostas indicam que nenhum dos docentes mencionou a necessidade de formação/aprendizagem de novas estratégias de intervenção e comunicação para serem agentes de mudança, saberem colocar-se no papel do “outro” (empatia) e desenvolverem um trabalho de equipa para detetar, compreender e intervir nas diferentes problemáticas. Verifica-se, efetivamente, a existência de um conhecimento superficial deste processo, porém as respostas revelam desconhecimento sobre as suas reais potencialidades e benefícios nas organizações educativas e no desenvolvimento pessoal e social de cada uma das partes envolvidas no conflito. Em síntese, a escola é encarada como agregadora das sinergias educativas e de formação e não como segregadora e promotora das desigualdades sociais, Eynng (2013:263) afirma que é “(...) necessário compreender a origem e a dinâmica das tensões que circulam e atravessam o contexto escolar e, assim, converter a escola (...) via diálogo com a diversidade cultural, incluindo a igualdade e a diferença de cultura, gênero, raça, etnia, orientação/identidade sexual”. Apenas um dos inquiridos mencionou que o Gabinete Pedagógico regula comportamentos desviantes, sendo que as respostas revelam algum conhecimento sobre a intervenção/ação e missão deste órgão. Todavia, se tivermos em consideração as alíneas *c)* e *d)*, bem como o ponto *3)* supracitados, vemos que existem algumas dissonâncias que transparecem das respostas recolhidas, nas quais não se encontra refletida a importância do trabalho transversal entre docentes das turmas, a restante equipa pedagógica e o Gabinete Pedagógico, como este fosse visto como um “espaço” isolado, onde os demais agentes vão resolver o conflito. Isto faz-nos crer que não existe unanimidade de respostas, estando patente a vertente de punição/sanção que é incutida na ação deste órgão. Podemos depreender que existem motivos externos ao próprio Gabinete Pedagógico (gestão escolar) e outros de índole pedagógica para o não cumprimento do seu objetivo.

Com base nos dados recolhidos nas entrevistas às diretoras de turma, constatamos que ambas têm experiência a lecionar e a intervir com jovens oriundos de contextos familiares e sociais problemáticos, sendo que reconhecem a importância da formação complementar face às complexas problemáticas com que se deparam, pese embora advertam que é difícil a oferta formativa da escola adequar-se às problemáticas existentes, num contexto em que a escola pública não consegue atender a alunos com particularidades. Revelam dificuldades pedagógicas como ministrar os conteúdos programáticos e que, por sentirem que a desmotivação é

alastradora, tentam canalizar as energias para trabalhar os comportamentos, as atitudes e os valores. Referiram os seus receios e expectativas que coexistem, se complementam e são gerais, apesar de os contextos e intervenientes serem casos particulares. Assim, receavam não conseguir motivar os alunos para aprendizagem ou a ajudá-los a que superassem as dificuldades académicas e profissionais. Ao mesmo tempo, almejavam que os alunos levassem alguma aprendizagem para a vida e conseguir ajudá-los a refletir nos seus comportamentos e atitudes e a tornarem-se melhores pessoas. Descrevem dificuldades transversais, como desmotivação, défice de atenção, desinteresse pelos conteúdos programáticos e pela aprendizagem, gestão do tempo para o relacionamento interpessoal. Como potencialidades, deparamo-nos com duas visões opostas, por um lado, uma docente refere que conseguiram que alguns alunos recuperassem a autoestima e encontrassem uma alternativa para o futuro, por outro, a outra docente admite que não existiram potencialidades porque não conseguiu fazer o que esperava. Entendemos que ambas as docentes têm uma perspetiva objetiva do que é um conflito, mas incompleta, uma vez que não reconhecem a positividade do conflito, tal como afirma Costa e Barandela (2010:1354) para que o conflito se transforme em ocasiões positivas de partilha que sirva para a aprendizagem e evolução de cada ser humano é “indispensável ter capacidade de transformar o conflito em algo positivo”, porém atribuem-lhe um significado negativo e desconhecem que o conflito emerge de necessidades, interesses e posições subjetivas e da realidade que nos envolve. Ambas concordam na convicção de que cabe ao professor assumir o papel de gestor de conflito, como se fosse algo inato ao seu desempenho profissional e, por isso, natural e incontestavelmente assumido. Estamos, pois, na presença de uma gestão de conflitos enquanto tarefa e com caráter apenas resolutivo. Indagamos sobre a possibilidade real do encadeamento de muitos conflitos de diferentes ordens. Será esta gestão viável e sustentável? Aferimos perspetivas distintas sobre a importância da integração destes jovens nas escolas públicas, por um lado, sendo uma escola de massas é vista como ineficaz na integração destes jovens, não respondendo às necessidades reais e expectativas específicas, sugerindo mesmo a integração em escolas específicas. Por outro, indicam que a escola é uma amostra da nossa sociedade e, por tal, todos os jovens devem ter as mesmas oportunidades, serem integrados para não criarmos “guetos”. Ambas reconhecem a necessidade de a escola ser dotada de profissionais preparados e sensibilizados para intervir e conviver com estes jovens, numa esfera diferente da do domínio de uma área de formação. Na prática o que os docentes sentem é que a componente humana e educacional é subvalorizada nas escolas em detrimento do



conhecimento e domínio de conteúdos, da importância de encaminhá-los para um ensino profissional, cuja componente teórica é menor face à prática e de as escolas repensarem no ensino das turmas por níveis e da especificidade de respostas que tal exige. A mediação é vista como potenciadora na gestão de conflitos, na consciencialização do relacionamento interpessoal, na reflexão e alteração de comportamentos e de importância no enquadramento na comunidade educativa. São apologistas e valorizam a necessidade da existência de um órgão interno, na escola, que trabalhe a gestão de conflitos, que ajude a encontrar o melhor caminho para conviver com diversas problemáticas e que seja promovido e desenvolvido por um profissional com formação específica, tal como um mediador. Se atendermos às respostas acerca do conhecimento da área da mediação que foram obtidas na fase da investigação por via dos inquéritos por questionário aos docentes, podemos concluir que de um total desconhecimento sobre a área, hoje, após a intervenção direta no contexto de estudo, sabem o que é o processo de mediação, conhecem suas potencialidades e da sua real necessidade na promoção de relações saudáveis nas escolas e na articulação com toda a comunidade educativa. Hoje, o “nome” já não lhes é indiferente. A diferença foi feita e impulsionou os efeitos desejados. Aferimos, de igual forma, que a missão do Gabinete Pedagógico, na opinião dos docentes não foi cumprida. Esta constatação, permite concluir que existe um baixo nível de comunicação e de articulação entre os agentes e estruturas educativas (docentes e não-docentes). Verificamos que existe uma consciencialização sob o impacto do não cumprimento do que se exige da escola, enquanto organização educativa, perante as diversas necessidades da sociedade. Referenciaram consequências nefastas ao nível dos alunos (pessoais, sociais e profissionais), dos profissionais que nela interagem e da própria organização. Ambas acreditam que o projeto de Mediação teve um impacto significativamente positivo e potenciador, uma vez que conseguimos transformar algumas debilidades em oportunidades de mudança, como se pode constatar pelas seguintes afirmações, “Contribuiu para os ajudar a sentir importantes, ajudar a pensar e refletir nas atitudes e, essencialmente, a sentirem que os professores estavam a ajudá-los” e “Conseguir chegar aos alunos que não estavam habituados a refletir e a falar sobre si. Ter permitido conversar (ouvir) sobre eles e também, em grande parte, as atividades e dinâmicas que fez“. Daqui percebemos e reforçamos a convicção de que o dispositivo de mediação cumpriu com o seu objetivo e estas palavras sublinham o trabalho desenvolvido ao longo deste ano e testemunham que o mesmo teve importância para todos aqueles que fizeram parte dele. Projetos como este e a necessidade de intervenção nesta área, são justificados por testemunhos

de profissionais como estes que, no seu quotidiano, lidam com múltiplas problemáticas às quais não conseguem dar resposta.

Na reunião final do 3º Período, o Conselho de Turma do 6º ano considerou ser pertinente e necessária a elaboração de um relatório, a apresentar e divulgar na reunião do Conselho Pedagógico do dia 7 de julho e registado em ata, que frisasse o parecer do corpo docente sobre a experiência de lecionar a presente turma, as principais dificuldades sentidas, as sugestões de melhoria e a relevância das intervenções realizadas para a promoção do sucesso académico e das relações interpessoais saudáveis, destacando a importância e os resultados da nossa intervenção e da parceria noutras intervenções, supra mencionadas. No sentido de aperfeiçoar a intervenção com jovens oriundos de contextos familiares e sociais problemáticos, as sugestões apresentadas visam um reforço na aprendizagem de conteúdos e na promoção de atitudes, comportamentos saudáveis, na gestão de emoções, nas relações interpessoais e intergrupais, na promoção da mediação integrada na estrutura escolar “(...) el próprio reglamento tiene que incorporar este serviço y regulamentar su uso (...)” (Murciano & Notó, 2005:29), na formação dos pais no âmbito das diversas problemáticas “(...) un programa de formación dirigido al alumnado, a las familias, al personal no docente y al profesorado (...)” (*ibidem*:28)“. Salientamos que todas as sugestões apresentadas se enquadram no campo de intervenção da mediação, o que nos faz crer que a continuação e o reforço de intervenção no âmbito da mediação seria uma mais-valia para estas turmas, alargado a toda a escola e assente num projeto multidisciplinar que trabalhasse e mobilizasse todos os intervenientes educativos, alunos, docentes, não docentes, pais e associações locais. Em consonância com os resultados obtidos é evidente a “(...) necesidad de ampliar nuestra acción educativa hacia la educación emocional y la construcción de valores, de manera que sustentasen las habilidades sociales y el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos” (Carpena, 2005:56).

A informação obtida nas grelhas de avaliação I e II e nos diversos registos das práticas feitas ao longo da implementação do projeto, bem como as aprendizagens verificadas a cada intervenção, refletem e patenteiam o impacto da nossa intervenção na melhoria de diversas dimensões da esfera escolar, mesmo quando a grande maioria dos agentes educativos se mostrar descrente e desmotivado relativamente a qualquer intervenção ajustada às reais necessidades destes jovens e à possibilidade de mudança. Como podemos trabalhar algo em que não acreditamos? A resposta é simples, não podemos. Nós acreditamos e estes jovens acreditaram que eram

capazes de mudarem e melhorarem, apesar da castradora bagagem “(...) carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (Lahire, 2008:19).

Desde o desconhecimento de si próprios e da realidade que os envolve, trabalhamos, conjuntamente, a consciencialização, a reflexão, a mobilização de saberes, a transferência de conhecimentos, a prática de competências, a autorreflexão e a reconstrução da sua imagem pessoal. Estão patentes e espelhados em cada aprendizagens extraída nas diversas etapas do desenvolvimento do projeto o crescimento e a mutação a alguns níveis de muitos destes jovens, tal como evidencia Costa e Barandela (2010:1367), num estudo levado a cabo no âmbito da mediação escolar “a análise das produções narrativas dos jovens proporcionam o acesso a autorrepresentações expressivas sobre como a mediação e o papel do mediador foram imbuídos de significado pelos sujeitos”. Reconhecemos que não chegamos a todos de igual forma, tão pouco o impacto da nossa intervenção foi uniforme, nem todos estavam predispostos a ouvir-nos ou a ouvir-se. A avaliação de desempenho ao nível da participação e de conhecimentos adquiridos/desenvolvidos pelos intervenientes ao longo das sessões revela-se substancialmente positiva, apesar de algumas respostas revelarem dissonância, facto que nos leva a ponderar a falta de atenção e de reflexão no preenchimento das grelhas, bem como, o seu preenchimento aleatório. Todavia, mostra que apreenderam os conteúdos e as temáticas abordadas, impulsionando, assim, o desenvolvimento de conhecimentos, de natureza pessoal e social, perante si e os demais. Maioritariamente, expressam que o dispositivo de mediação criou um clima de cooperação entre os alunos e entre estes e a mediadora. Porém, deparamo-nos com um desnível no que respeita ao clima de confiança entre alunos/professores e auxiliares. Quanto ao conflito, ao cabo de toda a intervenção, verificamos que, apesar de algumas disparidades, na turma do 6º ano, os alunos após a intervenção encaram o conflito como sendo um fenómeno natural, que faz parte do relacionamento com o outro, uma oportunidade para conhecer melhor os outros e que pode ser resolvido através do diálogo. Concluimos que, na sua grande maioria, os intervenientes já reconhecem as componentes positivas do conflito.

Quanto ao tipo de respostas que podemos/devemos assumir perante um conflito, compreendemos que restam, ainda, dúvidas e que esta temática necessitaria de um reforço e de clarificação. Se por um lado, a maioria dos alunos do 6º ano considera que não devem assumir um “compromisso”, que devem “cooperar” na resolução do conflito e que não devem competir com a outra parte, ainda que assumem o *evitamento* como resposta possível, por outro, na

turma do CEF, a maioria reconhece que devem assumir o *compromisso* e *cooperação*, porém, e em contraposição afirmam também que devem competir, acomodar e evitar. Esta contradição leva-nos a advertir para a possibilidade do preenchimento aleatório das grelhas e para a não viabilidade total das respostas. Contudo, na sua grande maioria, afirmam que quando têm um conflito é importante manifestar a sua posição e sentimentos, não menosprezar o outro e refletir sobre os nossos medos e ansiedades. O grosso dos intervenientes entendem que a Mediação, enquanto processo de resolução de conflitos, melhora a convivência na escola, desenvolve a capacidade de confiar no outro, de identificar e partilhar sentimentos. A maior parte da turma de 6º ano aponta as técnicas de julgamento, conciliação, arbitragem e negociação como sendo mais positivas na resolução de conflitos do que a Mediação, enquanto que na turma do CEF os alunos afirmam o oposto. Cremos que a forma como a questão foi formulada poderá ter induzido os inquiridos em erro ou mesmo que o seu preenchimento tenha sido aleatório. Após a nossa intervenção, a maioria perfilha que a comunicação é importante para a resolução de conflitos, que nos mostra a existência de diferentes pontos de vista, que desenvolve a capacidade de empatia, de escutar ativamente e de sermos assertivos, logo “Si queremos personas dialogantes, no utilizemos sólo métodos disciplinarios que la mayoría de las veces son arbitrarios” (Murciano & Notó, 2005:29). Muitos dos intervenientes assumem, na sua maioria, que ao comunicar devemos utilizar uma postura assertiva, ainda assim dividem posições perante a passividade e afirmam que também devem ser ativos. Estamos na presença de uma postura tripartida, confirmam que devem assumir um pouco das três, assertiva, passiva e ativa. Reiteramos, atendendo ao trabalho desenvolvido com estes jovens que o preenchimento deste instrumento foi feito aleatoriamente por alguns dos intervenientes, pois ao longo das sessões e nas aprendizagens recolhidas, os mesmos compreenderam que o que devemos desenvolver é uma postura assertiva e minimizar a postura ativa e passiva. Todos os intervenientes asseveram a importância de, perante um conflito, compreender o que são tomadas de decisões, atos impulsivos, posições, interesses e necessidades, sendo que a tomada de decisão é influenciada pelos nossos valores pessoais, pela necessidade de se fazer opções, pelos nossos sentimentos e pelo ponto de vista do outro. Na resolução de um conflito, os inquiridos entendem que a comunicação verbal (ouvir e falar), a comunicação não-verbal (contato visual, expressão facial, postura, gestos) e a escuta ativa assume um papel de indubitável valor. Aludem, na sua maioria, que o estilo de comunicação assertivo tenta abranger interesses mútuos, estabelece uma relação com os outros baseada na confiança e é verdadeira consigo própria e com os outros.

Finalmente, consideram que o número de sessões (10) e o tempo correspondente (90min) foram suficientes. Indicam que a Mediação assume um papel perentório na resolução de conflitos.

Alguns intervenientes registaram alguns comentários que, a nosso ver, são pertinentes e que merecem ser partilhados, diferenciando-os para demonstrarem o nível de reflexão que o nosso trabalho impulsionou num público em particular. Da turma do 6º ano destacamos "Gostei muito", "A mediação ajuda as pessoas a ter mais calma nos conflitos entre colegas de turma e da escola... Podiam ter sido mais sessões", "Obrigada pela ajuda", "Gostei e aprendi muita coisa para resolver os conflitos e falar e ter mais calma e respeitar os outros na mesma forma", "Gostei muito desta experiência", "Eu acho que devíamos ter mais sessões de 90 minutos. Porque aprendi muito com as sessões". Da turma do CEF, "Não estarmos no facebook" e "Gostei das aulas e aprendi bastante". No que respeita à avaliação do dispositivo, os intervenientes assumem que a Mediação os ajudou a resolver conflitos, a aprender a ter calma, a pensar antes de falar, a falar calmamente, a colocar-se no lugar da outra pessoa, a compreender os nossos defeitos e erros para que os possamos corrigir, a observar o outro, a poder controlar os conflitos, a não resolver os conflitos com violência, a saber lidar melhor com as emoções, a união, e aprenderam o que é a Mediação e que esta é precisa nas escolas. É unânime que as atividades que destacam são as práticas, que não implicam a escrita e uma reflexão teórica. Dinâmicas de representação, interpretação, ao ar livre, com instrumentos e objetos diferentes foram as que lhes criaram maior impacto ao nível emocional. Alguns dos intervenientes não mencionaram atividades que não tenham gostado, porém, outros intervenientes de ambas as turmas indicaram como atividades que menos gostaram as mesmas que referem ter gostado, ou seja, assumiram que seria um parâmetro de preenchimento obrigatório e preencheram aleatoriamente pois chegaram mesmo a questionar-me quais haviam sido as dinâmicas que fizemos. Como principal aprendizagem são referidas diversas aprendizagens, tais como, aprender a resolver os problemas, conhecer a mediação, aprender as nossas reações, conhecer o lado dos outros, não gozar com os outros e tratá-los bem, termos empatia, e ajudar e sermos neutros na resolução do problema, pensar que há pessoas que sofrem em demasia e que desconhecíamos, lidar com o conflito, resolver melhor os conflitos e saber lidar com pessoas complicadas, conhecer que existem interesses, posições e necessidades no conflito e respeitarmo-nos e aos outros. Na sua quase totalidade, os intervenientes afirmam que se tivessem oportunidade voltariam a frequentar as sessões de

Mediação. Quanto ao desempenho da formadora, todos os intervenientes são unânimes a afirmar que a mediadora conseguiu criar uma relação de convivência positiva e mencionam, na sua maioria, que a mediadora trouxe conhecimentos úteis para se relacionarem com o outro. Como sugestões de melhoria, uns dizem que não mudariam nada porque estavam bem, outros queriam ter mais sessões por semana e, outros ainda, não queriam escrever, pretendiam mais atividades divertidas, que a turma fosse mais unida e mais alegre. Os comentários demonstram que a relação de confiança e empatia “o capacidade para conectar respetuosamente com los sentimientos de outra persona y comprender su perspectiva, es una motivadora de la conducta prosocial, como demuestran diferentes autores (...)” (Carpena, 2005:59) foi criada, o que é corroborado pelos resultados que são reflexo disso. Exemplificamos com os seguintes testemunhos, no 6º ano “Gostei muito”, “Adorei estas sessões, ajudou-me imenso e percebi o que é a mediação”, “Gostei muito de trabalhar consigo Dr.ª Ângela”; no CEF, “Obrigada pelos conselhos e pelo apoio”, “Obrigada pelos conselhos que me deu e pela ajuda e apoio. Obrigada por tudo”, e “Gostei muito da Dr.ª Ângela”. Em síntese, objetivamos que a implementação do dispositivo, apesar dos pontos fortes já descritos, empela em si algumas fragilidades, tais como que as habilidades aprendidas não estão enraizadas no seu interior e dificilmente irão promover o efeito multiplicador (Carpena, 2005). Ou seja, evidenciamos pela observação (intervenção semanal) e analisamos pelos registos que estes jovens sabiam o que deveriam fazer e o que se espera deles (apêndice 19), mas muitas vezes não queriam colocar em prática, “hacerlo era algo que ellos escogían cuándo y con quién” (*ibidem*:56). Todavia, outros sabiam que era o que deveriam fazer, mas não conseguiam, a estes “(...) las emociones les obstaculizaban el ejercicio de la razón” (*ibidem*).

Acrescentamos a esta discussão a leitura sobre as observações, o registo das práticas e as aprendizagens verificadas ao longo da intervenção. Não obstante terem sido descritas anteriormente, iremos fazer uma breve análise das mesmas por acreditarmos na sua pertinência. Constatamos que a maioria dos docentes acusava cansaço pessoal e profissional, revelava desconhecimento e descrença relativamente à implementação de estratégias pedagógicas ativas e diferenciadas, assim como acerca do processo de Mediação e descrença nas intervenções propostas. Na sua relação com os alunos recorriam à ameaça e à manifestação da autoridade, não havia tentativas de comunicação dialética, a aplicação de sanções recorria somente à punição (castigo ou suspensão), tal como afirma Costa e Barandela (2012:138) “insistir na hiper-regulamentação ou em mudar o comportamento dos alunos com

sanções que representam a privação de alguma coisa ou algo pode gerar mais violência simbólica ou cultural”, no qual os intervenientes interagem e defendem a sua “zona de conforto” através do ataque ao outro – [Jogo de Forças]. A interação fundamentava-se na lógica do vencedor e do perdedor, a comunicação era sobreposta e confusa, a aula um espaço onde cada docente “descarrega” os acontecimentos semanais. Verificava-se a inexistência de propostas de intervenções inovadoras para recuperarem os alunos, a desresponsabilização na intervenção docente face aos diferentes conflitos, os diferentes contextos familiares e sociais não eram conhecidos na íntegra por parte dos docentes, bem como o percurso académico dos discentes. Tal como Almeida (2009) alude “Muitas vezes, o jogo entre professor e aluno conserva-se no que se pode chamar de “bate-rebate”. Um estado de total contágio e de incapacidade do professor para tomar uma atitude racional diante da emoção” (*ibidem*:92). Observamos evoluções díspares em termos de posturas assumidas pelos docentes de ambas as turmas. Na turma do 6º ano os docentes arrancaram o ano letivo com os comportamentos e atitudes supra descritos e terminaram o ano com uma perspetiva mais positiva face à mudança de comportamentos e resultados académicos de muitos alunos. Em contraste, no Conselho de Turma do CEF, no arranque do ano letivo eram sentidas uma força e energia positivas, a crença de que se poderia fazer um bom trabalho, mas à medida que o ano decorria, a desmotivação, a descrença e o cansaço foram ganhando força e vida. A cada conversa informal com os diversos intervenientes subjazia um pedido de ajuda e era notório o interesse de evolução de alguns. De uma forma, ou de outra, todos os docentes pediam que alguém lhes ensinasse, ou talvez em desânimo lhes dessem a receita de “como lidar com”. Perante a inoperância e ineficácia das suas práticas em inúmeras situações ao nível do relacionamento interpessoal reclamavam ajuda e soluções, porém, não existia uma autoaprendizagem. Os alunos, de uma forma transversal, não se reveem no ensino proposto, nas técnicas pedagógicas implementadas, veem a escola como uma obrigação, algo maçador e sem interesse. Só as novas tecnologias lhes despertam interesse. Os alunos construíram uma pré-imagem do espaço “escola” e de todos os intervenientes que dela fazem parte e estão fechados a qualquer mutação. Não consideramos que o problema reside nos conteúdos programáticos mas sim na forma como estes são transmitidos, uma vez que estamos na presença de alunos com características muito próprias. O espaço de sala de aula é o local onde se podem “mostrar”, “evidenciar” e requisitar toda a atenção e défice emocional. Todos os comportamentos designados como “desviantes” são tão-somente chamadas de atenção para que alguém perceba que não estão bem. As atitudes e

comportamentos exuberantes e desajustados do padrão normal exigido pela sociedade e tidos como boas práticas sociais, são a carapaça de proteção destes frágeis seres humanos. Como podemos exigir como pré-requisito que um jovem peça “por favor”, “bata à porta antes de entrar”, que “fale baixo”, entre tantos outros comportamentos, se no contexto familiar estes não são usados? Segundo Lahire (2008:17) “Suas ações são reações que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela”. Indagamos se a responsabilidade está na falta de consciencialização e de sensibilização e de formação de todos os profissionais que trabalhem em contextos sociais face às reais problemáticas da sociedade. E assim, legitimámos que estamos perante um grave desajuste entre o mercado de trabalho (sociedade real) e as universidades (formação de profissionais na produção do conhecimento). Tal como adverte Almeida (2009) “(...) é necessário introduzir o estudo das emoções, pois acreditamos que assegurar a competência é um meio de favorecer uma ação pedagógica mais eficaz” (*ibidem*:16). Será a responsabilidade de cada profissional “grosseiro” que se recusa a observar e a compreender uma sociedade desigualitária, diversificada, multicultural, com problemas sociais e económicos, onde em muitas casas existe a “lei da sobrevivência”, em prol da busca incessante do controlo e dos padrões “normais”, das turmas “normais”, das pessoas “normais”, das famílias “normais” e dos comportamentos “normais”? Afinal, a normalidade não é sermos diferentes? Neste seguimento, atentamos pertinente realizar o paralelismo com problemática em enfoque, a necessidade imperativa de diferenciar o currículo de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, e do que Formosinho em 1987, adverte na sua obra e que Roldão (2007:14) cita como sendo,

“(...) edifício conceptual do currículo uniforme, em torno da abstração historicamente construída do “aluno médio”- e conseqüente “professor médio”, “ritmo médio”, “escola medianamente equipada” – com a conseqüente paralisia gestonária e organizacional que impede a transformação do modelo uniforme num modelo curricular-escolar que funcione”.

Porquê designarmos estes alunos como “anormais” quando a anormalidade é a busca da humanidade dentro da perfeição e da igualdade como se todos partíssemos do mesmo ponto de partida e sob as mesmas condições? A responsabilidade será das famílias que estão imersas num sem fim de problemas, emocionais, sociais, económicos, relacionais, tantas vezes, encurraladas em guetos criados pelos padrões sociais que tanto defendemos? Ou a



responsabilidade está nas nossas políticas educativas e na forma como vemos a Educação, no seu conceito lato, como formamos profissionais diversificados com competências para intervir nos mais diversos contextos e sob as mais diversas problemáticas e depois é-lhes bloqueado o acesso ao mercado de trabalho (por exemplo: Técnicos Superiores de Educação)? Compreendemos que a responsabilidade é repartida e enquanto não trabalharmos em conjunto não encontraremos a solução. Estaremos na presença de um ciclo vicioso, criado por cada um de nós. O que resolve empurrar a nossa responsabilidade para o outro? A nossa irresponsabilidade e inércia desenvolverão a responsabilidade e a solução do problema? O que resolve “empurrar” um jovem, como se de uma mercadoria se tratasse, de escola em escola, de instituição em instituição até este completar a maioridade? Que oportunidade, que educação, que formação, que gestão das emoções e do relacionamento lhes estamos a proporcionar? O que custará mais ao país, e a todos nós que cumprimos com as nossas obrigações fiscais, educar e formar este jovem e tentar a sua integração e desenvolvimento pessoal e profissional, ou, eventualmente, negligenciá-lo e a curto prazo mantermos um “delinquente”, alguém que vive à margem da sociedade? É-nos claro que em ambas as opções pagaremos a fatura, a diferença reside no valor avultado da mesma. Cada um destes jovens tem em si um potencial que está ainda em estado bruto e oculto pela sua carapaça de proteção. Acreditamos que ajudamos a que muitas destas pequenas estrelas encontrassem o seu “dom”, conseguimos encaminhar alguns e evitamos a emergência de algumas situações de conflito, noutras, ajudamos a transformar os conflitos em autoconhecimento e em fortalecimento de relações, e estreitar de laços, uma vez que, “son las mismas personas que tienen problemas las que deberían determinar cual es la solución correcta” (Murciano & Notó,2005:27). Lembro-me particularmente de uma menina de 15 anos que frequentava a turma do 6º ano a quem chamava de “menina selvagem”, porque o era. Descobrimos em conjunto que tinha o dom de desenhar e pintar e que isso a acalmava. Era mesmo o seu dom. Hoje encontra-se a frequentar um curso profissional de *designer*. A “minha” estrela em estado selvagem conseguiu transitar de ano, apesar de todos os seus comportamentos disruptivos para com todos aqueles que se relacionava, porém tinha uma capacidade de memorização, de apreensão dos conteúdos e de escrita que eu não tinha com a sua idade, para além dos problemas e situações que já passava no seio familiar. Acredito que agora vai para a escola com outro ânimo e que deu um passo significativo para encaminhar a sua vida que estava a um passo da delinquência. Nunca mais me esquecerei do seu jeito.

Revelou-se de suprainportância a autorregulação das práticas para refletir e avaliar o processo de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes e de mim mesma. Como podemos, observar e analisar através da pequena amostra de notas de campo que foi selecionada, a qual extraí do registo das práticas e das aprendizagens descritas pelos intervenientes no *ponto – Avaliação*. Ao longo deste processo e, dando continuidade à metáfora da *largata a borboleta*, agora “a larva” (cada um destes jovens) atingiu a fase de pupa (abordagem de diversas dimensões e sub áreas – pré-requisitos), depois de várias mudanças de pele (depois de muitas aprendizagens e reflexões), usará esses fios para construir o verdadeiro casulo (as capacidades adquiridas/desenvolvidas e agora transformadas em competências). A larva fia em estado de total repouso (reflexão das aprendizagens e mobilização de situações reais), dependendo da espécie (ritmo de apreensão e crescimento de cada jovem) e os tecidos do seu corpo vão se modificando (as ideias pré-concebidas, a autoimagem, as emoções, as atitudes e comportamentos sofreram mutações). Quando a borboleta já estiver pronta, ela rompe o casulo. Portanto, algumas borboletas romperam o casulo e hoje reconhecem mudanças nas suas atitudes e comportamentos na relação consigo e com os outros, alguns jovens atingiram alterações significativas, outros, mutações primárias, todavia o mais relevante é que a semente foi lançada e o processo foi impulsionado em diversos ângulos em cada interveniente.



## Considerações Finais

“Como cantou o puxador de samba da Escola Império Serrano do Rio de Janeiro no carnaval de 2007:

*Ser diferente é normal!*”

(Roos, 2009:27)

Início de uma tarde em meados do mês de julho do ano de 2014, numa praça situada no coração da nossa capital, vivencio a maior sensação de inquietude e de reflexão. Dezenas de pessoas correm de um lado para o outro fechadas no seu mundo e na azáfama do dia a dia. Creio que o que as envolve não passa de pequenos adereços invisíveis à sua normalidade ou à indiferença desumana (até mesmo as pessoas que passam lado a lado). O tempo urge! As pessoas não se olham e nem se veem. Eu vi! Vi que sentado ao meu lado, na mesa à minha esquerda, estava outro mundo tão distante do meu. Um mundo que parece inimaginável à maioria de nós mas que poderia ser o de cada leitor. Sei que todos nós temos um mundo e vivemos sob diferentes valores, ideologias, crenças, mas o que eu via era genuinamente diferente. Guardo até hoje, e guardarei na minha memória, o rosto daquele jovem, que com o seu silêncio me fez compreender que nada sabia da vida e dos seus reais desafios. Que teoria científica encaixaria na realidade daquele jovem? Quais as suas perspectivas? Talvez nem saiba que possa existir. A minha mesa estava apetrechada dos instrumentos que damos vida e que sem eles pensamos não conseguir viver: um computador, um livro, um caderno e um telemóvel. Na mesa ao lado observava apenas uma Pessoa de cor (mestiço) com a roupa do corpo, na mesa uma chávena de café e um copo com água com restos de cigarro desfeito. Do bolso tirava plásticos. Os braços estavam cheios de pulseiras. As unhas um pouco grandes e sujas. A cara marcada pelas cicatrizes de quem vive na rua. Penso que seria um sem-abrigo, mas concluo que seria recente. Ao fundo do jardim estava escondida (guardada) a mala que lhe pertencia atrás de um banco. A vida deste jovem que não deixa em nenhum momento de ser Pessoa, devido à sua condição social e/ou económica estava resumida a uma mala de viagem.

Incrível como somos desmesuradamente supérfluos no nosso egocentrismo e materialismo. Julgando que o valor de cada Pessoa se encontra no que têm e no que diz. Mentira! Senti-me verdadeiramente medíocre perante a grandeza do seu silêncio. Afinal todo o nosso potencial está apenas em nós, enquanto pessoas humanizadas e, não na roupagem que nos guerreámos diariamente. A forma como estive sentado naquela mesa durante três horas seguidas

despoletou em mim um turbilhão de questões. Quem sou eu, enquanto pessoa e quem sou, enquanto profissional de educação? A serenidade com que este jovem esperava o passar das horas e o cair da noite fez-me repensar o significado da palavra acreditar. Este jovem que batizei de “Francisco” ensinou-me pela emoção que despoletou em mim que muito temos e devemos fazer por nós e essencialmente por todos aqueles que realmente “gritam” amordaçados pela nossa ajuda, mesmo que o comportamento seja dissonante. *Pessoas* como o Francisco fazem-nos acreditar que as pequenas mudanças que conseguimos despoletar, mesmo quando nos dizem que são batalhas perdidas e que valem a pena, são as mais importantes e mais significativas, “(...) é preciso dar as boas-vindas ao que se pode classificar como um valioso grão de areia” (Casal, citado por Millán & Gómez, 2011:17).

O poder da mudança nasce no sentir de acreditar, sentir que em *loco* podemos preparar o terreno e lançar a semente. Acreditamos que a Mediação, enquanto processo educativo de prevenção e resolução de conflitos, para a melhoria das relações interpessoais lançou a sua semente e agora deve produzir efeitos multiplicadores a nível interpessoal e grupal (Costa, Almeida, & Melo, 2009). Com base nos resultados obtidos evidenciamos que cada um dos intervenientes, direta ou indiretamente envolvidos neste projeto, conseguem identificar o que significa *Mediação*, reconhecem a sua importância e os seus limites dentro e fora do contexto educativo. Por mais diminuta que seja aos olhos de outrem, a mudança, assente na consciencialização e conseqüente reflexão, é um processo moroso, marcado por avanços e recuos. A arte de educar é sem dúvida alguma, saber falar ao coração.

Com efeito, por detrás de qualquer profissional coabita *a pessoa* que deve fazer a diferença no mundo de cada pequena estrela que se cruza com o seu. Lembre-se sempre que gerar gentileza, sorrisos e boas ações refletem que à frente teremos tudo isso sendo gerado, e se doarmos amor, doarmos gentileza, doarmos afeto, doarmos carinho e nos doarmos, numa simples ação geramos uma onda de gentileza e de caridade.

No final deste projeto (entenda-se relatório) à luz do título do nosso projeto, *Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano: Construção de uma cultura de participação colaborativa no processo Educativo num contexto escolar*, consideramos pertinente mobilizar e corroborar a nossa intervenção com a seguinte citação de Torremorell (2008:20) na qual assegura que “as diferenças naturais entre as pessoas não são propriamente geradoras de conflitos destrutivos, mas sim criativos. Aproveitar a riqueza de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom

entendimento”. Objetivamos que a *diferença* deve ser entendida por todos como característica inata a qualquer ser humano e trabalhada e apreendida no sentido educativo e social como promotora de potencialidades entre todos os seres humanos, e somente será possível, pela mobilização de objetivos e vontades comuns na e pela (re) construção de uma cultura de participação colaborativa (união das diferenças) no processo de ensino-aprendizagem, que se estenderá ao processo Educativo, âmbito não-formal e informal subjacente ao processo de Mediação “para crear y recreae la comunidad, el conflicto es esencial. Si no hubiera diferencias entre las personas, no habría comunidad” (Murciano & Notó, 2005:26).

Acreditamos, assim, que projetos e intervenções como este contribuem, de algum modo, apesar da curta duração, para a consciencialização, reflexão e conseqüente transformação de alguns comportamentos dos diversos atores sociais que contribuem e têm contato conosco, convencidos que permeamos os meandros educativos e sociais.

Findamos este projeto que é *nosso, seu* e de *todos* que dele fizeram parte, ou que dele beberam, com o sentido de dever cumprido e com uma citação que marca uma das enormes lacunas do nosso sistema de ensino e conseqüentemente da transferência para as diversas áreas sociais, cujas conseqüências são significativamente nefastas e que deve empelar a reflexão de cada leitor “a escola está feita para o hemisfério esquerdo do cérebro, que é o lógico, sequencial, analítico, e exclui da avaliação o hemisfério direito, o da intuição e imaginação” Alberca (2014:55).

Nasce agora uma vontade renovada de fazer mais e melhor por e para todas as *estrelas na terra*.

## Bibliografia

- Alberca, F. (28 de setembro de 2014). Pais tranquilos, alunos felizes, professores empenhados. *Notícias Maganize*, pp. 54-57.
- Almeida, A. R. (2009). *A emoção na sala de aula*. Brasil: Papyrus.
- Almirall, J. I., Checa, P., & Grau, A. (2005). La mediación como metodología de resolución de conflictos. In A. Aguirre, J. Almirall, R. Alzate, C. Boqué, J. Cárdenas, A. Carpena, et al., *La mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 103-109). Barcelona: GRAU.
- Amado, J. (2013). A Investigação em Educação e os seus paradigmas. In J. A. (coordenação), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-70). Coimbra: Universidade do Minho.
- Anigrupos.org. (2009). Jogos e Dinâmicas para animação de Grupos. Portal Anigrupos.
- Asenjo, J. C., García, I. F., Lapponi, F. S., Torrellas, J. L., López, M. M., & Abad, J. V. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Edições ASA.
- Barbier, J.M. (1991). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barandela, T., & Costa, E. P. (2011). A Aula de Convivência: Um Dispositivo de Mediação Socioeducativa. *Libro de Atas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4585-4598). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de Investigacion Educativa - Guia Pratica*. Barcelona: CEAC, S.A
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. M. Siva & M. A. Moreira, *Formação e Mediação sócio-educativa - perspectivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In J. A. Correia & A. M. Silva, *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Atores* (pp.45-58). CIE: Afrontamento.
- Boqué, M. C. (2005). Mediación escolar: un desafío a la violencia. In A. Aguirre, J. Almirall, R. Alzate, C. Boqué, J. Cárdenas, A. Carpena, et al., *La mediación escolar - Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 37-47). Barcelona: GRAO.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Brandes, D., & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos*. Lisboa: MORAES.
- Brandoni, F., & (org.). (1999). *Mediação escolar - Propostas, reflexiones y experiencias*. Barcelona: Paidós.
- Candau, V. M. (2011). A diferença está no chão da escola. *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo. teorias e métodos* (pp. 119-132). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Carpena, A. (2005). Si para resolver tus conflictos sólo dispones de un martillo, todo te parecerá un clavo. In A. Aguirre, J. Almirall, R. Alzate, C. Boqué, J. Cárdenas, A. Carpena, et al., *La mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 55-61). Barcelona: GRAO.
- Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. In A. Aguirre, J. Almirall, R. Alzate, C. Boqué, J. Cárdenas, A. Carpena, et al., *La mediación escolar - Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 17-23). Barcelona: GRAO.
- Costa, E. P. (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In J. Sousa-Vasconcelos, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155-166). Coimbra: Mediarcom/Minerva.
- Costa, E. P., & Barandela, T. (2010). A Mediação Escolar: Nas narrativas de alunos do ensino secundário. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1354-1368). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, E. P., & Barandela, T. (2012). Contributo para a melhoria socioeducativa da escola: Implementação de um Plano de Convivência. *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 137-146). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, E. P., & Melo, M. (2010). Mediação de Conflitos: dados de uma intervenção em adolescentes dos 12 aos 15 anos. *Atas do I Congresso Internacional de Mediação* (pp. 2-6). Lisboa: ISCSP/GRAL.
- Costa, E. P., Almeida, L., & Melo, M. (2009). A Mediação para a Convivência entre Pares: Contributos da Formação em alunos do ensino básico. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 165-178). Braga: Universidade do Minho.
- Correia, J. A., & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.



- Correia, J. A., & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In J. Correia & A. M. Silva, *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Atores* (pp. 13-22.) CIIE: Afrontamento.
- Esteban, M. T. (2011). O que fazer quando (quase) todos vão à escola? *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares - Currículo, teorias, métodos* (pp. 365-378). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Eyng, A. M. (2013). Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. *Revista Portuguesa de Educação, 26 n°2*, pp. 245-266.
- Formisinho, J. (2007). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In J. Formosinho, *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp. 19-26). Mangualde: Pedago.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, I. P. (2010). A mediação em educação em Portugal. In J. A. Correia, & A. M. Silva, *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Atores* (pp.59-79) .CIIE: Afrontamento.
- Gallo, S. (2009). Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In M. C. Lopes, & M. D. Hattge, *Inclusão Social - Conjunto de práticas que governam* (pp. 7-12). Belo Horizonte: Autêntica.
- Jares, X. (2001). *Educação e conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: ASA.
- Jares, X. (2006). *Pedagogia da convivência*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, B. (2008). *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Ática.
- Lopes, A. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e "Ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, M. C. (2009). Inclusão como prática política de governamentalidade. In M. C. Lopes, & M. D. Hattge, *Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam* (pp. 107-130). Belo Horizonte: Antêntica.
- Lorenzo, E. V. (2007). *Mediación Escolar*. Buenos Aires: Dunken.
- Millán, J. F., & Gómez, M. O. (2011). *Conflitos - Como desenvolver capacidades enquanto mediador*. Lisboa: Escolar.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

- Murciano, D., & Notó, C. (2005). *Mediação escolar*. In A. Aguirre, J. Almirall, R. Alzate, C. Boqué, J. Cárdenas, A. Carpena, et al., *La mediación escolar : Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 25-35). Barcelona: GRAO.
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In J. A. Correia, & A. M. Silva, *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Atores* (pp. 33-43) CIIIE: Afrontamento.
- Neves, T., & Malafaia, C. (2012). *Gestão de Conflitos: Uma experiência, Um guia*. Porto: Legis.
- Oliveira, A. M. (2009). A mediação sociocultural: o caminho percorrido. In A. M. Silva & M. A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-educativas - perspectivas teóricas e práticas* (pp. 91-100). Porto: Areal.
- Pacheco, J. A. (org.). (2008). Organização Curricular Portuguesa. In J. A. Pacheco (Org.), *Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pinto, A., Soares, C., Vaz, F., & Marques, O. (2003). *Interagir - Técnicas de animação*. Porto: Salesianas.
- Ponte, F., & Rocha, M. (2013). Delinquência juvenil: Das roturas dos sistemas de autoridade à disfunção social. *Interconexões - Revista de Ciências Sociais*, 1, pp. 135-160.
- Roldão, M. (2007). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único - sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal. In J. Formosinho, *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp. 9-16). Mangualde: Pedagogo.
- Roos, A. P. (2009). Sobre a (in) governabilidade da diferença. In M. C. Lopes, & M. D. Hattge, *Inclusão Social: Conjunto de práticas que governam* (pp. 13-31). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sá, V. (s.d.). A influência do ambiente institucional sobre a estrutura das organizações . *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação - Atelier: Contextos Organizacionais e Organizações* , (pp. 90-97).
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Seijo, J. C., & (coord.). (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas - Manual para a Formação de Mediadores*. Porto: ASA.
- Silva, N. P. (2004). *Ética, Indisciplina & Violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes.

- Silva, A. M., & Moreira, M. A. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In A. M. Siva & M. A. Moreira, *Formação e Mediação sócio-educativa - perspectivas teóricas e práticas* (pp. 6-13). Porto: Areal.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.
- Sousa, F. (2011). A diferenciação como princípio de organização curricular. *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo. teorias e métodos* (pp. 401-432). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tavares, A. I., & Abraão, I. (2010). *Trilhos - Desenvolvimento de Competências pessoais e sociais*. Instituto da Droga e da Toxicodependência.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torrego, J. (2006). *Modelo Integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Torrego, J. (2008). *El Plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Torremorell, M. B. (2002). *Guia de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Torremorell, M. B. (2005). *Tiempo de mediación - Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vinyamata, E. (2005). Educar para el conflicto. In A. Aguirre, J. Almirall, R. Alzate, C. Boqué, J. Cárdenas, A. Carpena, et al., *La mediación escolar - Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 13-15). Barcelona: GRAO.

**Anexos**





Anexo 1 – Relatório elaborado pelo Conselho de Turma do 6ºano

## Relatório 6º ano

O Conselho de Turma deu um parecer sobre a difícil experiência que teve com os alunos desta turma considerando que não foi, nem é positivo, constituir uma turma com discentes com perfis desta natureza. As relações interpessoais (aluno/aluno; aluno/professor; aluno /comunidade) dificultaram demasiadas vezes, um normal processo de ensino e aprendizagem. Apesar de todos os esforços da Diretora de Turma e de todo o Conselho de Turma, os alunos continuaram a revelar muitos conflitos nos relacionamentos interpessoais e na ausência do cumprimento das regras, o que se refletiu na postura na sala de aula e nos intervalos. Apesar desta descrição, todos os presentes afirmaram que, mesmo não sendo o ideal, houve melhorias nesse capítulo desde o início do ano. Para isso muito contribuiu a intervenção das seguintes parcerias: professora coordenadora do Projeto de Promoção e Educação para a Saúde, [REDACTED] e pela Enfermeira [REDACTED]; “Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano”, com a dinamização da mestrandia, Ângela Gomes, no âmbito do Projeto de Intervenção em Mediação Socioeducativa da Universidade do Minho; projeto [REDACTED] do Centro Social e Cultural de [REDACTED]; Plano de Intervenção Concertada, elaborado pelas psicólogas deste agrupamento, Dr.ª [REDACTED] e Dr.ª [REDACTED]; pela Educação Especial, personalizado na Dr.ª [REDACTED]; pela Diretora de Turma, Dr.ª [REDACTED]; e pela mestrandia, Ângela Gomes. Além disso, destacou-se similarmente o papel fundamental da mestrandia Ângela Gomes, Dr.ª [REDACTED] na coadjuvação pedagógica nas aulas de Português, Dra. [REDACTED] na coadjuvação nas aulas de educação visual; da direção que contribuiu para a resolução dos conflitos dentro e fora da sala aula; o empenho, a dedicação e a paciência de todos os professores que reuniram semanalmente 90m para aferir critérios de atuação e dialogar sobre os problemas desta turma. Apesar de todos os constrangimentos já referidos a psicóloga da escola, Dra. [REDACTED], analisando a avaliação final, considerou que este contexto (esta turma), foi o mais favorável e contribuiu para que dos 15 alunos da turma---todos repetentes exceto um---todos foram aprovados menos cinco---destes, 2 vão fazer os exames da 2ªfase, um a Português, outro a Português e Matemática, os outros 3 nem compareceram para as aulas de apoio extraordinário. Dos 15 alunos inscritos, 12 pretendem frequentar um curso vocacional, que segundo a Dra. [REDACTED] será possível para a maioria destes alunos no âmbito das parcerias que a escola está a desenvolver.

Escola [REDACTED] 2 julho 2014

Pelo Conselho de Turma, a Diretora de Turma

[REDACTED]





## Anexo 2 – Missão do Gabinete Pedagógico

### Gabinete Pedagógico 2013/2014 Missão Pedagógica

A ação pedagógica da equipa do Gabinete Pedagógico visa promover um clima de escola favorável à aprendizagem, de respeito mútuo e de civismo.

A equipa do Gabinete Pedagógico atua, fundamentalmente, nas seguintes vertentes:

1. Enquadrar em termos disciplinares os alunos a quem foi dada ordem de saída da sala de aula;
2. Encaminhar os alunos para a sala de aula com vista ao cumprimento do seu dever de assiduidade e pontualidade;
3. Detetar e tratar pedagógica e preventivamente comportamentos anómalos e perturbadores (indisciplina fora da sala de aula, violência, situações de “bullying”, ou outros); e ainda comportamentos destruidores do património escolar ou outro;

A equipa do Gabinete Pedagógico espera contribuir efetivamente para a redução progressiva do número de ocorrências de ordem de saída da sala de aula, bem como das ocorrências das sanções disciplinares, em geral. Espera ainda contribuir para a preservação das instalações e espaços envolventes.

Os nossos objetivos só serão alcançáveis com a colaboração efetiva de todos os professores e assistentes operacionais, que deverão sempre encaminhar para o Gabinete Pedagógico qualquer situação anómala ou menos correta que observem ou de que tenham conhecimento.

A equipa do Gabinete Pedagógico inicia a sua ação no início do corrente ano letivo. O serviço funciona no gabinete de Línguas e manter-se-á em trabalho efetivo em horário o mais abrangente possível do período de aulas.

#### Procedimentos:

- a) O aluno encaminhado para o Gabinete Pedagógico far-se-á acompanhar de um relatório de ocorrência, redigido em impresso próprio pelo docente ou pelo assistente operacional responsável. No momento de ordem de saída da sala de aula, o professor deve preencher o Registo de Ocorrência Simplificado (documento 1). O registo de Ocorrência Simplificado visa facilitar a ação disciplinar do docente a fim de garantir a continuidade da aula. Posteriormente, o docente **deverá, o mais breve**



**possível**, redigir e colocar na gaveta do diretor de turma a ordem de saída de sala de aula (documento 2).

- b)** O aluno será acompanhado por um assistente operacional à sala do Gabinete Pedagógico. Na impossibilidade de garantir a presença de um assistente operacional que possa acompanhar o aluno, o docente, no final da aula, **deverá** passar pela sala do Gabinete Pedagógico para confirmar a presença do aluno.
- c)** O gestor ouvirá o relato do incidente, na versão do aluno, e solicitará um resumo do mesmo, em impresso próprio: Relato de Ocorrência – Aluno (documento 3).
- d)** O gestor conversará com o aluno, levando-o a refletir sobre o seu comportamento/atitude.
- e)** Quando o tempo que decorrer até ao fim do tempo ou bloco de aulas o permitir, o aluno executará as tarefas indicadas pelo docente no Relatório de Ocorrência Simplificado.
- f)** Os relatórios serão arquivados em pasta própria do Gabinete Pedagógico.
- g)** Quando o Gabinete Pedagógico recebe um Relatório de Ocorrência sem a presença do discente implicado, tal é comunicado com a brevidade possível ao/à DT ou à Direção e o aluno será chamado, na aula seguinte, por um elemento do Gabinete Pedagógico, para relatar o que se passou. A comunicação é acompanhada da cópia do relatório recebido, com uma nota da razão da sua ausência.
- h)** Ao fim de três saídas da sala de aula, é instaurado um processo disciplinar ao respetivo aluno.
- i)** No caso de incidente considerado grave, ou em determinados casos de recorrência de comportamento inadequado e/ou agravado, o aluno será encaminhado de imediato para o/a Diretor(a) de Turma (DT) ou para a Direção, sendo-lhe instaurado processo disciplinar.

**Horário de funcionamento:**

**Todos os dias, das 8.20 h às 16.45 h**

A coordenação

██████████

## **Apêndices**



### **Apêndice 3-** Dispositivo de Intervenção em Mediação – *Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano*

#### **Dispositivo de Mediação – *Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano***

O Dispositivo de Intervenção - *Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano* assume-se como uma proposta de intervenção que visa desenvolver competências relacionais e afetivas, promover a gestão e regulação das relações interpessoais e a consequente melhoria do clima relacional do espaço escolar, através da prevenção e/ou resolução pacífica de conflitos. Neste sentido, apresenta-se como uma das respostas adequadas à diversidade de alunos que frequentam a escola pública, potenciando a intervenção socioeducativa e adequa-se à necessidade crucial de introduzir e consolidar a prática da mediação em contextos educativos, em específico, na escola em estudo.

A estrutura do dispositivo de mediação, dinâmica e participativa, é dirigida a um grupo heterogéneo de duas turmas, uma de 6º ano e outra de CEF, incluindo diferentes propostas de trabalho que permitirão desenvolver as suas próprias capacidades mediadoras, disponibilizar ferramentas e técnicas para gerir os conflitos. O dispositivo visa, em dez sessões de intervenção devidamente elaboradas de acordo com as necessidades já observadas, trabalhar o conflito e as diferentes perspetivas, explorar o processo de mediação, introduzir o processo de mediação na escola como via de regulação para a convivência, desenvolver as competências de comunicação, capacitar os diversos intervenientes de capacidades e competências interpessoais e interrelacionais, fomentar a participação ativa e responsável dos alunos, e contribuir para o desenvolvimento ativo de uma cultura de paz.

**Número de Sessões:** 10 sessões (planificadas, mas sujeitas a alterações)

#### **Conteúdos das Sessões:**

- 1. Apresentação e Introdução à Mediação;**
- 2. O Conflito e os seus elementos;**
- 3. Experienciar o Conflito;**
- 4. A Mediação;**
- 5. Compartilhar Pontos de Vista;**
- 6. Identificar Interesses no Conflito;**
- 7. Criar Opções – Tomada de decisão e resolução de problemas;**
- 8. A Comunicação verbal e não-verbal;**
- 9. Estilos de Comunicação: Assertividade;**
- 10. Avaliação do Impacto do Dispositivo de Mediação**

**Participantes:** Alunos do 6º ano e CEF

### **Objetivos da Intervenção**

- Formar uma rede de mediação;
- Introduzir o processo de mediação na escola como via de regulação para a convivência;
- Trabalhar o conflito e as diferentes perspetivas;
- Desenvolver as competências de comunicação;
- Capacitar os diversos intervenientes de capacidades e competências interpessoais e interrelacionais,
- Fomentar a participação ativa e responsável dos alunos;
- Construir materiais adaptáveis a diferentes níveis e contextos educativos;
- Contribuir para o desenvolvimento ativo de uma cultura de paz.

### **Metodologia**

O Dispositivo assenta numa metodologia participativa, com recurso a jogos e dinâmicas de grupo de quebra-gelo, aquecimento, motivação, autoconhecimento, concentração, cooperação, desenvolvimento e reforço da confiança interpessoal e do relacionamento interpessoal e intergrupar, capacidade de comunicação, assertividade, empatia, trabalho em equipa, trabalho colaborativo, jogos cooperativos, discussão, reflexão em grupo, autorreflexão e tomadas de decisão em grupo, representação, bem como jogos que promovam o desenvolvimento pessoal e social.



Quadro Síntese do Dispositivo de Mediação - <i>Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano</i>		
Sessões	Objetivos	Atividades
<b>1. Apresentação e Introdução à Mediação</b>	<p>.Criar um conhecimento inicial entre os participantes e a mediadora com vista o desenvolvimento de um ambiente agradável e de cooperação;</p> <p>.Estabelecer pontes de comunicação e de confiança entre todos os elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dinâmica 1 - Jogo de Quebra-gelo – <i>A Tripulação do barco</i>;</li> <li>. Dinâmica 2 - Jogo de Apresentação – <i>A Teia</i></li> <li>. Dinâmica 3 - <i>Papel de Parede</i>;</li> <li>. Dinâmica 4 - Apresentação em Prezi - O que é a Mediação?;</li> <li>. Dinâmica 5 - <i>Linha das Emoções</i>;</li> <li>. Dinâmica 6 - <i>Caixa das cores</i>;</li> <li>. Dinâmica 7 - Vídeo de sensibilização – Campanha Publicitária;</li> <li>. Dinâmica 8 - Caixa das Aprendizagens</li> </ul>
<b>2. O Conflito e os seus elementos</b>	<p>. Conhecer o papel desempenhado pelo conflito nas nossas vidas, os seus diferentes elementos e as formas mais comuns de o enfrentar;</p> <p>.Favorecer o desenvolvimento do estilo colaborativo na resolução dos conflitos para a melhoria do desenvolvimento pessoal e maior inserção social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dinâmica 1 - <i>Jogo das Virtudes</i></li> <li>. Dinâmica 2 - <i>A força do diálogo</i></li> <li>. Dinâmica 3 - <i>O Conflito</i></li> <li>. Dinâmica 4 - Apresentação em Prezi - <i>O que é o conflito?</i></li> <li>. Dinâmica 5 - <i>A cara oculta da festa</i></li> <li>. Dinâmica 6 - Caixa das Aprendizagens</li> </ul>
<b>3. Experienciar o Conflito</b>	<p>.Reforçar a coesão do grupo através do reforço da intimidade e do conhecimento interpessoal, barreiras na comunicação, assertividade, expressão de emoções e resolução de conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dinâmica 1 - <i>As Fotografias</i></li> <li>. Dinâmica 2 - <i>A Indiferença</i></li> <li>. Dinâmica 3 - <i>O chapéu dos medos</i></li> <li>. Dinâmica 4 - Caixa das Aprendizagens</li> <li>. Dinâmica 5 - <i>A Mistura das Folhas</i></li> </ul>
<b>4. A Mediação</b>	<p>.Conhecer a Mediação numa perspetiva global e como uma das propostas eficazes para melhorar a convivência numa instituição educativa;</p> <p>.Distinguir diferentes formas de resolução de conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dinâmica 1 - <i>Confia em mim</i>;</li> <li>. Dinâmica 2 - <i>A cor dos sentimentos</i></li> <li>. Dinâmica 3- <i>A mediação como técnica alternativa de conflitos</i></li> <li>. Dinâmica 4 - Caixa das Aprendizagens</li> <li>. Dinâmica 5 - <i>Círculo Maravilhoso</i></li> </ul>
<b>5. Compartilhar pontos de vista</b>	<p>. Reconhecer diferentes estilos de comunicação;</p> <p>. Conhecer e treinar competências básicas de comunicação que ajudem a mediar os conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dinâmica 1 - <i>Sopa de Letras</i></li> <li>. Dinâmica 2 - <i>O que vês?</i></li> <li>. Dinâmica 3 - <i>Os pensamentos não se adivinham</i></li> <li>. Dinâmica 4 - Caixa das Aprendizagens</li> <li>. Dinâmica 5 - <i>Como eu, Como tu</i></li> </ul>



<p><b>6. Identificar interesses no conflito</b></p>	<p>. Analisar a escala dos interesses/necessidades que levam à disputa de diferentes posições perante um conflito.</p>	<p>. Dinâmica 1 - <i>Escolhe uma razão</i>;                  . Dinâmica 2 - Apresentação em Prezi da Pirâmide das Posições;                  . Dinâmica 3 - <i>Decidir ou não decidir: eis a questão!</i>;                  . Dinâmica 4 - <i>Os Anos</i>                  . Dinâmica 5 - <i>Decisões e os fatores que as influenciam</i>                  . Dinâmica 6- <i>Caixa das Aprendizagens</i></p>
<p><b>7. Criar Opções – Tomada de decisão e resolução de problemas</b></p>	<p>. Compreender o papel dos nossos valores nas decisões que tomamos</p>	<p>.Dinâmica 1 – <i>O dilema do Henrique</i>;                  .Dinâmica 2 – <i>O que é que se passa?</i>;                  .Dinâmica 3 – <i>Cubo dos Sentimentos</i>;                  .Dinâmica 4 – <i>A bruxa Bibiana</i>;                  .Dinâmica 5 – <i>Caixa das Aprendizagens</i>.</p>
<p><b>8. Comunicação verbal e não verbal</b></p>	<p>. Compreender os elementos envolvidos na comunicação e a importância da comunicação não-verbal;                  . Desenvolver competências de escuta e de conversação</p>	<p>.Dinâmica 1 – <i>O boato</i>                  .Dinâmica 2 – <i>Olha para o que eu faço, não olhes para o que eu digo</i>;                  .Dinâmica 3 – <i>Como ouvimos</i>;                  .Dinâmica 4 – <i>Como falamos</i>;                  .Dinâmica 5 – <i>Caixa das Aprendizagens</i>.</p>
<p><b>9. Estilos de Comunicação: Assertividade</b></p>	<p>. Diferenciar os estilos de comunicação passivo, assertivo e agressivo;                  . Compreender as consequências pessoais e relacionais de cada um dos estilos</p>	<p>.Dinâmica 1 – <i>O que é que eu ganho com isto?</i>;                  .Dinâmica 2 – <i>Assertividade</i>;                  .Dinâmica 3 – <i>O que é que o Bruno ganha com isto?</i>;                  .Dinâmica 4 – <i>Caixa das Aprendizagens</i>.</p>
<p><b>10. Avaliação do Impacto do Dispositivo de Mediação</b></p>	<p>. Refletir sobre o impacto da implementação do dispositivo de Mediação na turma</p>	<p>.Aplicação do Instrumento I;                  .Dinâmica 1 – <i>Caixa das Cores</i>;                  .Aplicação do Instrumento II;                  .Dinâmica 2 – <i>Uma lição de vida</i>;                  . Dinâmica 3 – <i>Mediação é...</i></p>
<p><b>Número de participantes:</b> 15 alunos do 6ºano e 22 alunos do CEF  <b>Número de sessões:</b> 10 programadas  <b>Duração da sessão:</b> 90 minutos / sessões extra de 45/90 minutos (a identificar)  <b>Local:</b> Sala de Dança/Teatro  <b>Dia e horário:</b> Terça, Quinta e Sexta-feira para a turma de 6ºano e Segunda e Quinta-feira para a turma CEF  <b>Responsáveis:</b> Ângela Gomes e acompanhante de estágio, professor ██████████                  Autorização dos pais para participação no projeto e divulgação de imagens/vídeos</p>		



<b>Plano de Intervenção (sujeito a alterações no número de sessões, dias e horários)</b>												
Número de Sessões	Meses/2014	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho				
Sessão 1 - Apresentação e Introdução à Mediação	Elaboração do Dispositivo de Mediação		4 – 90min	6 – 90min	Paragem de Intervenção de 17/02 a 31/03							
			7 – 90min	10 – 90min								
Sessão 2 - O conflito e os seus elementos			13 – 90min	13 - 90min								
			19 – 90min 25 – 90min	17 – 90min								
Sessão 3 - Experienciar o Conflito			7 – 90min									
			11- 90min									
Sessão 4 - A Mediação			19-90min									
			25-90min									
Sessão 5 - Compartilhar Pontos de Vista			2 - 90min									
			24-90min									
Sessão 6 - Identificar Interesses no Conflito	29-90min											
	2-90min											
	6-90min											
Sessão 7 - Criar Opções – Tomada de decisão e resolução de problemas	7-90min											
	16-90min											
Sessão 8 - A comunicação verbal e não verbal	20-90min											
	28-90min											
	29-90min											
Sessão 9 - Estilos de Comunicação: Assertividade	30-90min											
	30-90min											
Sessão 10 - Avaliação do Impacto do Dispositivo de Mediação	2-90min											
	4-90min											

4 de julho termina o ano letivo



**Legenda:**

<b>Dias de Intervenção</b>	<span style="background-color: #90EE90; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> Intervenção com 6ºano
	<span style="background-color: #00BFFF; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> Intervenção com CEF
	<span style="background-color: #FFD700; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> Sessão Extra
<b>Horário</b>	<span style="background-color: #90EE90; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> Varia mediante os dias da semana (ver registo de aprendizagens)
	<span style="background-color: #00BFFF; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> Varia mediante os dias da semana (ver registo de aprendizagens)
	<span style="background-color: #FFD700; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> Varia mediante os dias da semana (ver registo de aprendizagens)
<b>Número de Sessões</b>	<span style="background-color: #90EE90; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> <b>24</b> Sessões do 6ºano
	<span style="background-color: #00BFFF; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 15px;"></span> <b>27</b> Sessões do CEF
<b>Observações</b>	As aulas do 6ºano terminam a 6 de junho. As aulas do CEF terminam a 4 julho.

O Plano de Intervenção planificado sofreu, ao longo de todo o período de implementação do Dipositivo, ajustes no que concerne ao cumprimento integral das Dinâmicas pensadas e planificadas para cada sessão, assim como de adaptação às aprendizagens e interesses manifestados pelos alunos, o que levou a que fosse necessário dinamizar sessões extra em complemento às sessões inicialmente previstas.

<b>Documentos das sessões extra</b>		<b>Turmas a aplicar</b>
<b>Músicas<sup>1</sup></b>	<i>O mundo muda a cada gesto teu</i> do autor e músico Valete (anexo 6)	6ºano
	<i>Educação é Liberdade</i> - Da Weasel (anexo 7)	CEF
	Tu tens que agir – D8 (anexo 8)	6ºano
	Casos de Polícia – Da Weasel (anexo 9)	6ºano
	Subúrbios – Valete (anexo 10)	6ºano
<b>Vídeos/Reportagens</b>	Reportagem da RTP1 – <i>Um Murro na Adolescência Bullying</i> (anexo 11)	6ºano
	Reportagem especial da TVI - “Rapazes de Huambo” ( <a href="http://www.tvi.iol.pt/videos/14108431">http://www.tvi.iol.pt/videos/14108431</a> )	6ºano
	Reportagem da RTP1 - “A casa dos rapazes” (anexo 12)	6ºano
	Reportagem da SIC - “Jovem condenado por assalto é campeão nacional de Muay Thai e vai ao mundial” (anexo 13)	6ºano
<b>Outras</b>	Construção das Regras de Convivência em grande grupo (apêndice 26)	6ºano

<sup>1</sup> A escolha de músicas para explorar nas sessões extra prende-se com o poder que a música tem sobre cada um de nós, agregadora de estados de espírito e de vivências que chega ao nosso íntimo. As músicas selecionadas para trabalhar neste dispositivo são críticas sociais e descrevem vivências das classes mais desfavorecidas, abordam as principais problemáticas de jovens e adultos com comportamentos desviantes. É proposto através de cada música uma autorreflexão

## **Sessão 1 – Apresentação e Introdução à Mediação**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Criar um conhecimento inicial entre os participantes e a mediadora com vista o desenvolvimento de um ambiente agradável e de cooperação e criação de pontes de comunicação e de confiança entre todos os elementos

---

### **Dinâmica 1 -** Jogo de Quebra-gelo – ***A Tripulação do barco*** – 10 min

**Material** – Nenhum

**Finalidades** – Aquecimento, exercícios, divertimento e concentração

**Procedimento** – O grupo forma uma fila indiana no centro da sala. Se o mediador disser “Tripulação para estibordo” – todos correm para a direita. Se o mediador disser “Tripulação para o porto” – todos correm para a esquerda. “Tripulação para o barco” significa voltar ao centro. O mediador grita estas ordens cada vez mais depressa e o último a chegar é eliminado do jogo. E assim por diante até ficar um campeão.

### **Dinâmica 2 -** Jogo de Apresentação – ***A Teia*** – 10 min

**Material** – Um novelo de lã

**Finalidades** – Facilitar o início do conhecimento interpessoal num grupo, quebrar constrangimentos e resistências habituais à interação.

**Procedimento** – Pedir aos participantes para formarem uma roda (em pé ou sentados em cadeira ou no chão). Com o novelo de lã na mão, o mediador diz que se vai apresentar ao grupo dizendo “Chamo-me ... e quero oferecer-vos o meu ...” (qualidade pessoal, um aspeto positivo da sua personalidade). De seguida irá atirar o novelo a outro participante (ficando com a ponta do cordel segura na sua mão) que deverá apresentar-se igualmente ao grupo e atirar o novelo a outro membro (devendo, também, ficar a segurar o cordel na mão) assim sucessivamente até que todos os participantes se apresentem. Quando todos tiverem recebido o novelo, formar-se-á uma estrela de tantas pontas quantos os participantes.

É importante referir que somos todos necessários para manter a rede esticada, se alguém largar o fio a rede fica frouxa. A rede simboliza a segurança, rede feita de nomes, qualidades e rostos, ou até mesmo esta rede pode ser o colchão que ajuda a conciliar e a abrandar as situações de conflito na nossa escola. O último a apresentar-se atira o novelo ao mediador que terá que repetir o que esse participante disse para que à medida que o enrole, repita, também, o que o membro que lho atirou disse na apresentação. E assim sucessivamente, até se desfazer a teia e ter, novamente, o novelo todo enrolado.

### **Dinâmica 3 – *Papel de Parede* - 10 min**

**Material** – Papel de Cenário, Marcadores, Post'its, Fita-cola

**Finalidades** – Participação, definição e regulação de comportamentos

A mediadora colocará, na parede, papel de cenário no qual estarão definidas as diferentes fases de intervenção/objetivos/competências:

- **Sessão 1** – Já nos conhecemos e Já conheço a Mediação;
- **Sessão 2** – Conheço o conflito como positivo e Aprendi a resolver o conflito com a ajuda dos outros;
- **Sessão 3** – Compreendo que somos mais fortes em grupo;
- **Sessão 4** - A Mediação ajuda-nos a conviver e a comunicar;
- **Sessão 5** – Saber comunicar ajuda-nos a mediar os conflitos;
- **Sessão 6** – Conheço a importância dos interesses, necessidades e posições no conflito;
- **Sessão 7** – Compreendo o papel dos nossos valores nas decisões e Aprendi que existem diferentes pontos de vista;
- **Sessão 8** – Conheço os elementos da comunicação verbal e não-verbal;
- **Sessão 9** – Identifico os diferentes estilos de comunicação: passivo, agressivo e assertivo;

- **Sessão 10** – Avalio o dispositivo de intervenção em mediação.

A mediadora deverá explicar qual o objetivo do papel de parede e que este será um elemento que deverá ser construído pelo grupo ao longo das sessões. É distribuído a cada elemento um post-it (formato de seta) e solicitado que nelas escrevam os seus nomes e as coloquem no ponto de partida (todos na mesma casa de partida).

#### **Dinâmica 4 - O que é a Mediação? 10 min**

**Material** – Computador e Vídeo-Projetor

**Finalidades** – Introduzir a Mediação

**Procedimento** – A mediadora, com recurso ao programa PREZI (apêndice 23), irá explicar ao grupo, de forma interativa e dinâmica, que a Mediação é um processo estruturado de gestão de conflitos em que as pessoas enfrentadas se reúnem na presença de um(a) mediador(a) e, através do diálogo, encontram saídas em conjunto para os problemas. A mediação tem as seguintes características: é voluntária, confidencial e os acordos e decisões são tomados livre e responsabilmente pelas pessoas em conflito.

#### **Dinâmica 5 -Linha das Emoções – 25 min**

**Material** – Fita larga para colar no chão

**Finalidades** – Trabalhar as emoções, refletir sobre os comportamentos e promover a proximidade das relações interpessoais no grupo

**Procedimento** – *Linha das Emoções* é uma dinâmica em que cada aluno irá refletir sobre algumas questões que lhes serão colocadas. Inicialmente, será pedido ao grande grupo que se divida (mediante indicações da mediadora) em 2 subgrupos. Um dos subgrupos ficará à direita da sala e outro à esquerda, ambos os lados serão separados por uma linha que dividirá a sala. Será pedido a cada um destes jovens que formule uma pergunta que gostaria de fazer aos colegas. O objetivo da dinâmica é que apenas se dirijam para a linha os jovens cujas respostas forem afirmativas e que, depois, voltem para o lugar inicial. Todos os elementos terão que formular uma questão. Após a ronda estar concluída, a mediadora irá formalizar as questões que a mesma preparou relacionadas com gostos e comportamentos que se assemelham e

diferem uns dos outros. A título de exemplo, apresentamos, abaixo, algumas das questões a formular:

1. Quem já sentiu que não foi compreendido na sala de aula e/ou em casa?
2. Quem já sentiu que não foi respeitado pelos colegas, professores ou família?
3. Quem já faltou ao respeito a alguém?
4. Quem já sentiu que ninguém acredita (va) em vós?
5. Quem já sentiu que não valia a pena pedir ajuda na sala de aula?
6. Quem já sentiu que por mais esforço feito não conseguia?
7. Quem pensa que não tem capacidades para aprender?
8. Quem já foi injusto com um amigo?
9. Quem já consumiu ou consome drogas (Nicotina [tabaco], álcool, haxixe, cannabis, speed, ecstasy, entre outras)?
10. Quem já perdeu algum amigo ou familiar?
11. Quem já teve um amigo/familiar preso?
12. Quem já se sentiu ou se sente sozinho?
13. Quem já esteve triste?
14. Quem já chorou?
15. Quem gostava de ser diferente?
16. Quem sente saudades de um pai/mãe ou irmão com quem não está?

### **Dinâmica 6– Caixa das cores- 10 min**

**Material** – Papéis A1 de várias cores, 1 caixa de cartão (pequena)

**Finalidades** – Refletir sobre o impacto dos nossos comportamentos nos outros

**Procedimento** – É distribuído a cada um dos elementos um papel (de cor branca) e é-lhes pedido para que neles descrevam a imagem que a turma tem na escola. Após escreverem, terão que dobrar os papéis que serão recolhidos por um colega e colocados dentro de uma caixa preparada para o efeito. Estes papéis serão guardados até ao final do ano letivo e ninguém poderá abrir a caixa ou saber o que neles contém. Após a **dinâmica 7** (descrita abaixo), será distribuído um papel (de cor amarela), novamente a cada um dos elementos da turma, a quem será solicitado que escrevam a imagem que gostariam que o grupo (turma) tivesse perante os outros. Após escreverem, terão que dobrar o papel e outro colega recolherá os papéis que serão



colocados dentro da mesma caixa. Neste momento, teremos a mesma quantidade de papéis brancos e de papéis amarelos. A caixa será guardada com os papéis até ao último dia de intervenção, altura em que, após todo o trabalho que desenvolvermos, abriremos a caixa e iremos refletir acerca de como eles pensavam no início da intervenção e quais as evoluções sentidas.

### **Dinâmica 7 – Vídeo de sensibilização – Campanha Publicitária - 10 min**

**Material** – Computador e Vídeo-Projetor

**Finalidades** – Consciencializar para a importância da união quando confrontados com um problema.

**Procedimento** – Será apresentado um vídeo de motivação/sensibilização (apêndice 23), sobre qual poderá ser a nossa atitude perante um problema: ficarmos alheados do problema e continuarmos sozinhos sem pensar no outro, ou reconhecermos que existe um problema e unirmos forças e trabalharmos em grupo para a sua resolução. A reflexão a propor assentará na força de cada um de nós sozinhos, na força da união de um grupo, bem como nas diferentes posturas que podemos assumir perante um problema, das quais colheremos as consequências.

Nelson Mandela dizia que ***somos todos diferentes e todos iguais e mais fortes juntos.***

### **Dinâmica 8 – Caixa das Aprendizagens – 5 min**

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (de várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído um papel (de cores diferentes) a todos os elementos do grupo e pedido para que estes escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

## **Sessão 2 – O conflito e os seus elementos**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Conhecer o papel desempenhado pelo conflito nas nossas vidas, os seus diferentes elementos e as formas mais comuns de o enfrentar e Favorecer o desenvolvimento do estilo

colaborativo na resolução dos conflitos para a melhoria do desenvolvimento pessoal e maior inserção social.

---

### **Dinâmica 1 – *Jogo das Virtudes* - 15 min**

**Material** – Papéis A1 (várias cores), canetas para cada participante e um saco pequeno

**Finalidades** – Facilitar a expressão de sentimentos e emoções positivos e reforçar a autoestima.

**Procedimento** – Pedir aos participantes que se sentem no chão formando uma roda. Introduzir o exercício pedindo ao grupo para refletir sobre como é mais frequente as pessoas falarem mal e repararem muito mais nos defeitos dos outros do que nas suas qualidades ou virtudes. Por uma questão de hábito, os defeitos aparecem muito mais que as qualidades. Pois bem, vamos realizar um “exercício” para começar a mudar esse velho hábito, pois iremos falar apenas de **virtudes** e nunca de defeitos. É distribuído um papel de cartão e uma caneta a cada participante. Pede-se aos participantes que, sem falarem com outrem, anotem no seu papel a principal virtude (qualidade) que encontram no colega sentado à sua direita sem identificar essa pessoa. Deverão apenas escrever a qualidade, por exemplo: “honesta”, “simpática” e “corajosa”.

Os cartões deverão ser dobrados, recolhidos e misturados. De seguida, a mediadora começa a ler a qualidade escrita em cada um dos cartões solicitando aos participantes que tentem identificar quem melhor assume aquelas características. O mais votado recebe o cartão e deve guardá-lo até ao final do jogo. Nesta fase, aquele que escreveu não deve revelar que foi ele o autor. Quando todos os papéis tiverem sido distribuídos, cada um deve dizer como se sentiu ao ser identificado e associado àquele atributo: se concorda ou não que ela seja a sua característica mais marcante. A terminar, cada um deve revelar o que escreveu no seu cartão, identificando e justificando a virtude que atribuiu ao colega sentado à sua direita. A mediadora deve concluir o exercício ressaltando a importância, no relacionamento interpessoal, de identificarmos as virtudes do outro e de aceitarmos os seus defeitos.

### **Dinâmica 2 – *A força do diálogo* - 15 min**

**Material** – Nenhum



**Finalidades** – Compreender que podemos solucionar os conflitos através do diálogo

**Procedimento** - Pede-se ao grupo para que se divida em grupos de 2 elementos e a mediadora dá a seguinte indicação: **Vou verificar as capacidades de cada um para conseguir os seus objetivos! Um membro de cada par tem que cerrar o punho tão forte quanto possível e o outro elemento tem que conseguir abri-lo em menos de 30 segundos.**

As diferentes estratégias utilizadas serão a força, cócegas, chantagem, entre outros. Passados os 30 segundos, a mediadora pergunta o que aconteceu. A maioria dos pares não conseguirá concretizar o objetivo. Passaremos a explicar que é comum pensarmos que são os outros que impedem que consigamos alcançar os nossos objetivos e que, por isso, recorreremos a estratégias que nos permitem impor a nossa vontade, mas que a melhor maneira de solucionar um conflito é a dialogar, falar, pois bastava pedir ao par para que, por favor, abrisse o punho.

**Dinâmica 3 – O conflito** – 20 min

**Material** – Papéis A1 (de várias cores) e canetas para cada participante; Cartolinas; Cola; Fita-cola.

**Finalidades** – Refletir sobre a influência dos outros nas nossas tomadas de decisão, e que as mesmas são similares, e as respostas como heranças culturais.

**Procedimento**

***Se alguém te chateia...*** (apêndice 24)

A mediadora distribuirá um papel por cada um dos elementos do grupo, no qual estes deverão escrever três conselhos que alguém lhe deu para enfrentar um conflito: *se alguém te chateia debes...*, *eu, se fosse tu...* Mais tarde, comparar-se-á as respostas em grupos de 4 elementos. O objetivo é observarmos se as respostas dadas implicam uma defesa pacífica de objetivos próprios ou outros e ajudar a refletir sobre o impacto das nossas ações e das consequências que delas podem advir, enquanto seres individuais, em grupo e na sociedade.

**Sabedoria popular...** (apêndice 25)

Preparamos um refrão para cada par. Cada refrão será dividido em duas partes, misturados e, depois, repartidos por todos os elementos. Em seguida, cada um dos elementos deve procurar a



parte do refrão que lhe falta, comentar como interpreta o provérbio e depois pensar numa situação de conflito a que se poderia aplicar. Depois, cada um dos pares lê em voz alta o provérbio completo e explica o seu ponto de vista. Por fim, reunimos todos os provérbios e colamo-los numa cartolina.

#### **Dinâmica 4 - O que é o conflito? – 15 min**

**Material** – Computador e Vídeo-Projetor

**Finalidades** – Compreender que o conflito é um fenómeno natural e positivo para o desenvolvimento humano.

**Procedimento** - Em sequência da dinâmica anterior, introduz-se o conceito “Conflito”. Dinamizar uma apresentação em PREZI (apêndice 23) sobre o que é o conflito e como lhe podemos responder.

#### **Dinâmica 5 – A cara oculta da festa – 15 min (apêndice 26)**

**Material** – Cartolinas, Cola, Fita-cola, Marcadores, Papéis recortados

**Finalidades** – Explorar o conflito e refletir sobre as diferentes respostas que lhe podemos dar

**Procedimento** – A mediadora divide o grupo em pares e entrega a seguinte história:

**Celebraste uma festa com os teus amigos na garagem da tua casa e quando acabou estava tudo desarrumado, O que fazes?**

1. Ficas tão surpreendido que não reages. Preferes arrumares tudo que os amigos levem uma boa recordação.
2. Deixas a garagem tal como está e vais dormir.
3. Pedes a todos que metam nas suas bolsas o que conseguirem e tu varrerás e colocarás as coisas no sítio sozinho e não dizer nada. A festa correu muito bem e é melhor
4. Pões-te na porta e impedes que alguém saia até estar tudo limpo. Aquele que não te ajudar pode esquecer que não vem a outra festa na tua garagem.
5. Dizes claramente que tem que deixar tudo tal como estava e perguntas aos teus amigos como acreditam que vão organizar tudo.

Após lerem a história e encontrarem a solução que lhes pareça a mais correta, a mediadora distribuirá 5 cartolinas, cada uma com 5 respostas básicas de como podemos responder a um

conflito: competição, colaboração, evitamento, acomodação e compromisso. O objetivo é que cada par relacione a resposta dada com as 5 respostas que podemos dar a um conflito. Em seguida, as mesmas serão explicadas e será mencionado que o processo de mediação trabalha para resolver os conflitos através do compromisso entre as partes.

### **Dinâmica 6 – Caixa das Aprendizagens – 10 min**

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído um papel (de várias cores) a todos os elementos do grupo, a quem será pedido para escreverem as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

### **Sessão 3 – Experienciar o Conflito**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Reforçar a coesão do grupo através do reforço da intimidade e do conhecimento interpessoal, barreiras na comunicação, assertividade, expressão de emoções e resolução de conflitos.

---

### **Dinâmica 1 – As Fotografias – 15 min**

**Material** – 20/25 fotografias relativas a conflitos (todas pretas ou todas as cores);

**Finalidades** – Promover e facilitar a expressão de opiniões pessoais perante as outras pessoas e aprofundamento do conhecimento interpessoal sobre o conflito.

**Procedimento** – A mediadora disponibiliza um conjunto de 20 a 25 fotografias (apêndice 28) (mais do que uma por participante). Estas imagens dizem respeito ao tema a ser explorado, designadamente o conflito.

A mediadora começa por espalhar as fotografias no chão e por pedir aos participantes que circulem à volta das mesmas e que as observem atentamente até se fixarem numa que tenha algum significado para si próprios. À medida que os participantes escolherem uma das fotografias devem pegar nela e levá-la para o lugar que ocupavam antes de iniciada a dinâmica.

Quando todos tiverem feito as suas escolhas pede-se aos participantes que partilhem com o grupo as razões que os levaram a escolher as suas fotos e aquilo com que se identificam nas fotos escolhidas. A mediadora explora a dinâmica lançando ao grupo as seguintes questões:

- a) Houve alguma coisa de surpreendente no que foi dito?*
- b) O que sentiram ao efetuarem a vossa escolha?*
- c) Alguém gostaria de ter escolhido uma fotografia que outro membro tirou primeiro?*

## **Dinâmica 2 – A Indiferença** – 30 min

**Material** – Uma folha de papel e um marcador por cada participante.

**Finalidades** – Promover a reflexão individual e grupal sobre como o outro se sente quando o ignoramos, menosprezamos ou até destruímos o trabalho por ele realizado.

**Procedimento** – Pede-se aos participantes que se instalem confortavelmente e distribui-se uma folha de papel e um marcador a cada um deles. Informa-se que o exercício que se segue é individual e que, durante o mesmo, não poderão falar uns com os outros. A seguir, explica-se que cada participante deve procurar desenhar e/ou escrever qualquer coisa que considere pessoalmente importante na folha de papel que lhe foi distribuída. Deve-se enfatizar que cada um deve procurar desenhar e/ou escrever na folha de papel algo que tenha mesmo um grande significado para si próprio. Se necessário, dá-se alguns exemplos: um esboço de uma paisagem de que se tenha gostado muito, um texto ou poema sobre aquilo que cada um mais aprecia nos outros, uma pequena narrativa sobre um acontecimento marcante nas suas vidas, entre outros. Se notar resistências, a mediadora deve insistir que o realmente importante é que cada um faça na folha de papel algo que seja significativo, importante para si próprio e, simultaneamente, que sinta prazer, bem-estar ao fazê-lo. Dá-se 10 a 15 minutos para que os participantes realizem os seus trabalhos. Pode ser agradável colocar uma música de fundo suave e melodiosa.

Quando todos tiverem terminado, pede-se a cada participante para apresentar o trabalho que realizou aos outros. Antes, porém, explica-se que se algum participante tiver realizado um trabalho que considere demasiado pessoal para partilhar com o grupo pode optar por não o mostrar. Em qualquer caso, os participantes deverão explicar ao grupo a importância pessoal que atribuem ao trabalho que realizaram: “Este trabalho é importante para mim porque...”. Não

se deve permitir comentários nem juízos de valor sobre cada um dos trabalhos que forem sendo apresentados.

**Depois de todos terem apresentado os respectivos trabalhos, pede-se aos participantes que rasguem ou amarrotem a folha de papel e que a depositem no caixote do lixo.** É possível que uma parte mais ou menos significativa dos participantes proteste e até mesmo se recuse a cumprir a ordem. É importante insistir com firmeza, procurando que a maior parte dos participantes rasgue ou amarrote as respectivas folhas de papel. Naturalmente, a exploração do exercício deve incidir sobre o que cada um sentiu quando foi dada a ordem para destruir e deitar fora o trabalho que realizaram e sobre as conclusões que, a partir desta experiência, se podem extrair em relação ao modo como “tratamos” aquilo que os outros fazem na nossa vida.

### **Dinâmica 3 – O chapéu dos medos – 30 min**

**Material** – Um papel e uma caneta por participante e um chapéu.

**Finalidades** – Partilha interpessoal para promover o autoconhecimento e autoestima individual e reflexão sobre os seus medos e ansiedades.

**Procedimento** – A mediadora deve começar por proporcionar um clima apropriado, ou seja, calmo, atento, interessado e sério. Este clima pode ser criado através da introdução do tópico do medo, explicando como é normal e natural que as pessoas estejam, naquele momento, a viver vários tipos de ansiedades, medos e preocupações acerca do que pode acontecer neste grupo ou atividade. Uma boa maneira de começar a lidar com esses temores é tê-los, abertamente, interiorizados – devem colocar-se na mesa, sem serem sujeitos ao ridículo. Importa reforçar que ao tomarmos consciência e ao exteriorizarmos os nossos medos eles reduzem naturalmente.

Solicitar a todos, incluindo a mediadora, para (anonimamente) completarem esta frase num pedaço de papel: “Nesta viagem/grupo/programa, eu tenho (mais) medo que...” ou “Nesta viagem/grupo/programa, a pior coisa que me podia acontecer era...”

Recolher os papéis e misturá-los dentro do chapéu. Depois, convidar cada pessoa a tirar um papel e ler acerca do medo de outra pessoa. Por exemplo: a mediadora lê o primeiro e pode dizer “Neste grupo receio que se riam de mim... tenho medo de dizer o que sinto, porque todos se riam de mim, assim nunca digo nada”. Este procedimento continua em torno do círculo. Um

a um, cada participante lê o medo de outro e descreve o que acha que essa pessoa está a sentir. Ninguém deve comentar o que o leitor está a dizer. Ouve-se e avança-se para a próxima pessoa. Se o leitor não conseguir compreender e falar muito acerca do medo, devem ser-lhe feitas uma ou duas questões. Deve evitar-se demonstrar uma opinião pessoal, a não ser que a pessoa esteja a desrespeitar ou a não entender de todo o medo da outra pessoa. Se esta situação persistir, deve avançar-se para outra pessoa. Quando todos os medos forem lidos e interpretados deve discutir-se o que as pessoas sentiram e notaram.

#### **Dinâmica 4 – Caixa das Aprendizagens** – 10 min

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens.

**Procedimento** – É distribuído a todos os elementos do grupo um papel (várias cores) e pedido para que estes escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

#### **Dinâmica 5 – A Mistura das Folhas** – 5 min [10 min]

**Material** – Nenhum

**Finalidades** – Descontrair

**Procedimento** – O objetivo do jogo é misturar o grupo de uma forma descontraída. Pôr as pessoas a mexer. Pedir a todos para que se sentem de modo a formarem um círculo e dizer-lhes que, por breves instantes, todos eles vão ser folhas a pairar no vento. Quando estiverem todos sentados, dizer: “Este vento sopra todas as pessoas que ....” (escolher uma afirmação ou categoria apropriada ao grupo). Todos aqueles que corresponderem à categoria terão que se levantar e serem como “folhas de vento” e sentarem-se num sítio diferente. Continuar a soprar as folhas, de várias formas, até o grupo estar bem misturado!

## **Sessão 4 – A Mediação**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Conhecer a Mediação numa perspetiva global e como uma das propostas eficazes para melhorar a convivência numa instituição educativa e Distinguir diferentes formas de resolução de conflitos.

---

**Dinâmica 1 – *Confia em mim*** - 10 min

**Material** – Vendas para os olhos

**Finalidades** – Promover o desenvolvimento da capacidade de confiar no outro

**Procedimento** – Definir um espaço relativamente limitado. Dividir o grupo em pares e depois decidir quem começa com os olhos fechados e quem começa com os olhos abertos (um elemento de cada par). A pessoa que tem os olhos abertos tem de guiar o parceiro que tem os olhos vendados através da área do jogo sem que este toque em ninguém, e, claro, todos os pares estarão em movimento ao mesmo tempo. Por segurança, todos os participantes com os olhos tapados terão “para-choques”: ambos os braços estendidos em frente ao nível dos ombros, com os cotovelos ligeiramente fletidos, e as palmas das mãos viradas para fora (como se estivessem a dizer “stop” com ambas as mãos). Demonstrar a posição “para-choques” e verificar se todos perceberam. Começar a dinâmica com todos os pares em movimento, mas devagar, e depois encorajá-los a moverem-se progressivamente mais depressa, mas sempre em segurança, até o grupo estar cheio de energia. Trocar de papéis e jogar novamente.

**Dinâmica 2 – *A cor dos sentimentos*** 30 min

**Material** – Folhas ou pedaços de papel de cores diferentes

**Finalidades** – Aprofundamento do conhecimento interpessoal através da identificação e da partilha de sentimentos.

**Procedimento** – Num primeiro momento a mediadora solicita aos participantes que se concentrem, em silêncio, com os olhos fechados, procurando refletir e tomar consciência sobre os seus sentimentos atuais, ou seja, sobre como se estão a sentir naquele momento. A mediadora deve dar entre 3 a 5 minutos para esta fase. Terminado o período de reflexão individual, a mediadora pede para que cada participante, em silêncio, escolha uma folha de

papel, relacionando a cor da mesma com os seus sentimentos atuais. Prosseguindo, formam-se subgrupos obedecendo às cores das folhas de papel, resultando daí grupos numericamente variados. Cada membro desses grupos irá explicar ao seu grupo a relação entre a escolha da cor de papel e os seus sentimentos no momento. Para este exercício deve-se conceder cerca de 10 minutos. Terminada esta fase da dinâmica, a mediadora reúne todos os participantes num círculo e solicita-lhes que procurem expressar os seus sentimentos atuais, dando uma forma à sua folha de papel (dobragem, recorte ou pintura). O importante não é tanto a exatidão da configuração dada às folhas, mas o que representa essa forma. A seguir, formam-se novos subgrupos, de acordo com a semelhança das formas dadas às folhas de papel e, durante alguns minutos, cada um irá expor ao grupo o significado da forma que deu à sua folha de papel. No final, a mediadora deve promover um debate em grupo alargado sobre o que cada participante sentiu durante a realização desta dinâmica.

### **Dinâmica 3 – A mediação como técnica alternativa de conflitos** - 30 min

**Material** – Folhas de papel e canetas para cada participante.

**Finalidades** – Explicar conceitos básicos, esclarecer dúvidas e sublinhar diferenças entre a mediação e outras técnicas de resolução de conflitos.

**Procedimento** – Com base no documento produzido, a mediadora (apêndice 29) – *A mediação*, explica aos participantes o que se pretende com o seguinte exercício. De seguida, distribui uma tabela elaborada (apêndice 30) – *Técnicas alternativas de resolução de conflitos* a partir da qual pede que, em pares, analisem o que consta na linha da “mediação” e pergunta aos participantes se conheciam as restantes técnicas e quais as principais diferenças entre elas. Após a análise do documento, irá pedir aos intervenientes para preencherem o documento (apêndice 31) – *O que conhecemos sobre a Mediação?*. No centro, irá colocar uma cartolina com a palavra “Mediação”. À medida que cada elemento vai respondendo à questão 2, deste último documento, através da técnica *brainstorming*, vão-se deslocando ao centro do círculo para escreverem a/s palavra/s chave que indicam como resposta à questão colocada. Após a cartolina estar devidamente preenchida e todos os elementos terem participado é pedido a um dos elementos do grupo que leia em voz alta as respostas encontradas pelo grande grupo. Posteriormente, é promovida a discussão em grande grupo, sobre a opinião de cada elemento sobre o que fora escrito.

#### **Dinâmica 4 – Caixa das Aprendizagens – 10 min**

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído a todos os elementos do grupo um papel (várias cores) e pede-se para que nele escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

#### **Dinâmica 5 – *Círculo Maravilhoso* – 10 min**

**Material** – Nenhum

**Finalidades** – Descontrair

**Procedimento** – No final da sessão de trabalho, a mediadora pede para que os participantes formem um círculo, todos voltados para o lado de dentro, passando os braços por cima dos ombros. À sua contagem, todos começarão a misturar-se para a esquerda modificando o círculo. Continuam assim até que alguém grite “STOP”, fazendo com que todos parem e oiçam o que este tem para dizer (normalmente reflexões sobre a sessão, novas perspectivas, entre outros, fica ao critério de quem fala). Esta mesma pessoa deve, então, dizer bem alto “direita” e o grupo volta a misturar-se para a direita até que alguém diga “STOP” outra vez, partilhe, e o grupo volta a mudar de direção. Depois de um certo número de participantes ter aproveitado a oportunidade de partilhar, a mediadora decide - pode ser determinado pelo tempo, pelo abrandamento da vontade em partilhar, seja o que for – começar uma contagem decrescente de 10 a 0. Quando se chegar ao 0, aplaudir, outros juntar-se-ão e ACABÁMOS.

### **Sessão 5 – Compartilhar pontos de vista**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Reconhecer diferentes estilos de comunicação; e Conhecer e treinar competências básicas de comunicação que ajudem a mediar os conflitos.

---

#### **Dinâmica 1 – *Sopa de Letras* – 5 min**

**Material** – Cartas do Alfabeto





**Finalidades** – Descontrair

**Procedimento** – Dar uma “carta do alfabeto” a cada participante (uma carta com a letra colada). Fazer com que os participantes se alinhem em ordem alfabética sem falarem. Pronto, foi fácil! Agora, pedir que os participantes combinem entre si, formando palavras de três letras... depois de quatro... depois de cinco letras. Pode ser feito em silêncio ou não.

**Dinâmica 2 – *O que vê?*** – 25 min

**Material** – Papel

**Finalidades** – Compreender os conceitos de socialização, diversidade, choque cultural e diálogo intercultural, a partir da experimentação da dificuldade de trabalhar em cooperação numa situação em que os intervenientes têm diferentes pontos de vista sobre o mesmo facto, decorrentes de distintas experiências anteriores.

**Procedimento** – Serão demonstradas 3 imagens de forma sequencial (anexo 3). A dinâmica realiza-se com o grupo dividido em pares. Começa-se por pedir que um dos elementos de cada par feche os olhos e mostra-se a primeira imagem. A seguir, solicita-se ao elemento do par que viu a primeira imagem que feche os olhos e mostra-se ao outro elemento do par a segunda imagem. Posteriormente, pede-se que o par tente, em conjunto mas sem falar, desenhar a terceira imagem. A maioria dos pares revelará dificuldades em realizar esta tarefa já que cada um deles tentará desenhar uma coisa diferente: os que viram a primeira imagem virão na terceira um rosto masculino, enquanto que os que viram a segunda imagem tenderão a ver o corpo feminino na última imagem. A exploração do exercício permite demonstrar a ideia de que a forma como interpretamos a realidade é fortemente influenciada pelas nossas aprendizagens anteriores.

**Dinâmica 3 – *Os pensamentos não se adivinham*** – 35 min

**Material** – Computador, Vídeo Projetor e documentos

**Finalidades** – Compreender a existência de diferentes pontos que são legítimos e subjetivos.

**Procedimento** – Representar uma breve encenação com 4 ou 5 participantes. Os restantes devem apenas observar e preencher a folha que lhes foi entregue (apêndice 32). Em cada

representação identificamos 3 tipos de resposta: assertiva, agressiva e passiva. O objetivo é questionar a cada elemento que “ficou de fora” como é que eles reagiriam.

Simulamos que estamos num restaurante com um grupo de amigos e fazemos comentários sobre a comida. Que tal? Tu que pediste? Mummm... mas quando nos servem o segundo prato? Simulam que tem mau sabor, que a comida esta amarga e que não dá para comer.

Que faziam se fossem vocês?

- a) Não se come e quando vier o servente dizem que não tinham mais apetite.
- b) Chamam o servente e fazem um escândalo: não vamos pagar!
- c) Chamam o servente e, discretamente, comentam o problema.

Identificar cada resposta e refletir nas consequências para o restaurante e para os clientes.

A seguir a mediadora questiona:

- O que se passou?
- Como exploramos o conflito?
- O que significa mostrar empatia?
- O que significa escutar ativamente?
- O que é assertividade?

**Dinâmica 4 – Caixa das Aprendizagens** – 10 min

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído a todos os elementos do grupo um papel (várias cores) e pede-se para que estes escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

**Dinâmica 5 – Como eu, Como tu** – 15 min

**Material** – Nenhum

**Finalidades** – Introduzir o conceito de diferenças e semelhanças de forma descontraída e encorajar o respeito mútuo.

**Procedimento** – Pedir a cada participante para escolher um parceiro, encorajando-o para que trabalhem para além dos grupos de amizade. Pedir para que encontrem um aspeto sobre o outro, comum a si próprio, e outro em que se distinguem do outro. Importa assegurar que todos percebem que mais tarde vão ter de partilhar a informação que recolherem. Definir um limite de 3 a 5 minutos e depois pedir para que cada participante apresente o seu parceiro com base na semelhança e na diferença que encontrou. Percorrer o grupo todo até que todos tenham apresentado as diferenças e semelhanças, incluído a mediadora.

### **Sessão 6 – Identificar interesses no conflito**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Analisar a escala dos interesses/necessidades que levam à disputa de diferentes posições perante um conflito.

---

#### **Dinâmica 1 – Escolhe uma razão – 10 min**

**Material** – Nenhum

**Finalidades** – Quebra-gelo para encorajar os jovens a serem criativos, com o propósito de os relaxar e de os preparar para começarem a trabalhar juntos.

**Procedimento** – Pedir aos jovens para que se sentem num grande círculo. Mostrar-lhes uma caixa selada e explicar-lhes que lá dentro está uma enorme bomba de uma substância repelente, viscosa e explosiva (apenas o mediador/a sabe que a caixa esta vazia). A “Bomba” tem de circular por todos os elementos. Convidar cada membro do grupo a apresentar-se quando lhe é dado a “bomba” e pedir para que expliquem em cinco segundos porque é que “bomba” não pode explodir nas suas mãos. Por exemplo: “Sou a Ana e a bomba não pode explodir nas minhas mãos porque tenho que ajudar os outros”. Encorajar o grupo a pensar em razões cada vez mais ousadas e acabar a atividade quando a “bomba” tiver completado três voltas ao círculo.



**Dinâmica 2 – Apresentação em Prezi da Pirâmide das Posições** – 15 min (apêndice 23)

**Material** – *Power-Point* e Video Projetor

**Finalidades** – Conhecimento e reflexão sobre a importância das necessidades, dos interesses e das posições num conflito

**Procedimento** – Apresentação em formato Prezi do que são interesses no conflito e como se podem descobrir interesses quando estamos perante um conflito.

**Dinâmica 3 – Decidir ou não decidir: eis a questão!** – 30 min

**Material** – Cartolinas, história e canetas para todos

**Finalidades** – Compreender o que é decidir e distinguir as decisões dos atos impulsivos

**Procedimento** – O/a mediadora inicia a sessão questionando os elementos do grupo sobre o que consideram ser uma decisão. De seguida, distribui as cartolinas, numa delas constará o conceito “decisão” e na outra “ato impulsivo”. Cada um dos elementos terá que escrever na respetiva cartolina o que pensa sobre o conceito. Após a recolha das cartolinas, o/a mediador/a lê em voz alta o que o grupo escreveu e elaborará em grupo uma síntese. Reforçará que o conceito de decisão inclui a noção de escolha refletida entre duas ou mais opções. Aqui faz a ponte para o conflito, referindo que ao tomarmos decisões, o conflito é termos que decidir entre duas situações que se desejam e que a escolha representa ter de se perder algo. Por sua vez, ato impulsivo consiste numa adesão imediata e não refletida a uma solução ou comportamento.

De seguida, distribui a história “Decidir ou não decidir: eis a questão” (apêndice 33) e pede que em grupos de 2 elementos, identifiquem que decisões as personagens tomaram, em que momentos agiram sem pensar e quais as consequências de uma e outra forma de atuação. Posteriormente, o grupo volta a reunir-se e serão apresentadas as conclusões de cada subgrupo. No fim, ressalva-se a importância de tomar consciência das opções que temos em cada momento, pois só assim podemos controlar o curso dos acontecimentos e de ponderar as consequências de cada opção, como formas de podermos escolher o melhor.

**Dinâmica 4 – Os Asnos** – 10 min



**Material** – Folha de papel por grupos de 4 elementos

**Finalidades** – Refletir sobre a resolução de conflitos com garantia mútua, não dividindo mas cooperando.

**Procedimento** – Distribuir, por cada grupo de quatro elementos, a imagem (apêndice 27) e sem legendas ou qualquer indicação e pedir para que em grupo reflitam na imagem entregue e no que esta lhes transmite. Um conflito gera-se quando pessoas relacionadas entre si percebem que os seus objetivos são incompatíveis. Nesta imagem cada asno tem o seu ponto de vista diferente e enquanto a posição de um indica que para comer (interesse) tem que ir para direita (posição), o outro quer ir para esquerda (incompatibilidade) e a corda impossibilita e faz com que dependam um do outro. Nas primeiras imagens vemos como o conflito (fome e dor de barriga) se agravam (cansaço). O momento chave é quando se sentam a dialogar: compartilham pontos de vista e identificam interesses. Seguidamente, cooperam na execução dos seus objetivos. Não distribuem a comida mas compartilham.

**Dinâmica 5 – Decisões e os fatores que as influenciam** – 15 min

**Material** – Papel e caneta

**Finalidades** – Distinguir diferentes tipos de decisões e analisar os fatores envolvidos

**Procedimento** – Dividir o grupo em pares e distribuir o exemplar da folha “decisões fáceis, difíceis e assim-assim” (ver apêndice 34). O objetivo é que todos os pares ordenem as decisões descritas das mais simples para as mais complexas, referindo os fatores que estão envolvidos e que as tornam mais difíceis. Apresentar as conclusões em grupo e o/mediador/a deve salientar que quando decidimos temos que ponderar não só o que pensamos racionalmente sobre a situação, mas também o que sentimos, o que mais valorizamos e as implicações mais ou menos determinantes que essa decisão vai implicar para o nosso futuro.

**Dinâmica 6 – Caixa das Aprendizagens** – 10 min

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído a todos os elementos do grupo um papel (várias cores) e pede-se para que estes escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

## **Sessão 7 – Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Compreender o papel dos nossos valores nas decisões que tomamos

---

**Dinâmica 1 – *O dilema do Henrique*** – 20 min

**Material** – Folha de exemplar, canetas

**Finalidades** – Experienciar e refletir sobre a importância dos nossos valores na tomada de decisões e promover a capacidade de empatia.

**Procedimento** – O/A mediador(a) inicia a sessão lembrando as conclusões da sessão anterior, nomeadamente que todas as decisões implicam fazer opções e envolvem os nossos sentimentos e os nossos valores pessoais. De seguida, faz-se a divisão da turma em pares e pede-se aos grupos que em 10 minutos discutam as questões colocadas pela situação descrita “O dilema do Henrique” (apêndice 35). Quando o grupo se volta a reunir apresentam-se as principais soluções. No final, reflete-se sobre as dificuldades de que algumas decisões que temos que tomar em determinadas situações acarretam e a importância de as tomarmos em consonância com os valores que defendemos.

**Dinâmica 2 – *O que é que se passa?*** – 20 min

**Material** – Cartões (apêndice 36)

**Finalidades** – Desenvolver a capacidade de identificar sentimentos

**Procedimento** – é importante saber identificar os sentimentos e respeitá-los em nós e nos outros, de nos conhecermos bem e de saber lidar com eles e com a influência que têm no que pensamos e no modo como agimos. Pedir a cada elemento para retirar um cartão “O que se passa?” e que por meio de gestos e expressões faciais represente o sentimento pedido, o qual os colegas terão de adivinhar. Repete-se este procedimento até se esgotarem os cartões, de

forma rotativa entre os elementos. No final, discute-se com o grupo sobre o que pode acontecer quando não interpretamos bem os sentimentos dos outros e pedem-se exemplos de mal entendidos em que já tenham sido envolvidos ou tenham presenciado.

### **Dinâmica 3 – *Cubo dos Sentimentos* – 20 min**

**Material** – Cubo (apêndice 37)

**Finalidades** – Desenvolver a capacidade de identificar sentimentos

**Procedimento** – O/A mediador/a pede ao grupo para se dispor em círculo. Após explicar o nome da atividade e o seu objetivo. É pedido a cada elemento que lance o cubo e, conforme o sentimento que sai, dê um exemplo de uma situação em que já se sentiu ou se poderia sentir assim. O elemento seguinte lança o cubo e, de acordo com conforme o sentimento que sai, tem que dizer o que teria de acontecer para que a situação anterior referida pelo colega provocasse em si o sentimento que agora lhe saiu. E assim sucessivamente até que todos tenham jogado. No final, pergunta-se se alguém preferia que lhe tivesse saído outro sentimento e porquê.

### **Dinâmica 4 – *A bruxa Bibiana* - 20 min**

**Material** – História da bruxa Bibiana (apêndice 38) e canetas

**Finalidades** – Refletir sobre o ponto de vista de cada elemento no conflito e a tomada de decisões

**Procedimento** – Explicar o nome da atividade e o seu objetivo. Distribuir a história da “Bruxa Bibiana” e a perspetiva dos dois intervenientes no conflito.

### **Dinâmica 5 – *Caixa das Aprendizagens* – 10 min**

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído a todos os elementos do grupo um papel (várias cores) e pede-se para que estes escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

## **Sessão 8 – A comunicação verbal e não verbal**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Compreender os elementos envolvidos na comunicação e a importância da comunicação não-verbal. Desenvolver competências de escuta e conversação

---

**Dinâmica 1 – *O Boato*** - 15 min

**Material** – Papel e canetas

**Finalidades** – Experienciar e refletir sobre a importância da comunicação verbal e da interferência de diversos fatores quando comunicamos com o Outro.

**Procedimento** – O/a mediador/a inicia a sessão dizendo o nome da primeira atividade e explica a forma como esta vai decorrer. Em seguida, pede a um elemento do grupo que leia a folha “O Boato” (apêndice 39) e reproduza em voz baixa ao colega do lado. Este deve, por sua vez, contar o que ouviu ao colega seguinte e assim sucessivamente, até que o último elemento reproduza em voz alta o que ouviu. Nessa altura, o primeiro volta a ler a folha, desta vez em voz alta. A partir daqui, abre-se a discussão sobre os elementos envolvidos na comunicação, aos quais temos que prestar atenção se queremos comunicar eficazmente. (anexo 4 – Orientações teóricas 1, documento de apoio do mediador)

**Dinâmica 2 – *Olha para o que eu faço, não olhes para o que eu digo*** - 20 min

**Material** – Cartões instruções (apêndice 40)

**Finalidades** – Experienciar e refletir sobre a importância da comunicação verbal e não verbal e da interferência de diversos fatores na comunicação com o Outro

**Procedimento** – O/a mediador/a pede a 5 elementos para que, um de cada vez, se dirijam ao centro do grupo, leiam o respetivo cartão “instrução” e a executem. No fim das apresentações, questiona-se ao grupo sobre o que sentiram perante o que observaram e o que tiraram dessa experiência. O debate deve ser orientado, distinguindo-se as componentes da comunicação não-verbal e salientando a sua importância para sublinhar ou contrariar o que é transmitido verbalmente (anexo 4 – Orientações teóricas 1, documento de apoio do mediador).

**Dinâmica 3 – *Como ouvimos*** - 20 min



**Material** – Cartões instruções A e B (apêndice 41)

**Finalidades** – Experienciar e refletir sobre a importância da comunicação não-verbal e da interferência de diversos fatores na comunicação com o Outro

**Procedimento** – O/a mediador/a inicia a sessão solicitando ao grupo que se divida em dois grupos, aos quais são atribuídas as letras A e B. A cada elemento do grupo A, distribui-se um cartão com a instrução A, que deve ser lida mas não revelada. De seguida, cada A deve formar par com um B. Aos elementos B é-lhes pedido que expliquem aos A “o que estou a pensar fazer na minha festa de aniversário”. Os A escutam, cumprindo as instruções do cartão. Ao fim de 1 ou 2 minutos, interrompe-se e pede-se que os B digam como se sentiram enquanto conversavam. A seguir, entrega-se os cartões da instrução B aos elementos do grupo B, que deve igualmente ser lida e não revelada. Agora, os A falam sobre “o que estou a pensar fazer na minha festa de aniversário” e os B cumprem as instruções do cartão. No final, o grupo volta a reunir-se e os A explicam como se sentiram enquanto falavam. Dá-se então início ao debate sobre o que se deve fazer enquanto se escuta para facilitar a comunicação, enfatizando a importância de manter o contato visual, uma expressão facial e postura adequados ao que está a ser dito e algumas palavras ou sons que indiquem que se está a compreender e encorajem a pessoa a prosseguir (anexo 5 – Orientações teóricas 2, documento de apoio do mediador).

**Dinâmica 4 – *Como falamos*** - 20 min

**Material** – Cartões instruções A e B (apêndice 42), Papel e canetas

**Finalidades** – Experienciar e refletir sobre a importância da comunicação verbal e da interferência de diversos fatores na comunicação com o Outro

**Procedimento** – O/a mediador/a começa por pedir exemplos de como se inicia, mantém e termina uma conversa. Em seguida, divide o grupo em subgrupos de 4 a 5 elementos e requer-lhes que escolham um secretário e um porta-voz. Cada subgrupo deve preencher a folha “Como falamos”, dando o maior número de exemplos possível para os “elementos que contribuem para o decorrer de uma conversa”. Ao fim de 10 minutos, o/ a mediador/a volta a reunir o grupo e cada porta-voz apresenta as conclusões produzidas pelo seu grupo, enquanto o secretário anota as dos restantes grupos. Em seguida, é dinamizada a discussão no sentido de construir com os

alunos a listagem das competências de conversação e de aprofundar a sua utilidade (anexo 5 – Orientações teóricas 2, documento de apoio do mediador).

### **Dinâmica 5 – Caixa das Aprendizagens** – 10 min

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído a todos os elementos do grupo um papel (várias cores) e pede-se para que estes escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

## **Sessão 9 – Estilos de Comunicação: Assertividade**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Diferenciar os estilos de comunicação passivo, assertivo e agressivo; compreender as consequências pessoais e relacionais de cada um dos estilos e desenvolver competências de comunicação assertiva

---

### **Dinâmica 1 – *O que é que eu ganho com isto?*** - 25 min

**Material** – Papéis e canetas

**Finalidades** – Conhecer e distinguir os diferentes estilos de comunicação

**Procedimento** – O/a mediador/a inicia a sessão clarificando os três estilos de comunicação: passivo, agressivo e assertivo. Para tal distribui o documento com as principais características dos diferentes estilos, bem como as respetivas vantagens e desvantagens – *Estilos de Comunicação* - (apêndice 43). Em seguida, divide o grupo em pares e distribui o documento – *O que é que eu ganho com isto?* - (apêndice 44). Em pares, terão que ler a situação apresentada e fazer corresponder às três respostas existentes os respetivos estilos de comunicação. No final, reúne-se o grupo e questiona-se as conclusões retiradas e que estilos associaram às respostas. Deve-se dinamizar a discussão enfatizando as vantagens e desvantagens de cada estilo de comunicação.

### **Dinâmica 2 – *Assertividade*** - 25 min



**Material** – Papéis e canetas

**Finalidades** – Experienciar e refletir sobre os diferentes tipos de comportamento: agressivo, passivo e assertivo

**Procedimento** – O/a mediador/a divide o grupo em subgrupos de 3 elementos. Cada subgrupo deve ler a situação-tipo (apêndice 45) que lhes será entregue com o respetivo papel a ser dramatizado. Em seguida, pede-se que cada grupo encene a situação-tipo correspondente. Após a dramatização por todos os grupos, os elementos devem dizer como se sentiram nos seus papéis e face aos papéis que os outros interpretaram. Deve-se dinamizar a discussão enfatizando as vantagens e desvantagens de cada estilo de comunicação.

**Dinâmica 3 – *O que é que o Bruno ganha com isto?* - 20 min**

**Material** – Papéis e canetas

**Finalidades** – Experienciar e refletir sobre as consequências que cada tipo de comportamento implica na relação com o outro: agressivo, passivo e assertivo.

**Procedimento** – O/a mediador/a divide o grupo em subgrupos de 2 elementos. Cada subgrupo deve ler o documento – *O que é que o Bruno ganha com isso?* – (apêndice 46). Os subgrupos dispõem de 10 minutos para preencherem o documento. No final, reúne-se o grupo e os subgrupos apresentam as conclusões que apresentaram no documento entregue. Deve-se dinamizar a discussão enfatizando as vantagens e desvantagens de cada estilo de comunicação.

**Dinâmica 4 – Caixa das Aprendizagens** – 15 min

**Material** – 1 caixa (pequena), papéis A1 (várias cores)

**Finalidades** – Reflexão das aprendizagens

**Procedimento** – É distribuído a todos os elementos do grupo um papel (várias cores) e pede-se para que estes escrevam as conclusões que retiveram da sessão, por exemplo: o que gostaram, o que menos gostaram, o que aprenderam, um sentimento, entre outros.

## **Sessão 10 – Avaliação do Impacto do Dispositivo de Intervenção em Mediação**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivo:** Refletir e avaliar o impacto da implementação do dispositivo de mediação de conflitos

---

**Dinâmica 1** – Implementação do Instrumento de Avaliação I (apêndice 17) – **20 min**

**Material** – Papel e canetas

**Finalidades** – Avaliação das aprendizagens

**Dinâmica 2** – ***Caixa das cores*** - 20 min

**Material** – Papéis A1 de várias cores, 1 caixa de cartão (pequena)

**Finalidades** – Refletir sobre as conceções sobre nós e sobre os outros e o impacto dos nossos comportamentos na relação com o outro (fase final).

**Procedimento** – Nesta última sessão e com base na *dinâmica 6*, proposta na primeira sessão deste dispositivo, *Apresentação e Introdução à Mediação*, descrita anteriormente, abriremos a caixa que contém dois tipos de papéis, respetivamente identificados (cores diferentes). O papel de cor branca corresponde a imagem que os elementos pensam que a turma, tem na escola, o papel de cor amarela diz respeito à imagem que gostariam que o grupo (turma) tivesse perante os outros. O objetivo é proceder a uma análise e reflexão em grupo sobre as respostas dadas e se os mesmos pensam da mesma forma desde o início da intervenção ou se verifica evoluções. Posteriormente, colaremos numa cartolina os dois tipos de papéis como reflexo do trabalho desenvolvido.

**Dinâmica 3** – Implementação do Instrumento de Avaliação II (apêndice 18) - **20 min**

**Material** – Papel e canetas

**Finalidades** – Avaliação das aprendizagens

**Dinâmica 4** – ***Uma lição de vida*** – 20 min

**Material** – Papel e canetas

**Finalidades** – Sensibilizar os participantes para a escolha

**Procedimento** – O/a mediador/a explica aos participantes que iremos realizar uma pequena experiência solicitando que para o sucesso da mesma, é essencial que o grupo escute com

atenção as explicações que serão dadas. O/ a mediador/a realiza com os participantes a demonstração proposta no documento – *Uma lição de vida* (apêndice 47). Terminada a demonstração questiona-se aos participantes sobre as conclusões que se podem retirar do exercício. No final do debate é entregue a cada participante o documento para que o leiam em grande grupo.

#### **Dinâmica 4 – *Mediação é...* – 10 min**

**Material** – Papel e canetas

**Finalidades** – Refletir a ideia central sobre o que consideram ser a Mediação

**Procedimento** – É distribuída, por cada elemento, uma folha A4, de cores diferentes, que tem apenas escrito *Mediação é...*(apêndice 48). O objetivo é que cada elemento descreva, numa palavra, o que identifiquem ser a Mediação, bem como aferirmos qual a principal aprendizagem e/ou ideia que cada elemento apreendeu relativamente à Mediação. Os papéis serão recolhidos após o término da dinâmica, momento em que também serão distribuídos, a todos, um caderno A3 e uma caneta personalizada com o respetivo logotipo do projeto. Pretende-se que cada elemento leve consigo algo que o identifique e ligue ao projeto desenvolvido e que o caderno sirva de suporte onde registem as suas emoções, sentimentos, dúvidas, alegrias, sucessos e conquistas sob a forma que melhor se adegue ao seu modo de manifestar as emoções. Para uns poderá ser através da escrita em prosa ou poesia, e para outros através da imagem em desenho ou pintura. O objetivo é que o caderno seja uma espécie de prolongamento e uma expressão de cada um.



## **Bibliografia**

Anigrupos.org. (2009). Jogos e Dinâmicas para animação de Grupos. Portal Anigrupos.

Brandes, D., & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos*. Lisboa: MORAES.

Seijo, J. C., & (coord.). (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas - Manual para a Formação de Mediadores*. Porto: ASA.

Tavares, A. I., & Abraão, I. (2010). *Trilhos - Desenvolvimento de Competências pessoais e sociais*. Instituto da Droga e da Toxicodependência.

Torremorell, M. B. (2005). *Tiempo de mediación - Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.



Olá!



O que pretendemos com este questionário é que nos mostres o que pensas e sabes sobre a tua turma, a escola e o Gabinete Pedagógico.

Esta actividade não é para te avaliar. Os dados das tuas respostas destinam-se unicamente a uma investigação.

Sê sincero nas tuas respostas!

### I. Quem és?

1.1 Qual é o teu sexo?

Feminino

Masculino

1.2 Qual é a tua idade? \_\_\_\_\_

1.3 Com quem vives? \_\_\_\_\_

1.4 O que mais gostas na tua casa? \_\_\_\_\_

1.5 O que menos gostas na tua casa? \_\_\_\_\_

1.6 O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.7 Diz-nos três qualidades tuas.

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

1.8 Diz-nos três a características que querias melhorar em ti.

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_



## II- O que pensas sobre a Escola?

**2.1.** O que mais gostas na tua Escola?

---

---

---

**2.2.** O que menos gostas na tua Escola?

---

---

---

**2.3.** Conheces o Gabinete Pedagógico?

**Sim**

**Não**

**2.3.1.** Se **Sim**, o que fazes quando vais para o Gabinete Pedagógico?

---

---

**2.3.2.** O que sugeres que os alunos façam no Gabinete Pedagógico?

---

---

**2.4.** Diz-nos três aspetos que gostarias de melhorar na tua Escola?

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

### III- O que pensas sobre a tua turma deste ano lectivo?

3.1. O que mais gostas na tua turma?

---

---

---

3.2. Já tiveste algum conflito na tua turma?

Sim

Não

3.2.1. Quantos?

1

3

2

Mais de 3

3.2.2. Com quem?

Aluno/Colega

Professor

Funcionário/não docente

3.2.3. Diz-nos alguns dos motivos desses conflitos?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

3.2.4. Os conflitos foram resolvidos?

Sim

Não

3.2.4.1 Se **Sim**, de que forma se resolveram os conflitos?

---

---

---

3.2.5. O que sugeres para diminuir os conflitos?

---

---

---



Obrigado pela tua colaboração!





### ***Inquérito por Questionário aos Alunos do CEF***

Com este questionário, pretendemos recolher a tua opinião relativamente à tua turma, escola e o Gabinete Pedagógico.

Os dados recolhidos não são públicos e destinam-se a apoiar a planificação da investigação/intervenção entre a Universidade do Minho e a Escola [redacted] no âmbito da Mediação Socioeducativa como estratégia alternativa da gestão e de conflitos.

**Sê sincero nas tuas respostas!**

#### **I. Quem és?**

**1.1** Qual é o teu sexo?

**Feminino**

**Masculino**

**1.2** Qual é a tua idade? \_\_\_\_\_

**1.3** Com quem vives? \_\_\_\_\_

**1.4** O que mais gostas na tua casa?

\_\_\_\_\_

**1.5** O que menos gostas na tua casa?

\_\_\_\_\_

**1.6** O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1.7** Diz-nos três qualidades tuas.

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

**1.8** Diz-nos três características que querias melhorar em ti.

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

## II- O que pensas sobre a Escola?

**2.1.** O que mais gostas na tua Escola?

---

---

---

**2.2.** O que menos gostas na tua Escola?

---

---

---

**2.3.** Diz-nos os motivos que te levaram a inscrever neste curso.

---

---

---

**2.4.** Conheces o Gabinete Pedagógico?

**Sim**  **Não**

**2.4.1.** Se **Sim**, o que fazes quando vais para o Gabinete Pedagógico?

---

---

**2.4.2.** O que sugeres que os alunos façam no Gabinete Pedagógico?

---

---

**2.5.** Diz-nos três aspetos que gostarias de melhorar na tua Escola?

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

**III- O que pensas sobre a tua turma deste ano lectivo?**

**3.1.** O que mais gostas na tua turma?

---

---

---

**3.2.** Já tiveste algum conflito na tua turma?

**Sim**  **Não**

**3.2.1.** Quantos?

**1**  **3**   
**2**  **Mais de 3**

**3.2.2.** Com quem?

**Aluno/Colega**  **Professor**  **Funcionário/não docente**

**3.2.3.** Diz-nos alguns dos motivos desses conflitos.

**1.** \_\_\_\_\_ **2.** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**3.** \_\_\_\_\_ **4.** \_\_\_\_\_

**3.2.4.** Os conflitos foram resolvidos?

**Sim**  **Não**

**3.2.4.1** Se **Sim**, de que forma se resolveram os conflitos?

---

---

---

**3.2.5.** O que sugeres para diminuir os conflitos.

---

---

---



**Obrigado pela tua colaboração!**



## Apêndice 8- Inquérito por Questionário aplicado aos docentes do 6ºano e CEF

### *Inquérito por Questionário aos Docentes do 6ºano*

**Aferir quer a perceção dos docentes da turma 6ºano da Escola [REDACTED] quanto à frequência de jovens, oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular, quer o contributo de estratégias alternativas de resolução de problemas.**

Com este questionário, pretendemos recolher a opinião dos docentes da turma do 6º da Escola [REDACTED] relativamente à integração destes jovens no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular, às principais dificuldades e aos contributos educativos que a escola pode oferecer e desenvolver a jovens oriundos de contextos sociais e familiares diversificados com características de risco de abandono escolar precoce, insucesso escolar e conseqüente desmotivação, bem como, aferir o conhecimento sobre o processo de mediação na gestão de conflitos.

Os dados recolhidos são confidenciais sendo tratados estatisticamente, e destinam-se a apoiar a planificação da investigação/intervenção entre a Universidade do Minho e a Escola [REDACTED] no âmbito da Mediação Socioeducativa como estratégia alternativa da gestão de conflitos.

Desde já agradeceremos a sua colaboração.

Leia atentamente as questões que se seguem e responda às mesmas no próprio questionário.

#### **I. Dados Pessoais e Profissionais**

1. Sexo:                      Feminino                       Masculino

2. Idade:

20 – 25                                       31 – 35                                       41 – 45

26 – 30                                       36 – 40                                       46 – 50

Mais de  50

3. Concelho de residência: \_\_\_\_\_

4. Há quantos anos exerce a docência? \_\_\_\_\_

5. Qual é o serviço/área onde desenvolve a sua atividade? \_\_\_\_\_

6. Realizou formação complementar relevante para potencializar a sua intervenção face às diversas problemáticas atuais que a escola atravessa?

**Sim**

**Não**

6.1. Se **Sim**, por favor, indique uma ou duas formações que considere particularmente relevante (s) (cursos de formação inicial, cursos de especialização, ações, seminários, workshops, etc.).



## II. Contexto do estudo

**7.** Já lecionou em turmas com jovens oriundos de contextos familiares e sociais problemáticos no âmbito do ensino da educação básica?

**Sim**

**Não**

**7.1.** Se **Sim**, por favor descreva brevemente o objetivo da sua intervenção e avalie a sua relevância para a intervenção nesta turma.

**8.** Quais as suas principais dificuldades de intervenção no âmbito da docência nesta turma que leciona em 2013/14?

---

---

---

---

**9.** Quais os aspetos positivos e potencialidades que os alunos apresentam na turma de 2013/14?

---

---

---

---

**10.** Na sua atividade letiva, ou extracurricular, alguma vez teve conflitos com a turma ou com alguns dos elementos da mesma?

**Sim**

**Não**

**10.1.** Se **Sim**, descreva o (s) conflito (s) que considera relevante(s)?

**10.2.** Na sua opinião, o que está na origem dos conflitos emergentes? Por favor, apresente alguns motivos:

---

---

---

---

**11.** Na sua perspetiva, qual (ais) a (s) sugestão (ões) que apresenta em termos de uma intervenção adequada?

---

---

---

---

**12.** Qual o seu contributo para a resolução de conflitos e/ou a sua prevenção?

---

---

---

---

**13.** Tem conhecimento da área de intervenção da Mediação como processo alternativo de gestão de conflitos?

**Sim**

**Não**

**13.1.** Se **Sim**, em que âmbito, e qual a sua opinião sobre os benefícios/dificuldades deste processo na resolução de conflitos na esfera da escola.

**14.** Considera que a Mediação Socioeducativa pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das partes em conflito?

**Sim**

**Não**

**14.1.** Se **Sim**, de que forma a Mediação enquanto processo alternativo de resolução de conflitos pode contribuir para potenciar esse desenvolvimento? Dê alguns exemplos concretos:

**14.2.** Se respondeu **Não**, explique brevemente o porquê.

**15.** Na sua opinião, qual a importância da integração de jovens oriundos de contextos familiares problemáticos, com comportamentos desviantes nas escolas públicas?

**16.** Tem conhecimento da existência do órgão Gabinete Pedagógico existente na Escola sede?

**Sim**

**Não**

**16.1.** Se **Sim**, refira qual o objetivo do Gabinete Pedagógico?

**16.2.** No decorrer da sua prática letiva enviou algum aluno para o Gabinete Pedagógico?

**Sim**

**Não**

**16.2.1.** Se **Sim**, indique as razões pelas quais sentiu essa necessidade?

**16.2.2.** Considera que o objetivo do Gabinete Pedagógico está a ser cumprido?

**Sim**

**Não**

**16.2.2.1.** Se **Sim**, indique quais os progressos sentidos?

**16.2.2.1.** Se **Não**, indique qual (ais) o(s) motivo(s) que está (ão) na origem do seu não cumprimento?

**Agradecemos a sua colaboração!**

## Inquérito por Questionário aos docentes do CEF

**Aferir quer a perceção dos docentes da turma CEF da Escola [REDACTED] quanto à frequência de jovens/adultos, oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos em Cursos de Educação e Formação, quer o contributo de estratégias alternativas de resolução de problemas.**

Com este questionário, pretendemos recolher a opinião dos docentes da turma CEF da Escola [REDACTED] Soares relativamente à integração de jovens em Cursos de Educação e Formação, as principais dificuldades e contributos educativos que a escola pode oferecer e desenvolver a jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos, bem como, aferir o conhecimento sobre o processo de mediação na gestão de conflitos.

Os dados recolhidos são confidenciais sendo tratados estatisticamente, e destinam-se a apoiar a planificação da investigação/intervenção entre a Universidade do Minho e a Escola [REDACTED] no âmbito da Mediação Socioeducativa como estratégia alternativa da gestão de conflitos.

Desde já agradeceremos a sua colaboração.

Leia atentamente as questões que se seguem e responda às mesmas no próprio questionário.

### I. Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo: Feminino  Masculino

2. Idade:

20 – 25  31 – 35  41 – 45

26 – 30  36 – 40  46 – 50

Mais de 50

3. Concelho de residência: \_\_\_\_\_

4. Há quantos anos exerce a docência? \_\_\_\_\_

5. Qual é o serviço/área onde desenvolve a sua atividade? \_\_\_\_\_

6. Realizou formação complementar relevante para potencializar a sua intervenção face às diversas problemáticas atuais que a escola atravessa?

Sim

Não

**6.1.** Se **Sim**, por favor, indique uma ou duas formações que considere particularmente relevante (s) (cursos de formação inicial, cursos de especialização, ações, seminários, workshops, etc.).

## II. Contexto do estudo

**7.** Já lecionou em turmas com jovens oriundos de contextos familiares e sociais problemáticos no âmbito de Cursos de Educação e Formação?

**Sim**

**Não**

**7.1.** Se **Sim**, por favor descreva brevemente o objetivo da sua intervenção e avalie a sua relevância para a intervenção nesta turma.

**8.** Quais as suas principais dificuldades de intervenção no âmbito da docência nesta turma que lecciona em 2013/14?

---

---

---

---

9. Quais os aspetos positivos e potencialidades que os alunos apresentam na turma de 2013/14?

---

---

---

---

10. Na sua atividade letiva, ou extracurricular, alguma vez teve conflitos com a turma ou com alguns dos elementos da mesma?

Sim

Não

10.1. Se **Sim**, descreva o (s) conflito (s) que considera relevante(s)?

10.2. Na sua opinião, o que está na origem dos conflitos emergentes? Por favor, apresente alguns motivos:

---

---

---

---

11. Na sua perspetiva, qual (ais) a (s) sugestão (ões) que apresenta em termos de uma intervenção adequada?

---

---

---

---

12. Qual o seu contributo para a resolução de conflitos e/ou a sua prevenção?

---

---

---

---



**13.** Tem conhecimento da área de intervenção da Mediação como processo alternativo de gestão de conflitos?

**Sim**

**Não**

**13.1.** Se **Sim**, em que âmbito, e qual a opinião sobre os benefícios/dificuldades deste processo na resolução de conflitos na esfera da escola.

**14.** Considera que a Mediação Socioeducativa pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das partes em conflito?

**Sim**

**Não**

**14.1.** Se **Sim**, de que forma a Mediação enquanto processo alternativo de resolução de conflitos pode contribuir para potenciar esse desenvolvimento? Dê alguns exemplos concretos:

**14.2.** Se respondeu **Não**, explique brevemente porquê.

**15.** Na sua opinião, qual a importância da integração de jovens/adultos oriundos de contextos familiares problemáticos, com comportamentos desviantes nas escolas públicas?

**16.** Tem conhecimento da existência do órgão Gabinete Pedagógico existente na Escola sede?

**Sim**

**Não**

16.1. Se **Sim**, refira qual o objetivo do Gabinete Pedagógico?

**16.2.** No decorrer da sua prática lectiva enviou algum aluno para o Gabinete Pedagógico?

**Sim**

**Não**

**16.2.1.** Se **Sim**, indique as razões pelas quais sentiu essa necessidade?

**16.2.2.** Considera que o objetivo do Gabinete Pedagógico está a ser cumprido?

**Sim**

**Não**

**16.2.2.1.** Se **Sim**, indique quais os progressos sentidos?

**16.2.2.1.** Se **Não**, indique qual (ais) o(s) motivo(s) que está(ão) na origem do seu não cumprimento?



**Agradecemos a sua colaboração!**

## Apêndice 11- Inquérito por Questionário aplicado aos Assistentes Operacionais

### *Inquérito por Questionário aos Assistentes Operacionais*

**Aferir quer a perceção dos Assistentes Operacionais da Escola [REDACTED] quanto à frequência de jovens/adultos, oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular e em Cursos de Educação e Formação (CEF), quer o contributo de estratégias alternativas de resolução de problemas.**

Com este questionário, pretendemos recolher a opinião dos Assistentes Operacionais da Escola [REDACTED] relativamente à integração de jovens/adultos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular e em Cursos de Educação e Formação (CEF), as principais dificuldades e contributos educativos que a escola pode oferecer e desenvolver a jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos, bem como aferir o conhecimento sobre o processo de mediação na gestão de conflitos.

Os dados recolhidos são confidenciais, sendo tratados estatisticamente, e destinam-se a apoiar a planificação da investigação/intervenção, entre a Universidade do Minho e a Escola [REDACTED], no âmbito da Mediação Socioeducativa, como estratégia alternativa da gestão de conflitos.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Leia atentamente as questões que se seguem e responda às mesmas no próprio questionário.

#### **I. Dados Pessoais e Profissionais**

1. Sexo: Feminino  Masculino

2. Idade:

20 – 25

31 – 35

41 – 45

26 – 30

36 – 40

46 – 50

Mais de 50

3. Há quantos anos exerce a sua actividade enquanto assistente operacional? \_\_\_\_\_

4. Qual é a função que desempenha no momento? \_\_\_\_\_

5. Realizou formação complementar relevante para potencializar a sua intervenção face às diversas problemáticas atuais que a escola atravessa?

Sim

Não

5.1. Se **Sim**, por favor, indique uma ou duas formações que considere particularmente relevante (s) (formação geral):



## II. Contexto do estudo

**6.** Já trabalhou/interagiu com jovens oriundos de contextos familiares e sociais problemáticos no âmbito da sua actividade profissional?

**Sim**

**Não**

**6.1.** Se **Sim**, por favor descreva brevemente a interação e avalie a importância da sua função.

**7.** Quais as suas principais dificuldades no exercício da sua função na escola em 2013/14?

---

---

---

---

**8.** Quais os aspetos positivos/potencialidades que identifica nos alunos oriundos de contextos familiares e sociais problemáticos em 2013/14?



---

---

---

---

**9.** Na sua atividade profissional, alguma vez teve conflitos com estes jovens/adultos?

**Sim**

**Não**

**9.1.** Se **Sim**, descreva o (s) conflito (s) que considera relevante(s)?

**9.2.** Na sua opinião, o que está na origem dos conflitos? Por favor, apresente alguns motivos:

---

---

---

---

**10.** Na sua perspetiva, qual (ais) a (s) sugestão (ões) que apresenta resolver os conflitos?

---

---

---

---

**11.** Qual o seu contributo para a resolução de conflitos e/ou a sua prevenção?

---

---

---

---

**12.** Tem conhecimento da área de intervenção da Mediação como processo alternativo de gestão de conflitos?

**Sim**

**Não**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**12.1.** Se **Sim**, em que âmbito, e qual a sua opinião sobre os benefícios/dificuldades deste processo na resolução de conflitos na esfera da escola.

**13.** Considera que a Mediação Socioeducativa pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das partes em conflito?

**Sim**

**Não**

**13.1.** Se **Sim**, de que forma a Mediação enquanto processo alternativo de resolução de conflitos pode contribuir para potenciar esse desenvolvimento? Dê alguns exemplos concretos:

**13.2.** Se respondeu **Não**, explique brevemente porquê.

**14.** Na sua opinião, qual a importância da integração de jovens oriundos de contextos familiares problemáticos, com comportamentos desviantes nas escolas públicas?



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**15.** Tem conhecimento da existência do órgão Gabinete Pedagógico existente na Escola sede?

**Sim**

**Não**

**15.1.** Se **Sim**, refira qual o objetivo do Gabinete Pedagógico?

**15.2.** No decorrer da sua actividade profissional acompanhou algum aluno ao Gabinete Pedagógico?

**Sim**

**Não**

**15.2.1.** Se **Sim**, indique alguma (s) reacção (ões)/comportamento (s) que estes alunos manifestaram.

**15.2.2.** Considera que o Gabinete Pedagógico é um órgão importante na escola?

**Sim**

**Não**

**15.2.2.1.** Se **Sim**, indique as razões da sua importância.

**15.2.2.1.** Se **Não**, indique as razões pelas quais não reconhece a sua importância.





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**16.** Apresente algumas sugestões para melhorar a interação com jovens oriundos de contextos familiares problemáticos e resolver os conflitos na escola.

**Agradecemos a sua colaboração!**

---

**Apêndice 12** – Transcrição da Entrevista realizada à directora de turma do 6ºano

### **Entrevista *Semiestruturada* aos Directores de Turma**

**Nome da Instituição:** [REDACTED]

**Data de realização da entrevista:** 08-07-2014

**Hora de visita:** Entre as 17h30 e as 18h30 **Duração da entrevista:** cerca de 1 hora.

**Diretora de Turma:** [REDACTED] - Docente A

#### **Conteúdo da Entrevista:**

**Qual a importância que confere à formação complementar direccionada para intervir sobre as diversas problemáticas atuais que a escola atravessa?**

*Considero que é importante que todos nós tivéssemos formação para lidar com este tipo de alunos. As ferramentas utilizadas foram o bom senso e a escola da vida. A formação seria uma ferramenta adicional que nos ajudaria a encontrar soluções que nem imaginamos que existam. Não existe receitas para lidar com pessoas.... Sentimos impotência para resolver muitas situações.*

**A oferta formativa da escola vai de encontro às reais necessidades dos alunos?**

*Não. A escola pública é uma escola de massas, por isso, não consegue atender a alunos com particularidades tão específicas como estes....*

**Já trabalhou com jovens/adultos oriundos de contextos familiares problemáticos?**

*Sim. Numa escola do concelho de Braga, na qual também fui directora de turma, mais ao menos há quinze anos, dentro de um currículo normal. Dizia que tirei a minha licenciatura com esta turma (recorda). Outra experiência que tive, já nesta escola foi com uma turma de 5ºano que tinha um projecto distinto (2 anos).*

**Sentiu-se pedagogicamente preparada para leccionar nesta turma?**

*Não, porque cheguei a um ponto que não sabia dar aulas (desabafo). A desmotivação era alastrada a todos. Já não conseguíamos encontrar estratégias de intervenção. Nunca me senti tão incompetente. Não soube como motivá-los. Focalizei-me mais na direcção de turma e em trabalhar as atitudes. Enquanto professora da disciplina de Inglês, não trabalhei o que gostaria e como gostaria. Esta disciplina exige pré-requisitos dos anos anteriores, e como tal, a maioria dos alunos não os tinha. Consegui apenas fazer um ensino diferenciado com uma aluna.*

**Quais os principais receios/expectativas que teve na leccionação desta turma?**

*Um receio - Como pô-los a estudar para superar as dificuldades? A expectativa – Do pouco que dava o que é que eles levaram?*

### **Quais as principais dificuldades que encontrou?**

*Primeiro, motivá-los para me ouvir e aprender alguma coisa. Segundo, mantê-los atentos. Terceiro, conseguir que copiassem os conteúdos do quadro. Quarto, mantê-los motivados. Ao nível pessoal, de todas as situações só não consegui criar laço com um dos alunos.*

### **Quais as principais potencialidades que encontrou?**

*Conseguir que alguns deles (alunos) recuperassem a sua auto-estima e vissem uma luz—alternativa para o futuro—curso profissional.*

### **O que entende por conflito?**

*Conflito... divergências de opiniões, de estar e de ser e “eu” não conseguir encontrar na divergência um consenso e um meio-termo que consiga perceber o ponto de vista do outro.*

### **Como pode manifestar-se o conflito?**

*Agressão verbal, física, atitude, comportamento não-verbal e verbal..., bater com a porta...e bater com a mesa.*

### **Quais os motivos que podem originar o conflito?**

*Na minha opinião, baixa auto-estima, insegurança, raiva, falta de respeito pelo outro, não saber ouvir, educação machista.*

### **Qual o seu papel enquanto docente (interveniente educativo) perante o conflito?**

*Acalmar no momento, depois, colocar as pessoas a pensar no que disseram ou fizeram (técnica de escrever) e, posteriormente, confrontar e reconhecer a sua culpa e desculpar-se.*

### **Qual a importância da integração de jovens/adultos oriundos de contextos familiares problemáticos, com comportamentos desviantes nas escolas públicas?**

*Acho que é difícil a integração, porque a escola pública é uma escola de massas e não consegue corresponder às expectativas destes jovens. Existe desmotivação. Que outra alternativa sugere? Seria importante colocá-los em escolas específicas, que lhes permita desenvolver/ descobrir as suas potencialidades. Maior motivação e felicidade originarão menor conflitos.*

### **De que forma a escola pode responder à complexidade das necessidades educativas da sociedade atual (contextos sociais e culturais problemáticos)?**

*Tenho dois pontos de vista distintos. Por um lado, junta-los é o ideal mas com professores experientes, assertivos, atentos e humanos. Um conselho de turma com reuniões semanais e a escola tem que gerar parcerias – psicólogos, coadjuvação, salas de estudo, entre outros. Por*

*outro, o ideal seria eles estarem divididos por todas as turmas, pois seriam os bons exemplos para motivar os alunos com mau comportamento. Com o auxílio de aulas de aulas de tutoria, um projecto paralelo para trabalhar as relações interpessoais. Eu adoptei uma filosofia de vida que tentei transpor para esta turma: 1. Eu Escolho, 2. Eu decido, 3. Eu assumo. (as consequências das minhas escolhas pelas quais eu sou sempre a única responsável)*

**Que ideias tem sobre a área de intervenção da Mediação como processo alternativo de gestão de conflitos?**

*Acho que é uma boa alternativa, mas tem que articular com todos os intervenientes (comunidade educativa) com continuidade (integrada no projecto de escola). Quando ouvi falar na Mediação como processo de gestão de conflitos pensei que seria a nossa tabua de salvação, um milagre. Mas não acontece...*

**Qual a pertinência da existência de um órgão interno que trabalhe no âmbito da gestão e resolução de conflitos?**

*Muito importante porque é uma ferramenta/estrutura que os docentes sabem que podem recorrer para ajudar a resolver, ajudar a minimizar e a encontrar o melhor caminho para lidar. É uma almofada para a impotência que os professores sentem e os pode ajudar.*

**Quem deveriam ser os agentes responsáveis para lidar com a gestão e resolução de conflitos?**

*Psicólogo, profissionais das Ciências Sociais, profissionais da Mediação e/ou Gestão de conflitos.*

**Sabia que um dos objetivos do órgão do Gabinete Pedagógico da escola é a gestão de conflitos enquanto órgão de mediação?**

*Sabia, mas na prática não era o que se fazia. Seria suposto, que o aluno fosse encaminhado para o Gabinete Pedagógico, o aluno teria que escrever e reflectir no que aconteceu e depois esta informação deveria ser entregue à diretora de turma, para posteriormente, comunicaria com o encarregado de educação.*

**Considera que este objectivo está a ser cumprido? Se, não porque razão?**

*Não. Nem todos os professores colocam o aluno a reflectir por escrito, nem todos os diretores de turma usam essa informação com o encarregado de educação e nem todos os alunos são enviados para o Gabinete Pedagógico.*

**Qual será o impacto se a escola, enquanto organização educativa, não responder efetivamente às necessidades da sociedade?**

*Primeiro, desgaste psicológico e físico dos professores, segundo, má imagem da escola para o exterior, terceiro, alunos sucessivamente desmotivados que potencia o absentismo e posterior abandono, em quarto, atestado de incompetência para os profissionais que trabalham na escola.*

**Qual o contributo/ impacto que o projecto de intervenção em Mediação teve na convivência com este grupo/turma?**

*Foi maior o impacto positivo. Contribuiu para os ajudar a sentir importantes, ajudar a pensar e reflectir nas atitudes, e essencialmente, a sentirem que os professores estavam a ajudá-los. Como se pode comprovar pelo relatório elaborado pelo Conselho desta Turma que ficou registado na ata do dia 7 de Julho do Conselho Pedagógico (mencionado no relatório) – “ (...) todos os presentes afirmaram que, mesmo não sendo o ideal, houve melhorias nesse capítulo desde o início do ano. Para isso muito contribuiu a intervenção das seguintes parcerias: professora coordenadora do Projeto de Promoção e Educação para a Saúde, [REDACTED] e pela Enfermeira [REDACTED]; “Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano”, com a dinamização da mestranda, Ângela Gomes, no âmbito do Projeto de Intervenção em Mediação Socioeducativa da Universidade do Minho; projeto [REDACTED] do Centro Social e Cultural de [REDACTED]; Plano de Intervenção Concertada, elaborado pelas psicólogas deste agrupamento, Dr.ª [REDACTED] e Dr.ª [REDACTED]; pela Educação Especial, personalizado na Dr.ª [REDACTED]; pela Diretora de Turma, Dr.ª [REDACTED]; e pela mestranda, Ângela Gomes. Além disso, destacou-se similarmente o papel fundamental da mestranda Ângela Gomes, Dr.ª [REDACTED] na coadjuvação pedagógica nas aulas de Português (...).”*

**Quais as sugestões que apresenta para a melhoria na intervenção com estes jovens?**

*Desenvolver várias parcerias já faladas para os ajudar a superar todos os conflitos pessoais e intergrupais. Ao nível das aprendizagens existem professores do 1º ciclo para os ajudar na aquisição dos pré-requisitos.*

**Apêndice 13** – Transcrição da Entrevista realizada à directora de turma do CEF

***Entrevista Semiestruturada aos Diretores de Turma***

**Nome da Instituição:** [REDACTED]

**Data de realização da entrevista:** 17-07-2014

**Hora de visita:** Entre as 10h45 e as 12h30 **Duração da entrevista:** cerca de 2 horas.

**Diretora de Turma:** [REDACTED] – Docente B

**Conteúdo da Entrevista:**

**Qual a importância que confere à formação complementar direccionada para intervir sobre as diversas problemáticas atuais que a escola atravessa?**

*É importante a formação complementar direccionada e além disso é uma mais-valia para nos ajudar (professores) a trabalhar com estes jovens. Neste ano, o centro de formação que dá formação à escola não tinha formação nem na minha área (informática), nem em áreas de interesse (transversais a diferentes problemáticas da vida escolar). Inscrevi-me em duas formações mas como não existia elementos suficientes para o arranque da mesma, foram canceladas. Na minha opinião, estas formações são muito importantes. Considero que não existe preparação para lidar com as diferentes atitudes e comportamentos de alguns alunos.*

**A oferta formativa da escola vai de encontro às reais necessidades dos alunos?**

*Sinceramente, actualmente considero que não. Os alunos sentem-se obrigados a frequentar a escola, porque a maior parte vive em instituições e quando vêm para cá trazem uma atitude de resistência permanente. Nós docentes, tentamos ir de encontro às necessidades e prepara-los mas a resistência deles é o que os impede.*

**Já trabalhou com jovens/adultos oriundos de contextos familiares problemáticos?**

*Sim. Trabalhei em Estabelecimentos Prisionais, EFA 'S, e na formação profissional.*

**Sentiu-se pedagogicamente preparada para leccionar nesta turma?**

*Senti-me minimamente preparada. Tentei passar minimamente os valores. Senti dificuldade em lidar com comportamentos de recusa. A palavra mais ouvida era “não”. Relativamente aos conteúdos senti dificuldade na passagem da informação. Enquanto docente de TIC, tive muitas barreiras com a utilização do facebook.*

**Quais os principais receios/expectativas que teve na leccionação desta turma?**

*Quanto aos receios, enquanto professora foi em primeiro não conseguir cumprir o programa, enquanto directora de turma foi não conseguir transmitir valores. Senti necessidade de falar com a turma muitas vezes. Mas tinha por vezes, dificuldades em conversar porque sentia que vivia os problemas e era constantemente “bombardeada” com inúmeras e sucessivas situações que muitas vezes perdia a voz.*

*Quanto às expectativas, enquanto professora foi cumprir o programa, enquanto directora de turma, foi tornar estes jovens em pessoas melhores.*

### **Quais as principais dificuldades que encontrou?**

*Enquanto professora não encontrei muitas dificuldades. Enquanto directora de turma, a maior dificuldade foi a gestão de tempo para cuidar destes miúdos. Não conseguir falar com todos os encarregados de educação, e de fazer ver aos alunos que não deviam agir assim, tentar encontrar estratégias para chegar a eles.*

### **Quais as principais potencialidades que encontrou?**

*Sinceramente não encontrei, porque tudo o que eu esperava fazer com eles percebi que não iria conseguir fazer. Tinha expectativas que não consegui realizar.*

### **O que entende por conflito?**

*Conflito ...um sinónimo que encontro é obstrução. Algo que eu diga e que os alunos opõem-se de forma incorrecta/bruta, pois era a forma habitual que eles reagem.*

### **Como pode manifestar-se o conflito?**

*Expressões verbais, confronto verbal, físico e emocional.*

### **Quais os motivos que podem originar o conflito?**

*Reagir sobre impulso, ou então as diferentes formas das pessoas falarem, e a não-aceitação do que se diz.*

### **Qual o seu papel enquanto docente (interveniente educativo) perante o conflito?**

*É a gestão do conflito, tentar acalmar e nunca “incendiar”.*

### **Qual a importância da integração de jovens/adultos oriundos de contextos familiares problemáticos, com comportamentos desviantes nas escolas públicas?**

*É importante, porque a nossa escola é uma amostra do que é a sociedade. Aqui é uma forma de aprendizagem e preparação para saber viver em sociedade. Todos os jovens devem ser integrados para não criarmos guetos (rotulados e colocados à margem). Eu acredito que as pessoas podem mudar.*

**De que forma a escola pode responder à complexidade das necessidades educativas da sociedade atual (contextos sociais e culturais problemáticos)?**

*Ensina-los, orientá-los para uma área profissional onde possam aprender a fazer alguma coisa mais prática e não teórica. A equipa pedagógica deve ser totalmente vocacionada para a formação existente. A área de formação base não é direccionada mas devia estar mais sensibilizada e preparada. Pessoas vocacionadas e sensibilizadas para as diferentes problemáticas que são transversais a qualquer área de formação.*

**Que ideias tem sobre a área de intervenção da Mediação como processo alternativo de gestão de conflitos?**

*Tenho ideias muito positivas. A intervenção no âmbito da Mediação permitiu trabalhar com os alunos, foi no fundo uma formação dos professores. A verdade é que os comportamentos deles mudaram. Foi uma grande ajuda.*

**Qual a pertinência da existência de um órgão interno que trabalhe no âmbito da gestão e resolução de conflitos?**

*Este órgão devia existir e devia ser e trabalhar em parceria com o Gabinete Pedagógico. Era muito importante.*

**Quem deveriam ser os agentes responsáveis para lidar com a gestão e resolução de conflitos?**

*O ideal seria algum profissional formado na área da gestão de conflitos. Enquanto à intervenção de outros profissionais, uns poderiam ser outros não. Seria um mediador de conflitos ou outro profissional com formação específica.*

**Sabia que um dos objetivos do órgão do Gabinete Pedagógico da escola é a gestão de conflitos enquanto órgão de mediação?**

*Não calculava, mas considero que deva ser e faz sentido.*

**Considera que este objectivo está a ser cumprido? Se, não porque razão?**

*Nunca enviei alunos, por isso não lhe sei responder.*

**Qual será o impacto se a escola, enquanto organização educativa, não responder efetivamente às necessidades da sociedade?**

*O impacto maior é termos cidadãos pouco cumpridores. Não saberem viver em sociedade. Não saberem adaptar-se às diferentes situações. Em termos académicos, sem o mínimo de conhecimento (elaborar um currículo, tirar a carta de condução, entre outros aspectos práticos).*



**Qual o contributo/ impacto que o projecto de intervenção em Mediação teve na convivência com este grupo/turma?**

*Conseguir chegar aos alunos que não estavam habituados a reflectir e a falar sobre si. Ter permitido conversar (ouvir) sobre eles e também em grande parte, as actividades e dinâmicas que fez.*

**Quais as sugestões que apresenta, para a melhoria na intervenção com estes jovens?**

*Apresento três sugestões, em primeiro lugar, a importância da continuação do projecto de Mediação, mas com tempos definidos. Em segundo lugar, a diretora de turma teria que ter menos turmas e com horário reduzido para passar mais tempo com a turma e conseguir ouvi-los. Mais disponibilidade. Existir mesmo um horário específico para tratar assuntos de direcção de turma. Em terceiro, e último lugar, dar formação aos pais de cada aluno, sensibilizando-os para as diversas problemáticas e trabalhar em parceria face ao que se trabalha na escola, para que haja uma continuidade na responsabilização dos seus comportamentos.*

**Apêndice 14-** Modelo de Grelha de Observação de Reuniões do Conselho de Turma

<b>Grelha de Observação</b>	
<b>Reunião de Turma X</b>	
<b>Presentes:</b>	
<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>
<b>Apresentação dos Acontecimentos/Problemáticas decorridas e análise dos mesmos:</b>	
<b>Expetativas/Interesses:</b>	
<b>Principal Foco de Intervenção:</b>	





**Observações e Análise da Informação**

**Pontos fortes /Oportunidades**

**Principais Dificuldades**

**Pontos a Trabalhar**

**Análise das Observações**

**Apêndice 16 – Modelo de Grelha de Supervisão das Práticas**

<b>Grelha de Observação</b>	
<b>Sessão X– XXX</b>	
<b>X de X – Intervenção com X, X elementos</b>	
<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>
<b>Apresentação dos Acontecimentos/Problemáticas decorridas e análise dos mesmos:</b>	

**Expetativas/Interesses:**

**Principal Foco de Intervenção:**



## Apêndice 17- Modelo da Grelha de Avaliação I

### Grelha de Avaliação I

Este instrumento pretende avaliar o desempenho, ao nível da participação e conhecimentos adquiridos/desenvolvidos pelos formandos ao longo das sessões do Dispositivo de Mediação - *Ser(se) Diferente é Ser (se) Humano* implementado na escola sede E,B 2+3 André Soares.

A tua opinião é **muito importante**, por isso agradecemos que respondas a todas as questões com sinceridade.

#### Como avalio a minha participação e conhecimentos?

Seleciona, com um (X), de acordo com a tua opinião, as opções apresentadas.

	Sim	Não
<b>Consideras que o dispositivo de Mediação de Conflitos implementado na tua turma criou:</b>		
a) um clima de cooperação entre os alunos?		
b) um clima de cooperação entre alunos e a mediadora?		
c) um clima de confiança entre alunos/professores e auxiliares?		
<b>Consideras que quando tens um conflito:</b>		
a) ele é natural?		
b) faz parte do teu relacionamento com o outro?		
c) é uma oportunidade de conheceres melhor o outro?		
d) podes resolve-lo através do diálogo?		
<b>Consideras que quando tens um conflito com alguém deves assumir que tipo de resposta:</b>		
a) compromisso		
b) cooperação		
c) competição		
d) acomodação		
e) evitamento		
<b>Consideras que quando tens um conflito:</b>		
a) é importante manifestares a tua posição e sentimentos?		
b) é importante não menosprezar o outro?		
c) reflectir sobre os nossos medos e ansiedades?		
<b>Consideras que a Mediação como processo de resolução de conflitos:</b>		
a) melhora a convivência na escola?		
b) desenvolve a capacidade de confiar no outro?		
c) desenvolve a capacidade de identificar e partilhar sentimentos?		
<b>Consideras que a Mediação como processo de resolução de conflitos é mais positivo que as seguintes técnicas de resolução de conflitos:</b>		
a) Julgamento?		
b) Conciliação?		
c) Arbitragem?		
d) Negociação?		





<b>Consideras que a comunicação:</b>		
a) é importante para a resolução dos conflitos?		
b) nos mostra que existem diferentes pontos de vista?		
c) desenvolve a capacidade empatia?		
d) desenvolve a capacidade de escutar ativamente?		
e) desenvolve a capacidade de sermos assertivos?		
<b>Consideras que ao comunicar com o outro devemos:</b>		
a) utilizar uma postura ativa?		
b) utilizar uma postura passiva?		
c) utilizar uma postura assertiva?		
<b>Consideras que no conflito é importante compreenderes o que são:</b>		
a) tomadas de decisão?		
b) atos impulsivos?		
c) posições?		
d) interesses?		
e) necessidades?		
<b>Consideras que para a tomada de decisão é influenciada:</b>		
a) pelos nossos valores pessoais?		
b) fazer opções?		
c) pelos nossos sentimentos?		
d) pelo ponto de vista do outro?		
<b>Consideras que na resolução de um conflito é importante:</b>		
a) a comunicação verbal: ouvir e falar?		
b) a comunicação não-verbal: contato visual, expressão facial, postura, gestos, entre outros?		
c) escutar ativamente?		
<b>Consideras que o estilo de comunicação assertivo:</b>		
a) tenta abranger interesses mútuos?		
b) estabelece uma relação com os outros que se baseia na confiança?		
c) é verdadeira consigo própria e com os outros?		
<b>Consideras que:</b>		
a) o número de sessões (10) foi suficiente?		
b) o tempo (90 minutos) por sessão foi suficiente?		
<b>Consideras que o tema da Mediação é importante:</b>		
a) na resolução de conflitos?		

**Comentários:**

---



---



---



---



Grelha de Avaliação dos Formandos do Dispositivo de Intervenção em Mediação  
*Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano*

Obrigada pela tua colaboração!





## Apêndice 18- Modelo de Grelha de Avaliação II

### Grelha de Avaliação II

Este instrumento pretende avaliar o Dispositivo de Mediação - *Ser(se) Diferente é Ser (se) Humano*, bem como o desempenho da dinamizadora, implementado na escola sede E,B 2+3 André Soares.

A tua opinião é  **muito importante**, por isso agradecemos que respondas a todas as questões com sinceridade.

#### I - Como avalio o dispositivo de Mediação

a) Diz-nos qual a importância que teve para ti o dispositivo de Mediação?

---

---

---

b) Diz-nos três actividades de que gostaste mais?

- 1) \_\_\_\_\_;
- 2) \_\_\_\_\_;
- 3) \_\_\_\_\_.

c) Diz-nos três actividades de que gostaste menos?

- 1) \_\_\_\_\_;
- 2) \_\_\_\_\_;
- 3) \_\_\_\_\_.

d) Diz-nos qual a aprendizagem que para ti foi mais importante de todas as sessões?

---

---

---

e) Diz-nos se te dessem oportunidade voluntárias a frequentar as sessões de Mediação?

---

---

---

#### II - Qual o desempenho da dinamizadora ao longo das sessões?

	Sim	Não
a) Consideras que a dinamizadora das sessões conseguiu criar uma relação de convivência positiva?		
b) Diz-nos se a dinamizadora das sessões trouxe conhecimentos úteis para te relacionares com o outro?		

c) Diz-nos que sugestões podes dar para melhorar as sessões do dispositivo de Mediação?

---

---



---

---

**Comentários:**

---

---

---

---

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 49 - Certificado de participação elaborado para os participantes do Dispositivo de Intervenção em Mediação

# Dispositivo de Intervenção em Mediação

O responsável e acompanhante do projecto e a dinamizadora do Projeto *Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano*, na Escola [REDACTED], mestranda da Universidade do Minho **CERTIFICA** que:

---

Participou nas dez sessões de formação que compoñham o dispositivo de intervenção em Mediação na escola [REDACTED], de Janeiro a Junho de 2014, levado a cabo no âmbito do estágio profissionalizante na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação.



Braga, Junho de 2014

Acompanhante do Projeto

Organização

Responsável do Projeto

(Ângela Gomes)



## Índice CD

- Anexo 3** – Compartilhar pontos de vista – *O que vês?* (CD-Rom)
- Anexo 4** - Comunicação verbal e não-verbal – *Orientações teóricas 1* (CD-Rom)
- Anexo 5** - Comunicação verbal e não-verbal – *Orientações teóricas 2* (CD-Rom)
- Anexo 6** - Letra da música - *O mundo muda a cada gesto teu* (Valete) (CD-Rom)
- Anexo 7** - Letra da música - *Educação é Liberdade* (Da Weasel) (CD-Rom)
- Anexo 8** - Letra da música - *Tu tens que agir* (D8) (CD-Rom)
- Anexo 9** - Letra da música - *Casos de Polícia* (Da Weasel) (CD-Rom)
- Anexo 10** - Letra da música - *Subúrbios* (Valete) (CD-Rom)
- Anexo 11** - Reportagem da RTP1 – *Um Murro na Adolescência Bullying* (CD-Rom)
- Anexo 12** - Reportagem da RTP1 - *A casa dos rapazes* (CD-Rom)
- Anexo 13** - Reportagem da SIC - *Jovem condenado por assalto é campeão nacional de Muay Thai e vai ao mundial* (CD-Rom)
- Apêndice 1**- Sessão de Sensibilização aos docentes do 6ºano e CEF e assistentes operacionais (CD-Rom)
- Apêndice 2**- Panfleto de sensibilização e Separador elaborado para os docentes do 6ºano e CEF (CD-Rom)
- Apêndice 6**- Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos alunos do 6ºano (CD-Rom)
- Apêndice 7**- Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos alunos do CEF (CD-Rom)
- Apêndice 9**- Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos docentes do 6ºano (CD-Rom)
- Apêndice 10**- Gráficos e tabelas da análise elaborada aos Inquéritos por Questionário aos docentes do CEF (CD-Rom)
- Apêndice 19**- Registo de Aprendizagens das turmas do 6ºano e CEF (CD-Rom)
- Apêndice 20**- Pedido de Autorização aos encarregados de educação para registo das sessões em suporte digital (CD-Rom)
- Apêndice 21**- Consentimento Informado dos participantes para o dispositivo de intervenção em Mediação (CD-Rom)
- Apêndice 22**- Logotipo do dispositivo de intervenção em Mediação – *Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano* (CD-Rom)



- Apêndice 23-** Apresentação em *Prezi – O que é a Mediação?* (CD-Rom)
- Apêndice 24-** O conflito e os seus elementos – *Se alguém te chateia* (CD-Rom)
- Apêndice 25-** O conflito e os seus elementos – *A cara oculta da festa* (CD-Rom)
- Apêndice 26-** Regras de Convivência (CD-Rom)
- Apêndice 27-** Experienciar o conflito – *As fotografias* (CD-Rom)
- Apêndice 28-** A Mediação – *A Mediação* (CD-Rom)
- Apêndice 29-** A Mediação – *Técnicas alternativas de resolução de conflitos* (CD-Rom)
- Apêndice 30-** A Mediação – *O que conhecemos sobre Mediação* (CD-Rom)
- Apêndice 31-** Compartilhar pontos de vista – *Os pensamentos não se adivinham* (CD-Rom)
- Apêndice 32-** Identificar interesses no conflito – *Decidir ou não decidir: Eis a questão!* (CD-Rom)
- Apêndice 33-** Identificar interesses no conflito – *Decisões fáceis, difíceis e assim-assim* (CD-Rom)
- Apêndice 34-** Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *O dilema do Henrique* (CD-Rom)
- Apêndice 35-** Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *O que é que se passa?* (CD-Rom)
- Apêndice 36-** Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *Cubo dos Sentimentos* (CD-Rom)
- Apêndice 37-** Criar opções – Tomada de decisão e Resolução de Problemas – *A bruxa Bibiana* (CD-Rom)
- Apêndice 38 -** Comunicação verbal e não-verbal – *O Boato* (CD-Rom)
- Apêndice 39 -** Comunicação verbal e não-verbal – *Cartões de Instruções* (CD-Rom)
- Apêndice 40 -** Comunicação verbal e não-verbal – *Como ouvimos* (CD-Rom)
- Apêndice 41 -** Comunicação verbal e não-verbal – *Como falamos* (CD-Rom)
- Apêndice 42 –** Estilos de Comunicação – *Estilos de Comunicação 1 e 2* (CD-Rom)
- Apêndice 43 –** Estilos de Comunicação – *O que é que eu ganho com isso?* (CD-Rom)
- Apêndice 44 –** Estilos de Comunicação – *Assertividade* (CD-Rom)
- Apêndice 45 –** Estilos de Comunicação – *O que é que o Bruno ganha com isso?* (CD-Rom)
- Apêndice 46 –** Avaliação do Impacto do Dispositivo de Mediação – *Uma lição de vida* (CD-Rom)
- Apêndice 47 –** Avaliação do Impacto do Dispositivo de Mediação – *Mediação é...* (CD-Rom)
- Apêndice 49 -** Registo de imagens do dispositivo de intervenção em mediação pelas turmas do 6º ano e CEF (CD-Rom)