



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Elisabete Patrícia Novo da Silva

**Mediação Escolar: uma ponte para  
a resolução de conflitos**

outubro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Elisabete Patrícia Novo da Silva

## **Mediação Escolar: uma ponte para a resolução de conflitos**

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

Trabalho realizado sob orientação do

**Professor Doutor José Carlos Bernardino  
Carvalho Morgado**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Elisabete Patrícia Novo da Silva

**Endereço electrónico:** [patriciano.9@gmail.com](mailto:patriciano.9@gmail.com) **Telefone:** 910308293

**Número do Cartão de Cidadão:** 13816638

**Título relatório:** Mediação Escolar: uma ponte para a resolução de conflitos

**Orientador:** José Carlos Bernardino Carvalho Morgado

**Ano de conclusão:** 2014

**Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:**  
Mestrado em Educação – Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/2014

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

## Agradecimentos

Chegado o momento de agradecer a todos os que me acompanharam neste trajeto, reconheço a importância e o contributo que algumas pessoas tiveram para o culminar desta fase do meu percurso profissional. Assim, gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e de profundo reconhecimento.

Ao Professor Doutor José Carlos Bernardino Carvalho Morgado, por me ter orientado na realização deste relatório. Toda a sua disponibilidade, compreensão, estímulo, acompanhamento e partilha dos seus conhecimentos contribuíram não só para a minha formação académica como também para a minha formação como futura profissional.

À Diretora da escola onde se realizou o meu estágio, que me recebeu de braços abertos, acreditou nas minhas competências como futura mediadora educacional e sempre se mostrou receptiva a todas as ideias e projetos que implantei na instituição. Sem ela nada disto teria sido possível.

À Universidade do Minho e a todos os docentes com quem me cruzei ao longo dos meus cinco anos de estudos que me muniram de competências para me sentir cada dia mais preparada para abraçar o meu futuro.

Aos meus pais e irmãos, por todo o apoio e por me incentivarem sempre a progredir enquanto profissional e, acima de tudo, enquanto pessoa acreditando sempre nas minhas capacidades.

Aos meus amigos mais chegados, que sempre estiveram presentes e com quem partilhei as minhas angústias. Sem o seu auxílio e incentivo, não só no decorrer do estágio mas também na elaboração do relatório, todo este caminho teria sido muito mais árduo.

Aos meus colegas de curso com quem partilhei muitos momentos que me ajudaram a chegar mais longe como pessoa.

A todos, Muito Obrigada!



# Mediação Escolar: uma ponte para a resolução de conflitos

*Elisabete Patrícia Novo da Silva*

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Mediação Educacional e Supervisão na Formação

Universidade do Minho

2014

## Resumo

O presente estudo foi elaborado no âmbito do estágio profissional que integra o 2º ano do Curso de Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação. O estágio foi desenvolvido numa escola do Ensino Básico e incidiu na mediação escolar.

Este relatório incide no desempenho do mediador e sua importância na escola. Ao longo de um ano letivo foram desenvolvidas algumas atividades que melhoram o comportamento de um conjunto de alunos que, na escola em que realizámos o estágio, eram tidos como “problemáticos”. Durante esse período, assistimos a mudanças de comportamento e a avanços que teriam sido difíceis de alcançar sem a ajuda do gabinete que dinamizámos, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Os resultados obtidos permitiram-nos constatar que, na prática, a mediação escolar desempenha um papel fundamental, sobretudo se permitir compreender o contexto e identificar que problemas existem por detrás do mau comportamento dos alunos. Muitas vezes aí reside a chave do problema. Permitiram-nos concluir, ainda, que um gabinete que pratica a mediação numa escola ajuda a prevenir e a resolver conflitos e, sobretudo, a munir a comunidade escolar de ferramentas indispensáveis para a resolução de conflitos futuros.

**Palavras-chave:** Mediação; Conflitos; Prevenção; Resolução; Escola; Gabinete.



# School Mediation: a bridge to the conflict resolution

*Elisabete Patrícia Novo da Silva*

Professional Practice Report

Master in Education –Educational Mediation and Supervision of Professional Development

University of Minho

2014

## Abstract

This study was prepared under the professional internship that integrates the 2nd year of the Master's Degree in Education, specialization in Mediation and Supervision in Training. The internship was developed in a school of Basic Education and focused on school mediation.

This report focuses on the performance of the mediator and its importance in school. Over a school year, some activities were developed on a group of students at the school and improved the behavior of the ones that were considered "problematic". During this period, we have witnessed changes in behavior and the advances that have been difficult to achieve without the help of the office that we brought to life, the Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). The results allowed us to conclude that, in practice, the school mediation plays a key role, especially if they allow an understanding of the context and identify problems that exist behind the bad behavior of the students. Often there lies the solution to the problem. In conclusão, a firm practicing mediation in a school helps to prevent and resolve conflicts, and especially to equip the school community are indispensable tools for resolving future conflicts.

**Keywords:** Mediation; conflicts; prevention; resolution; school; office.



Índice	
Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Índice de Anexos .....	XI
Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos .....	XIII
<b>CAPÍTULO I</b> .....	15
INTRODUÇÃO .....	17
<b>CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO</b> .....	19
2.1. Caracterização da Instituição .....	21
2.2. Apresentação da área de intervenção .....	22
2.3 Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades .....	25
2.4 Motivações e expectativas .....	26
<b>CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO</b> .....	31
3.1. A Escola e a Mediação .....	33
3.2 Modelos de Mediação .....	38
3.3 Modelos de mediação adotados no estágio.....	43
<b>CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO</b> .....	45
<b>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO</b> .....	53
5.1. Como tudo começou.....	55
5.2. Apresentação do trabalho de intervenção/investigação .....	56
5.3 Atividades realizadas.....	60
5.4 Discussão dos Resultados .....	74
<b>CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
6.1 Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos.....	99
6.2. Impacto do estágio .....	101
(i) a nível pessoal .....	101
(ii) a nível institucional .....	102
(iii) a nível do conhecimento da área de especialização .....	103
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	111



## Índice de Anexos

<b>Anexo 1 – Inquérito por questionário .....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo 2 – Ficha ocorrência (aluno) .....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo 3 – Regras da Escola .....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo 4 – Ficha ocorrência (mediador) .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexo 5 – Convite “Oficina Mediação” .....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo 6 – Ficha de Avaliação de Desempenho Pessoal .....</b>	<b>119</b>



## Índice de Figuras, Quadros e Gráficos

### Figuras

Figura 1 – Modelos de Mediação .....	42
Figura 2 – “Tu decides” .....	56
Figura 3 – “Confia” .....	57
Figura 4 – “Construir a ponte” .....	57
Figura 5 – “Ser feliz” .....	57
Figura 6 – Esquema Mediação .....	58
Figura 7 – Capa powerpoint ação de sensibilização <i>Bullying</i> .....	72
Figura 8 – Definição <i>Bullying</i> .....	72
Figura 9 – Diapositivo com sinais de alerta que a vítima pode imitar .....	72
Figura 10 – Diapositivo com os efeitos do <i>Bullying</i> .....	72

### Quadros

Quadro 1 – Matriz de planificação do questionário .....	51
Quadro 2 – Análise de dados .....	83

### Gráficos

Gráfico 1 – Visita ao GAAF .....	84
Gráfico 2 – Tomada de conhecimento do GAAF .....	85
Gráfico 3 – Divulgação do GAAF .....	86
Gráfico 4 – Instalações do GAAF .....	87
Gráfico 5 – Possíveis alterações nas instalações do GAAF .....	88
Gráfico 6 – Material existente no GAAF .....	88

Gráfico 7 – Propostas de novos materiais para o GAAF .....	89
Gráfico 8 – Funcionamento do GAAF .....	90
Gráfico 9 – Propostas de alterações no funcionamento do GAAF .....	90
Gráfico 10 – Atividades a dinamizar no GAAF .....	91
Gráfico 11 – Práticas a ser adotadas no GAAF .....	92
Gráfico 12 – Motivos que aproximem os alunos do GAAF .....	92
Gráfico 13 – Utilidade futura do GAAF .....	93
Gráfico 14 – Criação de um <i>Blog</i> .....	94
Gráfico 15 – Propostas para a divulgação futura do GAAF .....	94
Gráfico 16 – Modos de participação no GAAF .....	95
Gráfico 17 – Funções a desempenhar no GAAF .....	96

## Glossário

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

CEF – Curso de Educação e Formação

EM – Educação Musical

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

**CAPÍTULO I**  
**INTRODUÇÃO**



*“Há duas maneiras de resolver conflitos:  
Uma pela força, outra pelo diálogo.”  
Cícero*

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito de um Estágio Profissional integrado no Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão da Formação, na Universidade do Minho. O Estágio concretizou-se num estabelecimento de ensino na Póvoa de Varzim, no período compreendido entre o início do mês de Outubro de 2013 e o final do mês de Maio de 2014 (duração de sensivelmente um ano letivo).

O interesse pela área da mediação escolar surgiu ao longo da licenciatura. Melhorar as relações interpessoais e o ambiente que se vive na escola revelou-se uma temática importante e bastante pertinente. Lidar com pessoas de uma faixa etária diferente foi, seguramente, interessante, não só porque nos permitiu rever em certos comportamentos dos alunos que acompanhamos mas também porque nos deu a possibilidade de ajudar os mais jovens. Contudo, lidar com jovens adolescentes ou na pré-adolescência tem as suas dificuldades, já que compreender algumas das suas atitudes foi uma tarefa árdua. No entanto, foi esse pormenor que nos despertou o interesse e tornou este trabalho um desafio importante mas perante o qual estivemos à altura.

As tarefas desenvolvidas incidiram, essencialmente, na organização e dinamização de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Com a mudança da equipa de Direção da Escola surgiu a necessidade de criar um espaço de apoio aos alunos e respetivas famílias, espaço esse em que se pretendeu envolver e acompanhar os alunos da escola, aprofundar as relações da escola com as famílias e mediar/prevenir a resolução de conflitos. Tendo este espaço sido criado no ano em que decorreu o estágio, tivemos o privilégio de estar mais presente no GAAF e aí desenvolver a maioria das atividades, em colaboração com a Diretora da Escola, duas professoras e uma assistente social que se disponibilizaram para participar na organização e dinamização do Gabinete, bem como para acompanhar a sua evolução.

No desenvolvimento do relatório podemos encontrar, no enquadramento contextual do estágio, a caracterização da instituição em que decorreu o estágio, com o intuito de facilitar a descrição do público-alvo existente e, provavelmente, justificar muitos dos comportamentos que

daí advêm, e dos recursos disponíveis para o funcionamento da mesma. Podemos encontrar, também, a apresentação da área de intervenção, a justificação da sua relevância no âmbito da área de especialização do Mestrado, a identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, as motivações e expectativas e a apresentação dos objetivos do estágio. No enquadramento teórico da problemática do estágio, podemos encontrar a apresentação de relatos e/ou investigações sobre o tema de desenvolvimento do mesmo e a sua relevância para o trabalho de intervenção desenvolvido, a exploração de autores que se revelaram fontes importantes na exploração da problemática do estágio e a identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da intervenção. De seguida, no enquadramento metodológico do estágio, deparamo-nos com a apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção, onde fazemos referência aos paradigmas, modelos, métodos e técnicas de educação, formação e avaliação, e com a identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo. Encontramos, também, a apresentação e discussão do processo de intervenção, as considerações finais, a bibliografia referenciada e, por último, os anexos.

Antes de iniciar a descrição do projeto, apresentamos um pequeno glossário onde se identificam as principais siglas utilizadas no texto.

## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO**



## 2.1. Caracterização da Instituição

O estabelecimento de ensino, palco do estágio realizado, situa-se no distrito do Porto, concelho da Póvoa de Varzim, numa freguesia que abrange uma diversidade de níveis sociais, desde os mais altos aos mais desfavorecidos, o que se reflete no contexto escolar.

<sup>1</sup>A zona que envolve a escola tem um esquema simples e ordenado, graças ao desenvolvimento da cidade o que, por um lado, ajuda a embelezar a freguesia e, por outro, “fecha” as zonas consideradas problemáticas em si mesmas, acabando por mantê-las à margem do desenvolvimento da cidade, não só em termos estéticos mas também do conjunto de implicações que isso traz, principalmente ao nível da educação.

A Instituição abrange habitantes de diversos bairros sociais, onde facilmente podemos encontrar famílias socialmente desfavorecidas e, por consequência, precariamente inseridas no tecido produtivo ou, até mesmo, excluídas. A zona com características urbanas que se encontra na área próxima ao mar é tradicionalmente piscatória e, no outro extremo, podemos encontrar uma paisagem dominada por campos agrícolas, que define o modo de vida das pessoas que lá habitam. A população ativa, nomeadamente no que diz respeito aos encarregados de educação dos alunos deste estabelecimento de ensino, possui postos de trabalho pouco diferenciados ou mesmo precários. O operariado fabril, a construção civil, a pesca, os serviços comerciais e os trabalhos domésticos encontram-se entre as profissões dominantes, existindo também situações de desemprego ou de emprego temporário. A juntar a esta problemática, temos o facto de, com frequência considerável, existirem alunos provenientes de famílias desestruturadas, com baixas competências parentais e práticas educativas inconsistentes que se desresponsabilizam pela educação dos filhos, não valorizando a sua educação formal e o seu percurso desenvolvimental, no sentido da normatividade e de uma inserção social plena. Da mesma forma, é comum encontrarem-se famílias monoparentais ou reconstituídas, com escassos recursos económicos e/ou com relações pouco pacíficas no seu interior. Desta desestruturação familiar é prova o número elevado de processos abertos na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) da Póvoa de Varzim e em avaliação pelas Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais da Segurança Social, relativos a famílias pertencentes a esta Instituição.

---

<sup>1</sup> Os dados utilizados na caracterização da Instituição constam dos respetivos documentos estruturantes da escola.

Este estabelecimento de ensino é composto por sete estabelecimentos de ensino distribuídos um pouco por toda a freguesia. O estágio decorreu, essencialmente, na escola sede do agrupamento, que se encontra em funcionamento desde o ano letivo 1997/98, apresentando um bom estado de conservação. Em relação aos recursos físicos, esta é composta por vinte salas de aula normais; salas específicas das expressões (duas de EVT, duas de ET, duas de EV e uma de EM); duas salas de TIC; duas salas específicas para os CEF; ginnodesportivo; parque de jogos exterior; biblioteca escolar/ centro de recursos; auditório; refeitório e bufete; laboratório de físico-química; duas salas de estudo; papelaria; reprografia; uma sala de UAE; sala de recursos da educação especial; sala de trabalho dos diretores de turma; gabinete de atendimento aos pais e encarregados de educação; gabinete de trabalho da APEE; gabinete de informação e apoio ao aluno; gabinete de trabalho das equipas pedagógicas dos cursos CEF; gabinete dos SPO; secretaria; gabinete do chefe dos serviços de administração escolar; gabinete da direção executiva; gabinete dos assessores e da presidente do Conselho Geral; gabinete do coordenador dos assistentes operacionais; gabinetes de trabalho dos departamentos e de funcionamento dos clubes; sala de convívio dos alunos; sala de convívio dos professores e, por último, um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) que, como referimos, foi criado no presente ano letivo, tendo sido o espaço onde se desenvolveu o projeto que aqui se apresenta.

## **2.2. Apresentação da área de intervenção**

Como se pode constatar na introdução do presente relatório, o interesse pela mediação escolar surgiu ainda no decorrer da licenciatura. Esta prática pode ser aplicada em variados contextos. Neste caso, o contexto foi num estabelecimento de ensino, em que foi criado um gabinete, denominado de GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), com os seguintes objetivos traçados pelo Conselho Geral:

- a) Inventariar situações problemáticas com origem na comunidade envolvente, alertando e motivando os agentes locais para a sua intervenção, designadamente preventiva;
- b) Promover medidas de integração e inclusão do aluno na escola, tendo em conta a sua envolvência familiar e social;
- c) Atuar preventivamente relativamente aos alunos que se encontrem em situações que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar,

comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas previstas no Normativos em vigor e no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas;

- d) Acompanhar os alunos nos planos de integração na escola e na aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo, de trabalho escolar e medidas de recuperação da aprendizagem;
- e) Supervisionar a aplicação de medidas corretivas e disciplinares sancionatórias, sempre que essa missão lhe seja atribuída;
- f) Promover a participação ativa dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos;
- g) Avaliação e intervenção psicopedagógica.

Tal como Maria Azevedo (2011, p.2) nos conta, “Há conflitos, onde existem pessoas”. A escola tem como uma das principais características a diversidade que nela habita, e esta diversidade acaba por, muitas das vezes, desenvolver conflitos dentro da comunidade escolar. Tal como Émile Durkheim (1978) reitera, um ser humano, quando nasce, não pertence a nenhuma sociedade, sendo através dos processos de socialização e da educação escolar que cada um de nós se vai integrando numa sociedade específica. Cada ser humano é socializado num grupo específico, como por exemplo a família, e os processos de socialização primária transmitem os valores da família de origem. No entanto, este autor defende que a escola é a instituição que tem o dever de inculcar nos indivíduos os valores gerais da sociedade onde os mesmos se encontram inseridos. É nesta ordem de ideias que Durkheim define a educação como sendo:

(...) a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina." (Durkheim, 1978, p. 41)

Seguindo a linha de raciocínio de Durkheim, podemos afirmar que a escola é um dos principais agentes de socialização e, como tal, necessita de todas as condições para que a socialização ocorra da melhor forma para que o indivíduo se desenvolva tendo em conta a sociedade em que está inserido. Aliás, “A sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa

homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige” (Durkheim, 1978).

Contudo, Durkheim defende que sem uma certa diversidade na educação não existiriam avanços. É graças a esta diversidade defendida pelo autor que, muitas vezes, ocorrem conflitos nas escolas. Assim, tal como Ortega defende:

O conflito emerge em toda a situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenómeno da violência, embora, e muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema (Ortega, 2002, citado por Sousa & Silva, 2006).

Ocorrendo o conflito de modo tão frequente, nada mais podemos fazer do que trabalhar na comunidade escolar as competências necessárias para resolver essas divergências de modo independente, contribuindo, assim, para desenvolvermos indivíduos capazes de se integrar e viver em sociedade. Nos inícios da década de 80, do século passado, alguns programas de Mediação Comunitária procuraram abarcar também a escola, começando por ensinar os estudantes a mediar os conflitos com e entre os colegas.

Para Cohen (Cohen, 1995, citado por Martins, 2009), a transferência da resolução de conflitos da comunidade para a escola ficou a dever-se, essencialmente, a quatro fatores. Em primeiro lugar, pelo facto de o conflito ser parte integrante da vida social e poder constituir uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para os participantes da vida escolar; em segundo lugar, pelo facto de o conflito ser inevitável e inerente aos relacionamentos, o que faz com que a aprendizagem das habilidades para lidar com ele se torne tão inevitável como o estudo de outras disciplinas; numa terceira instância, pelos intervenientes na comunidade escolar poderem, na maioria dos casos, resolver os seus conflitos com a ajuda de outros intervenientes; por último, por constituir uma forma de prevenir futuros conflitos, por apelar a um espírito de colaboração e não a uma cultura de imposição.

Segundo Martins (2009), se usarmos a mediação para abordar e/ou resolver os conflitos escolares, cria-se um sistema onde o conflito é encarado como algo natural, conseguindo, em simultâneo, que seja dado protagonismo aos intervenientes nesse conflito para que o possam resolver autonomamente. Além disso, nesse processo estimulam-se os valores da solidariedade, da tolerância, da igualdade e contribui-se para o desenvolvimento de um juízo crítico que impulsiona a capacidade de inovar na procura de novas soluções. Para melhor compreender a

mediação escolar, no capítulo seguinte deixamos a sua definição. Este foi um dos propósitos do estágio realizado.

### **2.3 Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades**

Para a identificação da problemática em estudo, tivemos em conta o estipulado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), construído este ano letivo e com a duração de três anos. Foram analisados todos os dados disponíveis no mesmo, de modo a conhecer o ambiente da escola, no fundo, procurámos caracterizar a situação presente. Não demorou muito para que constatássemos que as principais situações problemáticas com que a comunidade educativa se depara se situam ao nível de problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, comportamentos de risco, consumo de estupefacientes, bullying, desmotivação escolar, insucesso, absentismo e risco de abandono escolar. Nessa análise de necessidades apercebemo-nos de que a existência de contextos familiares desfavorecidos (tanto a nível socioeconómico como académico) e as baixas expectativas de futuro são fatores que potenciam a desmotivação dos alunos e favorecem o seu insucesso escolar.

Na verdade, o contexto familiar é um fator poderoso, sobretudo quando estamos em presença de famílias mais problemáticas, como é o caso, com nível académico e cultural médio/baixo e com falta de recursos económicos e materiais, decorrentes de situações de emprego precário ou de desemprego. Nestes casos, os conflitos são constantes e refletem-se tanto ao nível da integração como do desempenho dos alunos na escola. É nesta ordem de ideias que Ivo Domingues (1995, p. 13) afirma que o conflito é um fenómeno escolar frequente e quase inevitável. Nem os professores nem os alunos, ou mesmo a restante comunidade escolar, possuem os mesmos objetivos, o que pode levar a ações divergentes e ao confronto.

Em relação a um dos nossos principais objetivos, melhorar o desempenho escolar dos alunos, verificamos que muitos deles têm como principais problemas a falta de hábitos de trabalho e de métodos de estudo, dificuldades de empenho, concentração e pouca responsabilidade, situações agravadas, frequentemente, pela ausência de expectativas face à importância da escolaridade. Além disso, os escassos hábitos de leitura refletem-se nas fracas competências de produção escrita, na expressão oral e no vocabulário utilizado, bem como na falta de civismo, na linguagem utilizada e nas regras de convivência.

Convém lembrar, de acordo com António Estanqueiro (2012, p. 52), que os seres humanos, tanto por fatores biológicos como sociais, são todos diferentes. Na opinião deste estudioso, “Cada pessoa é o fruto da sua história de desenvolvimento. E o desenvolvimento pessoal depende da herança genética, do meio social e das experiências vividas” (Estanqueiro, 2012, p. 50). É com estas diferenças que o meio escolar se desenvolve e é, muitas vezes, graças a elas que se desencadeia o conflito mas também o progresso. É necessário combater estes dilemas e mostrar que apesar das diferenças é possível construir e desenvolver um ambiente harmonioso e saudável: “Compreender e ser compreendido é a base das relações humanas. A compreensão gera confiança e aproxima as pessoas” (Estanqueiro, 2012, p. 52).

## 2.4 Motivações e expectativas

*“Se tiveres a impressão de que és pequeno demais para poder mudar alguma coisa neste mundo, tenta dormir com um mosquito e verás qual dos dois impede o outro de dormir.”*  
*Dalai Lama*

A instituição em que o estágio decorreu foi no mesmo estabelecimento de ensino em que já tinha sido aluna durante o segundo e terceiro ciclo. Esse foi um dos fatores que elevou bastante a minha motivação e até a minha autoestima.

Nos primeiros dias de estágio notei que havia algo de diferente. No entanto, essa diferença não se reportava apenas ao espaço físico, nem aos docentes daquela instituição. Dizia respeito sobretudo aos alunos. Essa foi outra das minhas motivações, uma vez que despertou o interesse de descobrir o que tinha mudado para que os alunos estivessem com um comportamento tão diferente face a tudo o que envolvia o espaço escolar. Uma das possibilidades que surgiu, e que poderia ajudar a justificar essa mudança, foi o facto de a perspetiva como aluna ser diferente da perspetiva enquanto estagiária. Neste sentido, encontrar algumas respostas a esta questão tornou-se um desafio, algo que tentámos resolver com o trabalho do estágio no gabinete.

Dias antes de começar a estagiar, as expectativas eram altas. Pensava que, como a maioria dos estagiários, tinha força suficiente para chegar à instituição e mudar tudo para melhor. É aqui que temos noção da importância do estágio e do contacto direto com a realidade em que o público está inserido. Rapidamente nos apercebemos que aquilo que idealizamos em

termos teóricos e o que acontece no terreno das práticas é, por norma, diferente e nem sempre fácil de alterar.

Outra das motivações, para além de exercer as funções que desejava, o que, por si só, constitui um incentivo significativo, foi estar num gabinete que disponibilizava todo o apoio necessário para que os jovens alunos se sentissem amparados face a qualquer situação que os inquietasse. Naquele gabinete estava sempre alguém disposto a alertá-los, a responder às suas dúvidas, em suma, alguém disponível para os escutar. É nestas situações que o mediador é a pessoa ideal. Como assevera Azevedo (2011, p. 6), “na mediação a resolução do conflito implica sempre a existência de uma pessoa imparcial ao conflito que terá por função facilitar a identificação e a construção da solução para o conflito”.

A propósito da importância da mediação nestas situações, a mesma autora (*idem*, p. 8) lembra-nos que “é imprescindível saber escutar”, uma vez que “o saber escutar cria empatia, facilita e permite a obtenção de um ambiente mais propício ao encontro de soluções satisfatórias para o conflito”. Nesse sentido, considera (*ibidem*) que “a escuta ativa implica que prestemos atenção não só ao conteúdo da mensagem de cada uma das partes, mas também aos sentimentos e emoções nelas implicadas, aos índices não-verbais e ao contexto em que a mensagem é proferida”.

No caso da escola onde realizámos o estágio, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) surgiu como um espaço disponível para que o aluno, sempre que o desejasse, se dirigisse ao mesmo e tirasse o máximo proveito dos seus serviços. No entanto, quando pensámos na criação do gabinete, idealizámo-lo como algo mais do que um mero espaço disponível para qualquer aluno recorrer num momento menos positivo. O GAAF foi idealizado a pensar na importância de os alunos poderem partilhar histórias, emoções e sentimentos, já que essa partilha constitui uma possibilidade de se reencontrarem consigo e com os outros, permitindo-lhes assim dar sentido à sua vida em comunidade.

Assim se compreende que a escola tenha sentido necessidade de criar um espaço de apoio para os alunos mas também para as respetivas famílias. Era necessário alterar o clima que existia na escola e, conseqüentemente, combater o número de expulsões das salas de aula, reduzir o absentismo, já que o número de alunos que faltavam às aulas era excessivo, e debelar a falta de civismo existente, sobretudo nos espaços escolares. Estas foram as situações mais problemáticas com que nos deparámos e, por isso, mais urgentes a resolver.

Para conseguir alterar o clima que se vivia na escola foi necessário conquistar a atenção e a confiança dos alunos, o que passou, em grande parte, por demonstrar que o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família era um espaço aprazível e acolhedor, onde se podia conversar, aprender e ensinar, partilhar experiências e, sobretudo, refletir em conjunto sobre determinados atos que se praticavam e que, para além de degradar o ambiente escolar, eram muito prejudiciais para os alunos.

Nesta ordem de ideias, e com o intuito de delinear o rumo deste projeto, traçamos os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:**

- Melhorar as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar;

**Objetivos específicos:**

- Identificar os principais fatores que configuram o ambiente escolar;
- Recolher o maior volume de informação possível sobre os alunos mais problemáticos, conferindo uma particular atenção às suas histórias de vida;
- Identificar os principais entraves ao bom desempenho dos alunos;
- Sensibilizar os alunos para a importância que a escola tem no futuro de qualquer cidadão;
- Sensibilizar toda a comunidade escolar para a necessidade de refletir sobre os atos praticados e para a importância do diálogo;
- Estimular o recurso ao diálogo entre os membros da comunidade escolar.

Estes foram os objetivos que, no início do estágio, nos foi possível definir. Naquela altura estávamos convictos de que muitos dos problemas que surgiam na escola resultavam da falta de comunicação e de reflexão sobre os atos praticados. Por isso, tornou-se necessário e urgente compreender a importância desta prática para o bom relacionamento e funcionamento entre a comunidade, a escola e todos os membros pertencentes à mesma.

A propósito dos contributos que a comunicação e a reflexão propiciam em qualquer comunidade, Azevedo (2011, p. 9) assegura que “os conflitos se não são resolvidos e se não são transformados na sua vertente positiva [...], provocam mal-estar, ambientes conturbados,

situações desgastantes que conduzem unicamente à desmotivação e a processos recorrentes que não conduzem a lado nenhum”. Ora, essas situações são hoje comuns em muitas escolas.

Assim se compreende a necessidade da presença de um mediador em qualquer instituição educativa. Os conflitos existirão sempre, só que a melhor solução passa por transformar o conflito em algo positivo e transformá-lo em evolução para ambas as partes, isto é, uma evolução tanto a nível pessoal como coletivo, de modo a melhorar as relações interpessoais, o que irá refletir-se no desempenho a nível escolar.



### CAPÍTULO III

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO



*“Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é a chegada, é a possibilidade de uma partida.”*  
*Edgar Morin*

### **3.1. A Escola e a Mediação**

Como referimos no capítulo anterior, a escola é um dos principais agentes de socialização de qualquer indivíduo. Assim se compreende, como afirmam Bourdieu e Passeron (citados por Fernandes, 2011, p. 25), que à escola tenha sido consignada, até hoje, a função de “alargar e complementar o papel educativo da família”, uma vez que lhe compete contribuir para que cada indivíduo se socialize na comunidade em que está inserido, assumindo, assim, na ligação família-escola-sociedade, o papel de uma estância socializadora de espectro mais largo que a família.

A mesma autora (*idem*, p. 26), baseando-se em Teodoro e considerando que “à escola têm acesso todas as camadas e grupos sociais [conduzindo, por isso,] à consolidação de modelos de organização escolar e da organização pedagógica capazes de abranger um número de alunos cada vez maior”, alerta para a necessidade de a escola deve ter a capacidade de diluir as diferenças socioeconómicas de modo a que todos os alunos possam usufruir dos benefícios educativos.

Embora reconheça que a instituição escolar não é o único agente educativo (existem outros agentes como a família, a igreja, os meios de comunicação social, etc.), Fernandes (*ibidem*) lembra que tem a vantagem de ser talvez a única entidade onde a educação se concretiza com base numa “atividade especificamente formalizada”, uma vez que a ação educativa na escola se realiza “em locais próprios (sala de aula, laboratórios, oficinas, ginásios), dentro de certos horários, de acordo com um programa pré-estabelecido e textos especificamente elaborados, segundo métodos apropriados e sujeitos a avaliações periódicas ou contínuas”.

Esta temática havia já sido explorada por Fernandes e Pires (1991, p. 67), numa obra que publicaram em conjunto com João Formosinho, onde, apesar de abordarem outras características sobre a génese e institucionalização da educação, alertam para o facto de a

educação escolar se processar “num lugar específico – a escola – e numa relação direta entre educadores e educandos”.

No que diz respeito às potencialidades da Educação, em particular ao seu poder de socialização e à tendência de reprodução social que lhe tem estado associada, existem vários autores que têm escrito e opinado sobre o assunto, alertando para a necessidade de contrariar essa possibilidade. A título de exemplo, citamos as palavras de Pires (1991, p. 107) que, baseando-se em Collins, afirma que:

(...) poderemos partir da posição de que a educação, e em especial a educação escolar, representa um processo social pelo qual os sistemas de estratificação social e dominação se reproduzem e reforçam. Este processo é considerado como o resultado de um conflito multifacetado entre grupos sociais, com vista a uma vantagem económica, prestígio social e dominação política”(Collins, 1997, citado por Pires, 1991, p. 107).

Referindo-se, ainda, à tendência da escola, no seu processo de socialização, contribuir para manter, ou mesmo acentuar, as diferenças que os alunos “trazem” para a escola, Fernandes, Formosinho e Pires (1991, p. 138), baseando-se em Durkheim, advogam que embora a escola tenha como função preparar os indivíduos para a sua integração na sociedade essa preparação, a maior parte das vezes, é feita numa lógica de reprodução e não numa lógica de transformação. A esse respeito, afiançam que:

Esta socialização supõe, além da aquisição de conhecimentos e técnicas, a interiorização de um sistema de valores, traduzido em atitudes e comportamentos ajustados à ordem social dominante (*ibidem*).

No que diz respeito a esta tendência reprodutora da escola, os referidos autores (*idem*, pp. 138-139) alertam ainda para o facto de a escola efetuar a socialização por duas vias que têm contribuído para a sua manutenção ao longo do tempo:

- a) Em primeiro lugar, apresentando-se como um modelo de organização hierárquica onde cada um dos componentes ocupa um lugar apropriado – professores, alunos, funcionários, pais;
- b) Em segundo lugar, impondo aos seus membros componentes os comportamentos ajustados à sua posição institucional.

O mais preocupante é o reflexo que toda esta situação tem gerado ao nível do sucesso escolar dos alunos. Na opinião de Formosinho, Fernandes e Pires (1991, p. 178), esta tendência da escola coloca em causa a problemática da igualdade no que diz respeito ao sucesso escolar, uma vez que a “igualdade formal de sucesso consiste em colocar todas as crianças e jovens em iguais condições quanto ao sucesso no começo da corrida escolar”. Dito de outra forma, embora a garantia da igualdade de acesso seja “condição suficiente para garantir a igualdade formal de

sucesso escolar”, é necessário que a escola consiga garantir que no percurso escolar dos alunos essas condições sejam mantidas.

Os referidos autores, baseando-se em vários estudos acerca das desigualdades sociais no que diz respeito às oportunidades de acesso e de sucesso na educação – tais como os trabalhos desenvolvidos por Christiane Peyre, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet –, e que foram marcos de referência deste tipo de investigação em França, referem também o relatório de Coleman, publicado em 1966 e relativo aos EUA, o relatório de Newson na Grã-Bretanha e, em Portugal, os trabalhos desenvolvidos por Veiga Simão e por Ana Benavente. Afirmam que esses estudos sociológicos revelaram com clareza que a implementação da igualdade real e de uso no acesso não garantia que os resultados escolares dos diversos grupos sociais fossem idênticos, uma vez que, para além da variação individual, existia uma importante variação social no sucesso, associando-se à variação intragrupo uma forte componente de variação intergrupos (*idem*). Além disso, os estudos realizados demonstraram que “os grupos sociais menos elevados na hierarquia da sociedade (camponeses, operários, grupos étnicos minoritários) tinham resultados piores que os outros grupos sociais” (*idem*, p. 178).

Os dados apresentados compelem-nos a concordar com os autores (*idem*, p. 179), quando consideram que “a desigualdade do sucesso não depende, pois, apenas das diferenças individuais de mérito, mas de diferenças sociais”, o que os leva a inferir que a desigualdade intelectual advém de uma “educogenia” familiar diferente, das diferentes condições culturais e ambientais, dos estatutos socioeconómicos diferentes, pelo facto de uns viverem numa cidade e outros numa aldeia, por uns terem acesso aos jornais à televisão (e, nos dias que correm, acesso à internet) enquanto outros não. Além disso, chamam a atenção para um outro problema que tem persistido em termos sociais e educativos, especificamente o facto de “uns [serem] do sexo masculino e outros do sexo feminino e as expectativas e oportunidades de aprendizagem familiares e ambientais ainda não [serem] as mesmas para os dois sexos” (*ibidem*).

Estes fatores permitem-nos compreender que aquilo que, por norma, se descreve como igualdade escolar se reduz a maior parte das vezes a colocar os alunos no mesmo ponto de partida, com o inconveniente de uns terem todas as condições reunidas para avançar e outros terem mais dificuldade em fazê-lo. Quando isso acontece, a igualdade de que se fala não passa de uma desigualdade que a escola não consegue diluir.

É neste contexto que a mediação educacional tem vindo, progressivamente, a ser reconhecida como uma mais-valia nas escolas. Uma vez que a mediação é uma prática que favorece uma discussão ampla e aberta de ideias, garantindo a possibilidade de “argumentar e defender pontos de vista sem fazer uso da violência física ou verbal é uma habilidade necessária em qualquer tipo de relacionamento interpessoal, seja na família, na escola, no trabalho ou nos ambientes de lazer” (Loos & Zeller, 2007, p. 281), ela pode contribuir para ajudar a diluir essas diferenças que os possuem, dando voz a jovens provenientes de estratos mais desfavorecidos da sociedade.

Contudo, importa lembrar que embora a mediação seja uma prática que parece simples, torna-se muito complexa quando não sabemos lidar e, por conseguinte, controlar os nossos sentimentos menos positivos. Por isso é que a mediação existe e pode fazer a diferença na escola e na sociedade, sobretudo na primeira pois é nas escolas que se formam os cidadãos que serão os adultos do futuro.

Para melhor compreendermos o que envolve este tipo de mediação, é importante conhecer a sua origem. Para o efeito, importa lembrar que Bonafé-Schmitt publicou, em 1988, um livro com o intuito de contribuir para desenvolver uma “sociologia dos modos de resolução dos conflitos”. O autor reforça a ideia de que o termo ‘mediação’ é usado, com alguma frequência, de forma errónea por se cingir à “ação de uma pessoa que intervém num conflito”, quando o conceito de mediação é muito mais amplo do que isso. Segundo as suas palavras,

Se é incontestável que a mediação está na moda, quero insistir de novo na necessidade de desenvolver uma ‘sociologia da mediação’, para evitar, em primeiro lugar, uma certa confusão conceptual em redor da mediação porque existe uma tendência em qualificar como mediação qualquer intervenção de terceiros numa relação social. (Bonafé-Schmitt, 2009, p. 15)

Neste sentido, Bonafé-Schmitt (*idem*, p. 16) alerta-nos para a necessidade de “analisar a globalidade do fenómeno da mediação renovando os métodos de análise e fazendo dele (...) um novo modo de regulação social e não apenas uma técnica de gestão de conflitos”. O autor reitera que a mediação não deve ser reduzida a uma alternativa à justiça, devendo ser analisada como uma nova forma de regulação social.

A propósito da mediação como forma de regulação social, o autor (*idem*) lembra que é necessária uma clarificação no “plano conceptual”, uma vez que a mediação tende a propagar-se ao longo dos anos e o que era encarado como uma alternativa à justiça na resolução de conflitos evoluiu, dando lugar à existência de “mediadores culturais”, estendendo-se também ao

terreno da educação com os chamados “mediadores educacionais/ escolares” e a muitas outras áreas, como, por exemplo, à área da saúde com os chamados “mediadores bioquímicos”, entre outras. Ainda na perspectiva de Bonafé-Schmitt, o facto da concepção de mediação se ter tornado tão extensa provoca uma certa confusão tanto na sua definição como em relação às práticas associadas a esta nova forma de regulação. É neste sentido que o autor (*ibidem*) afirma

É por esta razão que convinha questionar novamente esta noção de mediação, não apenas no âmbito da noção de gestão de conflitos mas tendo em conta também as outras utilizações desta categoria em campos tão diversos como o da educação.

Corroborando o autor, podemos afirmar que, em meados dos anos 80, entrámos numa segunda etapa da autonomização da mediação. Foi nessa altura que surgiram as primeiras experiências de mediação em bairros, nas famílias e no domínio penal, sendo a mediação definida como “uma forma não jurisdicional de resolução dos litígios mas na mesma qualidade do que a conciliação e a arbitragem”. Em suma, a mediação era, sobretudo, encarada como uma alternativa à justiça.

No entanto, com o decorrer dos anos, a mediação foi-se desenvolvendo em todos os níveis da vida social, englobando, entre outras, a mediação escolar. Assim, do ponto de vista de Bonafé-Schmitt (2009, p. 20), a mediação pode ser definida como

(...) um processo mais frequentemente formal pelo qual um terceiro imparcial, o mediador, tenta através da organização de trocas de opiniões entre as partes permitir-lhes confrontar os seus pontos de vista e procurar com a sua ajuda uma solução para o litígio que os opõe.

Na realidade existem diversas vertentes para tentar definir esta prática. Não deixando de reconhecer essa diversidade de possibilidades, importa referir que, neste trabalho, nos referimos à mediação como sendo

(...) um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa – o Mediador -, através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, apoia as partes em conflito, promove o diálogo e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas as partes. É um novo espaço para a gestão de um conflito que se apoia numa redefinição das relações entre os alunos e os membros da comunidade educativa. (Martins,2009, citado por Tomás, 2010, p. 31).

Baseando-nos no autor, reiteramos que através da mediação pretendemos trabalhar as relações interpessoais, os sentimentos e os conflitos, realçar alguns princípios básicos como a cooperação, a coresponsabilidade e o respeito e lutar contra a instabilidade emocional que afeta os intervenientes de qualquer comunidade escolar.

## 3.2 Modelos de Mediação

*“Precisa haver um conflito para gerar uma mudança.”  
Marcelo Wagner dos Santos*

De acordo com Loos & Zeller (2007, p. 281), o conflito é algo que está muito presente no dia-a-dia das relações, podendo ocorrer a partir da existência de opiniões e visões diferentes na interpretação de um mesmo acontecimento. Consideram ainda os autores (*ibidem*) que como, por norma, as pessoas estão “despreparadas para compreender diferenças de interesses, desejos e aspirações, e para gerenciar e tolerar os seus próprios conflitos, a presença do afeto negativo torna tais situações potencialmente geradoras de violência”.

Na opinião de Muszkat (2005, citado por Loos & Zeller, 2007, p. 281), não se despoleta a violência só por existir um conflito. A violência é o reflexo da dificuldade em conviver com a diferença e as opiniões distintas, bem como da resistência à procura de soluções satisfatórias para as gerir.

Porém, tal como advogamos na frase introdutória deste capítulo, o conflito não tem apenas o seu lado negativo. Apesar de todo o transtorno que o momento em que se dá o mal-entendido nos pode trazer, o conflito transforma-se num “trampolim” que nos pode levar mais longe, ajudando-nos a evoluir na nossa forma de pensar. Isso porque ao verbalizarmos o que o despoletou já estamos a dar um passo e a permitir que se torne possível ver para além daquilo que nós pensamos e olhar, de forma crítica, para os princípios e referentes que nos moldam. É nesse sentido que Torremorell (2008) postula que

Existimos num mundo em permanente mudança. De mudanças cada vez mais aceleradas. Sempre houve conflitos, mas hoje surgem em múltiplas formas, em múltiplos níveis, e afetam todos os seres humanos.

Segundo Torremorell (*idem*), em qualquer processo de mediação podemos identificar os elementos envolvidos, a situação que despoletou o conflito e que os afeta, bem como o processo de comunicação que se estabelece entre eles. A esse respeito, a autora (2008, p. 47) explica que:

O mediador, na sua função co-participativa, trata da preparação do cenário para que os protagonistas possam desenvolver os objectivos fixados. (...) é responsável, no espaço e no tempo, no lugar denominado mediação, pela circulação de valores positivos e construtivos, expressos de acordo com as particularidades de cada contexto e, não obstante, de alcance e validade universais. No entanto, a axiologia e a formação do próprio mediador desviarão os conteúdos do cenário mediador para um dos eixos: pessoa, conflito ou processo. De forma que o eixo central estará continuamente focalizado enquanto os outros dois terão um

papel auxiliar, fazendo ressaltar o ingrediente que, em cada caso, seja considerado o principal.

Partindo do modo que o processo de mediação se pode desenrolar, a autora (*idem*, pp. 47-48) destaca a existência de três modelos de mediação: (i) o *Modelo de Solução de Problemas*, também denominado de *Modelo Diretivo*; (ii) o modelo conhecido como *Mediação Transformativa*; por fim, (iii) o *Modelo Comunicacional*. Os modelos referidos possuem características diferentes, podendo, qualquer um deles, ter sido utilizado no estágio, pois todos se encaixam no tipo de mediação exercido na escola. No entanto, tendo em conta o contexto e os objetivos a atingir com o projeto de intervenção que delineámos, foram utilizadas apenas algumas partes de dois modelos. Para se compreender melhor a nossa decisão, procedemos, de seguida, à caracterização de cada modelo, relevando os seus pontos fortes e as razões pelas quais foram, ou não, utilizados no estágio.

Segundo a interpretação de Torremorell (2008), o *Modelo de Solução de Problemas* é associado, com regularidade, à escola de negociação de Harvard e aos seus investigadores principais, neste caso Robert Fisher e William Ury. Geralmente, este modelo é definido como um método de resolução alternativa de conflitos, sendo gerido por um mediador (uma pessoa o mais neutra e imparcial possível) que conduz as partes, durante a negociação, no sentido de se conseguir um acordo, o mais agradável possível, entre os respetivos protagonistas. Ainda que o poder de decisão esteja concentrado em ambas as partes, “a filosofia subjacente orienta-as, focalizando a comunicação nos pontos em comum, concentrando-se nos aspetos substantivos do conflito, neutralizando os elementos subjetivos – emoções e percepções – e minimizando o elemento interativo” (*idem*, p. 48). Na opinião de Bush e Folger (1996, citados por Torremorell, 2008, p. 48), o principal objetivo deste modelo é de que a tarefa do mediador e a meta do processo consistam em “ajudar a descobrir soluções ótimas para os problemas das pessoas em conflito, satisfazendo, deste modo, as necessidades de ambas”. É feita uma crítica cultural que nos permite compreender que este modelo “representa uma tendência descontextualizada, porque preconiza uma mediação técnica que se esquece dos componentes artísticos que permitem particularizar e focar os processos de mediação enraizados em tradições socioculturais e espirituais diferentes” (*ibidem*).

O segundo modelo, referido pela autora (*idem*, p. 49), é o Modelo de *Mediação Transformativa*, conhecido também como mediação não diretiva e, por vezes, como mediação terapêutica. Burton e Dukes (1990, citados por Torremorell, 2008, p. 49) propõem como

modelo de mediação “*relationship-centered* o *Community Relations Service*, criado, em 1964, pelo Departamento de Justiça para intervir em conflitos relativos à discriminação racial, cultural, etc.”. Na definição deste modelo, Torremorell socorre-se de Horowitz (1998), para defender que:

(...) a mediação transformadora permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento. As dimensões transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do eu e da sociedade, uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e autonomia individual. É a proposta de uma mudança importante – uma mudança de paradigma -, que parte de uma concepção individualista para uma concepção relacional. (Torremorell, 2008, p.49).

Seguindo a linha de raciocínio da autora (*ibidem*), o que entendemos por mudança, ou seja a transformação do conflito, pode ser interpretado em “termos descritivos (mudança a nível social) e prescritivos (intervenções deliberadas para efetivar as mudanças citadas)”. A transformação a que a autora se refere pode concretizar-se em quatro dimensões: (i) a *dimensão pessoal*, referente às mudanças que são desejadas e efetuadas pelos envolvidos na mediação em relação aos aspetos emocionais, perceptuais e espirituais do conflito. Entendido numa perspetiva descritiva, o conflito afeta as pessoas de forma positiva ou negativa, no que diz respeito a bem-estar físico, autoestima, estabilidade emocional, capacidade de perceção e integridade espiritual, enquanto que numa perspetiva prescritiva a transformação representa a tentativa de minimizar os efeitos destrutivos do conflito e maximizar o potencial de crescimento da pessoa a nível físico, emocional e espiritual; (ii) a *dimensão relacional*, que trata as mudanças efetuadas e desejadas em relação à afetividade, à interdependência e aos aspetos expressivos, comunicativos e interativos do conflito. A nível descritivo, a transformação ocupa-se dos efeitos produzidos pelo conflito nos padrões de comunicação e interação (perceções do “eu” e do “tu”, interesse pela relação, o grau de interdependência real e o desejado, movimentos reativos e pró-ativos). A nível prescritivo, esta transformação representa uma intervenção com a intenção de minimizar o impacto causado por uma comunicação deficiente e maximizar ao nível da afetividade e interdependência, a compreensão mútua de temores, esperanças e objetivos das partes envolvidas no conflito; (iii) a *dimensão estrutural*, que “sublinha as causas subjacentes do conflito, os padrões e as mudanças que comporta nas estruturas sociais em relação às necessidades humanas básicas, acesso aos recursos e padrões institucionais de tomada de decisões” (*idem*, p. 50). Esta dimensão a nível descritivo analisa as condições sociais que propiciam os conflitos e as mudanças implicadas pelos mesmos nas estruturas existentes e nos modelos de tomada de decisões. Já a nível prescritivo, esta dimensão tenta desconstruir as

causas que advêm das expressões violentas e tenta também promover abertamente a não-violência, minimizando-a e impulsionando as “estruturas suscetíveis de satisfazerem as necessidades básicas”, a chamada justiça substantiva, e maximizando a participação do ser humano nas decisões que as afetam, a chamada justiça procedimental (*ibidem*); a *dimensão cultural*, que se refere às mudanças produzidas pelo conflito nos padrões culturais de um grupo e nas formas em que uma cultura afeta o desenvolvimento e condução do conflito. Ao nível descritivo, interessa-se pela forma como o conflito muda os padrões culturais de um grupo, de modo a entender os conflitos e a conseguir dar-lhes uma resposta. No que diz respeito ao nível prescritivo, a transformação tenta tornar explícitos os padrões culturais que geram violência e identificar, promover e construir os recursos e mecanismos que, a partir do interior da própria cultura, podem contribuir para elaborar respostas construtivas ao conflito. Neste modelo, o mediador procura centrar-se nas pessoas, os verdadeiros líderes da situação a que se disponibilizaram para explorar. Neste processo acabam por ter importância tanto os pontos coincidentes como os pontos divergentes, no sentido de melhorar o ser humano tendo como base a revalorização e o reconhecimento. Tal como Torremorell (*idem*, p. 50) explica, citando Horowitz (1998), “a transformação é um «tipo» de meta diferente. Implica mudar não só as situações mas também as pessoas e, portanto, a sociedade no seu conjunto”. Segundo Folger e Bush (2000, citados por Torremorell, 2008, p. 50), os traços que distinguem esta prática transformativa passam por:

- Descrever o papel e os objetivos do mediador em termos de *empowerment* e de reconhecimento;
- Não se sentir responsável pelos resultados da mediação;
- Recusar-se, conscientemente, a emitir juízos sobre as opiniões das partes;
- Adotar uma visão otimista da capacidade e das motivações das partes;
- Na intervenção, focalizar o ‘aqui e agora’ em torno do conflito;
- Ser sensível às formulações das partes sobre os factos do passado;
- Considerar a intervenção como um ponto numa sequência mais ampla da interação de conflitos;
- Experimentar uma sensação de êxito assim que se detetar um grau mínimo de recuperação de poder e reconhecimento.

O terceiro modelo referido pela autora (Torremorell, 2008, p. 51), é o *Modelo Comunicacional*, que, num sentido mais alargado, é denominado por modelo circular-narrativo. De acordo com a autora, neste modelo a comunicação é encarada como o elemento que abarca os conteúdos do conflito (a nível da comunicação verbal ou da comunicação digital) e, por sua vez, as relações (comunicação não verbal ou analógica). A autora cita as palavras de Sara Cobb (1997), responsável pelo desenvolvimento deste modelo, para constatar que “supõe-se que a

regulação do processo da mediação funciona independentemente da regulação do conteúdo, mas a perspetiva narrativa questiona esta distinção”, e as palavras de Suares (1997) que reforçam a ideia de Sara Cobb: “o modelo circular-narrativo tem a vantagem da sua grande aplicabilidade por estar centrado tanto nas relações como nos acordos”. À luz deste modelo pode afirmar-se que o conflito é interpretado como “uma realidade socialmente criada e manejada comunicacionalmente que surge no seio de um contexto sócio-histórico que afecta o significado e a conduta e que, por sua vez, é afectado por essa realidade” (Folger e Jones, 1997, citados por Torremorell, 2008, p. 51). A intervenção dos mediadores poderia delimitar dois momentos importantes no processo de mediação: “num primeiro movimento, os esforços e cuidados do mediador tentam limitar e encaminhar operativamente uma estrutura de comunicação com algum grau de disfunção. (...) No segundo movimento, a mediação significa uma abertura criativa da comunicação entre as partes, instalando uma relação de cooperação e de pensamento construtivo” (Link, 1996, citado por Torremorell, 2008, p. 51). Neste modelo a comunicação é considerada como um todo e os mediadores tomam os elementos das narrações de cada um dos protagonistas e, juntamente com eles, reconstroem uma nova história que desestabiliza a primeira perceção do conflito. Na figura seguinte inserem-se os modelos de mediação propostos por Torremorell (2008, p. 48).

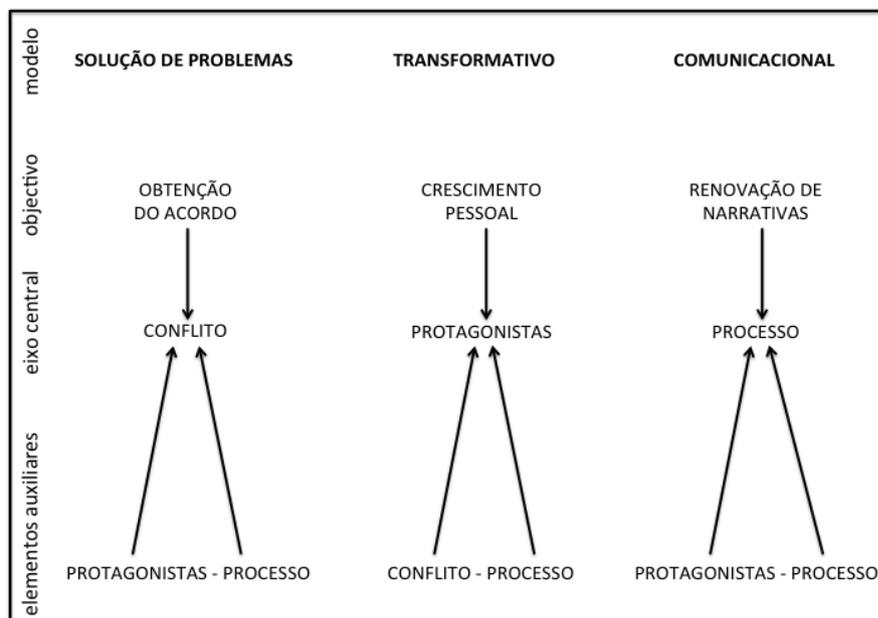


Figura 1 – Modelos de Mediação

De acordo com Torremorell (2008, p. 52), “a partir da perspectiva do construcionismo social, postula-se que a comunicação humana constrói o mundo, não o representa.” Para explicar melhor, socorre-se das palavras de Fried (2000, citado por Torremorell, 2008, p. 52), afirmando que “a evolução de um conflito focalizando não só as emoções, intenções e crenças dos participantes – ou os seus interesses –, mas também os domínios simbólicos, narrativos e dialógicos como o meio em que se constroem e transformam significados e práticas e surgem identidades, mundos sociais e relações emergentes”.

Em jeito de conclusão, importa referir que os diálogos estabelecidos no processo de mediação permitem a projeção de novas possibilidades, criar a partir de incertezas e especular a partir daquilo que ainda não existe.

### **3.3 Modelos de mediação adotados no estágio**

Deste modo, e de acordo com o que nos propusemos realizar no início deste capítulo, apresentamos de seguida os modelos de mediação que adotámos ao longo do estágio.

Um dos modelos mais utilizados foi o da *Mediação Transformativa*. Como referimos no texto anterior, este modelo de mediação permite aos protagonistas encarar o conflito como uma oportunidade de crescimento, focando mais a sua atenção no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais, do que na satisfação e autonomia individual. É uma mudança que parte do “eu” para o “nós”. Foi o que pretendemos desenvolver na comunidade escolar. O que aspirávamos não era, apenas, a resolução de conflitos, pois dessa forma não estaríamos a fazer um investimento a longo prazo, mas gerar mudanças nos intervenientes, de modo a poderem evoluir e, conseqüentemente, transformarem o seu comportamento. Neste caso, o nosso objetivo passou por não só identificar e verbalizar o conflito ocorrido, mas também levar os alunos a refletir e, conseqüentemente, compreender o motivo que o despoletou, podendo, a partir dessa análise, tirar ilações para atuações futuras.

O outro modelo que adotámos foi o *Modelo Comunicacional*, à luz do qual, tal como Torremorell defende, pretendíamos que a comunicação fosse encarada como um elemento que envolvesse os conteúdos do conflito e das relações subsequentes. Foi através da comunicação, nem sempre verbal (por vezes escrita), que conseguimos deslindar e compreender os conflitos, as suas origens e os pontos de vista dos diferentes intervenientes. Um conjunto de aspetos que, na nossa perspectiva, consubstanciam um passo significativo para que o modelo transformativo se possa concretizar.

No fundo, o que tentámos concretizar, na prática, foi a junção destes dois modelos, de modo a que a mediação pudesse ser assumida como um processo positivo. Obviamente que os conflitos não terminam apenas por se recorrer à mediação. No entanto, um dos nossos objetivos passou por oferecer ferramentas e condições necessárias à comunidade escolar para, num conflito que possa, eventualmente, surgir no futuro, o processo de mediação se configurasse de forma mais simples e fosse visto como uma possibilidade e não como um meio de punição de qualquer tipo de comportamento.

## CAPÍTULO IV

### ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO



De acordo com Coutinho (2014, p.6), a vontade do ser humano conhecer o mundo que o rodeia é visível desde os primórdios da história. A investigação científica e a ciência resultam, então, dessa vontade constante do homem conhecer e dominar o mundo. Sabemos, através da definição do dicionário de língua portuguesa, que investigar é “1. tentar descobrir; 2. procurar conhecer melhor (algo)”. Assim, se para procurar temos de colocar algumas questões, também na elaboração do projeto de intervenção deve ser colocada uma questão de partida para a qual, ao longo do estágio e, conseqüentemente, e da elaboração do respetivo relatório, tentamos obter resposta. Assim,

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras. (Coutinho, 2014, p.8).

Nessa análise sobre o conceito de investigação, Coutinho continua o seu raciocínio com a clarificação dos conceitos de “Metodologia, “métodos” e “técnicas”, identificando-os como termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca de conhecimento” (2014, p.24).

Após este breve esclarecimento sobre a importância dos métodos de investigação, podemos afirmar que considerámos pertinente adotar, como metodologia de investigação/intervenção, uma postura de cariz qualitativo. Neste sentido, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural em que as situações decorrem. Neste caso em concreto, a escola foi o palco onde ocorreram situações mais problemáticas e conflitos, com reflexos ao nível da não integração na comunidade escolar, constituindo este o contexto central do estudo. Além disso, uma investigação-intervenção deste teor transforma o investigador no instrumento principal de recolha e tratamento dos dados, devendo, por isso, estar preparado cientificamente para poder desenvolver essa tarefa com a maior objetividade e fiabilidade possíveis.

Os investigadores introduzem-se num contexto específico, tais como as escolas, as famílias, os bairros ou outros contextos, tentando encontrar explicações para determinadas questões e/ou situações educativas. Nesse processo, têm de proceder à recolha de dados e munir-se de todos os elementos que julguem necessários para deslindar essas situações, pelo que, por norma, despendem grandes quantidades de tempo. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de

apontamentos e um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza equipamento apropriado, os dados são recolhidos em situação, sendo complementados pela informação que se obtém através do contacto direto (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-48).

Para quem recorre a este tipo de investigação é muito importante frequentar e imiscuir-se nos locais a estudar pois, desse modo, as ações são observadas no ambiente natural em que ocorrem, podendo, por isso, ser melhor e mais facilmente compreendidas. É importante que se tenha em conta a história da instituição para ser possível situar e compreender o seu significado. Outra característica deste tipo de investigação é o facto de ser predominantemente descritiva, sendo os dados recolhidos através da escrita, de som ou de imagem e não tanto através de registos numéricos. É nesse sentido que Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que os dados a recolher “incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais”.

De acordo com os aspetos referidos, a metodologia de investigação pela qual optámos baseou-se, essencialmente, na observação direta, resultante da constante interação que mantivemos com os alunos da escola. Para compreender melhor a realidade que estamos a estudar, nada melhor que observá-la e interpretá-la na primeira pessoa.

Ao longo da licenciatura fomos estudando casos e/ou simulações em que o conflito ocorria, muitas vezes de forma fictícia. Contudo, sentíamos que a informação que nos facultavam não era a suficiente para compreender, efetivamente, o ambiente em que tais conflitos ocorriam. O facto de observar de perto o ambiente em que os indivíduos atuam ajuda a perceber a origem de muitas posturas que no início do estágio nos inquietavam. Foi muito importante estarmos no campo em que as relações entre os alunos se desenvolviam, pois através da teoria há muita informação que nos escapa. Além disso, essa entrada no terreno permite-nos rapidamente reconhecer que o não-verbal é imprescindível, já que só podemos entender algumas atitudes presenciando-as e sentindo-as da forma como os alunos as sentem e as descrevem.

Outra das metodologias utilizadas foi a análise documental, uma vez que aí encontrámos documentos que se revelaram fundamentais para o nosso estudo. Aliás, não é suficiente estar presente no contexto em que as relações se desenvolvem, é necessário conhecer a história de construção do mesmo. Assim, através de alguns documentos fornecidos pela instituição, como foi o caso do Projeto Educativo do Agrupamento, que continha informações relativas à

comunidade educativa e à sua origem, passámos a ter alguma noção da realidade em que estávamos inseridos e compreender a história da escola, bem como fazer um primeiro diagnóstico sobre os alunos que a frequentam.

Por último, importa referir que adotámos, como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário, permitindo-nos abarcar um número significativo de alunos e recolher os dados que nessa altura nos pareciam mais pertinentes.

O questionário foi por nós construído para a realização deste estudo e foi respondido por 238 alunos da instituição educativa. No capítulo seguinte, intitulado de “Apresentação e discussão do processo de intervenção”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através dos dados recolhidos através deste instrumento. Por agora, limitamo-nos a explicar o processo de construção deste instrumento e a tentar justificar as questões utilizadas no mesmo.

A construção do questionário realizou-se com base na recolha de informação durante o período de observação e análise da realidade educativa em que decorreu o estágio. Nesse sentido, optou-se por dividir o questionário em quatro questões fechadas, alusivas aos dados pessoais dos alunos e ao conhecimento da sua participação no gabinete na escola, e questões abertas, procurando estas conhecer a realidade em que o aluno se encontra. Neste sentido, possibilitámos aos alunos a liberdade de se expressarem e de poderem elaborar respostas mais criativas que pudessem servir como sugestões para o funcionamento futuro do gabinete. O questionário que aplicámos aos alunos encontra-se em anexo a este trabalho (Anexo 1).

Tendo em conta as características deste instrumento de recolha de dados, a sua construção e validação obedeceu a diversas fases. Numa primeira fase, foram elaborados um conjunto de temas alusivos a diferentes dimensões (recursos materiais existentes; formas de dinamização do gabinete; funcionamento do gabinete; razões para a frequência do mesmo).

Numa segunda fase, delineámos os objetivos a concretizar com o preenchimento do questionário. Foram definidos os seguintes objetivos:

- Divulgar o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família;
- Conhecer as opiniões dos alunos sobre o GAAF;
- Demonstrar que o GAAF só funciona com a cooperação dos alunos e das famílias;
- Envolver os alunos no projeto;
- Avaliar o impacto do projeto de estágio.

Nessa fase, tendo em conta as dimensões de análise e os objetivos descritos, foram elaboradas correspondências entre estas e as questões que deviam integrar o questionário, tendo para o efeito construído a matriz que a seguir se reproduz:

Dimensões	Objetivos	Questões
Caracterização da amostra	Identificar as habilitações literárias	0.1
	Identificar os dados pessoais	0.2, 0.3
	Averiguar se já visitou o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	0.4
Recursos materiais existentes no gabinete	Averiguar a perceção dos alunos sobre a existência do gabinete	1.1
	Identificar a perceção dos alunos sobre a forma como deveria ser divulgado o gabinete	1.2
	Averiguar a perceção dos alunos sobre as instalações do gabinete	2.1, 2.2
	Averiguar o conhecimento dos alunos acerca do material existente no gabinete	3.1, 3.2
Forma de dinamização do gabinete	Averiguar a opinião dos alunos acerca das atividades a serem aplicadas no gabinete	4.3
	Averiguar a opinião dos alunos acerca das práticas a serem adotadas pelo GAAF	4.4
	Averiguar a opinião dos alunos acerca da criação de um blog como forma de divulgação do gabinete	6.1
	Averiguar as propostas que os alunos têm para a divulgação do gabinete	6.2
Razões para a frequência do gabinete pelos alunos	Averiguar as razões que levam os alunos ao gabinete	5.1
Participação dos alunos no GAAF	Averiguar o modo como os alunos podem cooperar na evolução do gabinete	7.1
	Averiguar o papel que os alunos gostariam de ter no gabinete	7.2

**Quadro 1 – Matriz de planificação do questionário**

Na terceira fase, pedimos a dois especialistas da área para procederem à leitura do questionário e tecerem os comentários que julgassem necessário. Ao entregar o questionário, sublinhámos a necessidade de confirmar se as questões estariam de acordo com os propósitos que nos propúnhamos atingir e se estavam formuladas de forma clara e que pudessem recolher todos os elementos considerados necessário. Esta forma de validação insere-se no que, usualmente, se designa por *acordo de juizes* e permite averiguar até que ponto o questionário

cumpra aquilo que se pretende. Os professores que fizeram a validação do questionário sugeriram pequenas alterações, que tivemos em conta antes de elaborar a versão final deste instrumento metodológico.

Após a conclusão e validação do questionário, tomámos algumas decisões sobre a constituição da amostra a incluir no estudo. Para o efeito, decidimos que o questionário se aplicaria em duas turmas de cada ano de escolaridade – neste caso, do 5º ao 9º ano – e dos cursos profissionais existentes na escola, como foi o caso dos CEF's. No fundo, pretendíamos constituir uma amostra que fosse a mais significativa possível.

Após a conclusão do questionário e a decisão sobre a amostra do estudo, procedemos à disseminação e implementação do questionário. Para concretizar essa tarefa, adotámos uma estratégia que facilitou a distribuição do mesmo. Solicitámos aos diretores de turma que, durante a aula de Formação Cívica, o distribuíssem aos alunos, os alertassem para a existência de uma estrutura nova na escola e os sensibilizassem para as possibilidades que a mesma oferecia, caso o desejassem. Como tínhamos um horário a cumprir no gabinete, horário esse que colidia com as aulas destinadas à distribuição do inquérito, solicitámos a colaboração dos professores a quem, deste modo, aproveitámos também para dar a conhecer a sua existência. Importa referir que a nossa pretensão foi muito bem acolhida pelos vários professores, a quem expressamos aqui o nosso agradecimento.



## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO**



*O conhecimento dirige a prática; no entanto, a  
prática aumenta o conhecimento.*

(Thomas Fuller)

### 5.1. Como tudo começou

Neste capítulo procedemos a uma descrição das práticas que desenvolvemos ao longo do estágio. No entanto, em jeito de introdução do capítulo, considerámos pertinente fazer uma breve resenha do processo que nos levou à instituição que nos acolheu.

Inicialmente tínhamos como assegurada uma instituição, também uma instituição educativa ainda que de menor escala, que se disponibilizou para nos acolher, inserindo o estágio nas Atividades de Tempos Livres (ATL) que ofereciam aos alunos. Na véspera da entrega dos papéis que validavam o local de estágio na universidade, recebemos uma chamada em que nos informavam que, pela mudança dos horários, já não iam desenvolver as ATL, ficando, deste modo, o estágio sem efeito. Nessa altura entrámos em pânico, pois tínhamos acabado de ficar sem local para efetuar o estágio a um dia da entrega dos papéis que o validavam. Decidimos recorrer a uma outra instituição de ensino, desta vez de maiores dimensões. Uma vez que não tínhamos qualquer reunião agendada com a Direção da Escola, teríamos obrigatoriamente de a contactar e pedir permissão para realizar o estágio naquela instituição, necessitando de uma resposta o mais urgentemente possível. Quando chegámos à instituição, a primeira pergunta que nos fizeram foi se tínhamos alguma reunião agendada com a diretora da escola, ao que respondemos negativamente. Poderíamos ter ficado por ali. Contudo, a nossa persistência não coibiu de tentarmos ser recebidos, mesmo sem ter nenhuma marcação prévia. Deram-nos a informação de que nos deveríamos dirigir à secretaria da escola. Aí, a pergunta voltou a ser a mesma: tem alguma reunião agendada com a direção? Mais uma vez respondemos negativamente à pergunta, sendo informados de que deveríamos marcar uma reunião com a responsável pela escola. Tentámos explicar a urgência e que não valeria a pena agendar reunião pois já não restava tempo. Uma outra pessoa que estava nesse momento na Secretaria perguntou-nos qual o motivo da urgência. Após uma breve explicação sobre a situação vivida, informámos que gostaríamos de realizar um estágio naquela escola, na área da Mediação Educacional. Quando nos preparávamos para responder à pergunta que, normalmente, vem a seguir – Pode explicar-me o que é isso de Mediação Educacional? –, o senhor questionou:

“Resolução de conflitos?”. Com um sorriso e alguma esperança respondemos afirmativamente. Pediu-nos para aguardar num corredor a caminho do gabinete da direção e ao fim de, sensivelmente, uma hora, recebemos uma chamada em que nos informavam que o estágio na primeira instituição que tínhamos contactado estava novamente disponível. Levantámo-nos para nos retirarmos e, quando estávamos a informar a assistente operacional da receção de que não tínhamos disponibilidade para aguardar, fomos informados de que deveríamos aguardar mais uns minutos porque a responsável da escola tinha acabado de chegar e iria receber-nos. Decidimos aceitar e correr o risco. Passados uns minutos fomos recebidos pela Diretora da Escola, que nos recebeu com uma enorme simpatia. Explicámos o sucedido e a Diretora não hesitou em responder afirmativamente. Demos então início a uma nova etapa, ao estágio.

## 5.2. Apresentação do trabalho de intervenção/investigação

Quando se iniciou o estágio fomos visitar as instalações do gabinete onde iríamos permanecer ao longo dessa jornada. O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) tinha acabado de ser construído, tendo, por isso, o privilégio de o ter inaugurado.

O estágio iniciou-se a 1 de Outubro de 2013. Logo nesse dia, foi-nos dada a liberdade de decorarmos o espaço de acordo com a nossa vontade. Ato contínuo, afixámos umas imagens que diziam respeito à mediação. Sabíamos que os alunos, a maioria com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, não iriam perceber *a priori* a dinâmica do gabinete, ou as razões

porque deveriam/poderiam lá ir. Por isso, tomámos a liberdade de explicar por imagens qual a função do gabinete e da mediação.

Esta foi a primeira imagem exposta, o que significa que a mediação não funciona sem que haja vontade dos intervenientes participarem nesse processo.



Figura 2 – “Tu decides”

Como reitera Martins (2009, citado por Tomás, 2010), a mediação é um processo voluntário e confidencial. Por isso, era importante passar essa mensagem aos alunos. Além disso, as imagens expostas, no seu conjunto, funcionaram como um esquema daquilo que é e envolve a mediação e os seus objetivos em relação ao gabinete e aos seus intervenientes.



Figura 3 – “Confia”

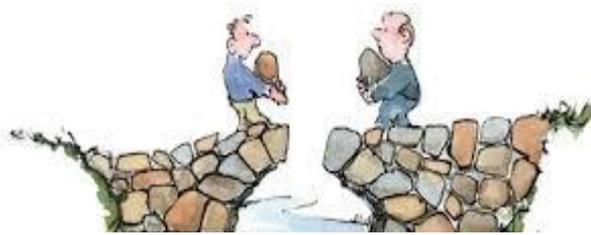


Figura 4 – “Construir a ponte”

By Frits Ahlefeldt

conhecer o outro lado, que não o próprio, e assim criar um caminho sem “buracos”. É permitir-se e permitir o outro a colocar a sua pedra sem que uma interfira com a outra, mas mostrar que são precisas as duas para construir a ponte para o entendimento e a compreensão.



Figura 5 – “Ser feliz”

Nesta segunda imagem, o objetivo passa por mostrar que quem vai ao GAAF precisa de confiar, tanto no processo como nas pessoas que se disponibilizam a ajudar. Se não confiarem, dificilmente se criarão as condições e ferramentas necessárias para poderem ser ajudados e ajudar os colegas. Na verdade, a confiança é fundamental no processo de mediação.

Nesta imagem a leitura que se faz é de que, num processo de mediação, é necessário o trabalho de ambas as partes para que possam construir a “ponte” que os leva a entender e a

Esta é a imagem que completa este esquema. É a meta final, aquilo que aspiramos, tanto como para nós como para os outros: a felicidade. Mas, só conseguimos desejá-la ao outro quando nos sentimos bem. Para isso, é necessário trabalhar a nossa postura e a nossa visão acerca das situações que espoletam o conflito. Muitas vezes passa por aí, por ver de forma mais clara o que leva o outro a agir de certo modo para connosco e para com os outros. Por vezes, a pessoa que mais se preocupa é a que mais precisa; e é necessário existir essa preocupação para com o outro; assim se deve viver em comunidade.

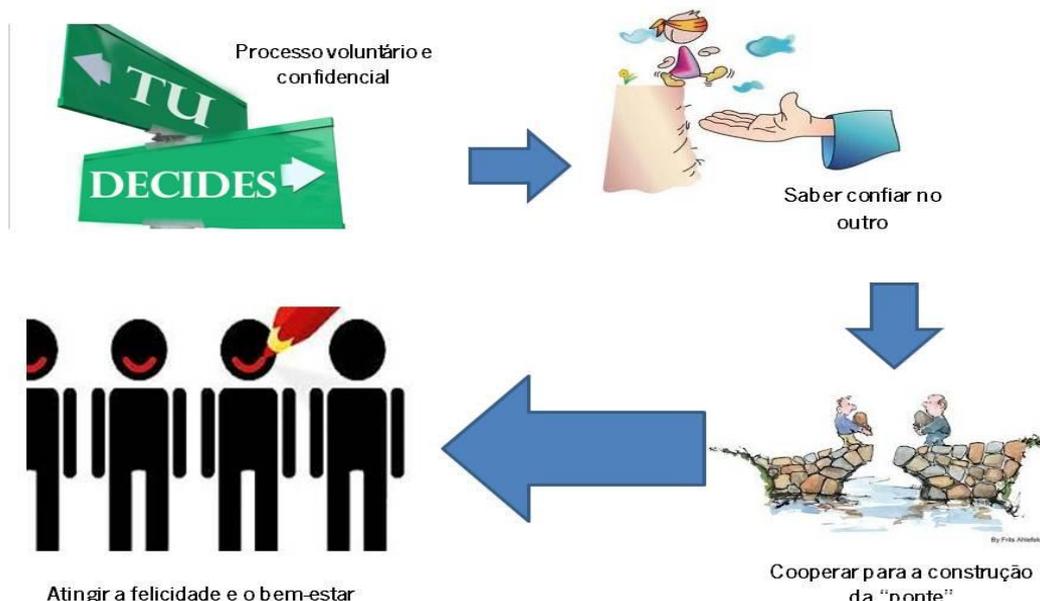


Figura 6 – Esquema Mediação

Este era o esquema que se encontrava disponível no gabinete, com o intuito de, ao invés de palavras, termos uma explicação visual do nosso objetivo enquanto mediadores do GAAF.

O segundo passo dado no estágio foi divulgar o gabinete, de modo a que toda a comunidade educativa ficasse a par da nossa existência e pudesse usufruir dos nossos serviços, sempre que sentisse necessidade para tal. Houve uma distribuição de cartazes com informações acerca do GAAF e da sua localização. Distribuímos também o questionário, que tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos a existência do mesmo.

O GAAF foi também divulgado nas reuniões de início do ano letivo com os encarregados de educação, em que o diretor da escola apresentou, juntamente com outras propostas educativas, os objetivos do mesmo, a formas de recorrer ao apoio do gabinete, a equipa que

estava disponível e o respetivo horário de funcionamento. Os diretores de turma também se revelaram uma importante fonte de divulgação do GAAF, ao informarem os restantes professores e explicarem em que circunstâncias deveriam encaminhar os alunos.

O funcionamento do gabinete decorria de segunda a quinta-feira, sendo que na segunda e na quarta-feira funcionava da parte da tarde e na terça e na quinta-feira funcionava na parte da manhã. Inicialmente, a função do GAAF era receber os alunos que eram expulsos da sala de aula ou se encontravam a faltar às atividades letivas. Nessas situações, os alunos eram acompanhados por um assistente operacional até ao gabinete, onde relatavam a situação ocorrida e refletiam sobre o seu comportamento e o que poderiam fazer para mudar.

Ao longo do estágio as condições foram melhorando, sobretudo porque na prática se consegue ganhar uma noção que não detemos em termos teóricos. Rapidamente compreendemos que, para além do registo que fazíamos dos alunos e da situação que os levava ao GAAF, era necessário criar uma ficha que permitisse ao aluno contar a ocorrência na sua perspetiva (anexo nº 2). Criámos, então, um modelo de registo que integrava as seguintes questões:

1. “Descreve a ocorrência na tua perspetiva”;
2. “Descreve a ocorrência na perspetiva do professor”;
3. “Das regras que te demos a conhecer qual/quais quebraste, porquê?”

Estas questões foram elaboradas com o intuito de perceber o que tinha ocorrido na perspetiva do próprio interveniente, na segunda questão o objetivo passava por o envolvido no conflito se colocar no lugar da outra parte envolvida (neste caso a ficha referia-se ao professor pois era uma das situações que mais ocorria) e, na terceira questão, os alunos tinham disponível uma folha com regras da escola (anexo nº 3) passando o objetivo por escreverem as que tinham quebrado. Esta foi uma forma de dar a conhecer as regras de funcionamento da escola e de consciencializar os alunos para o facto de existirem regras que devem ser cumpridas.

Além disso, construímos uma outra folha de registo, em que o mediador anotava a situação, os envolvidos, a data e a disciplina em que tinha ocorrido o conflito (anexo nº4). Esta ficha era de uso pessoal e foi elaborada para, numa eventual situação futura com os mesmos envolvidos, o mediador pudesse recorrer a essas anotações e verificar se os conflitos tinham ocorrido pelas mesmas razões e/ou com os mesmos envolvidos. Se assim fosse, o procedimento teria de ser diferente.

Segundo o Plano de Atividades desenhado no início do estágio, a intervenção no terreno iniciou-se a partir do mês de Janeiro e terminou em Junho. Nos meses anteriores fomos fazendo a análise de necessidades e preparando documentação para a intervenção. Para o efeito, ao longo deste tempo, fomos desenvolvendo atividades tanto com os alunos como com os encarregados de educação, visto que o gabinete se destina a ambos os públicos. Em meados de Dezembro do ano que cessou, juntou-se à equipa uma assistente social, um acontecimento que foi encarado como um avanço, visto que se revelou uma mais-valia para o bom funcionamento do GAAF. Sempre que os assuntos eram relacionados com a família e/ou com dificuldades familiares, a assistente social chamava os encarregados à escola e averiguava a situação, disponibilizando toda a ajuda e recursos necessários para o bem-estar das famílias do agrupamento. Para nós constituiu também uma possibilidade de aprendizagem e os dados de que passámos a dispor facilitaram o nosso trabalho no campo da mediação educacional.

### **5.3 Atividades realizadas**

Neste ponto apresentamos as atividades que foram desenvolvidas na escola onde decorreu o estágio. Cada atividade tem a sua respetiva descrição, e, sempre que possível, um exemplo. As nossas atividades procuraram concretizar alguns objetivos, nomeadamente, sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância da reflexão sobre os atos praticados, estimular o recurso ao diálogo entre os alunos e demonstrar a sua importância na resolução de conflitos.

*É na educação dos filhos que se revelam as virtudes dos pais.”  
(Henrique Neto)*

As primeiras atividades foram realizadas em conjunto com a assistente social, estas dirigiram-se aos encarregados de educação de uma turma de 7º ano. Tratava-se de uma turma que recebia queixas constantes dos professores pelo comportamento inadequado dos alunos à sala de aula. Por diversas vezes o/a diretor/a de turma recorreu ao GAAF para que interviéssemos, de modo a melhorar o comportamento de alguns dos alunos mais “problemáticos”. O gabinete trabalhou juntamente com alguns alunos, através do diálogo e da reflexão sobre o comportamento/ postura que adotavam perante os colegas e os docentes. No entanto as queixas continuaram e o GAAF propôs uma intervenção com os encarregados de educação dos alunos dessa turma. Tal como a frase acima transcrita nos transmite, a educação

é um reflexo daquilo que os pais transmitem aos filhos, por esta razão, não podemos trabalhar só o comportamento dos educandos se, quando voltam a casa, nada muda. Assim sendo, nada melhor do que trabalhar os pais e os filhos para, assim, a mediação tornar-se mais eficaz.

### 5.3.1 Atividades realizadas com encarregados de educação

#### Atividade 1- “Apresentação”

**Duração:** +/- 45 minutos

**Data:** 28/01/2014

Tal como o nome da atividade sugere, após o primeiro contacto com os encarregados de educação, recebemos a resposta positiva de cinco mães que se disponibilizaram a cooperar com o gabinete. Estiveram presentes as cinco encarregadas de educação, a assistente social, a mediadora e a diretora da escola. O primeiro momento da reunião passou pela apresentação dos participantes. De seguida, foram distribuídos crachás em que tivemos que preencher o nosso nome, o nome dos filhos que cada mãe tinha e as suas faixas etárias. Entregámos *stickers* para a decoração dos crachás e partilhámos, com todos os presentes, a constituição da nossa família. Neste caso, a mediadora e a assistente social como não têm filhos e não possuem essa experiência, participaram através da vivência enquanto filhas, o que também se revelou importante para a compreensão de algumas atitudes. Após esta agradável apresentação, fizemos uma abordagem acerca da intervenção realizada com a turma dos seus educandos e como se tinha revelado positiva, mas não o suficiente para modificar comportamentos. Nessa altura explicámos o propósito de os ter convocado e o quão importante é a envolvimento dos pais na educação dos filhos. Foi dado como tarefa a realizar até a próxima atividade a observação dos comportamentos positivos, tais como, por exemplo: “Fez os trabalhos de casa sem ninguém mandar”, “fez a cama”; “ajudou-me a tratar das tarefas domésticas”, etc. Esta atividade teve a duração de sensivelmente 45 minutos.

## Atividade 2 – “Parentalidade Positiva”

**Duração:** +/- 45 minutos

**Data:** 18/02/2014

Nesta sessão estiveram presentes quatro dos cinco encarregados de educação, que se disponibilizaram a cooperar. A ausência de um deles ficou a dever-se a uma falha de contacto.

A primeira tarefa desta sessão passou pela realização de um jogo de aquecimento, intitulado “salada de fruta”. O objetivo deste jogo era formar pares com o nome de uma fruta e, sempre que se pronunciava essa fruta, o par tinha de trocar de lugar. Quando se pronunciava a expressão “salada de fruta” todos os pares trocavam de lugar. Este aquecimento foi realizado com o intuito de relaxar os encarregados de educação. Como a sessão foi realizada ao final da tarde e os encarregados de educação vinham cansados, o objetivo desta atividade pretendia contribuir para relaxar e divertir ao mesmo tempo, para que depois a predisposição de cada um ao falar da educação do seu educando fosse o mais natural possível e não enfadonho. Após o aquecimento, os participantes sentaram-se e partilharam os comportamentos positivos que observaram nos seus educandos desde a sessão de apresentação. Cada mãe teve espaço para falar acerca do seu educando e do que observou de positivo no seu comportamento durante o período solicitado. Terminada esta tarefa, solicitámos que nos exemplificassem, através de um *role play*, como conversavam normalmente com os filhos. Sugerimos situações em que os seus educandos não se mostravam obedientes perante as ordens e os encarregados de educação eram convidados a exemplificar o papel que normalmente desempenham em casa no seu quotidiano. Nessa tarefa questionámos alguns comportamentos dos encarregados de educação. Surgiu uma situação em que, por exemplo, uma encarregada de educação simulou que o seu educando estava a jogar consola e lhe foi pedido para arrumar o quarto:

Mãe: - “António<sup>1</sup>” vai arrumar o quarto!

Filho: - Já vou, deixa-me só terminar o jogo.

Mãe: . Eu disse para arrumares o quarto agora!

Filho: - Oh mãe! Eu arrumo quando o jogo acabar.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> “António” nome fictício

Nesta simulação, a mãe ficou sem saber como reagir e confessou que o seu ponto forte não era dar ordens nem estabelecer regras. Outras mães concordaram e acabaram por admitir que os filhos conseguiam rapidamente dar a volta às situações. Perante esta situação, que nos permitiu perceber onde estava uma das lacunas da educação dos seus filhos, conversámos sobre a importância da existência de regras em casa e que, pelo facto de exigirmos que os nossos filhos as cumpram, não estamos a ser maus para eles. Pelo contrário, se o fazemos é para o seu próprio bem. Pedimos para apontarem no quadro algumas das situações que ocorriam em casa e em que os filhos conseguiam dar a volta. Pedimos, também, para escreverem a resposta que costumavam dar. Posto isto, solicitamos que escrevessem a palavra “não” e a importância que essa palavra tem nas alturas em que as regras são estabelecidas e não são cumpridas. A tarefa que levaram para casa foi a de trazerem exemplos em que fossem estipuladas regras e os filhos as não cumprissem. A missão dos encarregados de educação era, por mais que custasse, manter a sua posição face à tarefa dada e não ceder no momento em que o jovem tentasse “manipular”, muitas vezes com manifestações de carinho. Entendemos esta atividade como algo crucial na educação dos jovens e os resultados começaram a surgir.

### **Atividade 3 – Dar ordens e estabelecer limites**

**Duração:** +/- 45 minutos

**Data:** 04/03/2014

Tal como podemos observar na atividade anterior, a tarefa que os encarregados de educação tinham de fazer em casa era a de recolherem exemplos de situações em que tivessem dado uma ordem e o(s) seu(s) educando(s) tivessem tentado “manipular” a situação e furtar-se à ordem dada. Pedimos que cada uma, na sua vez, partilhasse essa experiência connosco. Começaram a surgir exemplos como:

Mãe: “Vai fazer os trabalhos de casa.”

Filho: “Vou já.”

Mãe: “Eu só quero ter de falar uma vez.”

Filho: “Já vou mãe!”

Mãe: “Vai já fazer os trabalhos de casa senão tiro-te os jogos!”

Filho: “ ‘Tá bem mãe, já disse que já vou.”

Mãe: (tirando os jogos ao seu educando) “Nunca me obedeces à primeira!”

Filho: (choramingando) “É sempre a mesma coisa, és sempre má para mim! Chego da escola e nem sequer posso jogar um pouco!”

A encarregada de educação ao contar-nos esta situação, confessou que foi muito difícil e que quase tinha cedido. No entanto, lembrou-se da última sessão e, segundo as suas palavras: “Lembrei-me das doutoras dizerem que o “não” era para o bem deles e não para o mal e mantive a minha posição”. Demos os parabéns à senhora e notámos que, ao longo das partilhas, todos eles tinham feito um esforço para manter a postura que adotaram quando puniam algum comportamento errado e que, apesar de não gostarem de o fazer, reconheciam a importância de tal atitude e o impacto que mais tarde poderia ter na educação se não mudassem a sua atitude agora.

Após este momento de partilha, uma das mães, a que atribuímos o nome fictício de “Maria”, confessou que sentia um pouco mais de dificuldade em assumir uma postura assertiva por razões que lhe eram alheias. “Maria” estava a viver um segundo casamento e o seu filho não aceitava a forma como a mãe era tratada. Por isso, sentia-se indignado. Esta mãe decidiu partilhar a história com o grupo que (por palavras da mesma) “mais do que um grupo de mães, é um grupo de confidentes”. A sua história era realmente comovente. “Maria” admitiu que não tinha forças nem coragem para sair daquela relação. As mães que estavam presentes, algumas também com histórias de vida difíceis, partilharam experiências menos positivas e justificaram porque tinham mudado de vida, quando perceberam que o rumo que estavam a seguir não era o melhor. Esta senhora tinha-se esquecido dela, tinha-se esquecido de se cuidar, de se maquiar, de se olhar ao espelho... A esse respeito, as suas palavras foram sintomáticas: “fui-me apagando e vivendo para o meu filho, mas ele não está feliz e eu também não. Ele assiste às discussões, assiste ao mau ambiente, muitas vezes eu e o meu companheiro não falamos para evitar mais discussões”.

Naquele instante percebemos que o papel de todos os presentes foi o de apoiar e dar forças para que decidisse aquilo que considerava o melhor, tanto para ela como para o seu filho. De certa forma, criámos condições para que ao longo do seu discurso, “Maria” fizesse uma autorreflexão acerca do que seria melhor para a sua família.

#### **Atividade 4 – Consequências do comportamento e celebração**

**Duração:** +/- 45 minutos

**Data:** 11/03/2014

Nesta sessão os encarregados de educação tiveram a amabilidade de preparar um bolo para que se pudesse celebrar, não o fim das sessões, mas as partilhas, os momentos passados e o tempo que dedicaram aos seus filhos e ao bem-estar da família. Antes de começar a celebração relembrámos aquilo que tínhamos aprendido nas últimas sessões e discutimos os avanços de sessão para sessão. Fomos percebendo que já existiam melhorias e, depois nos informarmos junto do(a) diretor(a) de turma, apercebemo-nos de que já existiam alguns resultados positivos relativamente ao comportamento dos alunos na sala de aula. Ficámos bastante satisfeitas e também partilhámos esse momento com os encarregados de educação. Aproveitámos para os incentivar a manterem o comportamento exemplar que tinham adotado.

Nesta sessão a “Maria” chegou atrasada e ao justificar-se fez-nos sentir gratificadas pelo trabalho que desempenhámos. A mãe, que na última sessão estava desorientada, nesta sessão apareceu arranjada e com um ar fresco, apresentando as suas desculpas pelo atraso e justificando que estava a mudar de casa e de vida. Afirmou que as sessões a tinham ajudado bastante e que tinha arranjado as forças que precisava para dar um novo rumo à sua vida. “Maria” foi um exemplo para todas nós, um exemplo de que vamos sempre a tempo de procurar a felicidade e o nosso bem-estar. Todos aqueles encarregados de educação se tornaram um exemplo a seguir pelo facto de, mesmo não sabendo o que havia de menos correto na postura dos seus educandos, se disponibilizarem e demonstrarem interesse de participar nas sessões que mudaram o comportamento que os próprios adotavam em casa e, conseqüentemente, o comportamento dos seus educandos na escola.

No final, os encarregados de educação preencheram uma ficha de avaliação sobre o impacto das sessões em termos pessoais e familiares. Nas observações, a maioria, escreveu que gostaria que se desse continuidade a estas sessões e que retiravam uma amizade desta experiência.

Estas quatro sessões foram muito gratificantes. Não esperávamos que existisse esta grande envolvência por parte dos encarregados de educação. Saber que aquelas atividades se tornaram num espaço de partilha, de convivência e de entreatajuda deixou-nos bastante satisfeitos e fez-nos sentir que vale a pena trabalhar numa área que envolve muitos sentimentos, por vezes menos positivos.

Uma das sessões estava agendada para um determinado dia não se pôde realizar. Como o contratempo que impediu a sua realização ocorreu em cima da hora não foi possível avisar os encarregados de educação. Só foi possível avisá-los do cancelamento da reunião quando chegaram à escola. Houve uma mãe que nos confessou que no dia em que não houve sessão, tinham ficado a conversar e a partilhar experiências, só tendo regressado a casa à hora que chegavam se tivesse havido sessão. Uma delas afirmou “parece que já não passámos sem este espaço”. Este foi um dos comentários mais positivos que ouvimos ao longo do estágio.

### **5.3.2 Atividades realizadas com alunos**

#### **Atividade 1 – Sessão de Mediação 1 (apresentação)**

**Duração:** +/- 30 minutos

**Data:** 25/02/2014

Esta atividade dirigiu-se a alguns dos alunos da escola, selecionados com o propósito de trabalharem, em grupo, algumas ferramentas necessárias para gerir o seu comportamento na sala de aula e alguns conflitos que pudessem surgir. Inicialmente, estava previsto serem oito alunos. Contudo só quatro quiseram aderir.

As sessões destinaram-se a alunos considerados “problemáticos” e que, embora de turmas diferentes, se situavam na mesma faixa etária - entre os 10 e os 12 anos. Prepararam-se convocatórias para entregar aos encarregados de educação, em que se informavam acerca do propósito das sessões de mediação, da sua duração e dos dias em que se iam realizar.

Cumpridas estas formalidades, demos início à primeira sessão que funcionou como uma apresentação. Foi entregue um convite aos alunos (ver anexo 5) para oficializar o início deste trabalho em conjunto.

A mediadora deu as boas-vindas e apresentou-se, informou os presentes sobre os objetivos das atividades e perguntou quais as expectativas de cada aluno. A resposta foi unânime “não sei”, ao que a mediadora explicou que, segundo as próprias expectativas, gostaria que

fosse produtivo para todos os envolvidos e que, ao mesmo tempo os divertisse, lhes ensinasse e os fizesse refletir acerca do melhor comportamento a ser adotado na sala de aula e o respeito a ter-se para com os docentes e os próprios colegas.

Apresentou algumas regras daquele espaço que ia começar a ser de todos, regras como: a importância de cada um falar na sua vez, o respeito entre os colegas e alertou para o facto das sessões de Mediação se tornarem no que eles permitissem. Deu-se, então, início à sessão em que dinamizámos uma atividade denominada “novelo de lã”. Esta atividade foi utilizada numa unidade curricular pertencente à licenciatura e adapta-se a um público de qualquer idade. Como tínhamos referido, os alunos estavam sentados, com as cadeiras dispostas em círculo, e tinham que segurar o novelo de lã, enquanto respondiam às seguintes perguntas, que se encontravam expostas no quadro: “idade”, “ídolo”, “prato favorito”, “desporto”, “clube”, etc. O objetivo deste exercício era conhecer e dar a conhecer um pouco de nós criando, deste modo, um laço entre as pessoas envolvidas.

### **Atividade 2 – Sessão de Mediação 2 (as nossas regras)**

**Duração:** +/- 30 minutos

**Data:** 11/03/2014

Esta sessão realizou-se após as férias da páscoa. Como os alunos já não se encontravam há algum tempo, deixámos que tivessem um tempo para falarem e contarem as experiências das férias. Deste modo ganhámos a confiança dos jovens e demonstrámos que há sempre tempo para tudo, nos tempos permitidos.

Seguiu-se a apresentação da nossa atividade, que se referia à construção, em conjunto, das regras que iriam reger o funcionamento das sessões de mediação.

Em primeiro lugar a mediadora quis deixar clarificado que a opinião de cada um vale o mesmo que as outras, nenhuma tem mais nem menos valor. Por isso, teriam de ser negociadas e ajustadas às necessidades do GAAP e de cada um.

Posto isto, foi estabelecido em conjunto o número de regras consideradas suficientes para o bom funcionamento das atividades. Depois de alguma negociação chegámos a acordo tendo sido definidas dez regras que deviam garantir o bom funcionamento do “nosso” espaço.

- 1- Ser pontual;
- 2- Não falar desnecessariamente;
- 3- Não fazer palhaçadas;

- 4- Ser educado;
- 5- Ser amigo;
- 6- Colaborar nas atividades;
- 7- Respeito;
- 8- Diversão;
- 9- Respeitar a opinião dos outros;
- 10- Não esquecer de cumprir as outras regras.

Depois de definirmos as regras de funcionamento, os alunos passaram-nas para uma cartolina e foi afixada no GAAP, de modo a que não fossem esquecidas nem desrespeitadas.

Esta experiência muito interessante. A partir daí, quando os alunos infringiam alguma das regras, não era a mediadora que alertava para esse facto, mas os próprios alunos. Deste modo, foi possível contribuir para os alunos compreendessem que existem regras que quando não são respeitadas não é positivo para nenhuma das partes. Importa referir que, neste caso os alunos conseguiram perceber esse acontecimento porque as regras tinham sido elaboradas e acordadas por todos e não só por alguns, ou pela escola.

### **Atividade 3 – Sessão de Mediação 3 (chupa-chupa)**

**Duração:** +/- 30 minutos

**Data:** 25/03/2014

Esta atividade, tal como o nome sugere, desenrola-se à volta de um chupa-chupa. A solidariedade e a colaboração são muito importantes no trabalho de grupo. No entanto, esta constatação torna-se mais didática se realizada de forma dinâmica e ativa.

O objetivo desta atividade era estimular o trabalho de equipa. A atividade desenvolvia-se da seguinte forma: os participantes sentavam-se em círculo e cada um tinha direito a um chupa-chupa com papel. A tarefa era segurar o chupa-chupa com a mão esquerda e colocar a mão direita atrás das costas, sendo apenas permitido mexer o braço esquerdo num movimento rotativo da direita para a esquerda e vice-versa. Nessas circunstâncias, muito dificilmente conseguiriam abrir o doce, tendo, por isso, de recorrer a um dos colegas que estavam ao lado para abrirem os doces uns dos outros.

Esta foi uma atividade bastante divertida e ao mesmo tempo uma mensagem pedagógica. O facto de os alunos terem de recorrer aos colegas para abrir o chupa-chupa e isso

demonstrou que o espírito de equipa e a solidariedade são dois aspetos importantes no quotidiano de um grupo, ou até mesmo de uma sociedade.

Entretanto, a mediadora leu uma história que falava exatamente deste aspeto. A história intitulada “Metáfora das colheres de cabos compridos” (Anexo nº 6) referia-se às consequências de não saber trabalhar em equipa e realçava os aspetos menos positivos que esse individualismo pode trazer para cada um de nós.

#### **Atividade 4 – Sessão de Mediação 4 (protege o teu balão)**

**Duração:** +/- 30 minutos

**Data:** 22/04/2014

Tal como o próprio nome indica, o objetivo desta atividade era proteger um balão. Cada aluno dispunha de um balão que tinha de encher, e de um palito. A função de cada um passava por segurar o balão com uma das mãos e com a outra mão pegar num palito. A única indicação que a mediadora lhes deu foi que teriam de proteger o seu balão, nada mais.

Os alunos começaram a tentar rebentar o balão do colega, que, por sua vez, tentava rebentar o balão de outro colega. No final, acabou por ficar apenas uma pessoa com o balão intacto. A mediadora pediu para os alunos se sentarem e questionou-os sobre a indicação fornecida no início da tarefa. Os alunos lembraram que lhes tinha sido pedido para “Defenderem os seus balões”.

A mediadora perguntou porque razão tinham utilizado os palitos se o único objetivo era protegerem os respetivos balões. Nesse momento os alunos compreenderam que não tinha sido dada nenhuma indicação para rebentar os balões dos colegas.

A partir daí, a mediadora aproveitou a oportunidade para fazer um paralelismo, lembrando que os palitos representavam o conflito e os balões as pessoas. Afirmou que, muitas vezes, o conflito começa exatamente por pensarmos que para nos salvuardarmos temos de atacar alguém. Tal como tinha acontecido com os balões, o conflito surge muitas vezes sem sabermos de onde nem o porquê, simplesmente porque nos interpelaram e nos queremos defender.

#### **5.3.3 Atividades realizadas com turmas**

##### **Atividades com 6º e 8º ano**

As atividades que a seguir se descrevem foram realizadas com turmas do 6º e do 8º ano. Com esses alunos, o GAAF propôs-se trabalhar duas temáticas relevantes na atualidade. Passamos a descrever essas atividades e as razões que estiveram na base da sua realização.

No decorrer do ano letivo transacto, algumas preocupações passaram pelo gabinete. Fomos alertados, por vários docentes da escola, de alguns casos de jovens que se auto-mutilavam. Pelo que pudemos observar, os alunos compravam “x-atos” e provocavam alguns cortes na própria pele (acontecimento que se dava mais na escola). A maioria dos alunos que praticavam este ato, contavam aos colegas mais próximos, existindo mesmo alguns que não escondiam os resultados do ato.

Para ultrapassar esta situação, pensámos na realização de uma ação de sensibilização nas turmas para informar os alunos e tentar prevenir estes comportamentos e seus resultados. Na equipa que constituía o GAAF, existia uma professora de Educação Moral e Religiosa Católica que sempre se disponibilizou para cooperar com o gabinete e para fazer o que estivesse ao seu alcance. Esta docente alertava-nos com frequência para uma realidade à qual nem sempre tínhamos acesso, a sala de aula. Pedimos-lhe então a sua colaboração, no sentido de disponibilizar uma das suas aulas para que pudéssemos fazer a ação de sensibilização. Como esta docente só lecionava a 6º e 8º anos, seleccionámos as suas turmas para que, ao longo de uma semana, pudéssemos pôr em prática a nossa atividade.

Esta ação de sensibilização passava por explicar o que o termo “auto-mutilação” significava, qual o perfil que, normalmente, o auto-mutilador possuía, as diferentes formas de auto-mutilação, as causas que podem levar alguém a ter este tipo de comportamento, os riscos que estas pessoas correm, nomeadamente o risco de apanhar infeções e qual o tratamento nessas situações. Pedimos, ainda, aos alunos que, caso conhecessem alguém com este perfil, falassem com alguém do GAAF ou com um professor com que se identificassem.

Após esta sessão de sensibilização, notámos uma diferença em relação aos alunos que procuraram o gabinete. Havia alunos preocupados com colegas que se auto-mutilavam e se disponibilizaram a falar sobre o assunto. Alguns alunos foram reencaminhados para o gabinete, quer por colegas quer pelos assistentes operacionais, que identificaram e denunciaram alguns alunos que andavam com um x-ato no bolso. A partir daí, pedia-se o objeto cortante e perguntava-se ao aluno a razão de andar com um objeto com aquelas características no bolso. Os alunos tentavam contornar a situação alegando que era “para cortar papéis na aula”. O objeto era confiscado e chegou-se até a ponderar a proibição da venda de objetos cortantes na

papelaria da escola. No entanto, a ação de sensibilização teve efeitos positivos e houve melhorias em relação a essa problemática.

Outra das ações de sensibilização que fizemos nas turmas do 6º e 8º anos foi acerca do bullying e da sua realidade. Há comportamentos considerados adequados de acordo com a sua faixa etária. Dos 10 aos 14 anos podemos considerar normais certas brincadeiras - chamar um nome (que não seja ofensivo) ao colega, o empurrão que não magoa, um ou outro comentário mais provocadores... Isso são brincadeiras que podemos considerar toleráveis perante a faixa etária com que estamos a trabalhar. No entanto existem limites. São esses limites que, muitas vezes, por ser também característicos dessa faixa etária, não são bem medidos e os jovens acabam por não saber bem quando os estão, ou não, a ultrapassar.

A ação de sensibilização que desenvolvemos passou por definir o bullying, de acordo com o preceituado pela APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima) - “uma forma de violência contínua que acontece entre colegas da mesma turma, da mesma escola ou entre pessoas que tenham alguma característica em comum (por exemplo: terem mais ou menos a mesma idade; estudarem no mesmo sítio)”.

No *site* da APAV podemos ler:

No bullying:

- Existe um desequilíbrio de poder entre quem agride e quem é agredido/a:

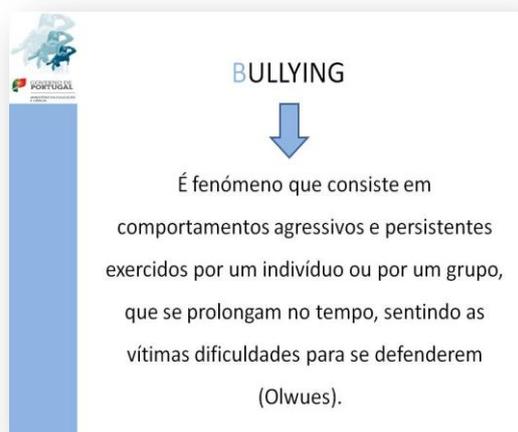
- Quem agride é mais forte ou está em maior número do que a vítima (por exemplo, um grupo de colegas da mesma turma agride um colega de outra turma);
- A vítima tem alguma característica física que a torna “diferente” dos outros (por exemplo, é mais baixa/ mais alta que os colegas; usa óculos ou aparelho nos dentes; tem sardas; tem uma forma diferente de se vestir; é de uma etnia diferente da maioria ou tem outra nacionalidade);
- A vítima tem alguma característica na sua “forma de ser” que a pode tornar mais frágil (por exemplo, ser inseguro/a, calado/a e isolado/a).

- Os comportamentos agressivos repetem-se no tempo: acontecem mais do que uma vez.

(APAV)

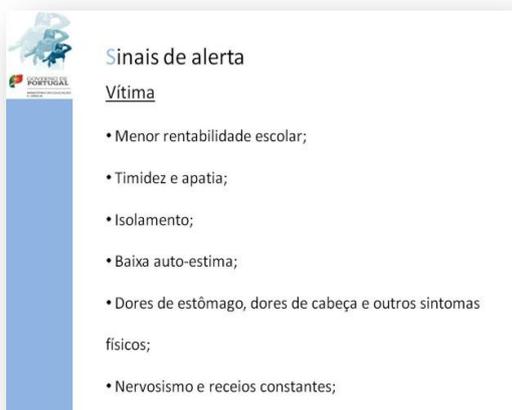


**Figura 7-** Capa powerpoint ação de sensibilização Bullying

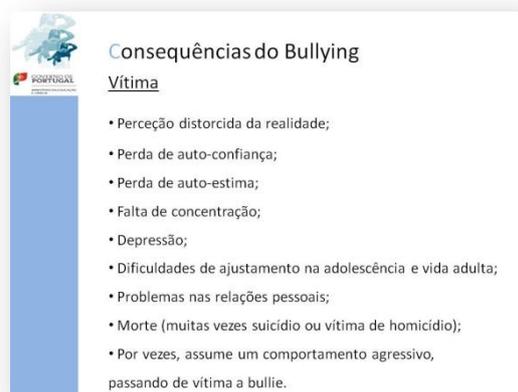


**Figura 8 –** Definição Bullying

No powerpoint de apresentação do tema, existem outros diapositivos que dão relevo às razões/características que, normalmente as vítimas possuem quando sofrem este tipo de violência. Como podemos observar nos diapositivos abaixo:



**Figura 9 –** Diapositivo com sinais de alerta que a vítima pode emitir



**Figura 10 –** Diapositivo com os efeitos do Bullying

Estes foram os exemplos das sessões de sensibilização que aplicámos em todas as turmas do 6º e 8º anos e que tiveram um impacto positivo. Após estas sessões, os alunos tomavam a iniciativa de colocar questões, quando viam os membros do GAAF já os sabiam identificar. Este é o resultado que obtemos quando nos empenhamos no papel que desempenhamos e quando nos preocupamos realmente com o “outro”.

### Atividade com 9º ano

O GAAF tinha como funcionalidade prestar apoio ao trabalho dos docentes na sala de aula, caso estes o desejassem. Na realidade, os professores, principalmente os diretores de turma, trabalhavam em conjunto com o gabinete e, quando notavam alguma situação menos

conforme a normalidade, dirigiam-se ao gabinete e expunham a situação. Muitas vezes o problema incidia na família. Nesses casos, embora a atuação do GAAF fosse liderada pela assistente social, que averiguava as situações familiares em que havia carências ou alguma negligência por parte dos encarregados de educação, essa intervenção era sempre feita em conjunto com a mediadora, a quem competia trabalhar os casos familiares através da mediação.

A título de exemplo, podemos citar um caso concreto, em que uma diretora de turma do 9º ano solicitou que o gabinete atuasse numa das suas aulas de *Formação Cívica* porque os alunos eram intoleráveis e tornava-se impossível dar a aula. Agendou-se uma data com a mediadora e a assistente social e reuniram com a turma em questão. Mal entrámos na sala surgiu um comentário por parte dos alunos: “São do GAAF!”, o que significava que nos conheciam. Conversámos com os alunos durante algum tempo, pedindo-lhes para se colocarem no lugar do outro. Abordámos o aluno mais influente da turma - já tínhamos algumas indicações da diretora de turma sobre os alunos que desestabilizavam mais as aulas, o que tornou mais fácil de fazer com que a mensagem chegasse aos outros alunos – e pedimos-lhe para se dirigir ao quadro.

GAAF – “Agora vais ser o professor.” – (risos) – “Vais sair da sala uns minutinhos para pensar no assunto da aula de hoje e já te chamamos.”

Aluno – “Ok.”

GAAF – (para a restante turma) “Quando o vosso colega entrar vocês vão-se comportar como numa aula vossa normal, ok?”

Turma – “Ok.”

GAAF – “E desta vez podem-se portar um bocadinho pior” (risos)

Depois de chamar o aluno:

Aluno – “Boa tarde, lição número...” (o aluno não conseguiu dizer mais nada porque o barulho era muito, então calou-se e ficou a observar a rir-se)

GAAF – (Após parar a encenação) “Então? Como te sentiste?”

Aluno – “Mal consegui falar, é muito complicado.”

Com este exemplo conseguimos demonstrar à turma que estar no lugar do professor não é fácil, sobretudo quando não há uma atitude de respeito por parte dos alunos. O professor é só um, a turma é de vinte. Naquele instante aquela turma conseguiu entender, com o exemplo do seu

colega, que muitas vezes dificultam o trabalho do professor sem terem consciência de que o estão a fazer.

#### **5.4 Discussão dos resultados**

Nesta secção apresentamos os resultados obtidos ao longo do estágio. Primeiramente vamos apresentar e discutir os resultados obtidos nos inquéritos por questionário. Como explicámos no capítulo anterior, o inquérito era composto por quatro itens que diziam respeito aos dados pessoais dos alunos e do seu conhecimento acerca da sua participação em relação ao gabinete na escola. As restantes questões foram abertas e permitiram averiguar a realidade que os alunos conheciam.

Para facilitar a interpretação dos dados obtidos através do inquérito por questionário, visto que as respostas dadas pelos alunos eram similares, decidimos criar uma tabela para auxiliar a leitura dos dados que apresentamos em gráficos, mais à frente. Assim sendo, a categoria diz respeito aos diferentes grupos em que se inserem as questões, fazemos referência à pergunta a que nos referimos, a subcategoria foi criada por nós durante o tratamento dos dados para aglomerar as respostas que, de certa forma, eram similares. Deste modo facilitamos tanto a leitura dos dados como o processo de análise dos mesmos. E por último damos um ou dois exemplos das respostas que considerámos para cada subcategoria, de modo a explicar o nosso processo de análise. Como já referimos, a tabela foi criada com o intuito de facilitar a compreensão do estudo. Mais abaixo será feita uma análise mais minuciosa através dos gráficos, onde será apresentado o número de alunos que respondeu a cada questão.

Categoria	Pergunta	Subcategoria	Exemplo
Divulgação do Gabinete	Como ficaste a saber que o GAAF existe?	Por questionário	“Fiquei a saber por causa desta ficha”/ “Fiquei a saber com a entrega deste questionário”.
		Pelo Diretor de Turma	Fiquei a saber nas aulas de Formação Cívica”/ “Fiquei a saber (...) porque a diretora de turma falou na aula”.
		Através de Panfletos	“Panfletos”.
		Por professores	“Fiquei a saber que o GAAF existe porque a minha professora disse-me”/ “Foi num powerpoint que a professora mostrou”.
		Por colegas	“Fiquei a saber porque uma amiga me disse que existia o GAAF”/ “Por outros alunos”.
		Pelo Regulamento Interno	“Eu soube através do regulamento interno”.
		Não sabe	“Achei bom”/ “Não me lembro”.
		Ida ao GAAF	“Porque já ‘tive lá”/ “Quando fui lá para conversar”.
	Como deveria ser divulgado o GAAF para que todos o procurassem?	Distribuição de Cartazes e Panfletos	“Pôr cartazes em todos os corredores da escola e dar um cartão a todos os alunos da escola a dizer como funciona” / “Através de cartazes e panfletos”.
		No Jornal da escola	“A diretora da escola devia colocar um anúncio no jornal da escola”/ “Com publicidade e nos jornais da escola”.
		Anúncio na sala de convívio	“Um papel na sala de convívio a avisar”.
		Através de atividades desportivas	“Devia ser divulgado a jogar jogos”
		Na rede social	“Criar uma rede social para os alunos conhecerem as notícias”/ “Devia ser divulgado através da internet e em redes sociais como o <i>Facebook</i> ”.

<b>Categoria</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Divulgação do Gabinete</b> (continuação)	<b>Como deveria ser divulgado o GAAF para que todos o procurassem?</b> (continuação)	Pela localização do Gabinete	“Podiam criar um gabinete à vista de todos os alunos”.
		Por comunicado às turmas e/ou Palestra	“Deveriam avisar às turmas onde ficava”/ “Deveriam juntar os alunos por turmas no auditório e dar conhecimento”.
		Sinalizar o caminho até ao gabinete	“Meter setas a dizer que era o GAAF”
		Na caderneta dos alunos	“Mandar recado para os alunos”/ “Uma informação através da caderneta do aluno”.
		Através da Associação de Estudantes	“Já que existe associação de estudantes, deviam chamar toda a gente à sala de convívio e anunciar”.
		Pelos professores	Deveria ser informado por professores”/“Os professores deveriam falar com os alunos sobre isso nas aulas”.
		No horário	“Deveria estar no nosso horário”.
		Gabinete de Apoio Familiar	“Gabinete de Apoio Familiar”.
<b>Caraterização das instalações do GAAF</b>	<b>O que pensas sobre as instalações do GAAF?</b>	Boas	“Penso que são grandes e confortáveis”/ “As instalações do GAAF são confortáveis”. “Boas”/ “As instalações são boas”. “É espaçoso”/ “Gabinete grande onde estão os responsáveis pelo GAAF”. “Penso que deve ser muito divertido”.
		Normais	“São normais”/ “Têm o material necessário para fazerem o que fazem”. “Acho bem que tenha uma pessoa que nos ajude, que nos ouça, que nos dê conselhos”/ “Que são precisas”.
		Pequenas	“O espaço é muito pequeno”/ “Deveria ser um local maior”.
	<b>Como deveriam ser as instalações do GAAF?</b>	Reservadas	“Devia ser um espaço fechado para que ninguém ouvisse”/ “Com vários gabinetes fechados para que ninguém ouça”/ “Um gabinete pequeno”/ “Uma sala pequena”.

<b>Categoria</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Caraterização das instalações do GAAF</b> (continuação)	<b>Como deveriam ser as instalações do GAAF?</b> (continuação)	Espaçosas	“Acho que deviam ser grandes, com cadeiras de espera e muitos professores”/ “Deviam ser grandes para as famílias que forem lá terem um bom espaço”/ “Deveriam ser boas”/ “Boas de modo a receber as famílias”.
		Dinâmicas	“As instalações do GAAF deveriam ser um pouco alegres”/ “A sala devia ser mais colorida”/ “Deviam ser acolhedoras”/ “Devia ser um espaço confortável”/ “Deveriam ser melhores”/ “Deveriam ser modernas”/ “Mais visíveis para que toda a gente saber”/ “Deviam existir à volta de 5 salas”.
		Iguais	“Da mesma forma que são”/ “Assim como estão”.
<b>Material existente no gabinete</b>	<b>Que material existe atualmente no GAAF?</b>	Material Audiovisual e Informático	“Filmes sobre história”/ “Filmes sobre algumas situações que se passaram”/ “Computador (PC)”.
		Livros	“Livros sobre filmes”/ “livros, papéis e coisas desse género”.
		Balança/ Medidor	“Balança e medidor de altura”/ “Uma balança, medidor de tensão arterial, medidor de diabetes, aparelho de medição”.
		Material de escritório/trabalho	“Um quadro de giz, um quadro com papeis colados, mesas e um computador”/ “Cadeiras, mesas, papéis e canetas”.
	<b>Que material deveria existir no GAAF de futuro?</b>	Jogos	“Podia existir jogos”/ “Jogos didáticos”.
		Livros/Revistas/Jornais	“Livros sobre coisas agradáveis”/ “Devia ter livros”.
		Música	“Um leitor de CD's para as pessoas ouvirem música”.
		Filmes	“Filmes”/ “Filmes com uma moral”.
		Televisão	“Televisão para ver filmes pretendidos”/ “Televisão”.

<b>Categoria</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Material existente no gabinete (continuação)</b>	<b>Que material deveria existir no GAAF de futuro? (continuação)</b>	Exposições	“Exposições de coisas antigas/ “Exposições sobre os problemas dos alunos”/ “Mais posters”/ “Devia existir folhetos informativos para explicar alguns assuntos que os alunos não percebem”.
		Material de escritório	“Armários e quadros”/ “Uma secretária, três cadeiras e alguns pequenos cadernos de apontamentos”.
		Sofás/ cadeiras confortáveis	“Sofás”/ “Devia existir cadeiras fofas”.
		Nova tecnologia/ computadores	“Toda a tecnologia moderna”/ “computadores”.
		Os mesmos materiais	“Mais nada”/ “Não mudaria nada”.
		Máquina de café	“Uma máquina de café”.
		Medidor de tensão arterial	“Medidor de diabetes e tensão arterial”.
<b>Funcionamento do gabinete</b>	<b>Como funciona o GAAF?</b>	Fornece apoio pessoal	“Apoia a família e os alunos”/ “Ajudar os alunos como pais que têm menos posses”/ “O GAAF é como se fosse uma segunda casa em que se desabafa o que temos para dizer”.
		Qualidade do serviço prestado	“Bem”/ “Um funcionamento muito bom”/ “Funciona bem ir um de cada vez para o GAAF”/ “Eles fazem as perguntas e nós temos de responder basicamente”.
		Apoio na Educação para a Saúde	“Apoia o aluno e a família e mede as tensões”/ “Apoia o aluno no seu plano de alimentação para poder emagrecer”.
		Pessoal de Apoio	“Variam os professores que vão para lá”.
	<b>O que mudarias no funcionamento deste gabinete? (continuação)</b>	Divulgação	“Deveria chamar mais a atenção”/ “Acho que o gabinete funciona bem mas devia ser mais divulgado”.
Dinâmica		“Talvez um lugar mais alegre”/ “Punha jogos, nada de estudos e mais brincadeira”/ “Tornava mais alegre e confortável”/	

Categoria	Pergunta	Subcategoria	Exemplo
Funcionamento do gabinete (continuação)	O que mudarias no funcionamento deste gabinete? (continuação)	Dinâmica (continuação)	“Mudava tudo o que é desconfortável”/ “Metia os alunos a pesquisar nos computadores coisas sobre várias disciplinas”.
		Pessoal de Apoio	“Duas senhoras a atender os alunos”/ “Deveria ser uma professora fixa”.
		Reorganização do Espaço	“Meter um bocado maior”/ “Mais informação, mais espaço”/ “Nada”/ “Está bem assim”.
		Acesso ao GAAF	“Deveria estar aberto a todo o tipo de pessoas”/ “Ir só os alunos”.
	Que atividades deviam ser aplicadas no GAAF?	Atividades de lazer e entretenimento	“Brincadeiras”/ “Atividades divertidas”/ “Avaliar psicologicamente através de um puzzle”/ “Muitas para ajudar os pais e alunos”/ “Ver filmes”/ “Atividades ao ar livre”/ “Atividades desportivas”/ “Concursos”.
		Atividades Pedagógicas	“Atividades a informar um bom relacionamento com os colegas e professores”/ “Deveria existir atividades sobre a educação”/ “Atividades sobre a importância da ajuda”/ “Atividades sobre a importância da amizade”/ “No auditório dizerem a importância de uma família”/ “Atividade em que todos falassem da sua vida e desabafassem ao mesmo tempo”/ “Apoiar as famílias e os alunos”/ “Conselhos familiares”/ “Chamar alguns alunos para perguntar se está tudo bem”/ “Exercícios de autoestima”/ “Doar alguns métodos contraceptivos”.
		Atividades Didáticas	“Ler livros”/ “a leitura e jogos”/ “Devia haver filmes sobre a educação”/ “Visitas de estudo”.

Categoria	Pergunta	Subcategoria	Exemplo
Funcionamento do gabinete (continuação)	Que tipo de práticas deveriam ser adotadas pelo GAAF?	Atividades didáticas	“Música”/ “Brincadeiras, atividades”/ “Jogos e atividades educativas”
		Programa de incentivo e motivação dos alunos	“Incentivo, elevar a autoestima”/ Incentivo e motivação aos alunos” / “Anonimato”.
		Exercício físico	“Práticas de desporto”/ “Exercício físico”.
		Exercícios de estudo	“Fichas de trabalho e estudar”/ “Escrita e linguagem”.
		Nenhuma	“Não deveriam adotadas nenhuma práticas”/ “Nada devia ser adotado”.
		Auxiliar os alunos	“Prática de «adolescência» para «nós» conseguirmos desabafar melhor”/ “Desabafar sobre os seus problemas na escola e em casa”/ ““Psicólogo” / “Tratamento para não haver bullying”.
Razões que levam os alunos ao GAAF	Por que razão/ões vão os alunos ao GAAF?	Procuram apoio	“Para pedir ajuda sobre algum problema”/ “Para serem ajudados” /“Porque têm problemas escolares”/ “Para falar sobre os problemas da escola” / “Para resolverem os problemas da família”/ “Porque têm problemas em casa” / “Para procurar ajuda psicológica” / “Para perguntar o que se passa em casa e na escola” / “Por problemas” / “Para tratar de assuntos mais delicados” / “Porque têm problemas pessoais”
		Para verificar se está tudo bem em casa e na escola	“Para saber como estão a correr as nossas coisas”/ “Para perguntar os que se passa em casa e na escola”.

Categoria	Pergunta	Subcategoria	Exemplo
Razões que levam os alunos ao GAAF (continuação)	Por que razão/ões vão os alunos ao GAAF? (Continuação)	Para descontraírem	“Para ver se é divertido e se gostam”/ “Os alunos vão ao GAAF para descontraírem”.
		Resolver conflitos	“Quando têm um problema, se dão mal com a família, colegas, professores”/ “Se tiver algum conflito na família e mesmo no grupo de amigos” / “Para melhorarem os seus comportamentos”/ “Porque se portam mal”.
		Para serem ajudados pelos professores	“Para serem ajudados pelos professores”
	Para que deve servir o GAAF?	Apoio ao aluno e família	“Para ajudar a resolver problemas”/ “Apoiar os alunos”/ “Para ajudar os alunos com problemas de família”/ “Para ajudar a superar problemas familiares” / “Para falar com as pessoas”/ “Para desabafar” / “Deve servir para ver se os alunos precisam de apoio ou não”/ “O GAAF serve tipo uma psicóloga para apoiar os alunos”/ “Para ajudar quer as famílias, alunos ou até mesmo professores”/ “Devem servir para os alunos terem reuniões com os professores e os pais dos alunos da escola para falarem de assuntos”/ “Dar conselhos”/ “Para ajudar os alunos e dar sugestões”.
		Melhorar as notas	“Devia servir para todos aprenderem” / “Melhorar as notas”/ “Para melhorar os alunos na escola”/ “Para avisar os alunos do seu comportamento”.
		Apoiar os alunos mais carenciados	“Para apoiar as famílias que mais precisam”/ “Ajudar os alunos mais carenciados”.
		Dar a conhecer o funcionamento da escola	“Para o aluno tirar dúvidas sobre o funcionamento da escola”
	Outras formas de divulgação do GAAF	O que achas da criação de um <i>Blog?</i>	Bem
Mal			“Desnecessário”/ “Eu não criava”

Categoria	Pergunta	Subcategoria	Exemplos
Outras formas de divulgação do GAAF (continuação)	Que propostas nos poderás dar para a divulgação do GAAF?	Posters/ cartazes / cartões	“Panfletos afixados na escola, como no <i>buffet</i> e sala de convívio”/ “Cartazes e panfletos”/ “Com cartões de bolso”/ “Poderia pôr uma ficha no porta-horários”/ “Avisar através de um papel”.
		Pelos professores	“Divulgação através do Diretor de Turma”/ “Que os professores expliquem aos alunos o que é o GAAF”.
		Pelo jornal e <i>site</i> da escola	“Pôr uma ou duas páginas no jornal da escola exclusivas sobre o GAAF”/ “Site da escola”.
		Dia de visita ao GAAF	“Podia haver um dia para que os alunos lá fossem para saber como é”.
		Divulgação na Internet	“Para divulgar o GAAF podemos criar uma página no <i>Facebook</i> ou noutras redes sociais”/ “Criar uma página no <i>Facebook</i> ”/ “Publicidade no <i>youtube</i> e na televisão”/ “Criar um canal no <i>youtube</i> ”/ “Um site”/ “Um blog em que as pessoas pudessem escrever em anónimo”.
		Exposição na biblioteca	“Exposições, campanhas”/ “Faziam qualquer coisa na biblioteca sobre isso e os alunos iam visitar”.
		Fazer chegar o GAAF aos Encarregados de Educação	“Fazer chegar o GAAF aos encarregados de educação”.
Participação dos alunos no GAAF	De que modo poderás participar na evolução do GAAF?	Visitar o gabinete	“Indo lá e divulgando”/ “Dirigindo-me ao gabinete”.
		Divulgar o gabinete	“Avisando os outros alunos”/ “Divulgando aos alunos”.
		Ajudar quem lá vai	“Ajudando o próximo”/ “ajudar os outros”.
		Ajudar na criação do Site/Blog	“Gostaria de criar um <i>site</i> ”/ “Ajudando a criar um <i>site</i> ”.

<b>Categoria</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Participação dos alunos no GAAF</b> (continuação)	<b>De que modo poderás participar na evolução do GAAF?</b> (continuação)	Participar nas atividades	“Participando nas atividades”/ “Poderei participar e estudar e aprender”/ “Expressando-me ou respondendo a estas perguntas”
		Ajudar no que for preciso	“No que puder ajudar”/ “Para ajudar no que é preciso para o GAAF evoluir mais”/ “A dar mais ideias”.
		Participando num grupo de apoio ao adolescente	“Participar num grupo de apoio ao adolescente!”.
	<b>Que tipo de funções gostarias de desempenhar no GAAF?</b>	Qualquer função	“Tudo”/ “Qualquer tipo de função”.
		Nenhuma função	“Nenhuma”.
		Confidente/psicólogo(a)	“Fazer de psicóloga”/ “Psicólogo”.
		Ajudar os alunos	“Ajudar as pessoas que precisam”/ “Falar com as pessoas”.
		Apadrinhar um aluno	“Sendo madrinha, ajudando os que mais precisam”/ “Gostava de ser madrinha de um aluno”.
		Receção	“Receção”.
		Organizar atividades	“Videos por exemplo de drogas para verem como fazem tanto mal”/ “Organizar atividades”.
		Desenvolver atividades divertidas	“Atividades de desporto”/ “Jogos”.
Criar uma página no facebook	“Criar uma página no <i>Facebook</i> ou noutras redes sociais”.		

**Quadro 2 – Análise de dados**

Como podemos observar, através da tabela que se encontra acima desenhada, existe alguma dificuldade ao analisar a informação recolhida por um instrumento desta natureza – o inquérito por questionário –, sobretudo quando é constituído por perguntas abertas. Contudo, consideramos que esta foi a melhor opção, pois um dos nossos objetivos passava por descobrir se os alunos conheciam efetivamente o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. É mais difícil tratar os dados mas, do nosso ponto de vista, é mais eficaz na compreensão das respostas. Uma vez que os alunos não se limitam apenas a selecionar uma opção (como acontece nas perguntas de resposta fechada) e têm espaço e liberdade para escrever aquilo que realmente

desejam, este tipo de resposta é mais rica e fornece mais informação, pelo menos nesta situação.

De modo a facilitar a leitura dos dados recolhidos, e na sequência da tabela que construímos para o efeito (Tabela2), decidimos elaborar gráficos que espelhem as opiniões dos inquiridos. Como referimos atrás, o questionário foi distribuído a uma amostra de 238 alunos da escola onde decorreu o estágio. O questionário tinha como principais objetivos:

- (i) Criar a oportunidade de divulgar o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF);
- (ii) Avaliar a perspetiva dos alunos do agrupamento em relação ao GAAF;
- (iii) Envolver os alunos e demonstrar que o GAAF depende da sua colaboração para que possa funcionar.

O questionário, que foi distribuído a duas turmas de cada ano de escolaridade, selecionadas aleatoriamente, era composto por quatro secções:

- (i) Dados pessoais dos respondentes;
- (ii) Participação/frequência do gabinete na escola;
- (iv) Uma questão de resposta fechada;
- (v) Um conjunto de questões de resposta aberta.

Apresentamos a seguir a análise das questões referidas, de acordo com as respostas dadas pelos alunos deste estabelecimento de ensino.

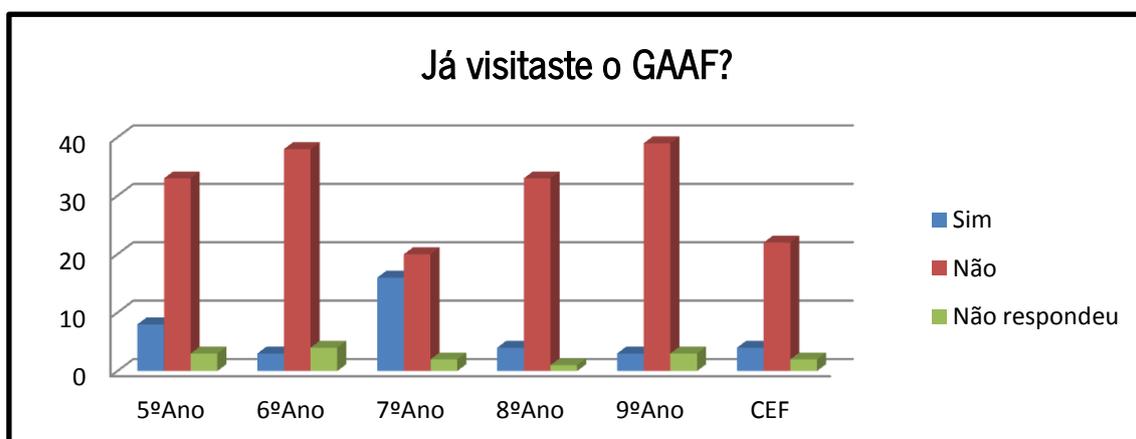


Gráfico 1 – Visita ao GAAF

Este gráfico diz respeito à única questão fechada inserida no gráfico – *Já visitaste o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família?*. Com base na análise do gráfico 1 é possível verificar que dos 238 alunos que responderam ao questionário, apenas 38 alunos (16%) responderam afirmativamente. Dos restantes, 185 alunos (78%) responderam negativamente e 15 alunos (6%) não emitiram qualquer opinião. Os resultados permitem-nos concluir que a maioria dos alunos não tinha conhecimento da existência do GAAF, na altura em que o estudo foi realizado.

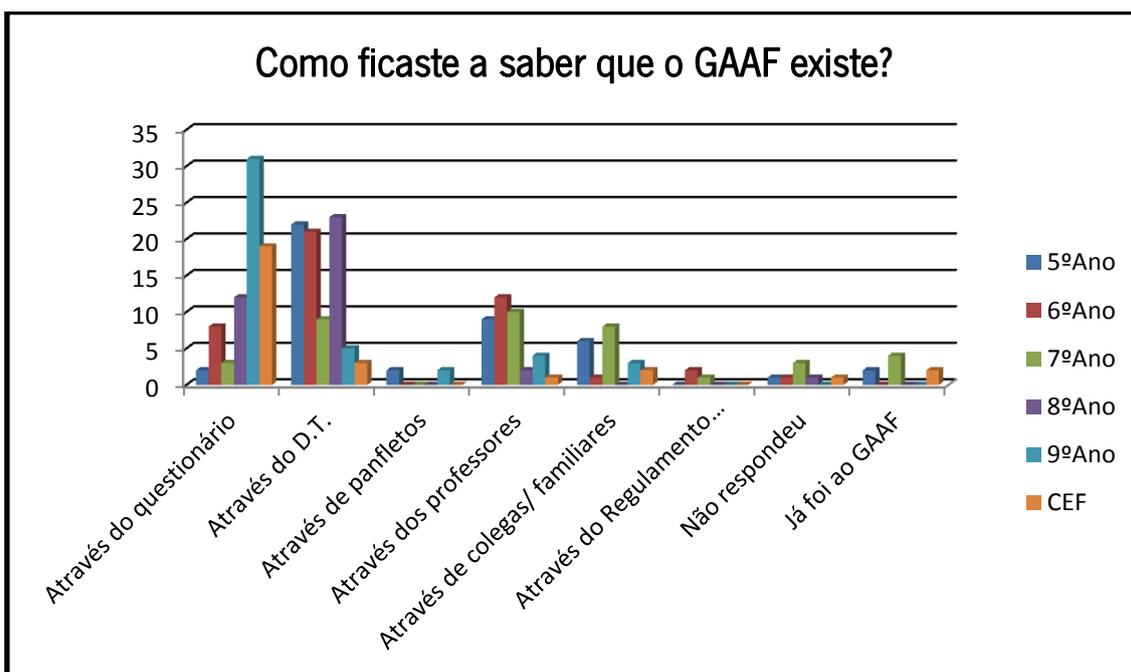


Gráfico 2 – Tomada de Conhecimento do GAAF

Através desta questão pretendíamos averiguar se a divulgação do GAAF tinha sido realizada e de que forma essa informação tinha chegado aos alunos da Instituição Educativa em que o estágio decorreu. Através da análise do gráfico verificamos que foram utilizadas diferentes formas de divulgação do gabinete, sendo possível constatar que aquela que funcionou melhor, pelo menos em relação à amostra estudada, foi a distribuição do questionário, podendo então afirmar que um dos objetivos a que nos havíamos proposto com a utilização desse instrumento de recolha de dados tinha sido atingido.

Os dados permitem-nos concluir que 75 alunos (32%) ficaram a saber da existência do GAAF através do preenchimento do questionário. Verificamos, também, que os alunos que responderam a esta questão com maior frequência foram alunos que estão a frequentar o 9º ano de escolaridade.

Constatámos, ainda, que outras formas de divulgação do GAAF tiveram também algum impacto junto dos alunos, uma vez que: 83 alunos (35%) ficaram a saber da existência do gabinete através do Diretor de Turma; 4 alunos (2%) através dos panfletos que foram, entretanto, distribuídos; 38 alunos (16%) através dos professores; 20 alunos (8%) através de colegas e/ou familiares; 3 alunos (1%) através do Regulamento Interno que tomaram conhecimento e 8 alunos (3%) souberam da sua existência do gabinete pelo facto de já lá terem estado. Os restantes 7 alunos (3%) não responderam a esta questão.

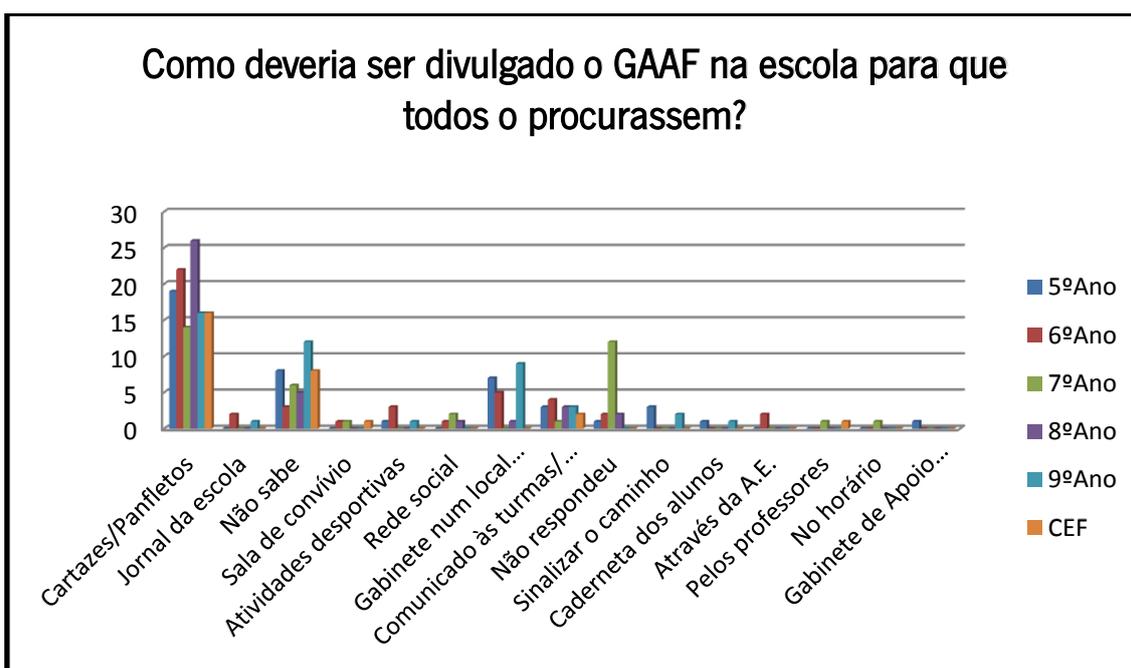


Gráfico 3 – Divulgação do GAAF

No que respeita à forma como os alunos consideram que o GAAF deveria ser divulgado destaca-se as seguintes respostas: *Através de panfletos e/ou cartazes*, sendo esta a forma de divulgação preferida por 113 alunos (47%), seguida de *Não sei*, sendo esta falta de iniciativa referida por 42 alunos (18%).

Porém, outras formas de divulgação, ainda que em menor percentagem, foram sugeridas: 22 alunos (9%) sugeriram a *Colocação do gabinete num local visível*, 16 (7%) através de um *Comunicado às turmas e/ou a realização de Palestras*, 5 (2%) a realização de *Atividades desportivas*, 5 alunos (2%) a *Sinalizar do caminho* para o GAAF e 4 alunos (2%) *Nas redes sociais*.

De forma mais residual, foram ainda sugeridas outras formas de divulgação: “Na sala de convívio” – 3 respostas (1%), “No jornal da escola” – 3 respostas (1%), “Caderneta dos alunos”

– 2 alunos (1%), “Através da Associação de Estudantes” – 2 respostas (1%), “Pelos professores” – 2 respostas (1%), “No horário” – 1 resposta (0.5%), “Gabinete de Apoio Familiar” – 1 resposta (0.5%). Importa, ainda, referir a existência de 17 alunos (7%) que não responderam a esta questão.

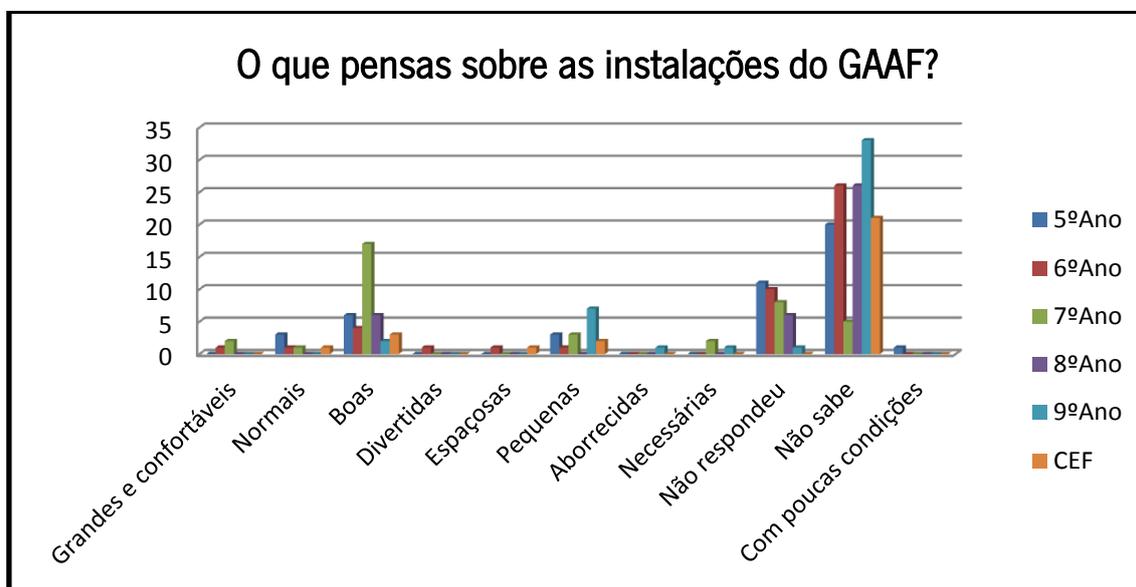


Gráfico 4 – Instalações do GAAF

Relativamente às perceções dos alunos acerca das instalações do GAAF, a resposta *Não sei* surge em primeiro lugar, com 131 respostas (55%), o que não deixou de constituir uma preocupação e, ao mesmo tempo, um estímulo para se desenvolverem as *démarches* necessária para divulgação deste serviço no interior da escola.

Os restantes alunos inquiridos expressaram distintas opiniões sobre as instalações do GAAF, nomeadamente: *Boas* instalações – 38 respostas (16%); *Espaço pequeno* – 16 respostas - (7%), *Instalações grandes e confortáveis* – 3 respostas (1%); *Instalações normais* – 6 respostas (3%), *Espaço Divertido* – 1 resposta (0,4%), *Instalações Espaçosas* – 2 respostas (0,8%), *Instalações “Aborrecidas”* – 1 resposta (0,4%); *Instalações Necessárias* – 3 respostas (1%), *Com poucas condições* – 1 resposta (0,4).

Os restantes 36 alunos (15%) não se não se pronunciaram a este respeito.

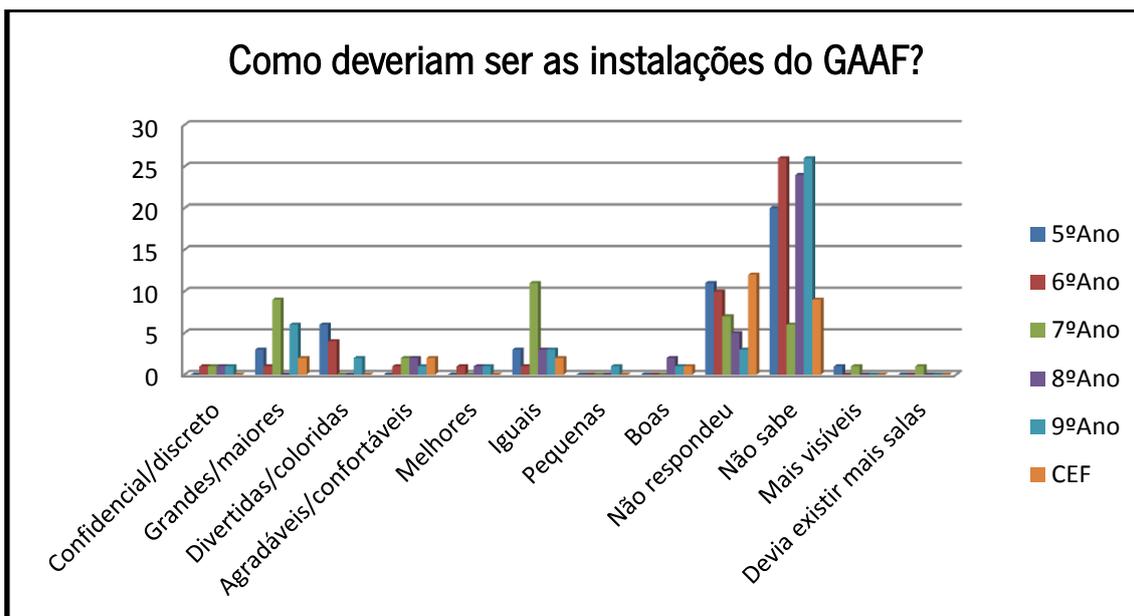


Gráfico 5 – Possíveis alterações nas instalações do GAAF

Em relação à questão *Como deveriam ser as instalações do GAAF?* (questão 2.2), as respostas foram divergentes. No entanto, nota-se uma ausência de opiniões por grande parte dos alunos porque, na realidade, não conhecem o gabinete em questão. O que se refere é apoiado pela análise do gráfico onde a resposta *Não sei* é a que surge com mais frequência – 111 respostas (47%). A este número, acrescem, ainda, 48 alunos (20%) que não responderam à questão. Nos restantes, as respostas mais frequentes dividem-se entre os alunos que referem que as instalações “deveriam ser maiores” – 21 alunos (9%) – e os que afirmam que as instalações devem permanecer “iguais” – 23 alunos (10%).

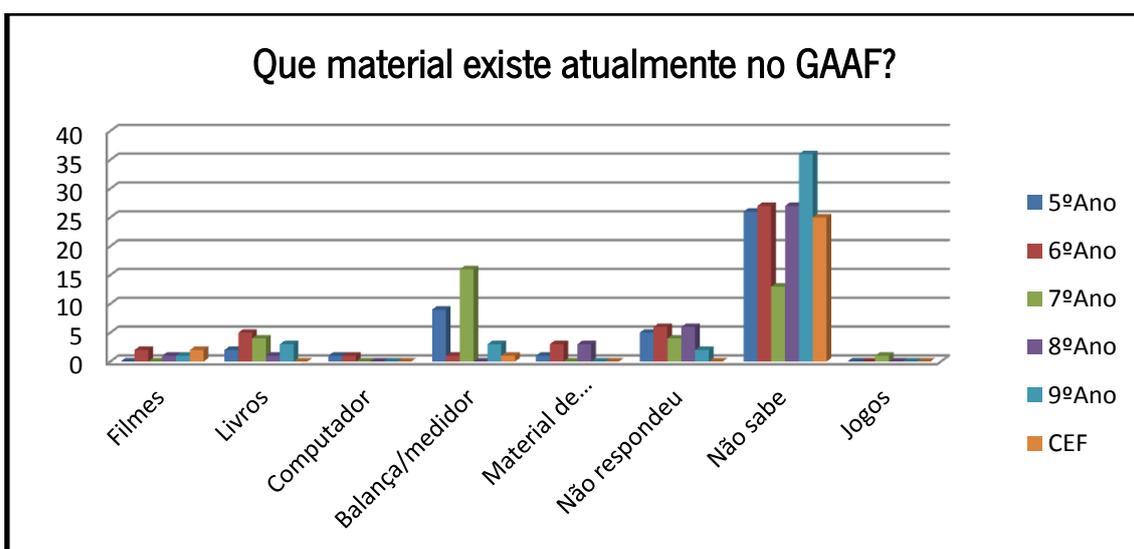


Gráfico 6 – Material existente no GAAF

A questão, cujas respostas se inserem no Gráfico 6, diz respeito ao material que, atualmente, existe no GAAF. Uma questão colocada, também, com o intuito de averiguar se a existência do gabinete já era, de facto, do conhecimento dos alunos. Pela análise do gráfico conseguimos compreender que a existência do gabinete ainda não é do domínio de grande parte dos alunos, tal como seria desejável. A maioria dos alunos (65%) não soube responder à questão. Excetuam-se cerca de 30 alunos (13%), que identificaram a “Balança e/ou medidor”, material existente no Gabinete de Apoio ao Aluno e que está ligado à área de Educação para a Saúde.

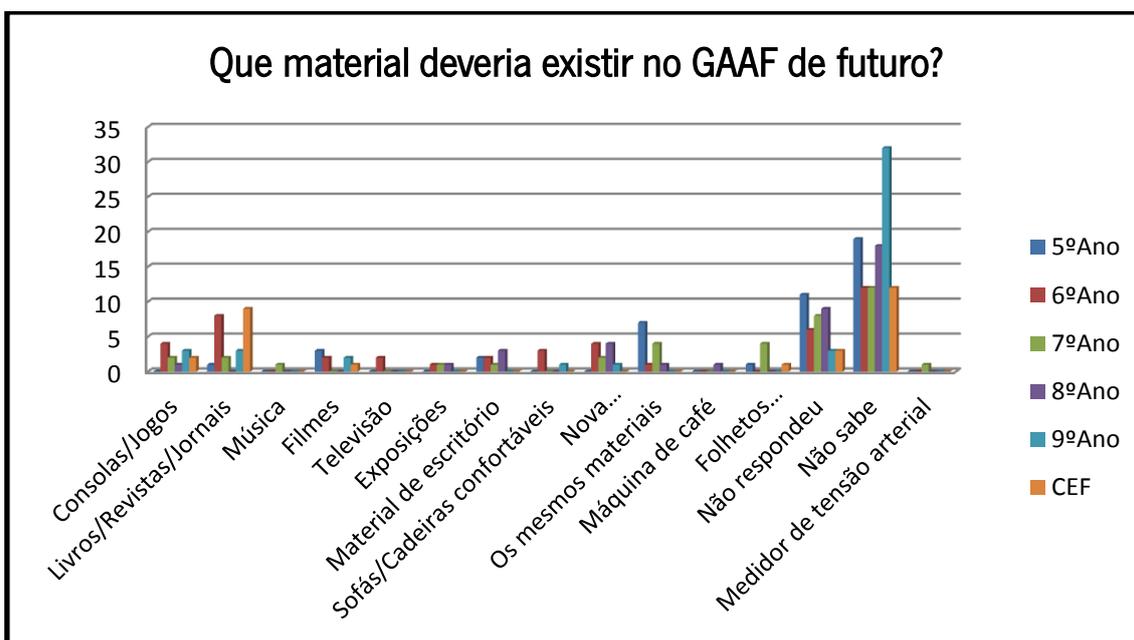


Gráfico 7 – Propostas de novos materiais para o GAAF

Perante esta questão, uma maioria significativa dos inquiridos – 105 alunos (44%) – afirma que não sabe, ao que acresce uma percentagem significativa – 40 alunos (17%) – que não emite qualquer tipo de resposta. Nos restantes, as respostas mais cotadas foram *Livros, revistas e/ou jornais*, *Os mesmos materiais* e *Consolas e /ou Jogos*, emitidas por 23 (10%), 13 (5%) e 12 (5%) alunos, respetivamente.

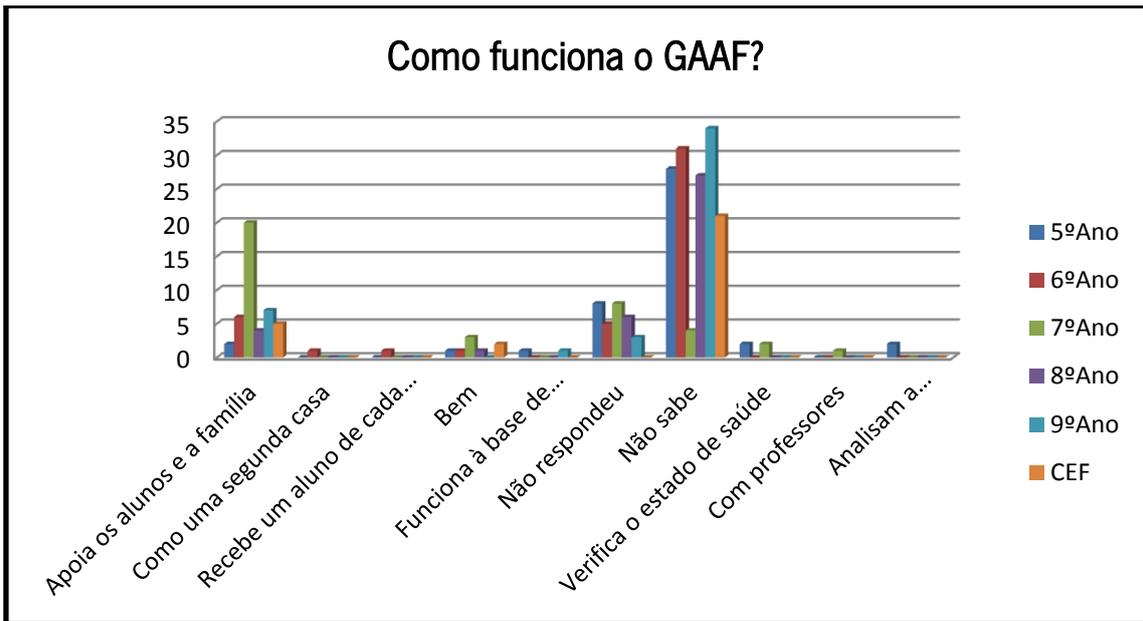


Gráfico 8 – Funcionamento do GAAF

Mais uma vez, podemos verificar que a maioria dos alunos, 61% (145 alunos) da escola em apreço não soube responder à questão. Contudo, a resposta mais frequente, a seguir a *Não sei* foi *Apoia os alunos e a família*, dada por 40 alunos (17%).

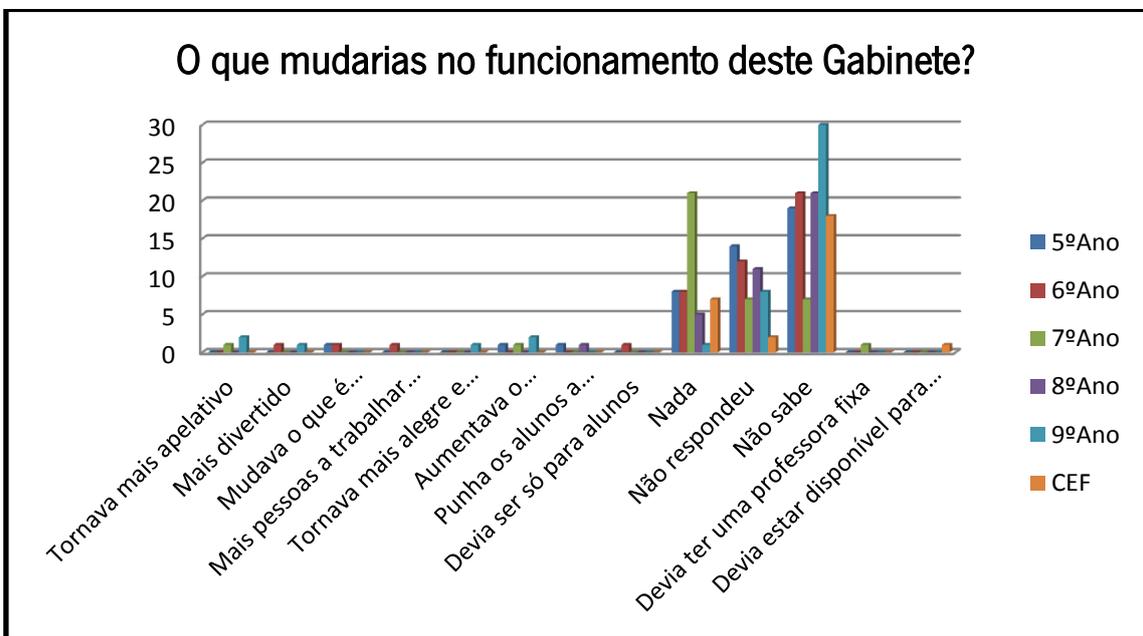


Gráfico 9 – Propostas de alterações no funcionamento do GAAF

Interpelados acerca do que mudariam no funcionamento do GAAF, um número significativo de alunos ou não soube responder – 116 alunos (49%) – ou não apresentou nenhuma resposta – 54 alunos (23%). Dos restantes, 50 alunos (21%) afirmaram que *Não mudariam nada*, seguindo-se, embora em menor percentagem, os alunos que asseguraram que *Tornavam o gabinete mais apelativo*, *Tornavam o gabinete mais divertido* ou *Aumentavam o espaço e/ou a informação*.

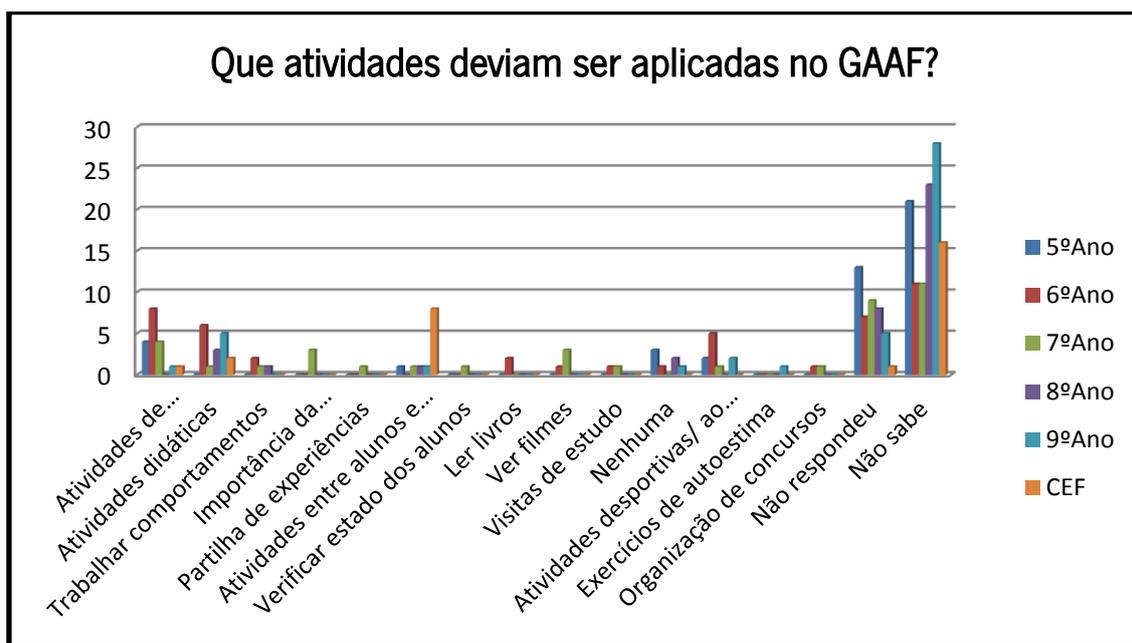


Gráfico 10 – Atividades a dinamizar no GAAF

Perante esta questão, as respostas mais dadas pelos alunos, a seguir a *Não sei* – 110 alunos (46%) – e aos alunos que não apresentaram qualquer tipo de resposta – 43 alunos (18%) –, foram: *Atividades de entretenimento* – 18 respostas (8%); *Atividades didáticas* – 17 respostas (7%) – e *Atividades entre alunos e família* – 12 respostas (5%).

As restantes respostas, que correspondem a 16% da amostra, variam entre: *Trabalhar comportamentos* – 4 respostas; *Importância da amizade e/ou da família* – 3 respostas; *Partilha de experiências* – 1 resposta; *Verificar o estado em que os alunos se encontram* – 1 resposta; *Ler livros* – 2 respostas; *Ver filmes* – 4 respostas; *Visitas de estudo* – 2 respostas; *Atividades desportivas e/ou ao ar livre* – 10 respostas; *Exercícios de autoestima* – 1 resposta; *Distribuição de contraceptivos* – 1 resposta – e *Organização de concursos* – 2 respostas. Existem, ainda, 7 alunos referiram *Nenhuma*.

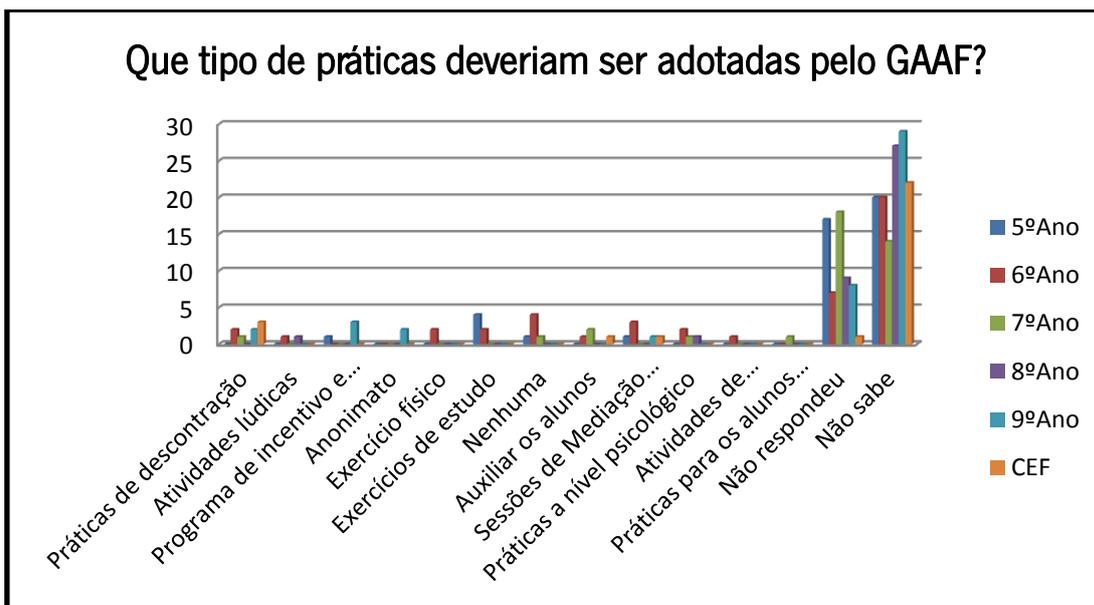


Gráfico 11 – Práticas a ser adotadas no GAAF

Como podemos observar no gráfico 11, 132 alunos não sabem que práticas devem ser adotadas, existindo uma ausência de respostas por parte de 60 alunos. No entanto, alguns alunos propõem as seguintes práticas: *Práticas de descontração* – 8 respostas; *Atividades lúdicas* – 2 respostas; *Programa de incentivo e motivação dos alunos* – 4 respostas; *Anonimato* – 2 respostas; *Exercício físico* – 2 respostas; *Exercícios de estudo* – 6 respostas; *Práticas de apoio aos alunos* – 4 respostas; *Sessões de Mediação entre alunos e famílias* – 6 respostas; *Apoio psicológico* – 4 respostas; *Atividades de sensibilização contra o bullying* – 1 resposta; *Sensibilização para os alunos frequentarem o GAAF anualmente* – 1 resposta. Existem, ainda, 6 alunos que referiram *Nenhuma*.

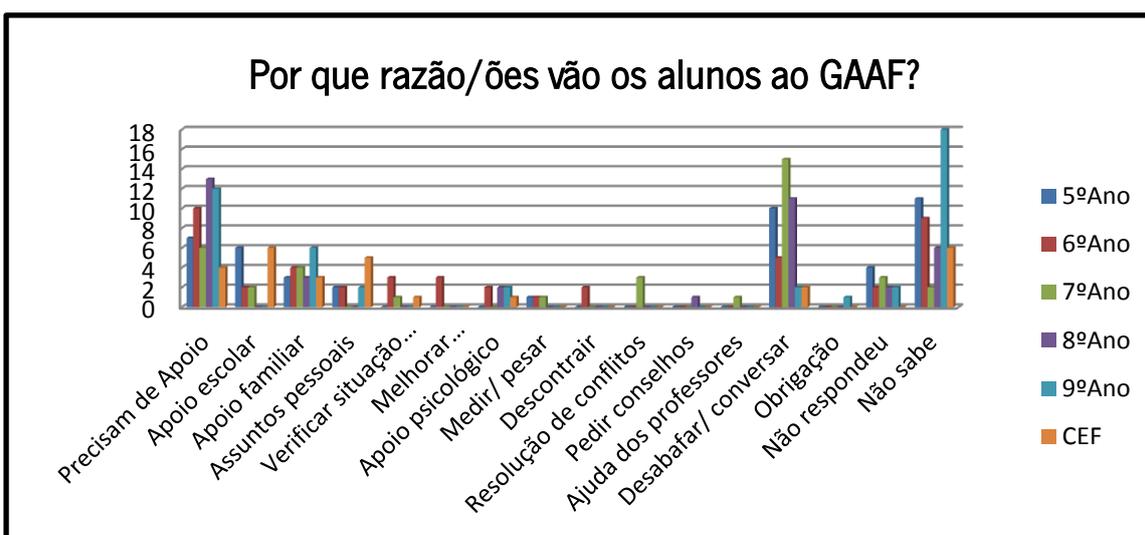


Gráfico 12 – Motivos que aproximam os alunos do GAAF

Como se pode verificar pela análise do gráfico 12, esta é uma das questões a que os alunos deram respostas mais variadas. Apenas 52 alunos firmaram que *Não sabiam* e 13 alunos (5%) não apresentaram qualquer tipo de sugestão. As razões mais invocadas vão desde *Porque precisam de Apoio* – 52 respostas (22%) – e *Para desabafarem e/ou conversarem sobre os problemas* - 45 respostas (19%) –, até *Apoio familiar* – 23 respostas ou *Apoio a nível escolar* –16 alunos.

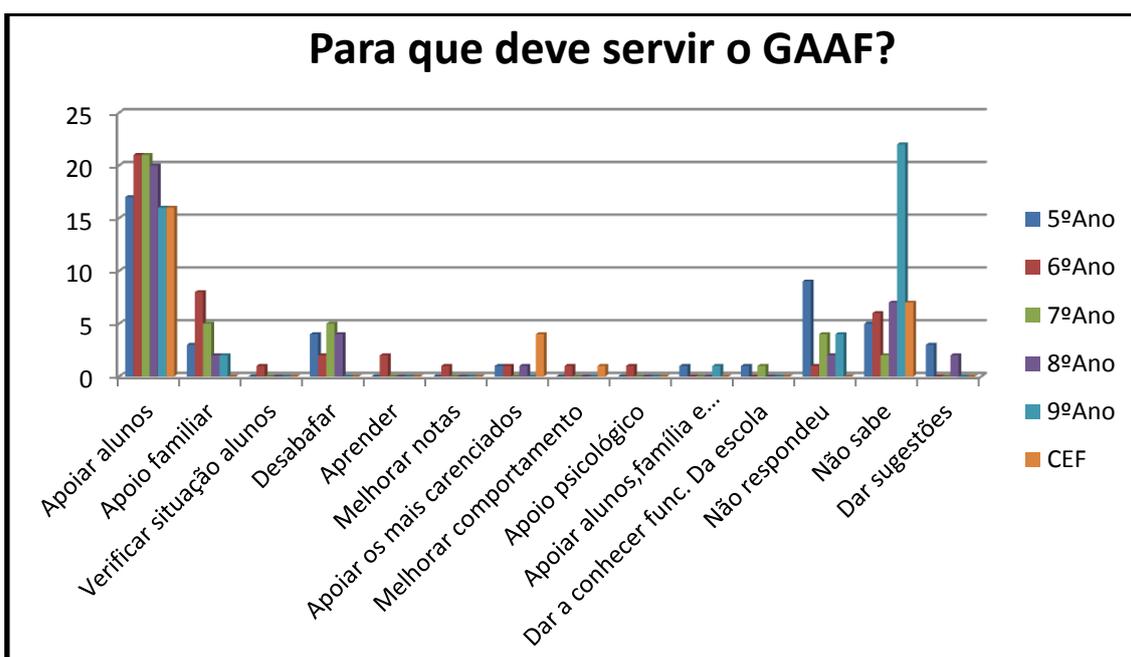


Gráfico 13 – Utilidade futura do GAFF

Ao interpelarmos os alunos acerca da utilidade do GAFF, constatamos, pela análise do gráfico 13, que a maioria dos inquiridos – 111 alunos (47%) – considera que o Gabinete deve servir para *Apoiar os alunos*. É possível também apurar que as opiniões mais emitidas são *Não sei* – 49 respostas (21%) –, *Dar apoio a nível familiar* e *Dar a conhecer o funcionamento do ambiente*, ambas com 20 respostas cada (8%).

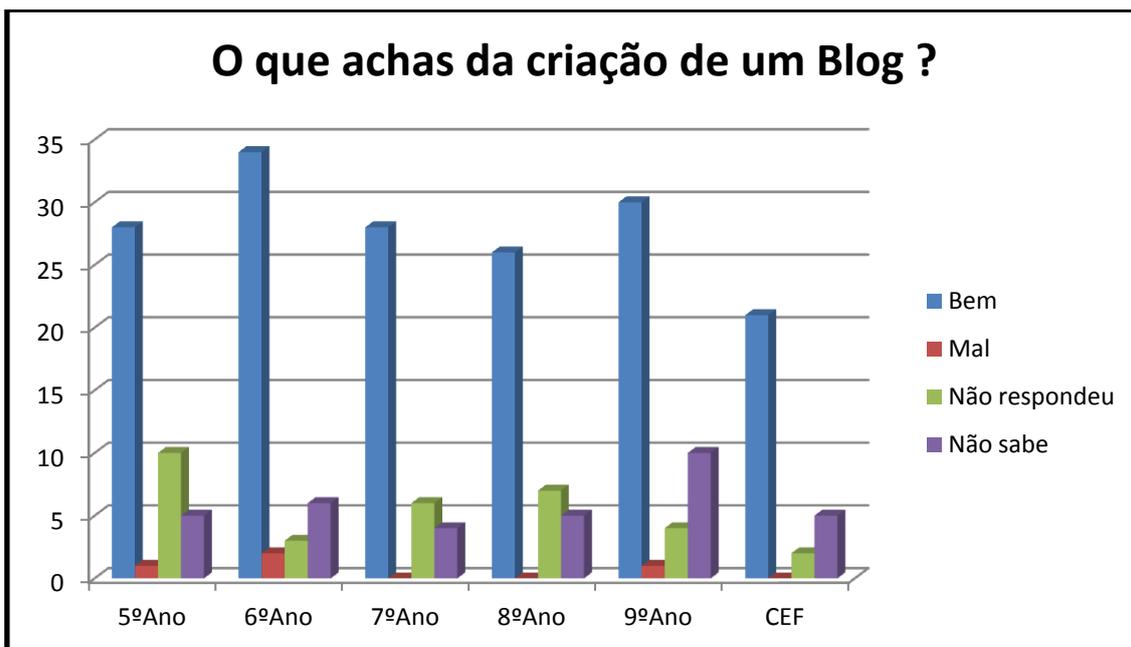


Gráfico 14 – Criação de um Blog

Ao serem inquiridos sobre a possível construção de um *Blog* afeto ao GAAF, a maioria dos inquiridos (70%) considerou ser uma boa decisão, tendo alguns justificado essa opção pela possibilidade de colocar questões de modo anónimo a partir de casa. No entanto, tal como se pode constatar, 15% dos inquiridos afirma que não sabe.

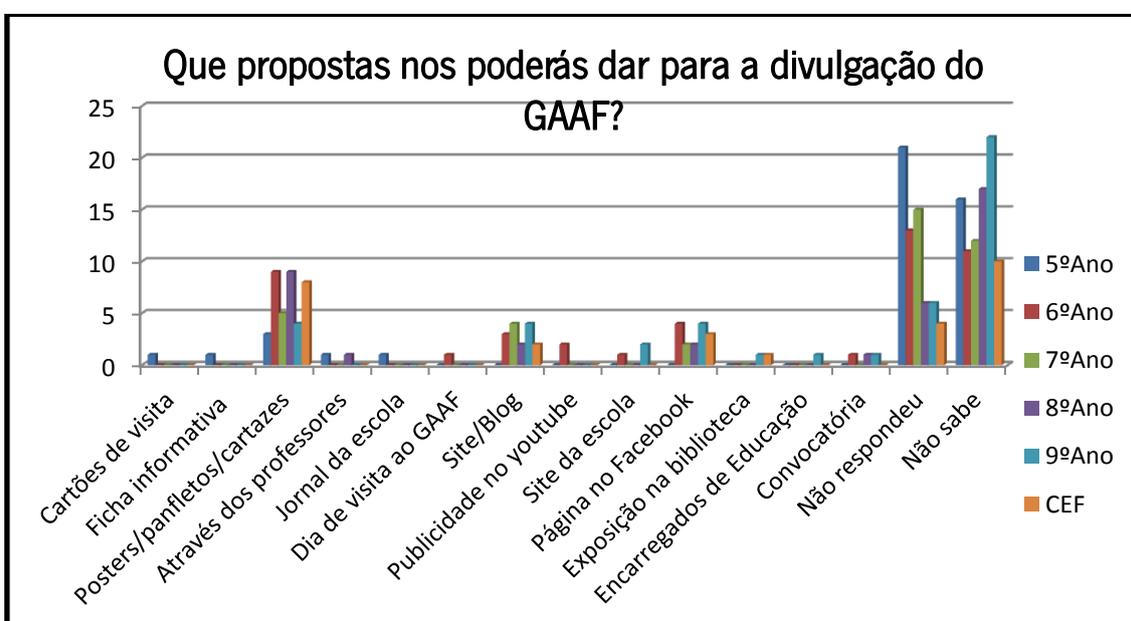


Gráfico 15 – Propostas para divulgação futura do GAAF

Quando questionados sobre propostas para divulgação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, os alunos apresentaram diversas sugestões: *Cartões-de-visita* – 1 resposta; *Ficha informativa* – 1 resposta; *Posters/ Panfletos/ Cartazes* – 38 respostas; *Através dos professores* – 2 respostas; *Jornal da escola* – 1 resposta; *Definir um dia de visita ao GAAF* – 1 resposta; *Criação de um Site/Blog* – 15 respostas; *Publicidade no Youtube* – 2 respostas; *Utilizar o Site da escola* – 3 respostas; *Criar uma Página no Facebook* – 15 respostas; *Exposição na biblioteca* – 2 respostas; *Sensibilizar os encarregados de educação* – 1 resposta; *Convocatória* – 3 respostas. Importa, ainda, referir que 65 alunos *Não responderam* e 88 afirmaram que *Não sabiam*.

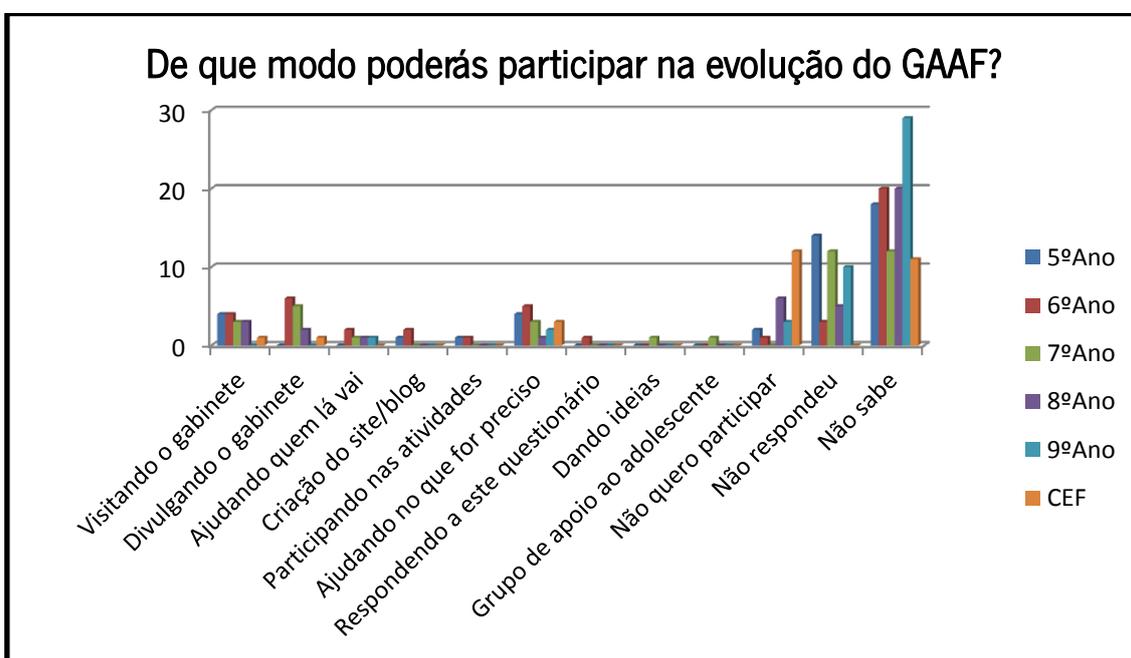


Gráfico 16 – Modos de participação no GAAF

Convidados a indicarem sobre o modo como poderiam participar na evolução do GAAF, um número muito significativo de alunos ou *Não respondeu* (44 alunos) ou afirmou *Não sei* (110 respostas). Contudo não podemos, nem devemos, menosprezar as propostas dos jovens, principalmente quando dizem respeito a formas de participação em relação ao GAAF. As respostas dos alunos variaram entre *Visitando o gabinete* (15 respostas), *Divulgando o gabinete* (14 respostas), *Ajudando quem lá vai* (5 respostas), *Criação de um Site/ Blog* (3 respostas), *Participando nas atividades* (2 respostas), *Ajudando no que for preciso* (18 respostas), *Respondendo a um questionário* (1 resposta), *Dando ideias* (1 resposta), *Criação de um grupo de apoio aos adolescentes* (1 resposta) e por último *Não quero participar* (24 respostas).

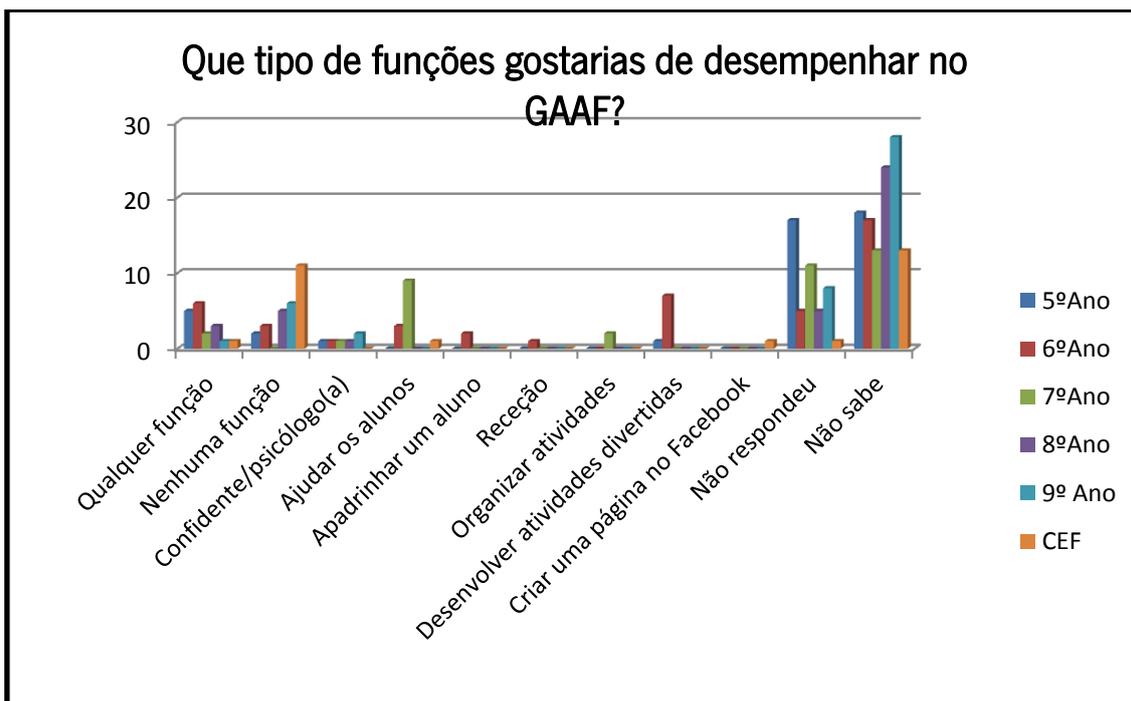


Gráfico 17 – Funções a desempenhar no GAAF

Por fim, os alunos foram interpelados sobre possíveis funções que gostariam de desempenhar no GAAF. A maioria dos inquiridos (113 alunos) afirmou, simplesmente, *Não sei* ou não apresentou qualquer tipo de resposta (47 alunos).

Porém, essa falta de opiniões não foi impeditiva de vários alunos terem feito as seguintes propostas: *Qualquer função* (18 alunos); *Nenhuma função* (27 alunos); *Confidente/psicólogo(a)* (6 alunos); *Ajudar os estudantes* (13 alunos); *Apadrinhar um estudante* (2 alunos); *Recepção* (1 aluno); *Organizar atividades* (2 alunos); *Desenvolver atividades divertidas* (8 alunos); e *Criar uma página no Facebook* (1 aluno).

Depois de recolhidas e analisadas as respostas dos estudantes, passamos, no capítulo seguinte, à elaboração de algumas considerações que consideramos fundamental extrair deste trabalho.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS



## 6.1 Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos

Através do instrumento de recolha de dados que construímos – o questionário –, podemos concluir que a maioria dos alunos da escola, em que decorreu o estágio, não sabia da existência do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Além disso, o instrumento que utilizámos permitiu-nos, ainda, concretizar um dos outros objetivos que, inicialmente, nos propusemos: a divulgação do GAAP à comunidade educativa.

No que diz respeito ao principal objetivo do estágio (melhorar as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar), podemos afirmar que, inicialmente, pensámos tratar-se de uma tarefa simples e que iríamos conquistar os alunos da escola num ápice. Com o passar do tempo, rapidamente percebemos que se tratava de uma tarefa muito complexa, encarando como vitória o simples facto de os alunos saberem da existência do gabinete e de nos associarem a ele.

Com este estudo foi-nos possível identificar que os principais fatores que configuram o ambiente escolar passam pela educação dada pelos responsáveis dos adolescentes, que é influenciada, muitas vezes, pelo ambiente em que coabitam e pelas suas condições de vida.

A maioria dos alunos considerados “problemáticos” tem uma diferença de idade acentuada em relação aos seus responsáveis/progenitores, que trabalham arduamente. Talvez, por isso, haja menos tempo para dedicar à educação. Na verdade, devido à sua vida profissional, os filhos crescem sem o devido acompanhamento. Pelo que nos apercebemos ao longo do estágio, estes alunos não tinham noção das regras e quando os encarregados de educação as ditavam, os jovens não acatavam e desafiavam tanto os pais como a hierarquia da instituição educacional. O certo é que não trabalhamos com todos os jovens daquela escola, até porque em tão curto espaço de tempo era impossível. No entanto, em relação àqueles com quem tivemos oportunidade de trabalhar concluímos que a falta de tempo e de regras na educação destes jovens não era um fator facilitador, já que propiciava a expulsão dos mesmos durante o tempo de aula fazendo com que se dirigissem ao gabinete, embora na aula seguinte voltassem, em muitos casos, a ser encaminhados para o mesmo.

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família é uma mais-valia em qualquer escola porque consegue cimentar, através de atividades e momentos de diálogo com o aluno, comportamentos ajustados ao meio escolar, fomentando também a capacidade de o jovem, até então rotulado

como problemático, compreender que tem outras características positivas das quais não se dava conta e que lhe permitiam integrar-se no contexto.

É urgente estimular os jovens a refletirem sobre os seus atos e a compreenderem que existem regras na escola e na própria comunidade. O GAAF funcionou, assim, como uma ponte entre a escola e a comunidade, ajudando o aluno a saber ser e a saber estar em diferentes contextos. Foi bastante importante e estimulante perceber que existiam resultados na mudança de comportamentos para além da escola e, em alguns casos, conseguir uma aliança entre a mediadora e os pais. Apesar do gabinete não existir com o objetivo principal de reeducar o jovem para superar comportamentos desajustados no seio familiar, a verdade é que sempre quisemos fazer destes alunos melhores cidadãos e isso refletiu-se, também no seu lar.

Uma das maiores dificuldades na nossa intervenção, durante o ano letivo, foi conciliar a educação, muitas vezes indulgente, dada pelos pais e a modificação do comportamento feita através do GAAF. Mesmo tendo os jovens preparados para a mudança e para respeitarem as regras dentro do gabinete, assim que saíam do mesmo viam-se desprovidos de instrumentos para conseguir levar aquilo que tinham aprendido para o mundo exterior. Sem qualquer tipo de suporte para além da mediadora, os jovens facilmente esqueciam as regras e voltavam a reincidir nos seus comportamentos desviantes. Tornou-se bastante claro que o envolvimento dos pais no processo era preponderante, para que o resultado final fosse positivo. Consequentemente, os comportamentos que antes se revelavam desajustados e conflituosos acabaram por melhorar, fortalecendo o reajustamento do aluno no seio escolar.

Na verdade, existe a necessidade, cada vez mais emergente, de inculcar o valor do cumprimento de regras em vários contextos e áreas da vida, conseguindo, assim, um percurso mais pacífico pelo aluno que, apesar de ainda não sofrer sanções judiciais (por exemplo, ser preso), pode, assim que atingir a maioridade, perpetuar comportamentos desajustados que facilmente podem resvalar para a delinquência. A ideia de que temos de ser responsáveis pelos nossos atos e de que estes podem despoletar consequências graves deve estar sempre presente no discurso de forma a despertar consciências. Por isso, é importante munir os alunos de saberes e competências que lhes permitam usufruir dos seus direitos, sem deixarem de cumprir, escrupulosamente, os seus deveres, o que lhes permitirá defender-se utilizando o seu lado mais racional, sem terem de recorrer a comportamentos desajustados ou mesmo agressivos.

## 6.2. Impacto do estágio:

### (i) A nível pessoal

Estes meses dedicados ao estágio são já lembrados com saudades. Quando terminei o estágio, foi difícil abandonar o local de trabalho que construí juntamente com o apoio da equipa técnica da escola.

Ao longo dos meses de intervenção fui sentindo que os cinco anos de percurso académico me tinham preparado para poder enfrentar um contexto real. Porém, por vezes, senti-me confrontada com realidades que, mesmo depois de serem lidas nos livros, se deparavam como novas à minha frente. Tive momentos em que não me senti capaz de atingir os objetivos a que me propunha, mas sempre lutei pelo meu trabalho na escola porque acreditei que este teria um impacto altamente positivo na vida dos jovens com que trabalhava. Todos os dias me desafiei como pessoa e como futura profissional para garantir que o GAAP almejasse os resultados idealizados. Muitas vezes, assumi que as estratégias que tinha pensado implementar não funcionavam em questões práticas. Ainda assim, não deixei de procurar soluções e de tornar as situações menos apreciadas em momentos dinâmicos e de partilha.

Todo o percurso feito transformado num desafio constante, que me fez refletir sobre a importância da mediação no contexto escolar. Mesmo sabendo, teoricamente, o impacto que a mediação tem na comunicação entre pares é extraordinário perceber que para além de resolver conflitos, o ato de mediação consegue modificar comportamentos, mudar mentalidades e fomentar as relações interpessoais. Como futura profissional, todos os resultados obtidos foram traduzidos em pequenas vitórias que culminaram num grande sentimento de realização profissional e pessoal.

Apesar de grande parte do percurso ter sido feito sozinha, não poderia deixar de referir todo o apoio, comprometimento e solidariedade de toda a equipa técnica (psicóloga, assistente social, Diretora da escola e professora de Educação Religiosa e Moral). Para além da partilha de informações sobre os casos mais “problemáticos”, fizeram com que percebesse que o trabalho em equipa surge como uma mais-valia na mudança de comportamentos e resolução de conflitos. Os canais de comunicação entre a equipa técnica e o gabinete fortaleceram a confiança que tinha no meu trabalho e ajudaram-me a sentir integrada e confortável na escola.

A ligação criada com os alunos daquela instituição também deixa saudades. Foi um trabalho árduo conquistar a confiança dos alunos que frequentavam o Gabinete de Apoio ao

Aluno e à Família (GAAF), pois estávamos perante jovens considerados “difíceis” e que, devido ao seu percurso de vida, tinham uma imensa dificuldade em confiar em alguém que não conheciam. Foi preciso um trabalho diário, com pequenos gestos positivos por parte dos alunos (por exemplo: um sorriso, ou até mesmo o facto de me responderem às perguntas), que me enchiam de orgulho. Foi um trabalho árduo, que desempenhei ao longo daqueles meses, mas que, no cômputo geral, valeu a pena. Perder o contacto e o seguimento do percurso dos jovens que acompanhei entristece-me. Um trabalho deste calibre terminar de um dia para o outro não faz sentido. Construiu-se uma empatia ao longo de algum tempo e de repente a pessoa que estava preocupada com o bem-estar dos jovens, e que se predispunha a ouvi-los sem fazer qualquer tipo de juízo de valor e sem qualquer contrapartida, desaparece.

Esta experiência fez com que desejasse que o estágio curricular não terminasse e que no futuro voltasse a estar presente no GAAF, com o intuito de dar continuidade não só ao trabalho que se conquistou, como a outros projetos sonhados durante os oito meses. Na realidade, senti que, apesar de todo o trabalho realizado, ainda ficaram muitos projetos por concretizar e que a mediação foi e será sempre benéfica no contexto escolar.

## **(ii) A nível institucional**

O primeiro contacto tido com a escola foi algo inesperado. Aquilo que a Direção procurava era uma pessoa que se encontrasse disponível para tomar as rédeas do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e que o promovesse, concretizando, assim, um dos principais propósitos para que tinha sido criado. Deparada com esta necessidade, e em conversa com a Diretora da escola, propus-lhe que o gabinete fosse regido por mim, aluna de Mestrado de Mediação Educacional e Supervisão na Formação, dado que tinha as competências necessárias para dar ênfase ao trabalho realizado no GAAF e mostrar melhorias até ao final do ano letivo.

Desde o início que ficou bastante claro que a escola e toda a equipa que se encontrava por detrás da organização da mesma precisavam de alguém que os munisse de competências e estratégias novas. Logo, o meu lugar na instituição não passou só pela intervenção com os alunos mas também como uma oportunidade para que as colegas percebessem que existem outras estratégias de intervenção. Aliás, a minha estadia no GAAF foi reconhecida na escola como uma lufada de ar fresco para toda a comunidade escolar.

Antes de ingressar na escola conhecia todo o seu historial devido à fama que esta tinha. Tanto a instituição como os seus alunos eram rotulados no meio académico como sendo um

ambiente instável e não muito propício a bons comportamentos, algo que por muitos é lido como um problema no ensino ou mesmo no grupo de docentes e na sua capacidade de lecionar. Não obstante, abracei o desafio e senti que o facto de ser uma cara nova no percurso académico daqueles jovens fez com que vissem em mim, e no GAAF, uma oportunidade de mudança. Assumi uma postura de aceitação, sempre com a ideia de uma mudança positiva. Mostrava-me disponível para atender às necessidades dos alunos mais “problemáticos” e, muitas vezes, era encarada como a voz amiga que os ouvia e os fazia refletir realmente sobre os problemas que vivenciavam diariamente. Neste processo existia espaço para a reflexão e para a verdade, tal e qual como a percecionavam. As atividades realizadas foram todas pensadas e executadas com base nas vivências académicas de cada aluno e nas próprias necessidades da instituição. O GAAF acabava por funcionar como resposta aos problemas apresentados no dia-a-dia e, isso, fazia com que os resultados finais fossem positivos e proveitosos. Além disso, os alunos conseguiam extrapolar para o seu quotidiano o que era transmitido nas sessões de mediação.

Para a instituição, do meu ponto de vista, a mediação surgiu como uma ajuda e um suporte para as diversas situações problemáticas que a escola se confrontava. Por isso, no futuro, o gabinete e todo o trabalho realizado deveria ser continuado com vista a transformar permanentemente a forma de os jovens encararem os conflitos, assumindo-os como uma evolução e não como um momento de rivalização desmedida.

### **(iii) A nível de conhecimento da área especialização**

O facto de termos analisado diversos artigos e diversas perspetivas de diferentes autores, aprofundou o nosso nível de conhecimento no que diz respeito à Mediação Educacional.

Recorremos a alguns estudos ligados a esta área de especialização e percebemos que este tipo de mediação é aplicado em contextos similares àquele em que decorreu o estágio. No entanto, houve uma certa dificuldade em encontrar estudos que aprofundassem de forma significativa a mediação escolar.

Este estudo fez-nos perceber, também, que um gabinete como o que desenvolvemos ao longo deste projeto não pode aparecer e desaparecer numa escola. Tem de haver continuidade, o que permitirá o acompanhamento dos alunos que o frequentam, pois, só assim, conseguiremos analisar verdadeiramente o impacto das atividades e do trabalho nele desenvolvido. Se, em tão pouco tempo, foi possível obter resultados positivos num ambiente controverso e que, até então, era propício aos conflitos, a longo prazo o trabalho seria mais

notório e talvez viesse a contribuir para perpetuar a mudança e transformação dos comportamentos que haviam sido diagnosticados como desviantes e que preocupavam os responsáveis da instituição.

Há uma certa urgência de consignar o devido reconhecimento a um trabalho que não resolve as problemáticas no momento, mas que a longo prazo traz os seus benefícios. A prática foi bastante importante mas foi a teoria que ditou e forneceu as bases necessárias para a nossa intervenção. O estágio deu-nos a certeza daquilo que era, ou não, exequível e mostrou-nos que os resultados que obtínhamos dependiam da decisão que tomássemos. Sem esta base, seria impossível todo o conhecimento teórico que apresentamos neste relatório, o que tornaria inviável a implementação das nossas atividades e a obtenção dos nossos resultados. Hoje, sabemos distinguir as práticas que têm impacto na comunidade escolar daquelas que idealizamos e não tiveram o sucesso esperado. Todo este percurso elevou o nosso nível de conhecimentos em relação à mediação, principalmente no contexto escolar.

Em suma, o percurso que nos trouxe até esta etapa foi inconstante. O facto de escrevermos o relatório e, ao mesmo tempo, trabalharmos, dificultou bastante o processo. Contudo, este passo é encarado como uma grande vitória e mais um fator para me sentir realizada a todos os níveis enquanto finalista. O facto de ter conseguido terminar o relatório dentro da data definida é encarado como uma prova superada. Foi um processo trabalhoso mas que, com toda a certeza, trará frutos a longo prazo, que compensarão o esforço e nos farão sentir orgulhosos do trabalho que desenvolvemos. Levo para o mundo exterior a experiência de que sem persistência e dedicação nada é possível. Esta experiência demonstrou que é necessário ter capacidade para lidar com os conflitos e as problemáticas do outro sem deixar que isso nos influencie enquanto pessoas. Foi no decorrer do estágio que me apercebi como me tornei tão apaixonada por esta área, onde desejo trabalhar até ao fim da minha vida profissional.

O facto de a mediação não ser ainda reconhecida foi um incentivo para a realização deste estudo e deste trabalho. Espero que se abram as portas necessárias para que seja dado o devido valor a uma área tão importante, tanto nas escolas, como em qualquer instituição ligada à educação. Os conflitos estão presentes em todos os contextos, mas existe a possibilidade de os trabalhar e transformar em oportunidades, em vez de os encarar como um problema.

Tal como nos conflitos, todas as dificuldades pelas quais passei se transformaram em oportunidades para mostrar os resultados práticos e significativos que a minha formação tem para a comunidade no geral.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Azevedo, M. J. L. (n.d.). *Mediação de conflitos*. Acedido em: [https://cidadaoosp.files.wordpress.com/2011/08/mediacao\\_marialobato\\_escuta\\_activa.pdf](https://cidadaoosp.files.wordpress.com/2011/08/mediacao_marialobato_escuta_activa.pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Domingues, I. (1995). *Educação hoje. Controlo disciplinar na escola. Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Estanqueiro, A. (2012). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, A. (2011). *As relações de poder na escola pública – dos normativos aos discursos organizacionais*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Loos, H. & Zeller, T. (2007). Aprendendo a “brigar melhor”: Administração de conflitos sem violência na escola. *Interação em psicologia*, 11 (2), 281-289.
- Martins, P. M. (2009). *A mediação escolar: Uma mudança de paradigma*. Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.forma-te.com%2Fmediateca%2Fdownload-document%2F19598-mediacao-escolar.html&ei=Dg2OUu7mOYGM7Aa3gYHACg&usq=AFQjCNEYC4PNLLaOBq19CohGgtvAV74YmQ&bvm=bv.56988011,d.d2k>
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.

- Silva, A.M.C, & Moreira, M.A. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In J.P. Bonafé-Schmitt, Formação, *mediação e supervisão: olhares cruzados* (pp.15-40). Porto: Areal Editores.
- Silva, P. (2003). *Escola- família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, M., & Silva, V. (2006). *Mediação de conflitos na escola*. Disponível em: [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ucb.br%2Fsites%2F100%2F127%2Fdocumentos%2Fartigo8.doc&ei=VMLnUtLyLIWk0QX14IH4Dw&usg=AFQjCNGI2\\_jVGhLYVBOSG5YFwENbGktUeg](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ucb.br%2Fsites%2F100%2F127%2Fdocumentos%2Fartigo8.doc&ei=VMLnUtLyLIWk0QX14IH4Dw&usg=AFQjCNGI2_jVGhLYVBOSG5YFwENbGktUeg)
- Tomás, C. A. R. (2010). *Mediação Escolar – Para uma Gestão de Conflitos*. Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Est%c3%a1gio%20-%20IAC.pdf>
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS



## Anexo 1 - Inquérito por questionário

### Participa... Ajuda a construir o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família que desejas!



O objetivo deste questionário é recolher a opinião dos alunos da escola sobre o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e do seu contributo para transformar o espaço físico, o material que possui e o modo como funciona. Queremos saber o que pensas e o que desejas. O questionário é **anónimo**, por isso, ninguém saberá o que respondes. Por favor, sê **sincero** em todas as tuas respostas.

Obrigada pela tua colaboração!

Desejamos que no futuro o Gabinete seja o espaço que idealizaste!

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Sexo: M  F  Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

Já visitaste o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família? Sim  Não

#### 1. Sobre a divulgação Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

<i>1.1. Como ficaste a saber que o GAAF existe?</i>	<i>1.2. Como deveria ser divulgado o GAAF na escola para que todos o procurassem?</i>

#### 2. Sobre as instalações do GAAF

<i>2.1. O que pensas sobre as instalações do GAAF?</i>	<i>2.2. Como deveriam ser as instalações do GAAF?</i>

#### 3. Sobre o material existente no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF): (ex: livros sobre..., filmes sobre..., folhetos informativos sobre..., exposições sobre..., etc., etc., etc.)

<i>3.1. Que material existe atualmente no GAAF?</i>	<i>3.2. Que material deveria existir no GAAF de futuro?</i>

#### 4. Sobre o Funcionamento do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)

<i>4.1. Como funciona o GAAF?</i>	<i>4.2. O que mudarias no funcionamento deste Gabinete?</i>
<i>4.3. Que atividades deviam ser aplicadas no GAAF?</i>	<i>4.4. Que tipo de práticas deveriam ser adotadas pelo GAAF?</i>

#### 5. Razões que levam os alunos ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

<i>5.1. Porque razão/ões vão os alunos ao GAAF?</i>	<i>5.2. Para que deve servir o GAAF?</i>

#### 6. Sobre outras formas de divulgação do GAAF

<i>6.1 O que achas da criação de um blog?</i>	<i>6.2. Que propostas nos poderás dar para a divulgação do GAAF?</i>

#### 7. Participação dos alunos no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

<i>7.1 De que modo poderás participar na evolução do GAAF?</i>	<i>7.2. Que tipo de funções gostarias de desempenhar no GAAF?</i>

Obrigado pela tua colaboração, contamos contigo para o sucesso do GAAF!



## Anexo 2 – Ficha ocorrência aluno



Agrupamento Vertical de \_\_\_\_\_



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Nome: \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_  
Ano: \_\_\_\_\_

**1. Descreve a ocorrência na tua perspetiva.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. Descreve a ocorrência na perspetiva do professor.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3. Das regras que te demos a conhecer qual/quais quebraste porquê?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Regras de Comportamento

1. **Trabalhar em silêncio.**
2. **Respeitar os professores, os funcionários e os colegas.**
3. **Não bater com pés no chão, nem arrastar cadeiras e mesas.**
4. **Antes de começar a falar, pôr o dedo no ar e aguardar em silêncio pela sua vez.**
5. **Não falar ao mesmo tempo que os professores e que os outros colegas (assim ninguém se entende).**
6. **Não brincar com os materiais escolares.**
7. **Manter em cima da mesa só os materiais necessários para a tarefa que estamos a realizar.**
8. **Estimar todos os materiais escolares.**
9. **Não fazer qualquer tipo de barulho na sala (proveniente de brincadeiras com os materiais e não só...).**
10. **Manter a sala limpa e arrumada.**
11. **Não colocar os pés em cima das cadeiras.**
12. **Não mastigar pastilhas na sala de aula.**
13. **Quando alguém entra na sala (professores, funcionários ou colegas) devemos manter o silêncio e continuar o que estávamos a fazer).**

Anexo 4 – Ficha ocorrência mediador

**Registro da Situação Ocorrida\***

Ano/ Turma: \_\_\_ / \_\_\_

Nº do Aluno: \_\_\_\_\_

Disciplina em que ocorreu a situação:

---

Envolvidos no Conflito:

---

---

---

---

**Razões que levaram ao Conflito:**

(Desavenças entre alunos/ grupos; Agressão Verbal; Agressão(ões) física(s); Linguagem desajustada; Comportamentos desajustados/ perturbadores; etc)

---

---

---

---

---

---

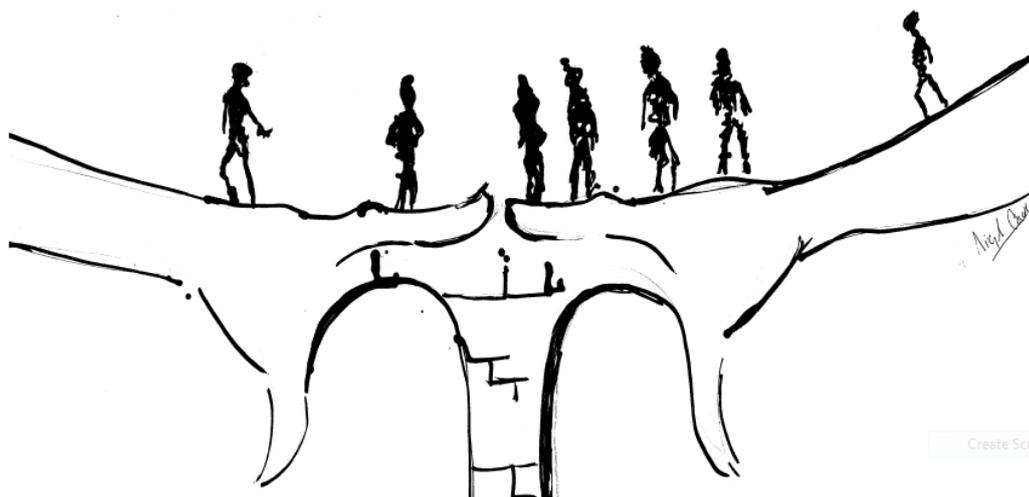
---

---

\* Preenchimento **obrigatório** aquando a receção do aluno.

Anexo 5 - Convite "Oficina de Mediação"

*Bem-vindo à "Oficina de Mediação", aqui prometemos proporcionar-te um espaço para relaxar, divertir, partilhar, refletir e aprender. Um espaço didático e com muitas surpresas.*



*Atreves-te a experimentar?*

*Vamos dar início a esta oficina que vai mudar este ano  
setivo! :)*

Anexo 6 – Ficha de Avaliação de desempenho pessoal

Nome do conflito: \_\_\_\_\_

Intervenientes: \_\_\_\_\_

Ano/ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Rubrica: \_\_\_\_\_

**1. Segui todos os passos da introdução?**

- Fiz a minha apresentação
- Apresentei os passos da mediação
- Introduzi a regra

**2. Segui os passos do processo de mediação?**

- Apresentação e regras do jogo
- Ora conta-me lá
- Clarificar o problema
- Propor soluções
- Chegar a um acordo e assiná-lo

**3. Tive a oportunidade de usar competências de comunicação e escuta por parte dos mediadores? (parfraseamento, perguntas abertas, resumos, etc.)**

---

---

---

---

**4. Chegou-se a um acordo?**

---

---

---

---

**5. Comentários e sugestões?**

---

---

---

---

**6. O que gostaria de ter feito de outra maneira? O que poderei mudar numa futura oportunidade**

---

---

---

---