

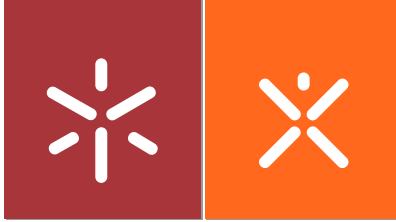


Beatriz Coimbra Couto

O papel da mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Beatriz Coimbra Couto

**O papel da mediação na promoção de uma
convivência pacífica e no desenvolvimento
de competências socioemocionais em
contexto escolar**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação

Área de especialização em Mediação Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação da

Doutora Regina Ferreira Alves

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial

CC BY-NC

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

AGRADECIMENTOS

Chegar até este momento teria sido um desafio ainda maior sem o apoio incondicional de todos aqueles que, de diferentes formas e muitas vezes sem se aperceberem, me deram a força necessária para continuar. A todos, o meu desmedido e eterno agradecimento.

Em particular, quero expressar o meu sincero e imensurável agradecimento à minha orientadora de estágio, Doutora Regina Ferreira Alves. Agradeço-lhe por acreditar em mim desde o início, pela paciência nas horas mais difíceis, pela confiança que sempre depositou no meu trabalho, pela sua presença inspiradora e pelo exemplo de excelência enquanto investigadora. O seu apoio foi imprescindível e levo no meu coração, para além de toda a orientação científica, o seu acompanhamento atento, sensível e generoso.

A minha gratidão estende-se também à minha acompanhante de estágio, Doutora Fátima Catarina Lopes, pela confiança, apoio e carinho constante. Agradeço-lhe por me ter acolhido tão generosamente no seu trabalho, permitindo-me uma visão mais abrangente e reflexiva sobre a prática profissional, fundamental para o meu crescimento e desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional.

Um agradecimento especial às crianças, jovens, professores, assistentes operacionais, técnicos e a todos os que se envolveram neste projeto. A vossa participação foi a base de tudo. Obrigada por me permitirem fazer parte das vossas vidas e por serem responsáveis por muitos dos meus sorrisos e momentos de alegria que marcaram este percurso.

Aos meus amigos de sempre, que estiveram comigo em cada passo desta jornada, deixo um agradecimento sentido. Obrigada pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores e por me mostrarem, dia após dia, o verdadeiro significado da amizade. A vossa foi um pilar de força e motivação.

A mim, porque “Não terminar” nunca foi opção.

Por último, agradeço à minha família, onde sublinho o agradecimento mais especial. Obrigada por me ensinarem o verdadeiro significado do amor incondicional, por manterem viva em mim a chama da curiosidade e por me lembrarem, a cada passo, que há sempre um lado positivo em tudo o que vivemos. Agradeço pela confiança, pelo colo, pelo apoio inabalável e, acima de tudo, pelo amor. São e serão sempre o meu porto de abrigo. Sou profundamente grata por vos ter na minha vida e por me inspirarem a lutar pelos meus sonhos, que só fazem sentido convosco ao meu lado. A vossa “Biteca”, para sempre.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DE UMA CONVIVÊNCIA PACÍFICA E NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

Este projeto de mediação escolar foi desenvolvido no contexto de um Agrupamento de Escolas localizado no Norte de Portugal, no âmbito do estágio profissionalizante, integrado na área de especialização em Mediação Educacional do Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O principal objetivo do projeto consistiu em explorar e compreender o papel da mediação escolar na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar, expandindo a prática da mediação a todo o contexto escolar. A metodologia de investigação e intervenção adotada ao longo do estágio combinou um estudo de desenho *quasi-experimental* realizado com alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com os quais foi aplicado um programa de promoção de competências socioemocionais. Paralelamente, adotou-se uma abordagem baseada numa metodologia participativa para envolver outros intervenientes (alunos, docentes e não-docentes). O estudo *quasi-experimental* incluiu a utilização de um pré e pós-teste para avaliar o impacto da intervenção nas turmas que compuseram o grupo experimental por comparação a um grupo de controlo. Além disso, foram aplicadas técnicas de investigação e intervenção para recolher dados sobre as perceções e experiências dos diferentes agentes educativos. As intervenções foram ajustadas ao longo do processo, em resposta às necessidades identificadas, promovendo a participação ativa de todos os envolvidos. Os resultados apresentados neste relatório reforçam a necessidade de se investir numa educação que valorize o desenvolvimento de competências socioemocionais, cujos benefícios são inegáveis. Este tipo de intervenções prepara os jovens para se tornarem adultos capazes de construir um mundo mais justo, harmonioso e colaborativo. Verificou-se também que a mediação se constituiu como uma mais-valia em contextos educativos, contribuindo para a criação de espaços em que o respeito mútuo e o diálogo são pilares de uma convivência pacífica. Os professores reconheceram as inúmeras potencialidades da mediação, aplicando frequentemente princípios desta prática no seu dia-a-dia, mesmo sem formação específica. Enquanto, as assistentes operacionais beneficiaram significativamente de novas abordagens na gestão de conflitos, enriquecendo o seu trabalho. A mediação permeia todos os âmbitos do contexto escolar, ligando cada pessoa com um fio invisível que une todos com um propósito comum.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Conflito; Convivência; Educação; Mediação.

THE ROLE OF MEDIATION IN PROMOTING PEACEFUL COEXISTENCE AND DEVELOPING SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

This school mediation project was developed in the context of a School Grouping located in the north of Portugal, as part of the professional internship, integrated into the area of specialisation in Educational Mediation of the Master's Degree in Education of the Institute of Education, University of Minho. The main objective of the project was to explore and understand the role of school mediation in the promotion of peaceful coexistence and the development of socio-emotional skills in the school context, extending mediation practices to the whole school context. The research and intervention methodology adopted during the internship combined a *quasi-experimental*/design study conducted with primary school students, using a programme to promote socio-emotional skills. At the same time, an approach based on a participatory methodology was adopted to engage other stakeholders (students, teachers, and non-teaching staff). The *quasi-experimental*/study included the use of pre- and post-tests to assess the impact of the intervention on the classes in the experimental group, compared to a control group. In addition, other research and intervention techniques were used to collect data on the perceptions and experiences of various educational stakeholders. Interventions were adapted throughout the process in response to identified needs, encouraging the active participation of all those involved. The results presented in this study reinforce the need to invest in education that values the development of socio-emotional skills, the benefits of which are undeniable. Such interventions prepare young people to become adults capable of building a more fair, harmonious and cooperative world. The study also found that mediation proved valuable in educational contexts, contributing to the creation of spaces where mutual respect and dialogue are foundational to peaceful coexistence. Teachers recognised the many potential benefits of mediation and often applied its principles in their daily work, even without specific training. Furthermore, school assistants have benefited significantly from new approaches to conflict management that have enhanced their work. Mediation permeates all areas of the school environment, connecting each person with an invisible thread that binds everyone together with a common purpose.

Keywords: Coexistence; Conflict; Education; Mediation; Socio-emotional skills.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO	3
1.1. Caracterização da instituição de acolhimento do estágio.....	3
1.1.1. <i>A missão, visão e valores da instituição</i>	3
1.1.2. <i>O organograma</i>	4
1.1.3. <i>Serviços de apoio ao aluno e família</i>	5
1.2. Caracterização do público-alvo do Agrupamento de Escolas	7
1.3. Apresentação da problemática de investigação e intervenção, a sua relevância e pertinência	9
1.4. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas.....	11
1.4.1. <i>Integração no contexto de estágio: as primeiras impressões</i>	17
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
2.1. A educação	19
2.2. O conflito: caos ou oportunidade de crescimento?	21
2.3. A mediação: um caminho em construção	24
2.4. A mediação em contexto escolar e o papel do mediador.....	27
2.5. A convivência no ambiente escolar.....	30
2.6. A importância do desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar.....	33
CAPÍTULO III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	36
3.1. Problema de investigação e objetivos do estágio.....	36
3.2. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação e intervenção	37

3.2.1. Seleção das técnicas de investigação e intervenção.....	38
3.2.1.1. Observação direta.....	38
3.2.1.2. Conversas informais	39
3.2.1.3. Diários de bordo	40
3.2.1.4. Análise documental	41
3.2.1.5. Inquérito por questionário	42
3.3. Tratamento e análise dos dados	44
3.4. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo	45
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO..	47
4.1. O programa “Passo a Passo”	47
4.1.1. Caracterização dos alunos	49
4.1.1.1. Participantes do grupo experimental.....	49
4.1.1.2. Participantes do grupo de controlo	51
4.1.3. Descrição, análise e avaliação das sessões desenvolvidas e do programa “Passo a Passo”	52
4.1.4. Impacto do programa no desenvolvimento das competências socioemocionais.....	65
4.1.4.1. Resultados do 2º ano de escolaridade	65
4.1.4.2. Resultados do 3º ano de escolaridade	69
4.2. Participação nas atividades do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	74
4.3. Participação nas atividades do Clube ConviveMAIS.....	78
4.4. Ação de formação “A Mediação e a Gestão de conflitos em contexto escolar”	80
4.4.1. Avaliação do questionário de satisfação global da ação de formação.....	84
4.5. Aplicação e avaliação do questionário aos docentes sobre mediação escolar	88
4.6. Participação em atividades e eventos externos	97
CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS	107
Anexo 1 – Acordo de cooperação	107
Anexo 2 – Declaração de acompanhamento de estágio	109
APÊNDICES.....	110
Apêndice 1 - Fotografia do peluche utilizado na atividade “Reconheces?”	110
Apêndice 2 - Fotografias das cartolinas utilizadas na atividade “Reconheces?”	111

Apêndice 3 – Certificado de participação na Formação de Capacitação de Agentes Multiplicadores “DROPI: Programa de Desenvolvimento Socioemocional”	112
Apêndice 4 – Estrutura do diário de bordo	113
Apêndice 5 - Questionário de competências socioemocionais inicial.....	114
Apêndice 6 - Questionário de competências socioemocionais final	116
Apêndice 7 – Questionário de satisfação de cada sessão do programa “Passo a Passo”	118
Apêndice 8A – Questionário de satisfação global do programa “Passo a Passo” – 2.º ano	119
Apêndice 8B – Questionário de satisfação global do programa “Passo a Passo” – 3.º ano.....	120
Apêndice 9 – Questionário de satisfação da ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	121
Apêndice 10 – Breve questionário aos docentes sobre mediação escolar.....	122
Apêndice 11 – Nota informativa sobre o programa “Passo a Passo”	124
Apêndice 12 – Capa do programa “Passo a Passo” do ano 2.º	125
Apêndice 13 – Sessão n.º 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	126
Apêndice 14 – Sessão n.º 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	128
Apêndice 15 – Sessão n.º 3 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	130
Apêndice 16 – Sessão n.º 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	132
Apêndice 17 – Sessão n.º 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	136
Apêndice 18 – Sessão n.º 6 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	140
Apêndice 19 – Sessão n.º 7 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	144
Apêndice 20 – Sessão n.º 8 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	146
Apêndice 21 – Ficha da sessão 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	149
Apêndice 22 – Ficha da sessão 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	150
Apêndice 23 – Ficha da sessão 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	151
Apêndice 24 – Ficha da sessão 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	153
Apêndice 25 – Ficha da sessão 8 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano	156
Apêndice 26 – Capa do programa “Passo a Passo” do ano 3.º	158
Apêndice 27 – Sessão n.º 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	159
Apêndice 28 – Sessão n.º 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	161
Apêndice 29 – Sessão n.º 3 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	163
Apêndice 30 – Sessão n.º 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	165
Apêndice 31 – Sessão n.º 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	169

Apêndice 32 – Sessão n.º 6 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	173
Apêndice 33 – Sessão n.º 7 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	176
Apêndice 34 – Sessão n.º 8 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	179
Apêndice 35 – Ficha da sessão 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	182
Apêndice 36 – Ficha da sessão 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	183
Apêndice 37 – Ficha da sessão 3 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	184
Apêndice 38 – Ficha da sessão 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	185
Apêndice 39 – Ficha da sessão 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	186
Apêndice 40 – Ficha da sessão 6 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	188
Apêndice 41 – Ficha da sessão 7 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano	189
Apêndice 42 – Documento sobre “Reflexão do comportamento”	190
Apêndice 43 – Acordo de mediação escolar – 9.º ano	191
Apêndice 44 – Registos fotográficos da participação no Clube ConviveMAIS	192
Apêndice 45 – Excertos do <i>PowerPoint</i> utilizado na ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	194
Apêndice 46 – Atividade “Desvendar a Jornada da Mediação” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	200
Apêndice 47 – Atividade “Um pensamento, uma palavra” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	201
Apêndice 48 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 1” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	202
Apêndice 49 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 2” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	203
Apêndice 50 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 3” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	204
Apêndice 51 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 4” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	205
Apêndice 52 – <i>Flyer</i> da ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	206
Apêndice 53 – Certificado de participação da ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”	207
Apêndice 54 – Registos fotográficos da participação em atividades e eventos externos	208

Apêndice 55 – Certificado de participação na Ação de Curta Duração “Stress Management and Burnout Prevention”	210
Apêndice 56 – Marcador de livro personalizado para o grupo experimental do programa “Passo a Passo”	211

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organograma das estruturas de gestão e coordenação do AE	5
Figura 2. Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	21
Figura 3. O resumo do programa “Step by Step”	48
Figura 4. Sessões do programa “Passo a Passo” desenvolvidas com o 2.º ano de escolaridade	53
Figura 5. Sessões do programa “Passo a Passo” desenvolvidas com o 3.º ano de escolaridade	58

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Objetivos gerais e específicos	37
Quadro 2. Informações base sobre as sessões desenvolvidas com o 2.º ano de escolaridade	53
Quadro 3. Respostas dos alunos do 2.º ano de escolaridade à questão 3	56
Quadro 4. Informações base sobre as sessões desenvolvidas com o 3.º ano de escolaridade	59
Quadro 5. Respostas dos alunos do 3.º ano de escolaridade à questão 3	63
Quadro 6. Caso de mediação n.º 1: A um passo do respeito	75
Quadro 7. Caso de mediação n.º 2: Reconstruindo laços	77
Quadro 8. Respostas à atividade de quebra-gelo “À descoberta”	81
Quadro 9. Respostas à atividade “Explorar conflitos em grupo”	83
Quadro 10. Respostas à questão 3.1. do questionário de satisfação aos AO	86
Quadro 11. Respostas à questão 4 do questionário de satisfação aos AO	87
Quadro 12. Respostas à questão 5 do questionário aplicado aos docentes	90
Quadro 13. Respostas à questão 8 do questionário aplicado aos docentes	95
Quadro 14. Respostas à questão 9 do questionário aplicado aos docentes	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Ficha de avaliação da atividade do 2.º ano de escolaridade	14
Tabela 2. Ficha de avaliação da atividade do 3.º ano de escolaridade	15
Tabela 3. Caracterização dos participantes do grupo experimental – Turma do 2.º ano de escolaridade	49
Tabela 4. Caracterização dos participantes do grupo experimental – Turma do 3.º ano de escolaridade	50
Tabela 5. Caracterização dos participantes do grupo de controlo – Turma do 2.º ano de escolaridade	51

Tabela 6. Caracterização dos participantes do grupo de controlo – Turma do 3.º ano de escolaridade	52
Tabela 7. Respostas positivas dos participantes do 2.º ano de escolaridade face a cada uma das sessões	54
Tabela 8. Respostas positivas dos participantes do 3.º ano de escolaridade face a cada uma das sessões	60
Tabela 9. Respostas à questão 2 do questionário aplicado aos docentes	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de votos das sessões preferidas dos alunos do 2.º ano de escolaridade	57
Gráfico 2. Número de votos das sessões preferidas dos alunos do 3.º ano de escolaridade	64
Gráfico 3. Resultados da autoconsciência no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano	65
Gráfico 4. Resultados da consciência social no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano	66
Gráfico 5. Resultados da autogestão no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano	67
Gráfico 6. Resultados da gestão de relações no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano	68
Gráfico 7. Resultados das competências socioemocionais no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano	69
Gráfico 8. Resultados da autoconsciência no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano	70
Gráfico 9. Resultados da consciência social no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano	71
Gráfico 10. Resultados da autogestão no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano	72
Gráfico 11. Resultados da gestão de relações no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano	73
Gráfico 12. Resultados das competências socioemocionais no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano	74
Gráfico 13. Resultados da questão 2 do questionário de satisfação aos AO	85

Gráfico 14. Resultados da questão 3 do questionário aplicado aos docentes	89
Gráfico 15. Resultados da questão 6 do questionário aplicado aos docentes	91
Gráfico 16. Resultados da questão 7 do questionário aplicado aos docentes	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

AO – Assistentes Operacionais

EE – Encarregados de Educação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

SECQ - The Social Emotional Competence Questionnaire

INTRODUÇÃO

A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio.

(Martin Luther King Jr.)

A sociedade contemporânea, em constante mutação, interpela as suas demandas à educação, convocando e desafiando as instituições de ensino a assumirem um papel central na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios complexos do mundo atual. Com base neste entendimento, torna-se imprescindível e imperativo que a educação seja tópico central de discussão nos tempos que correm, isto porque a sociedade tal como a (des)conhecemos é demarcada por constantes mudanças e transformações. Em decorrência destas mutações, surge a necessidade de desenvolver competências diversas e o ato educativo, mais do que nunca, aclama desafios passíveis de serem corporificados e tidos em consideração numa visão holística, compósita e totalizante.

As escolas, enquanto espaços de socialização e aprendizagem, refletem a confluência de uma crescente diversidade de interesses, atitudes e visões do mundo, que caracterizam a sociedade contemporânea. Essa diversidade, comumente gera conflitos naturais e inevitáveis no convívio diário. A grande questão que se coloca, portanto, não é evitar os conflitos, mas sim saber como geri-los de forma construtiva e pacífica. Conforme afirma Reis (2021, p. 68), "saber reconhecer a si e ao próximo, observando os seus próprios gatilhos emocionais que fazem despoletar os conflitos, assim como descobrir como dialogar com o outro de modo que ambos os interesses sejam atendidos", revela-se fundamental para uma convivência saudável.

Neste contexto, a mediação emerge como uma ferramenta essencial para promover novas formas de relação e comunicação, destacando a importância de uma convivência saudável, do diálogo e do respeito pelos direitos humanos. Diante do aumento dos conflitos nas escolas, torna-se cada vez mais necessário implementar mecanismos que atenuem os riscos e, concomitantemente, ampliem as oportunidades de aprendizagem que esses conflitos proporcionam. A mediação escolar, como um desses mecanismos, permite transformar os conflitos em oportunidades educativas e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, constituindo-se como uma "estratégia reflexiva e catalisadora no sentido de provocar o despertar para o que há de melhor em cada indivíduo" (Costa, 2010, p. 3). Assim, "as escolas desempenham um papel importantíssimo na promoção de sujeitos conscientes, críticos e criativos, participantes e comprometidos no processo do seu próprio desenvolvimento" (Costa, 2010, p. 4), podendo ser o mote para a difusão de uma ideologia que permeia o encontro de um ponto de equilíbrio

entre as necessidades individuais e os interesses coletivos. Dessa forma, promovem uma convivência harmoniosa e o bem-estar comum, enquanto contribuem, de forma cívica, para a construção de uma sociedade democrática, participativa e humanista.

Com base nesta premissa, o presente projeto de mediação escolar foi desenvolvido num contexto de um Agrupamento de Escolas (AE) no Norte de Portugal, no âmbito do estágio profissionalizante, integrado na área de especialização em Mediação Educacional do Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O objetivo central deste projeto foi investigar e compreender o contributo sublime da mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar. A presente investigação e intervenção foi perfilada por uma metodologia que combinou um estudo *quasi-experimental* com uma abordagem baseada numa metodologia participativa, envolvendo toda a comunidade escolar.

O projeto propôs-se a contribuir significativamente para a qualidade da resposta do AE face aos desafios contemporâneos, alinhando-se ao compromisso da instituição com os cidadãos e o meio societal. Acredita-se que a implementação deste projeto gerou sinergias preventivas, emancipadoras e transformativas através da mediação escolar, proporcionando aos alunos e à comunidade escolar um caminho para o desenvolvimento de competências base nos dias hodiernos.

Para oferecer uma visão clara e estruturada do trabalho desenvolvido, este relatório organiza-se em cinco capítulos, além da introdução. O capítulo I apresenta o enquadramento contextual do estágio, enquanto o capítulo II aborda o enquadramento teórico do tema, oferecendo uma reflexão sobre diversos conceitos-chave. No capítulo III, é descrito o enquadramento metodológico adotado ao longo do projeto e o capítulo IV expõe e analisa os resultados da investigação e intervenção. O capítulo V reúne as considerações finais, refletindo sobre o impacto do projeto e as conclusões alcançadas. Por fim, as referências bibliográficas, os anexos e apêndices complementam a análise e fundamentam as ações desenvolvidas ao longo do estágio.

Desta forma, o presente relatório pretende evidenciar o relevante contributo da mediação escolar na construção de um ambiente escolar mais pacífico, enquanto sublinha a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais como pilar central na educação do século XXI.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

O presente capítulo oferece uma breve caracterização da instituição na qual o estágio foi desenvolvido (1.1.), incluindo a sua missão, visão e valores (1.1.1.), o organograma (1.1.2.) e os serviços de apoio ao aluno e família (1.1.3.). Em seguida, procede-se à caracterização do público-alvo do AE (1.2.). Posteriormente, aborda-se a problemática que fundamenta a investigação e intervenção, discutindo-se a sua relevância e pertinência no contexto em questão (1.3.). Por fim, apresenta-se a identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, bem como as motivações e expectativas identificadas (1.4.) e as primeiras impressões sobre a integração no contexto de estágio (1.4.1.).

1.1. Caracterização da instituição de acolhimento do estágio

O projeto de estágio que aqui se apresenta teve como contexto de estágio um AE situado na região Norte de Portugal, localizado no distrito de Braga. Desde o início do milénio, tem sido feito um esforço notável para modernizar e melhorar a rede educativa da região, que atualmente abrange estabelecimentos de ensino em todos os níveis de escolaridade. Constituído no ano de 2012, o AE integra atualmente cinco estabelecimentos de educação/ensino: três jardins de infância, uma escola básica que inclui jardim de infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e uma escola secundária, onde são oferecidas três áreas dos cursos científico-humanísticos. Além do ensino regular, o AE compreende ainda, na sua oferta educativa, turmas de cursos profissionais em diversas áreas de formação, desde as Ciências Informáticas, Audiovisuais e Produção dos Media, Turismo e Lazer aos Serviços de Saúde. Complementarmente, o agrupamento disponibiliza o programa Centro Qualifica, que ajuda a potenciar a aprendizagem ao longo da vida, destinado à qualificação de adultos (AE, 2018).

1.1.1. A missão, visão e valores da instituição

A missão da instituição está delineada com o objetivo de ser um Agrupamento de referência que se distinga pela sua dinâmica e qualidade, constituindo-se como um espaço promotor de aprendizagens que compatibilize as dimensões académica e humanista, que favoreça a competência, estimule o sentido crítico e conduza a formas de participação na escola e na sociedade, qualificadas, ativas e responsáveis, valorizando a diferença e o mérito e respeitando as necessidades específicas de cada aluno (AE, 2018, p. 5).

Em relação à visão do AE, este visa

em articulação com todos os parceiros, promover um ensino de elevada qualidade, combater o insucesso e o abandono escolar e assumir o compromisso com a formação integral dos alunos num quadro de acesso a múltiplas ferramentas que possibilitem o desenvolvimento cabal das suas capacidades intelectuais, físicas e artísticas (AE, 2018, p. 5).

No que diz respeito aos valores que sustentam o AE, estes transcendem o seu lema, desempenhando um papel fulcral na definição da sua cultura educacional. O AE define-se como um espaço singular que pauta as suas ações com base numa cultura:

1. Humanista, alicerçada nas dimensões da afetividade, integridade, solidariedade, respeito e democracia;
2. De excelência e exigência que privilegia a qualidade, a autonomia, o esforço, a perseverança e a responsabilidade;
3. De reflexividade e inovação, fundado na curiosidade, na criatividade e no espírito crítico;
4. De cidadania e participação, assente na cooperação, na sustentabilidade ambiental, no respeito mútuo num quadro de valores democráticos (AE, 2018, p. 5).

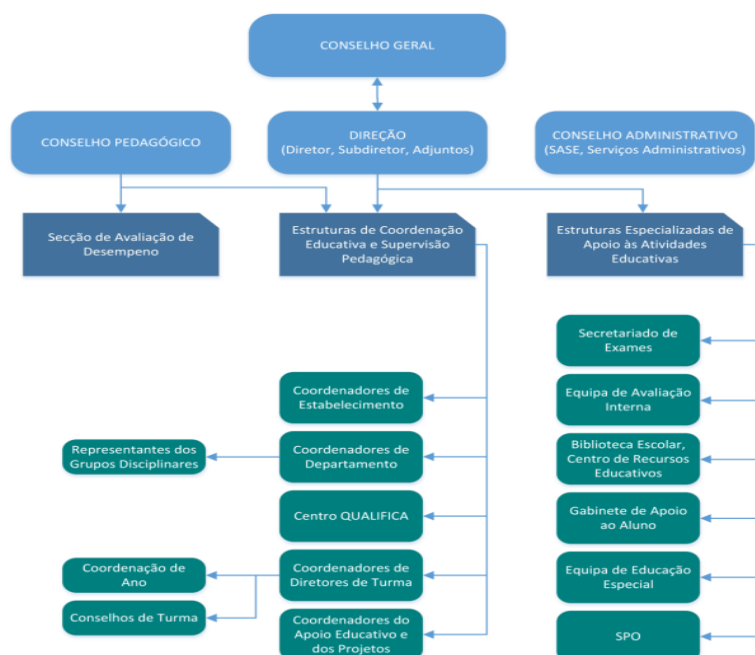
Os alunos são a razão de ser de qualquer escola, estando no centro de todas as atividades e ações desenvolvidas. Com esse propósito, o AE participa em diversos projetos, tanto a nível nacional como internacional, que contribuem para o cumprimento do currículo, no seu sentido lato. Esses projetos têm como objetivo a formação integral dos alunos, alinhando-se com os quatro pilares fundamentais da educação: aprender a ser, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto (AE, 2018).

1.1.2. O organograma

Para garantir que um AE oferece uma educação de elevada qualidade, revela-se pertinente dispor de uma rede sólida e bem estruturada de profissionais intimamente vinculados às diversas estruturas de gestão e coordenação. Dessa forma, apresentamos, abaixo, uma representação visual das estruturas de gestão e coordenação do AE.

Figura 1

Organograma das estruturas de gestão e coordenação do AE



Fonte: AE, 2018

1.1.3. Serviços de apoio ao aluno e família

Uma escola, enquanto pólo dinamizador da comunidade, deve estar atenta às transformações sociais e às necessidades da sua comunidade educativa, com o objetivo de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e futuros. Nesse sentido, o AE tem procurado implementar as alterações mais relevantes e valiosas para atingir tal desiderato (AE, 2018). Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem deve integrar uma panóplia de componentes e só poderá ser verdadeiramente eficaz quando existir uma sintonia adequada entre a escola e as famílias. Para isso, o AE disponibiliza diversos serviços à comunidade, como os Serviços de Ação Social Escolar, Prolongamento de Horário na Educação Pré-Escolar e os Serviços de Orientação e Psicologia. Além disso, conta também com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), destinado a toda a comunidade escolar, e no qual se enquadra este estágio:

o GAAF pretende ser um espaço que tem como objetivo apoiar crianças, jovens e respetivas famílias, na resolução de problemáticas que condicionam o seu desenvolvimento psicossocial e escolar. Assim, o GAAF visa promover o desenvolvimento integral dos jovens, assumindo um papel preventivo e interventivo, onde o aluno possa recorrer sempre que tiver um problema ou dificuldade, podendo também ser encaminhado por um profissional, ajudando-o na resolução dos seus problemas quotidianos e estabelecendo estratégias de intervenção. O GAAF tem também

como finalidade promover um bom ambiente escolar, harmonioso e humanizado, facilitador do bem-estar dos alunos e do seu sucesso educativo. O GAAF assume também a função de acolher, integrar e acompanhar os alunos que chegam do estrangeiro (AE, 2023, p. 1).

O GAAF tem como principais objetivos proporcionar um suporte adequado aos alunos em diversas áreas:

1. Acolher e integrar alunos do estrangeiro que chegam à nossa escola;
2. Para os alunos que recebam ordem de saída de sala de aula, serão encaminhados para a Direção e posteriormente para o GAAF, de forma a refletirem sobre os comportamentos adotados e com o propósito de desenvolverem estratégias positivas que lhes permita encontrar soluções eficazes para os problemas quotidianos - assumindo um compromisso de mudança;
3. Apoiar e acompanhar os alunos formal e informalmente;
4. Promover o bem-estar pessoal dos alunos;
5. Sensibilizar os alunos para a valorização da escola;
6. Facilitar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e escolares;
7. Intervir em situações de conflitos no espaço escolar, numa perspetiva de mediação e promoção de competências de resolução positiva dos conflitos;
8. Promover um espaço de confidencialidade, de confiança, empatia e com disponibilidade para responder às necessidades dos alunos (AE, 2023, p. 1).

Para além dos objetivos direcionados aos alunos, o GAAF também delinea metas importantes a alcançar no que diz respeito à escola:

1. Trabalhar de forma articulada com os professores e toda a comunidade educativa;
2. Intervir em contexto de turma em necessidades específicas, referenciadas pelo diretor de turma;
3. Desenvolver Projetos que melhorem o ambiente escolar e promovam uma educação integral das crianças e jovens (AE, 2023, p. 1).

No que diz respeito às famílias, o GAAF pretende “1. Aprofundar a relação escola-família, promovendo a capacitação, o envolvimento e a responsabilização das famílias no percurso educativo dos seus educandos; 2. Fomentar o trabalho articulado com parceiros externos à escola, quando se mostrar pertinente” (AE, 2023, p. 1).

Para alcançar os seus objetivos junto dos alunos, da escola e das famílias, o GAAPF recorre a uma variedade de metodologias adaptadas às necessidades específicas da comunidade escolar:

1. Intervenção individual e/ou em grupo, formal e/ou informal, com o objetivo de estabelecer uma relação de proximidade e compromisso com os alunos;
2. Ações de informação/sensibilização para pais e Encarregados de Educação;
3. Apoio direto aos alunos e às famílias;
4. Sensibilização dos alunos e das famílias para a importância da Escola na construção de um projeto de vida;
5. Articulação direta e permanente com Diretores de Turma, professores, técnicos e outros elementos da comunidade educativa;
6. Mediação de conflitos;
7. Articulação com o Projeto de Educação para a Saúde, valorizando a intervenção das enfermeiras (AE, 2023, p. 1).

1.2. Caracterização do público-alvo do Agrupamento de Escolas

O AE constitui-se por uma comunidade escolar predominantemente proveniente da região onde se situa geograficamente, integrando um total de 1157 alunos, 102 docentes e 45 técnicos. Considerando que o AE inclui um mosaico diversificado de escolas e acolhe crianças dos vários ciclos de ensino, observa-se uma diversidade de ambientes educacionais. A população discente do AE é constituída por crianças e jovens entre os 3 anos (idade com a qual entram para o pré-escolar) até aos 18 anos (idade com a qual concluem o ensino secundário, salvo exceções).

Após o diagnóstico de necessidades, foi priorizada a escola básica, que contempla jardim de infância e 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Esta instituição, até novembro de 2023, contava com 485 alunos, 43 docentes, 2 assistentes técnicos e 23 assistentes operacionais (AO). A análise apontou o 1.º ciclo do ensino básico como o nível com maior evidência de necessidades e consequente intervenção, compreendendo oito turmas, duas para cada ano de escolaridade.

No caso do nosso estágio, o foco da investigação e intervenção centrou-se em duas turmas do 1.º ciclo do ensino básico, que constituíram o grupo experimental do programa desenvolvido. A turma do 2.º ano de escolaridade era composta por 22 alunos, sendo 10 do género feminino e 12 do género masculino. A par disso, a turma do 3.º ano de escolaridade constituía-se por 25 alunos, dos quais 13 do género feminino e 12 do género masculino. As restantes turmas dos 2.º e 3.º anos de escolaridade formaram o grupo de controlo. Neste caso, a turma do 2.º ano de escolaridade do grupo de controlo era

composta por 21 alunos, 7 do género feminino e 14 do género masculino, enquanto a turma do 3.º ano de escolaridade do grupo de controlo contava com 19 alunos, 7 do género feminino e 12 do género masculino.

O estágio foi integrado nas iniciativas e no trabalho desenvolvido pelo GAAF, uma vez que os objetivos apresentados se relacionaram com as necessidades identificadas na comunidade escolar, alinhando-se diretamente às metas do GAAF e reforçando a resposta oferecida. Embora, o AE não integre um gabinete de mediação formalmente estruturado, o GAAF oferece e utiliza diversas estratégias e metodologias de mediação no seu trabalho diário com a comunidade escolar. Assim, ao longo do estágio houve a oportunidade de exercer e desenvolver competências de mediação, tanto formal quanto informalmente, com alunos de vários ciclos de ensino. Esta prática recorrente possibilitou a gestão e resolução de conflitos e a promoção de comportamentos mais positivos dentro da comunidade escolar. Contudo, a maior parte da intervenção centrou-se nos alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, com um enfoque especial no 1.º ciclo, onde as necessidades de mediação se revelaram mais frequentes e urgentes.

No que diz respeito à contribuição em atividades do Clube ConviveMAIS, este assume-se como um espaço promotor de competências tão pertinentes nos dias atuais e que vão de encontro à finalidade deste projeto. Entre os seus principais objetivos, destacam-se:

1. Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de convivência saudável e positiva e de respeito pela diversidade em toda a comunidade escolar;
2. Criar um espaço de partilha, onde os alunos se sintam ouvidos, compreendidos e não sejam julgados;
3. Criar oportunidades de trabalho colaborativo entre alunos;
4. Desenvolver competências pessoais e sociais, promovendo a melhoria da comunicação interpessoal e de relacionamentos;
5. Criar um grupo de alunos ajudantes;
6. Apoiar os alunos no sentido de desenvolverem competências de prevenção e de resolução de conflitos com os outros (AE, 2023, p. 1).

Ao longo do ano letivo, o clube realizou diversas atividades. No 1.º período, o tema central foi a empatia; no 2.º período, trabalhou-se o conceito de sonho e no 3.º período, o foco foi a família. Outras iniciativas incluíram a dinamização do cantinho do clube para a comunidade educativa, a requalificação (melhoria) dos espaços exteriores (jogos) e a construção de um banco da amizade, com o lema "A única

forma de ter um amigo é ser amigo". Os participantes no clube variavam entre 8 e 12 alunos às terças-feiras e entre 15 e 25 alunos às quintas-feiras, o que exigiu ajustes nas atividades para melhor se adequar ao número de participantes ao longo das sessões.

Considerando que a mediação é um processo inclusivo e acessível a todos os membros da comunidade escolar, decidimos ampliá-la para abranger outros agentes envolvidos no ambiente educativo. Foi nossa pretensão promover uma melhoria na comunicação e nas relações interpessoais entre os AO, bem como capacitá-los com estratégias de gestão e resolução de conflitos. Para esse fim, foi realizada uma ação de formação intitulada "A Mediação e a Gestão de conflitos em contexto escolar", que contou com a participação de 18 AO, todas do gênero feminino.

Além disso, procurámos refletir e compreender as opiniões e práticas dos docentes no que se refere à mediação escolar, recorrendo a um inquérito por questionário. Inicialmente, foi sugerido que o questionário fosse disponibilizado em formato digital, uma vez que permitiria uma maior rapidez na resposta e a possibilidade de alcançar um maior número de inquiridos. No entanto, considerando o ambiente mais próximo e familiar da escola, optámos por uma abordagem presencial para alguns dos docentes. Esta estratégia permitiu-nos explicar diretamente o objetivo do questionário aos docentes e solicitar-lhes os seus *e-mails*, garantindo que o questionário digital não chegasse de forma impessoal, evitando assim o desinteresse. Esta abordagem presencial proporcionou uma interação mais direta e próxima, o que se revelou muito importante neste processo. No entanto, a incompatibilidade de horários, a sobreposição com outras atividades letivas e a proximidade do final do ano letivo, acabaram por limitar o número de docentes abordados. No total, foram obtidas 15 respostas de um universo de 19 docentes abordados, que incluíam docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

1.3. Apresentação da problemática de investigação e intervenção, a sua relevância e pertinência

A educação representa uma jornada humana em que cada pessoa tem a oportunidade de construir uma visão crítica sobre o mundo e de desenvolver formas de nele intervir. O processo de ensino-aprendizagem tem evoluído para responder aos novos desafios da sociedade, permitindo que crianças e jovens se desenvolvam interiormente, sem muros ou barreiras que limitem o seu crescimento. Portanto, as escolas assumem a missão de garantir uma educação de qualidade para todos, "por um lado, com a missão de conservar e transmitir um legado, por outro, a responsabilidade de antecipar e preparar o futuro, inovando e criando" (ELO28, 2021, p. 161). Assim,

as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Assembleia da República, 2008).

De acordo com Antunes (2007, p. 25), “a educação enquanto processo de auto e heteroformação supõe que a população alvo de um projeto educativo constitui o principal agente de (trans)formação e mudança individual e comunitária”. Em consonância com esta visão, a intervenção realizada no âmbito do estágio centrou-se na implementação de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais com duas turmas do 1.º ciclo do ensino básico. O principal objetivo foi capacitar as crianças para compreenderem e gerirem melhor as suas emoções e conflitos interpessoais, promovendo interações mais harmoniosas e, conseqüentemente, uma convivência mais pacífica. O desenvolvimento destas competências desde cedo revela-se crucial, uma vez que formam a base de interações sociais saudáveis e estabelecem os alicerces para uma convivência baseada no diálogo e no respeito.

A relevância desta intervenção torna-se particularmente evidente em fases precoces do desenvolvimento, quando as crianças estão a moldar as suas competências pessoais, sociais e emocionais. A escola, enquanto espaço de diversidade onde múltiplas individualidades coexistem, está naturalmente propensa a situações de conflito. Desta forma, a necessidade de desenvolver competências de mediação e gestão de conflitos desde a infância revela-se imperativa, não apenas para a resolução de conflitos, mas também para prevenir a sua escalada. Além disso, é essencial capacitar a comunidade escolar para que possa gerir autonomamente essas situações de forma responsável, construtiva e humanista.

Um dos pontos mais significativos desta intervenção foi a capacitação dos AO, que desempenham um papel fundamental na supervisão diária dos alunos. Ao trabalhar com eles, procurou-se dotá-los de ferramentas práticas para a mediação de conflitos, permitindo-lhes atuar de forma mais eficaz e pedagógica nas situações que surgem entre as crianças, ampliando o impacto da intervenção para além das salas de aula. Esta abordagem colaborativa, que envolveu toda a comunidade escolar, reforça a pertinência da intervenção ao promover uma mudança positiva nas dinâmicas de convivência e na forma de lidar com os desafios que surgem.

Além disso, a intervenção teve como objetivo reforçar a construção de uma convivência pacífica no ambiente escolar, promovendo um clima de respeito mútuo, empatia e colaboração. Ao capacitar tanto as crianças quanto os adultos responsáveis pela sua supervisão, contribuiu-se para a criação de

um ambiente educativo mais harmonioso, onde os conflitos começam a ser encarados como oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Por conseguinte, a mediação não se limita à resolução de conflitos, constituindo-se como um processo de capacitação, que permite e facilita o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este processo promove interações mais harmoniosas e contribui para a construção de uma convivência pautada pelo respeito e pela paz no quotidiano escolar.

1.4. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas

Ao iniciar a nossa intervenção na instituição, tornou-se prioritário realizar um diagnóstico de necessidades para analisar, compreender e sentir o contexto. Este processo inicial permitiu-nos conhecer a realidade da instituição e identificar os seus principais interesses e necessidades. Um dos principais motivos que justificaram a escolha do contexto escolar foi a firme convicção de que, se as crianças e jovens forem orientados a desenvolver competências socioemocionais e capacitados para prevenir e gerir conflitos, estaremos a construir uma base sólida e duradoura, cujos benefícios se refletirão no futuro. Quando os alunos começam a aprender a gerir as suas emoções, a compreender e respeitar as perspetivas alheias e a encontrar soluções construtivas para os desafios que enfrentam, estão a desenvolver competências que transcendem o ambiente escolar. Portanto, investir numa formação holística é apostar num presente e futuro mais equilibrados, saudáveis, empáticos, harmoniosos e socialmente responsáveis.

De acordo com Sá e Costa (2007, p. 7), o diagnóstico de necessidades é um “processo que visa geralmente, identificar áreas deficitárias ou áreas em que não foram atingidos os resultados desejados”, evidenciando as discrepâncias entre a situação atual e o cenário ideal. Conforme argumenta Serrano (1994), o diagnóstico de necessidades constitui uma etapa vital no desenvolvimento de qualquer projeto, uma vez que permite identificar os principais problemas, compreender as suas causas e delinear estratégias de ação adequadas para resolvê-los de forma eficaz. Esta fase é indispensável para tornar a realidade mais inteligível, permitindo um conhecimento profundo e detalhado do contexto e facilitando a identificação e construção de intervenções ajustadas às necessidades reais, maximizando assim o impacto e a eficácia das ações desenvolvidas.

Neste sentido, as nossas ações iniciaram-se em outubro de 2023, e após o levantamento de necessidades, priorizámos a escola básica constituída por jardim de infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A decisão de focar a intervenção no 1.º ciclo do ensino básico foi norteadada pela maior

evidência de desafios e necessidades neste ciclo, bem como pelas oportunidades latentes que a escola apresenta, tornando-se assim o ponto de partida ideal para a nossa intervenção.

Deste modo, para identificar as necessidades e interesses do AE, submetemo-nos a um processo metódico de observação do contexto e, conseqüente, conhecimento do dia-a-dia escolar, procurando perceber qual o tipo de interação que se estabelecia. Concomitantemente, procurámos continuar a criar laços e a construir relações de confiança com os membros da comunidade escolar, assim como compreender melhor as áreas onde a intervenção seria mais necessária. Para alcançar esse objetivo, dedicámos tempo a conversas informais com todos os que faziam parte deste universo tão especial. Com o intuito de obter uma visão mais estruturada sobre as dinâmicas da escola e a viabilidade da mediação, começámos por dialogar com os profissionais da instituição. Através de questões direcionadas, conversámos com a maioria dos diretores de turma do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, assim como com os professores titulares do pré-escolar e do 1.º ciclo. Essas questões focaram-se na compreensão da convivência e interação dos alunos, tanto dentro da turma como com outros colegas, investigando a frequência e os tipos de conflitos observados, bem como a forma como eram geridos. Exploraram-se ainda temas relacionados com a comunicação entre os alunos, potenciais fatores de tensão e a receptividade para a implementação de um projeto de mediação dentro do plano curricular. Também foi discutido o papel da mediação na melhoria da convivência e na resolução eficaz de conflitos. Esses momentos de partilha permitiram-nos conhecer as práticas diárias da escola, compreender a organização institucional e de que forma a mediação escolar poderia ser implementada, captando informações-chave sobre a instituição e das pessoas que dela fazem parte.

Para além disso, este período de imersão ofereceu-nos a oportunidade de compreender as dinâmicas que a instituição permeia e estabelecer relações profícuas com a comunidade envolvente, permitindo-nos identificar de forma mais aprofundada as necessidades e desafios que assolam a instituição. Estas interações, que se destacam por serem menos formais, permitiram uma troca de ideias mais espontânea e fluída, contribuindo para a criação de uma base sólida de comunicação e confiança entre todos os envolvidos.

Paralelamente, aproveitámos os intervalos e tempos livres para nos aproximarmos dos alunos de forma mais natural. Foi com muita alegria que nos vimos a jogar matraquilhos, saltar à corda, jogar basquetebol, “à estica” ou simplesmente a ouvi-los atentamente, descobrindo o que tinham para partilhar connosco. Esses pequenos momentos, por mais simples que pudessem parecer, revelaram-se preciosos para compreender o ambiente em que iríamos intervir e, mais importante, para criar uma ligação de confiança com os alunos. Além disso, conversámos também com o coordenador da escola, com outros

docentes e com os AO, cujos *insights* foram fundamentais para identificar as necessidades e desafios a serem trabalhados.

Neste desenrolar, importa referir que este processo também foi norteado pela realização de diários de bordo e pela análise documental. Estas ferramentas revelaram-se essenciais para a construção de um projeto exequível, viável e ajustado às necessidades da comunidade escolar, garantindo que a intervenção era adequada e frutífera.

Aquando da visita inicial ao contexto e através de conversas informais, membros do AE partilharam que “o 1.º ciclo deveria ser um espaço a intervir dado que o GAAF não o tem acompanhado e não sabemos dificuldades e constrangimentos dos mesmos” (Diário de Bordo (DB), n.º 1). Compreendemos que o GAAF decidiu priorizar a realização e desenvolvimento de outras atividades para alunos de outros níveis de escolaridade, no entanto, observámos vários conflitos físicos e verbais, em particular no espaço dedicado ao tempo livre.

Em conversa com um elemento integrante do GAAF, este partilhou que “existe uma grande necessidade em intervir na prevenção de conflitos no 1.º ciclo, capacitando-os desde cedo em várias competências” (DB, n.º 12). Mais tarde, esse elemento refere que “infelizmente, neste momento não estamos a trabalhar na prevenção, mas sim em situações de risco que vão aumentando quando não há esse trabalho” (DB, n.º 20). Através de algumas interações com o pessoal docente e não-docente, estes referiram que “as crianças têm imensos conflitos ao desbarato, agredem-se e pontapeiam-se só porque sim e estão constantemente a insultarem-se, agem na mesma moeda e já não sabem conviver” (DB, n.º 13). Numa outra conversa, um dos professores refere que “algumas turmas 1.º ciclo são complicadas e problemáticas, acho que seria bom investigares sobre isso porque aparenta ser uma necessidade urgente nas conversas que vamos tendo diariamente” (DB, n.º 14). Neste sentido, nas várias conversas com outros professores, uma das professoras (professora titular de uma turma participante na intervenção) afirmou que

o ambiente em sala de aula é positivo, no entanto, há vários conflitos constantemente, físicos ou verbais. Os alunos não comunicam bem, falam muito rude uns para os outros e não têm sensibilidade. Alguns alunos são mais problemáticos e não sabem brincar porque é sempre à luta. Acho que era importante trabalhar questões como o respeito, a comunicação, a convivência saudável e a empatia (DB, n.º 15).

Noutra conversa com a professora titular de outra turma participante na intervenção, esta referiu

a convivência é um parâmetro a trabalhar porque não sabem conviver, nem brincar. Existem muitos conflitos e, por vezes, chega a níveis físicos porque os alunos agem na mesma moeda. São muito infantis e imaturos, não sabem comunicar-se nem se relacionar e não têm cuidado nem empatia para quem os rodeia, além que de dizem muitos palavrões. Principalmente nos intervalos e tempos livres, os meninos agredem-se muito fisicamente e estão constantemente a insultar-se (DB, n.º 17).

Face a este panorama, e com base nas conversas informais e observações diárias, definimos as turmas a intervir e, com o objetivo de dar voz aos alunos – e não somente aos adultos -, dinamizámos a atividade “Reconheces?”. Esta iniciou-se com uma breve apresentação, usando um peluche como objeto familiar às crianças (Apêndice 1). Em seguida, com o auxílio de cartolinas contendo oito imagens exemplificativas de situações comuns em contexto escolar (Apêndice 2), pretendia-se compreender se os alunos reconheciam aquelas situações na escola e na sua turma. Aliado a isto, com o desenrolar da atividade foi nossa pretensão realizar questões como: “Já passaram por esta situação? Como se sentiram? O que podem fazer se isso acontecer convosco? Esta situação é correta? Quando insultaram outro colega, como é que se sentiram?” No que diz respeito ao momento final, optámos por construir um quadro com três questões (Tabela 1) para os alunos terem a oportunidade de darem a sua opinião e, conseqüentemente, interpretarmos as suas respostas.

Tabela 1

Ficha de avaliação da atividade do 2.º ano de escolaridade

“Reconheces?” – 2.º ano			
Gostaste da atividade que fizemos juntos?	13	0	0
A atividade desenvolvida foi importante para ti?	12	1	0
Gostavas de fazer estas atividades mais vezes?	12	0	1

A análise das respostas sugere que a maioria dos alunos do 2.º ano de escolaridade gostou da atividade e reconheceu a sua importância, com 12 dos 13 alunos a considerá-la relevante. A maioria também expressou interesse em repetir atividades semelhantes. No entanto, uma resposta sugere que podem existir exceções individuais quanto à compreensão ou envolvimento da mesma.

Tabela 2*Ficha de avaliação da atividade do 3.º ano de escolaridade*

"Reconheces?" – 2.º ano	  		
Gostaste da atividade que fizemos juntos?	17	1	0
A atividade desenvolvida foi importante para ti?	17	1	0
Gostavas de fazer estas atividades mais vezes?	15	2	1

Nesta turma do 3.º ano de escolaridade, a análise das respostas revela que a maioria dos alunos gostou da atividade e a considerou importante, com 17 dos 18 alunos a responderem positivamente. No DB relativo ao dia seguinte à realização dessa atividade, podia ler-se: "um aluno disse que adorou a atividade porque falaram de questões que raramente falam, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de integrar, de forma mais consciente, atividades que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais" (DB, n.º 25). No entanto, denota-se uma leve diminuição no entusiasmo para repetir a atividade, com 15 alunos a manifestarem interesse, enquanto 2 alunos demonstraram alguma indiferença e 1 aluno não gostaria de repetir. Este ligeiro decréscimo sugere que, embora a atividade tenha sido bem recebida e considerada relevante, pode ser necessário ajustá-la para torná-la mais cativante ou adequada às expectativas e interesses de alguns alunos.

De acordo com as respostas dos alunos de ambos os níveis de escolaridade, muitos reconheceram as situações representadas nas cartolinas como algo que ocorre frequentemente na sua escola e turma. No que diz respeito ao exemplo de uma pessoa sozinha no recreio, na turma do 2.º ano de escolaridade, a maioria dos alunos sugeriu que seria adequado aproximar-se e convidar essa pessoa para brincar. No entanto, um dos alunos destacou-se ao afirmar: "primeiro, devemos perguntar se ela quer brincar connosco ou se prefere estar sozinha naquele momento, porque tem esse direito" (DB, n.º 26), evidenciando um pensamento mais refletido e estruturado. Relativamente ao 3.º ano de escolaridade, "a maior parte dos alunos refere que quando lhes batem, ripostam e acabam magoados com a situação e salienta-se a frequência dos palavrões e agressões físicas e verbais" (DB, n.º 25). Posto isto, compreende-se que, apesar de perceberem que as suas atitudes agressivas e a falta de empatia e escuta ativa são prejudiciais, muitos ainda recorrem a comportamentos agressivos como resposta à frustração e ao desconhecimento de outras formas de agir.

Face a esta realidade e às situações observadas durante os intervalos e tempos livres, destacámos como principais necessidades o desenvolvimento e a promoção de competências socioemocionais, bem como a capacitação para a gestão dos conflitos com as turmas selecionadas. Inicialmente, o objetivo era

desenvolver um programa composto por várias atividades focadas no desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, rapidamente percebemos que, num período tão curto de tempo, não seria viável construir um programa completamente do zero. Por essa razão, considerou-se mais adequado a aplicação de programas já validados, a fim de testar a sua viabilidade e impacto junto das turmas.

Dessa forma, dedicámos tempo à pesquisa e análise de diversos programas existentes, participando na formação do programa DROPI, que se mostrou uma experiência enriquecedora (Apêndice 3). O DROPI é um programa de desenvolvimento socioemocional que abrange áreas como: autoconhecimento, autoestima, empatia, comunicação, gestão emocional, pensamento crítico e resiliência, sendo promovido pela Associação Unificar e dirige-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos (Unificar, 2011). Contudo, o programa requeria a realização de 10 sessões de 90 minutos cada, o que se revelou inviável devido à limitada disponibilidade de tempo para a implementação do programa. Com base nessa limitação, continuámos a explorar alternativas e identificámos o programa Step by Step [Passo a Passo], desenvolvido pelo The World Bank (2016), como uma opção mais flexível. Este programa permitiu-nos selecionar as sessões mais adequadas às necessidades das turmas, com uma duração ajustada ao tempo disponível (45-50 minutos por sessão). Dessa forma, foi possível adaptar a intervenção à realidade e às restrições temporais, sem comprometer o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Relativamente à intervenção com os AO, considerámos pertinente realizar uma ação de formação sobre a mediação e a gestão de conflitos em contexto escolar. Esta ação teve como finalidade capacitá-los com técnicas práticas e eficazes, reforçando a resposta do AE à meta delineada “garantir a todo o pessoal docente e não docente o acesso a formação adequada às necessidades do Agrupamento (AE, 2018, p. 47). Esta decisão foi motivada pela observação de alguns problemas comunicacionais e pela ausência de uma abordagem positiva na gestão de conflitos entre os AO e as crianças e jovens. Diante disso, surgiu a necessidade de dotar o pessoal não-docente de ferramentas para lidar de forma mais eficaz com situações de conflito.

Além disso, intensificámos o apoio que o GAAP oferece no âmbito da mediação, tanto informal como formalmente, dado o surgimento de diversas ocorrências que exigiram intervenção imediata. Com a quantidade de ocorrências a serem geridas, torna-se desafiador para os membros do GAAP desdobrarem-se para atender a todas as situações. Nesse sentido, a nossa intervenção visou não só criar uma maior capacidade de resposta, como também assegurar uma gestão mais eficaz dos conflitos no contexto escolar.

Com o passar dos dias foi possível perceber que a mediação ainda não estava enraizada na cultura da escola. Diante disso, o objetivo foi compreender as razões dessa lacuna e, concomitantemente, participar ativamente nas atividades do clube ConviveMAIS, já que estas estavam alinhadas com os objetivos deste estágio. Ademais, essas atividades contribuíram para a promoção de uma convivência mais pacífica e para o cumprimento de um dos objetivos do AE: “promover uma educação para a paz como estratégia de prevenção da indisciplina e da insegurança” (AE, 2018, p. 44). Ao longo de todo o processo, a motivação, o entusiasmo e o afinho foram fundamentais, orientando cada ação com o propósito de contribuir para a formação dos alunos e para o sucesso da instituição.

Posto isto, o levantamento de necessidades representa, sem dúvida, um momento crucial de descoberta, despertando em nós uma curiosidade pelo desconhecido, inspirando-nos e estimulando-nos ao desenvolvimento de novas ideias. Não obstante, é fundamental sublinhar que o diagnóstico de necessidades é um instrumento de alguma superficialidade, sobretudo quando realizado num curto período de dois meses, insuficiente para maturar e conhecer ao pormenor uma realidade contextual tão complexa como o contexto escolar. Este é um processo contínuo, que exige uma atenção constante. Por isso, durante o estágio, procurámos ajustar as intervenções de acordo com as necessidades que emergiam.

1.4.1. Integração no contexto de estágio: as primeiras impressões

No âmbito da realização do estágio de natureza profissionalizante, inserido na área de especialização em Mediação Educacional do Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, surgiu a necessidade de escolher um local para desenvolver o estágio. A escolha da instituição foi guiada, em grande parte, pelo interesse particular em trabalhar a mediação junto da comunidade escolar.

No primeiro contacto com o vice-diretor do AE, surgiu a oportunidade de partilhar a vontade em colaborar com a instituição. Após uma breve explicação sobre os objetivos do estágio, fomos recebidos com grande entusiasmo e sentiu-se uma total abertura para intervir e contribuir para o reforço da resposta social e educativa, lado a lado com a comunidade escolar (Anexo 1). A escolha da acompanhante de estágio foi cuidadosamente feita pelo vice-diretor e diretor do AE, garantindo que o apoio e a orientação fossem adaptados às necessidades e objetivos do estágio (Anexo 2). O público-alvo participante na investigação e intervenção foi identificado e definido através de um diagnóstico de necessidades, garantindo que a intervenção fosse significativa e ajustada às reais necessidades dos envolvidos.

No primeiro dia de integração na instituição, ao pedir autorização para entrar, fomos inesperadamente recebidos por uma professora que nos acolheu com um caloroso e afetuoso “olá

Beatriz, que bom que aqui estás! Fico muito feliz por ti” (DB, n.º 1). Aquelas palavras simples, mas genuínas, dissiparam de imediato o nervosismo inicial, trazendo-nos uma sensação de conforto e familiaridade.

Ao sermos apresentados à educadora social e mediadora que acompanharia todo o processo de estágio, não poderíamos ter ficado mais felizes. A sua disponibilidade total e genuína para nos orientar em tudo o que fosse necessário trouxe uma profunda sensação de tranquilidade e confiança. Numa primeira conversa, discutiram-se as expectativas, os moldes e os objetivos do estágio, esclarecendo tópicos importantes e definindo pontos fundamentais para a nossa colaboração. Acompanhada pela sua simpatia e abertura, a acompanhante prontamente se dispôs a mostrar-nos a instituição e a apresentar-nos à comunidade escolar.

A cada conversa informal, fomos recebidos de braços abertos, criando laços e quebrando o gelo com as pessoas envolvidas. Esse acolhimento fez-nos sentir, sem dúvidas, “em casa, numa casa onde já fomos tão felizes” (DB, n.º 2). Nos dias que se seguiram, houve a oportunidade de explorar mais profundamente o espaço, conhecendo as crianças e jovens, os professores, educadores, AO e técnicos especializados, enquanto compreendíamos melhor o funcionamento diário do AE. Realizaram-se inúmeras conversas informais com os diversos profissionais, cujos contributos se revelaram valiosos para o desenvolvimento do estágio. Desde os primeiros contactos, a interação com as crianças e jovens foi extremamente positiva, o que permitiu a construção de uma relação de confiança e afetividade que se mostrou frutífera ao longo do processo.

Com o objetivo de explorar e compreender em profundidade todos os espaços de intervenção possíveis, o diretor e a acompanhante gentilmente nos conduziram numa visita a todas as escolas que integram o AE. Durante essas visitas, tivemos a oportunidade de observar a diversidade dos ambientes escolares e as particularidades de cada estabelecimento. Ao longo de todo o estágio, desde os primeiros dias até à conclusão, sentimo-nos continuamente apoiados, de forma crítica e harmoniosa pelos profissionais da instituição. Esta rede de apoio foi fundamental para o êxito das ações desenvolvidas e contribuiu significativamente para o sucesso do estágio.

Embora tenha sido uma integração muito positiva, não se deixou de sentir um misto de nervosismo e tensão. Mesmo sendo um lugar que nos era familiar, percebeu-se que a realidade escolar tinha mudado e agora havia um novo papel a desempenhar. Essa mudança de perspetiva trouxe consigo um peso de responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, uma grande motivação para dar o nosso melhor e contribuir para o sucesso da instituição.

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Chegados a este ponto, o tópico em súmula tem como finalidade exhibir e trabalhar os temas que alicerçam este projeto. Assim, no presente capítulo - Enquadramento teórico - apresenta-se o referencial teórico subjacente a este estágio, que inclui pressupostos teóricos no âmbito da educação (2.1.), do conflito (2.2.), assim como da mediação: um caminho em construção (2.3.). Para além disso, explora-se a mediação em contexto escolar e o papel do mediador (2.4.), como também são apresentados os pressupostos teóricos relativos à convivência no ambiente escolar (2.5.). No mesmo sentido, e por se tratar de um projeto no âmbito do desenvolvimento de competências socioemocionais, apresenta-se a importância dessas competências em contexto escolar (2.6.).

2.1. A educação

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, uma criança é definida como qualquer ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional conferir a maioridade mais cedo. Este documento confere à criança uma série de direitos fundamentais (UNICEF, 2019). Paralelamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1978, p. 491) reforça que a educação é um direito universal e inalienável: “Artigo 26.º: 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental”. Por conseguinte, a educação constitui uma das ferramentas primordiais para capacitar o indivíduo a usufruir dos seus direitos e a exercer a cidadania de forma plena, consciente e responsável (ELO28, 2021).

Nos dias de hoje, a educação deve incorporar uma abordagem transversal que integre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente o 4.º objetivo da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2015). Este objetivo defende o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, onde se privilegia a equidade, promovendo o desenvolvimento de competências basilares dos cidadãos do século XXI. Neste sentido, a educação deve ter como principal finalidade o desenvolvimento integral da personalidade da criança, explorando os seus dons, capacidades mentais e físicas, até ao máximo do seu potencial (UNICEF, 2019).

O seio familiar, a escola e os pares representam pilares fundamentais na vida das crianças, uma vez que são estas entidades que, de forma direta, se devem preocupar em garantir o bem-estar dos mais novos, o seu desenvolvimento pleno e harmonioso e a construção de espaços que favoreçam relações de confiança. Esses sistemas são profundamente impactantes e influenciam, em grande parte, o construto de cada uma das crianças, uma vez que oferecem oportunidades para consolidar a sua identidade, ora na relação consigo mesmas, ora na relação com os outros. Ao seio escolar cabe um lugar

de excelência no desenvolvimento das crianças e jovens, através do sistema educativo, que se caracteriza por um

conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Assembleia da República, 1986).

A escola revela-se um espaço social, relacional e cultural onde coabitam diversas personalidades, cada uma trazendo consigo as suas experiências, motivações, pontos de vista e interesses (Costa, 2010). É justamente essa diversidade que nos torna, enquanto coletivo, mais inteligentes e resilientes. Como um verdadeiro catalisador de aprendizagens, a escola deve reconfigurar-se constantemente para responder às exigências dos tempos atuais, marcados pela imprevisibilidade e pelas aceleradas mudanças, ampliando a sua resposta a abordar temas da ordem do dia.

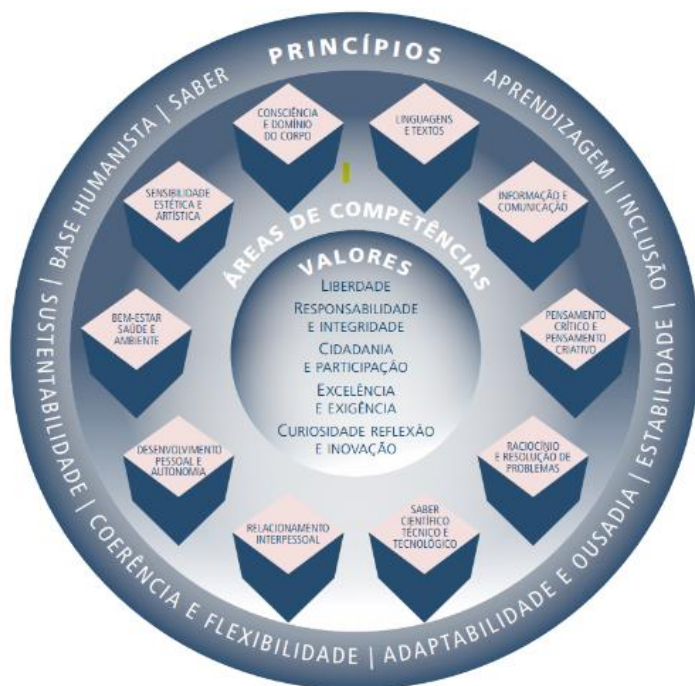
No atual panorama educacional, não se revela suficiente proporcionar apenas conhecimentos culturais, técnicos e científicos, uma vez que o mundo contemporâneo exige o desenvolvimento de outras competências fundamentais para a formação integral dos alunos (Alves et al., 1996). Ademais, revela-se crucial que a escola transcenda os seus próprios muros e prepare os alunos para o mundo real. Nesse contexto, a sociedade moderna desafia a escola, enquanto laboratório social, a criar e desenvolver estratégias fulcrais que promovam a formação de cidadãos críticos, cívicos, conscientes e comprometidos com o seu desenvolvimento. Surge, assim, a necessidade de definir um perfil de aluno que seja consensual e que incite à qualidade.

Dessa forma, a escola ultrapassa a simples oferta curricular, projetando-se numa visão mais ampla dos propósitos da educação no século XXI e contribuindo para os desígnios estabelecidos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (AE, 2018). Este perfil, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, afirma-se como um referencial para as decisões a adotar e trata-se de um perfil a partilhar por todos (Assembleia da República, 2017). Na sua construção, como ilustrado abaixo (Figura 2), procurou-se integrar diversas áreas curriculares ao longo da escolaridade obrigatória, permitindo o desenvolvimento progressivo, contínuo e aprofundado em várias áreas de competência, de acordo com os princípios e valores delineados (ELO26, 2019). Apraz salientar que o estágio desenvolvido teve como preceito este perfil, nomeadamente no seu princípio de base humanista. O foco esteve no desenvolvimento de competências que respondessem às necessidades da instituição, como a informação

e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal e, por fim, desenvolvimento pessoal e autonomia.

Figura 2

Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Despacho n.º 6478/2017, Assembleia da República, 2017

2.2. O conflito: caos ou oportunidade de crescimento?

O século XXI é marcado por mudanças céleres e complexas, exigindo maior flexibilidade e tolerância para lidar com as diferenças. Assim, e uma vez que não há relações sem conflitos devido às divergências que os formam, torna-se essencial transformar os desentendimentos potencialmente destrutivos em oportunidades de crescimento. É, nesta realidade, que a mediação desempenha um papel crucial, auxiliando na prevenção, gestão e resolução de conflitos, adequando-se às particularidades das pessoas, às suas dificuldades e necessidades, ressignificando o conflito e gerando um impacto positivo.

Definir o fenómeno que é o conflito é uma tarefa de grande complexidade e que, em certo ponto, estará sempre incompleta. Nas teorias que subjazem o conflito, muitas associam o conflito ao caos e à violência, sendo visto como um "combate" entre adversários com posições antagónicas. No entanto, o conflito pode e deve ser encarado como uma oportunidade para o crescimento e a transformação. Embora tradicionalmente visto de forma negativa, o conflito está profundamente enraizado na convivência social e torna-se inevitável. Assim, a responsabilidade recai sobre cada indivíduo, que deve reconhecer o

conflito e aprender a superá-lo de forma eficaz. A mediação, nesse sentido, muito tem contribuído para o desmistificar e para o fim da sua demonização, transformando o conflito numa oportunidade de evolução individual e, conseqüentemente, coletiva.

Segundo Maldonado (2010), o conflito ocorre quando as partes acreditam que as suas necessidades não podem ser atendidas simultaneamente, sendo muitas vezes causado por diferenças de valores, estruturas, definições de papéis, tempo, dinheiro, relações ou informação. Neste seguimento, Maldonado (2010) afirma que os conflitos assumem uma certa facilidade na sua resolução quando: as partes partilham muitos pontos em comum; as questões a tratar são claras; os recursos são adequados e, por fim, há opções, incentivos e compromisso claro entre as partes. No entanto, é importante reconhecer que percepções fragmentadas e parciais, influenciadas por fatores como características pessoais e experiências de vida, podem dificultar e distorcer a compreensão da realidade do conflito.

Nesta linha de pensamento, as diferenças de opiniões, interesses e objetivos podem levar à existência de conflitos que, se não forem adequadamente geridos, podem converter-se em comportamentos socialmente desajustados e em experiências desestruturantes. Assim,

lidar eficazmente com os conflitos depende, em grande parte, da capacidade de perceber os diferentes pontos de vista, de ouvir com atenção as histórias contadas a partir de diversos ângulos e de aprimorar a sensibilidade para ouvir as múltiplas vozes (Maldonado, 2010, p. 24).

Silva (2010) apresenta três perspectivas distintas sobre o conflito: a visão tecnocrática-positivista, que considera a presença de conflitos na sociedade como disfuncional ou patológica; a visão hermenêutica-interpretativa, que assume o conflito como indispensável e fulcral para estimular a criatividade; e a visão crítica, que encara o conflito como um elemento natural e necessário para a mudança, progresso e transformação social. Segundo Cáscon (2001, citado por Cunha & Monteiro, 2018), reconhecer os próprios comportamentos e os dos outros face a situações de conflito constitui um passo essencial prévio à sua resolução. Refletir sobre as nossas atitudes permite-nos perceber, muitas vezes com surpresa, que tendemos a adotar um estilo de fuga ou acomodação, o que pode impedir a resolução do conflito.

A diversidade humana assegura a existência de conflitos nas relações, como defende Silva (2010). Estes são intrínsecos às interações sociais e também fazem parte do quotidiano escolar. As organizações escolares são constituídas por pessoas com valores, perspetivas e experiências de vida diversas, pelo que conceber uma escola sem conflitos é, portanto, uma ilusão. Nos recreios, salas de aula ou até mesmo no próprio sistema educacional, a escola é um espaço de múltiplas relações interpessoais que,

inevitavelmente, geram conflitos inerentes a essas interações (Almeida, 2016). Esses conflitos são diversos e abrangentes, não obstante, devem ser compreendidos como inevitáveis e naturais (Cunha & Monteiro, 2018). A mediação, nesse sentido, constitui-se como um procedimento não adversarial e contribui diretamente para a construção da paz entre possíveis litigantes, pelo que

uma gestão positiva dos conflitos poderá contribuir para que as escolas, enquanto organizações sociais, se transformem num meio sociocultural no qual se promovam valores de comunicação, interdependência e solidariedade nos processos de tomada de decisões educativas e de desenvolvimento de autonomia e de capacidade institucional (Escudero & Moreno, 1992, citado por Cunha & Monteiro, 2018, p. 1).

Seguindo esta linha de pensamento, Torrego (2001, 2004, citado por Cunha & Monteiro, 2018), propõe três modelos distintos para a gestão de conflitos de convivência nas organizações escolares, cada um com as suas particularidades e desafios. Estes modelos oferecem abordagens diversas para lidar com situações de conflito. O primeiro modelo é o punitivo-sancionador ou normativo, considerado o mais comum, em grande parte devido à sua simplicidade de aplicação. Este modelo baseia-se na ideia de que a imposição de uma sanção ao infrator não só o impede de repetir a infração, como também serve de exemplo para os demais. No entanto, apesar de ser amplamente utilizado, este modelo é limitado. Uma das principais críticas a este modelo é que não promove a autorresponsabilidade do infrator, já que o conflito é resolvido por terceiros e não incentiva a uma reflexão sobre os seus comportamentos. Além disso, pode gerar ressentimentos entre as partes, o que tende a alimentar a escalada de conflitos. Outra crítica reside no facto deste modelo raramente abordar as causas e origens subjacentes ao conflito, resultando em resoluções temporárias e superficiais. Embora seja rápido e simples, poderá ser pouco eficaz a longo prazo, uma vez que não promove uma mudança genuína no comportamento dos envolvidos.

O segundo modelo, o relacional, centra-se na prevenção do conflito através do diálogo, do restabelecimento da relação entre as partes envolvidas e na reparação dos danos causados, quer por iniciativa dos próprios intervenientes, quer pela ajuda de um intermediário. Para além de resolver o conflito em si, este modelo procura ter um efeito preventivo, promovendo um ambiente educativo mais positivo que sirva de exemplo para os outros membros da comunidade escolar. Apesar da sua eficácia, este modelo apresenta desafios como um investimento considerável de tempo e energia, bem como a forte dependência da disposição das partes para dialogar. Embora promova a prevenção em contextos específicos, pode não garantir a prevenção generalizada em toda a escola.

Por fim, o modelo integrado ou integrador é o mais completo e propõe uma forma de intervir e abordar os conflitos através de uma relação direta entre as partes, mas legitima essa intervenção ao envolver toda a organização escolar. Baseia-se na criação de um sistema de normas construído com a participação ativa de toda a comunidade educativa, tratando a resolução de conflitos como uma responsabilidade partilhada. Ao conceber o conflito como um elemento natural da convivência, o modelo integrado ou integrador posiciona a escola como um agente ativo e responsável na promoção de um ambiente disciplinado e harmonioso. Assim, este modelo não só facilita a criação de um ambiente harmonioso, como transforma o conflito numa oportunidade educativa para fortalecer a convivência.

Neste sentido, a intervenção que realizámos baseou-se no modelo integrado ou integrador, que, ao legitimar a gestão de conflitos como uma responsabilidade partilhada por toda a comunidade escolar, envolveu desde os alunos, professores, AO e famílias. A criação de um sistema de normas colaborativas e a legitimidade conferida às equipas de mediação e gestão de conflitos, como o GAAP, facilitaram uma maior adesão ao processo. Para além disso, este modelo sublinha a importância do diálogo contínuo, uma técnica que se revelou vital nas diversas atividades desenvolvidas ao longo do estágio. Seja no Clube ConviveMAIS, na sessão de formação para os AO, nas intervenções com o 1.º ciclo, nas ocorrências geridas com alunos dos vários ciclos de ensino ou até mesmo em simples momentos do dia-a-dia, o diálogo foi a base para promover um ambiente mais saudável. Ao tratar a gestão dos conflitos de forma sistémica e preventiva, o modelo integrado ou integrador transformou o conflito numa oportunidade educativa, permitindo-nos contribuir para um ambiente escolar mais coeso, consistente e harmonioso. Assim, apesar dos conflitos poderem frequentemente conduzir a soluções baseadas na imposição de força ou em comportamentos hostis, revela-se pertinente adotar uma abordagem de gestão dos conflitos centrada na cooperação. Esta abordagem garante que todas as partes implicadas assumem um papel de protagonismo na transformação da realidade, levando à criação de contextos mais pacíficos, justos e democráticos (Torrego, 2001, citado por Cunha & Monteiro, 2018).

2.3. A mediação: um caminho em construção

Antes de embarcarmos no aprofundamento de outros temas, revela-se pertinente mergulharmos sobre os pilares da mediação. Definir o conceito de mediação pode revelar-se uma tarefa complexa, uma vez que é um caminho em constante construção. Inicialmente, quando a mediação surgiu enquanto conceito, era utilizada unicamente na vertente da resolução alternativa de conflitos, no qual um terceiro imparcial, sem poder decisivo, facilitava a comunicação e ajudava as partes a descobrir soluções mutuamente satisfatórias. Nesta vertente, a mediação tem-se revelado um dos procedimentos de

resolução de conflitos que denota uma evolução mais vertiginosa e crescente a nível mundial (Gaspar, 2012), posicionando-se como uma solução de destaque entre os mecanismos alternativos.

Segundo Almeida (2008), o termo mediação deriva etimologicamente do latim *mediare*, utilizado para designar a intervenção de um terceiro numa situação de conflito, oferecendo uma interposição entre as partes em litígio. Historicamente, a mediação encontra as suas raízes nas práticas ancestrais de povos indígenas e surgiu como uma *práxis* onde os mais sábios assumiam o papel de interveniente externo, imparcial e apaziguador nos conflitos comunitários. Conforme Silva (2018), a mediação começou a ganhar força e a dissipar-se internacionalmente nas sociedades ocidentais a partir do século XX, em resposta a um conjunto de fatores característicos da pós-modernidade. Nos anos 60, começou a assumir um carácter mais jurídico, sendo gradualmente incorporada nas legislações e nos sistemas jurídicos de diversos países. O Estado, ao descentralizar o seu poder, abriu espaço para mutações sociais que resultaram numa crise das instituições estruturantes. Foi a partir desse momento que, segundo Silva (2018), o Estado passou a ser alvo de questionamento, emergindo cidadãos como seres emancipados e a mediação ganhou maior relevância. Em Portugal, a mediação começou a ganhar visibilidade nos anos 90, como resultado das transformações sociais e culturais que marcaram a contemporaneidade (Torremorell, 2008).

Embora a mediação seja vista como uma fórmula amistosa e razoável que facilita a resolução de conflitos (Torremorell, 2008), o seu espectro alargou-se progressivamente, abrangendo formas de intervenção que promovem a coesão social. A mediação tem ganho visibilidade enquanto processo preventivo, reconhecido pelo seu contributo no desenvolvimento de uma cultura de cidadania e educação para a paz (Silva, 2018). Atualmente, configura-se como uma modalidade de regulação social que promove a emancipação e a coesão social, tendo proliferado como uma resposta inovadora para enfrentar os desafios da sociedade. Conforme Torremorell (2008), a mediação trata-se de um processo voluntário e comunicacional, no qual os participantes tomam decisões conjuntas e partilham perspetivas e preocupações, com o propósito de alcançar um acordo mutuamente benéfico, num ambiente assente no crescimento e respeito. Nos últimos 30 anos, a mediação tem assumido um papel de crescente importância na sociedade (Silva, 2018), destacando-se pela sua aplicabilidade em diferentes contextos e temáticas (Silva & Munuera, 2020). Segundo estes autores, a mediação distingue-se pela sua natureza prática, que combina uma base teórica, epistemológica e técnica, com uma forte dimensão ética e reflexiva.

No contexto da União Europeia, destacam-se duas medidas impulsionadas pela Comissão Europeia para promover a resolução alternativa de litígios: o Livro Verde, que regulou os Meios

Alternativos de Resolução de Conflitos, e o Código Europeu de Conduta para Mediadores, que criou um conjunto de regras e normas de conduta que se impõem aos mediadores. Estas iniciativas não só reforçaram a credibilidade da mediação, como também ampliaram a sua aplicabilidade.

O Decreto-Lei n.º 29/2013, de 19 de abril da Constituição da República Portuguesa (Assembleia da República, 2013) estabelece os princípios gerais aplicáveis à mediação realizada em Portugal, reconhecendo-a como uma “forma de resolução alternativa de litígios, realizada por entidades públicas ou privadas, através do qual duas ou mais partes em litígio procuram voluntariamente alcançar um acordo com assistência de um mediador de conflitos”. No capítulo II desta lei, definem-se os princípios que orientam o processo de mediação: voluntariedade; confidencialidade; igualdade e imparcialidade; independência; competência e responsabilidade e, por fim, executoriedade. Após um interregno de oito anos, em 2021, surgiu a Proposta de Lei da Comissão Nacional de Mediadores, que procurou incorporar uma terminologia adequada e transdisciplinar, clarificando a definição de mediação e o perfil dos mediadores. Segundo Silva (2018), após meados dos anos 90, a mediação assumiu um papel de maior relevo, acabando por se institucionalizar através da criação de diversas associações de mediadores em diferentes países.

A mediação apresenta um forte potencial em promover e fomentar hábitos mais saudáveis no meio societal e “baseia-se numa ética da liberdade, na convicção da capacidade dos sujeitos em fazerem escolhas, em progredirem, mudarem, melhorarem a sua capacidade de comunicação, escuta e intercompreensão de forma livre (Silva, 2018, p. 25). Assim, a mediação pode representar uma mais-valia para a sociedade atual, que valoriza esses princípios. Contudo, o processo só é eficaz quando ambas as partes colaboram genuinamente com o mediador para resolver o conflito, comprometendo-se a respeitar-se mutuamente, tanto durante como após o processo. Além disso, é fulcral que as partes envolvidas cumpram os acordos estabelecidos, de modo a garantir que a mediação produz efeitos proveitosos e duradouros. Com efeito, e corroborando Sobral e Caetano (2021), a mediação deve ser entendida como uma ferramenta educativo-pedagógica que facilita os envolvidos a encontrar uma solução pacífica, transformando essas situações em oportunidades de aprendizagem para lidar com desafios tanto no presente quanto no futuro, promovendo um desenvolvimento contínuo e harmonioso.

Para melhor compreender a *práxis* da mediação, é importante explorar os diferentes modelos que a compõem. O primeiro é o modelo de solução de problemas, também conhecido como modelo Harvard ou linear. Aqui, a mediação foca-se em alcançar um acordo mutuamente aceitável, baseando-se numa abordagem analítica e objetiva, que privilegia a técnica, excluindo emoções e percepções. O objetivo é ampliar as semelhanças e reduzir as diferenças, direcionando a comunicação entre as partes para os

pontos de convergência (Silva, 2018). O segundo modelo, o circular narrativo/comunicacional, dá ênfase à comunicação entre as partes, partindo da premissa de que o conflito surge de uma comunicação instável. O objetivo passa por melhorar essa comunicação e criar uma narrativa, centrada nos interesses comuns e menos no “eu” individualista (Silva, 2018). Por último, o modelo transformativo encara o conflito como algo inerente à natureza social humana e como uma oportunidade de crescimento e mudança. Em vez de o excluir, utiliza-o para transformar relações. Este modelo vai além da resolução do conflito em si, promovendo a transformação dos indivíduos, dos contextos e das suas interações. Na prática, o mediador não se limita a facilitar um acordo pontual, mas concentra-se em ajudar as partes a compreenderem melhor as suas próprias emoções e necessidades, enquanto as orienta a escutarem e valorizarem as perspectivas do outro, promovendo uma transformação nas suas interações (Silva, 2018).

Foi com base no modelo transformativo, em articulação com o modelo integrado ou integrador, que orientámos a nossa intervenção durante o estágio, aplicando-o de forma estratégica em diversas áreas de atuação, com o objetivo de promover mudanças significativas na comunidade escolar. A aplicação deste modelo com os AO foi crucial dado que estes profissionais, muitas vezes responsáveis pela gestão de conflitos do quotidiano escolar, foram orientados a transformar situações adversas em oportunidades de crescimento, adotando novas abordagens nas suas interações com a comunidade escolar. Nas ocorrências geridas pelo GAAP, o foco manteve-se na transformação das relações interpessoais e na prevenção da escalada dos conflitos, ajudando os alunos a refletirem sobre o impacto das suas ações e a melhorar as suas relações, saindo dessas experiências mais preparados para lidar construtivamente com desafios futuros. No Clube ConviveMAIS e no programa “Passo a Passo”, este modelo permitiu aos alunos desenvolverem competências pessoais, emocionais e sociais, fomentando a autorreflexão e uma maior consciência social.

Em suma, o modelo transformativo foi aplicado em diversas frentes ao longo do estágio e revelou-se fundamental, uma vez que permitiu que os diferentes atores da comunidade escolar não apenas resolvessem os conflitos diários, mas também se transformassem e construíssem relações mais saudáveis e equilibradas, garantindo um impacto positivo e duradouro no ambiente escolar.

2.4. A mediação em contexto escolar e o papel do mediador

Na contemporaneidade, a mediação desempenha um papel central no desenvolvimento de competências essenciais, oferecendo um vasto leque de oportunidades para o desenvolvimento holístico dos indivíduos. Graças à sua versatilidade e aplicabilidade em diversos contextos, a mediação tem sido

integrada de forma significativa e proeminente no contexto escolar, demonstrando ser uma mais-valia para os seus utilizadores.

A ascensão da mediação no contexto escolar como estratégia para a resolução de conflitos teve origem nos Estados Unidos da América. Segundo Cunha e Monteiro (2018, p. 99), “nas escolas, a mediação surgiu nos anos 60 pela ação de grupos religiosos e organizações de paz, com o objetivo de ensinar a crianças e jovens procedimentos não violentos de gestão de conflitos”. Nas décadas de 70 e 80, várias associações promoveram programas de resolução de conflitos no contexto escolar, que mais tarde se expandiram para outros países. Este movimento, iniciado nos Estados Unidos da América, foi-se difundindo globalmente e chegou a Portugal na década de 90, impulsionado pela integração do país na então Comunidade Económica Europeia (Cunha & Monteiro, 2018). Em Portugal, a mediação surgiu com dois objetivos principais: garantir o direito fundamental de acesso à justiça de forma mais rápida, democrática e com custos reduzidos e criar espaços que favorecessem o diálogo, o respeito e o entendimento mútuo para a resolução de conflitos. Estes princípios foram determinantes para que a mediação ganhasse reconhecimento e visibilidade na sociedade e fosse incorporada no sistema jurídico português (Silva & Guiomar, 2022).

Entre as várias áreas de atuação da mediação, destaca-se a mediação não judicial, no qual se insere a mediação escolar. A mediação escolar emergiu com dois objetivos basilares: facilitar a resolução de conflitos entre os mediados e ressignificar as relações outrora quebradas (Silva & Guiomar, 2022). Esta prática visa a

construção de um padrão cultural convivencial dentro da escola centrado na prevenção da violência, no fortalecimento de valores democráticos, na manutenção de uma cultura de paz, na construção de um ambiente pacífico entre as diferentes partes envolvidas na comunidade escolar, no desenvolvimento do pensamento crítico, na empatia e na aceitação do outro (Costa, 2010, citado por Silva & Guiomar, 2022, p. 8).

Este contributo da mediação para a participação democrática e desenvolvimento da cidadania na construção de uma cultura escolar educativa, pedagógica e organizacional favorece a construção de um ambiente seguro, de partilha e diálogo, propício à paz e intercompreensão (Costa et al., 2017, citado por Silva & Guiomar, 2022). Nesta ordem de ideias, as instituições de ensino podem ser entendidas como um “prolongamento da família, onde se cruzam os atores que mais contribuem para a educação das crianças e jovens, e, por outro lado, onde se desenvolvem os processos adequados de educação pessoal

e social, permitindo atuar o mais precocemente possível” (Costa, 2010, p. 3). Assim, as escolas configuram-se como espaços privilegiados para promover os valores e princípios da mediação

para melhorar a qualidade de vida nas escolas, e, concomitantemente, o processo de ensino-aprendizagem, a mediação incute novas formas de diálogo e de (re)encontro interpessoal, pois baseia-se em regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação entre os intervenientes envolvidos em dinâmicas resultantes de diferenças ou de diferendos, auxiliando-os na resolução de problemas que os opõem, através de soluções mutuamente satisfatórias e construídas pelos sujeitos envolvidos (Costa, 2010, p. 4).

A mediação, enquanto intervenção equilibrada e harmoniosa, posiciona-se como uma metodologia baseada em princípios, modelos e técnicas específicas que o mediador deve dominar plenamente para garantir a eficácia do processo. A formação do mediador é fundamental para o exercício da mediação, exigindo uma preparação sólida que lhe permita lidar com questões tanto emocionais quanto jurídicas que possam surgir durante a mediação. Neste sentido, diversos documentos orientam os profissionais desta área, como é o caso do: Código de Deontologia e Boas Práticas do Mediador de Conflitos da Federação Nacional de Mediação de Conflitos; Código Ético-Deontológico do Mediador da Comissão Nacional de Mediação e Código de Ética para Mediadores do Fórum Nacional de Mediação.

Segundo Cruz (2013), o mediador não tem como função impor uma solução, mas sim facilitar a comunicação entre as partes até que estas consigam chegar, por si mesmas, a um acordo. De acordo com Lascoux (2009), os mediadores, vistos como "construtores de paz", desempenham um papel crucial ao facilitar a resolução de conflitos e apoiar as partes na tomada de decisões responsáveis, conscientes, equilibradas e colaborativas. Contudo, é fundamental reconhecer que o mediador não dispõe de uma "fórmula milagrosa" ou de um "botão mágico" que resolve instantaneamente todos os problemas. O seu trabalho vai muito além da simples resolução imediata do conflito, devendo explorar os interesses subjacentes, transformar adversários em aliados e ajudar a identificar alternativas que conduzam a soluções construtivas e duradouras (Maldonado, 2010). O mediador é, portanto, um facilitador, mas não um ser onipotente. A sua intervenção exige paciência, empatia, escuta ativa e o compromisso das partes envolvidas. Além disso, o mediador deve criar confiança e comunicar de forma eficaz, elementos essenciais para a mediação. Mais do que um facilitador, o mediador atua como um agente de mudança, ajudando as pessoas envolvidas a saírem de uma dinâmica de "ganhar-perder" para adotar o paradigma de "vencedor-vencedor", conforme destacado por Lascoux (2009). Como reforça Maldonado (2010, p.

131), o mediador ajuda a "libertar as pessoas em conflito que estão aprisionadas numa batalha de ganhar-perder", promovendo soluções que beneficiam ambas as partes.

O principal objetivo (e também o grande desafio) do mediador perpassa por transformar o paradigma cultural predominante em relação aos conflitos. Comumente, encara-se opiniões diferentes como algo necessariamente oposto e ameaçador, gerando resistência ao diálogo. O mediador tem a tarefa de alterar essa mentalidade, promovendo hábitos mais saudáveis na gestão de conflitos, valorizando a diversidade de opiniões como um direito legítimo e não como uma ameaça (Cunha & Monteiro, 2018). Esta mudança de perspectiva é fundamental, uma vez que a origem dos conflitos frequentemente reside na incapacidade de aceitar diferentes opiniões e de reconhecer o valor do ponto de vista do outro.

O mediador desempenha um papel central na promoção de uma cultura de diálogo e respeito mútuo. No estágio, o papel que assumimos revelou-se fundamental para melhorar as relações interpessoais entre os diferentes atores da comunidade escolar, facilitando a resolução construtiva de conflitos, desenvolvendo inúmeras competências socioemocionais e promovendo uma comunicação mais aberta, empática e eficaz. Ao intervir em situações de conflito, demonstrámos que é possível encontrar soluções justas, equilibradas e mutuamente satisfatórias através do diálogo, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e pacífico.

Além disso, a nossa intervenção foi determinante na disseminação de estratégias de resolução de conflitos, aplicáveis em diferentes momentos do quotidiano escolar, indo além das sessões formais de mediação. Desta forma, reforçámos a ideia de que a mediação não é apenas uma ferramenta para resolver conflitos pontuais, mas um método preventivo, capaz de influenciar toda a comunidade escolar, consolidando uma convivência mais saudável. Todavia, este processo revelou-se particularmente desafiante, uma vez que, como se poderá observar nos capítulos subsequentes, a mediação ainda não está totalmente enraizada na cultura do AE. Em diversas situações, notámos alguma desconfiança ou resistência à mediação por parte de certos elementos da comunidade escolar, o que pode ser resultado da falta de familiaridade com a prática ou da incompreensão dos seus reais benefícios. Esta realidade exigiu um esforço contínuo de sensibilização e formação para que todos pudessem compreender a relevância da mediação.

2.5. A convivência no ambiente escolar

De acordo com Jares (2006, p. 1), “conviver significa viver uns com os outros baseando-nos em determinadas relações sociais e em códigos de valores, necessariamente subjetivos, no espaço de um

contexto social determinado”. Brandoni (2017) complementa ao afirmar que a convivência não se limita à procura incessante pelo bem-estar, envolvendo a incorporação de valores éticos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. As relações de convivência, ainda que comumente marcadas por conflitos, não representam necessariamente uma ameaça, mas reflexos naturais da vida em comunidade. Conflito e convivência são realidades sociais intrínsecas a qualquer forma de vida em sociedade e, neste contexto, diferentes formas de relação e códigos de valores perpetuam distintos modelos de convivência. A convivência democrática, por exemplo, baseia-se no estado de direito e no cumprimento dos direitos humanos (Jares, 2006).

A convivência pode ser analisada em três dimensões: natureza humana, relação e cidadania. A dimensão humana refere-se ao “direito à vida e a paixão de viver, dignidade, felicidade e esperança”. A relação abrange “ternura, respeito, não-violência, aceitação da diversidade e negação de qualquer forma de discriminação, solidariedade e igualdade”. Por último, a cidadania engloba “justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, direitos humanos” (Jares, 2006, p. 31). Estas dimensões desempenham um papel fulcral na construção de uma convivência democrática e harmoniosa.

A convivência reflete-se diretamente nas interações humanas, sendo o sistema educativo o segundo maior espaço de socialização, depois da família, com um papel fundamental na promoção dessas interações. A escola, enquanto artefacto cultural, estabelece rituais e práticas que deixam marcas significativas na convivência (Jares, 2006). Neste sentido, a escola não se limita a educar academicamente, como também assume um papel de destaque na promoção de valores éticos e sociais que moldam a convivência democrática. O artigo 2º do Decreto-Lei n.º 46/1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986) reforça essa missão ao afirmar que

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Para Jares (2006), a convivência é pautada por uma base de normas e valores que orientam as relações sociais, sendo os direitos humanos o pacto mais sólido para assegurar uma convivência verdadeiramente democrática. O respeito, pilar fundamental, sustenta a igualdade e está profundamente ligado à dignidade humana. O diálogo é outro componente crucial nas interações humanas, na medida em que através da comunicação, as pessoas crescem e humanizam-se, fortalecendo as relações e melhorando a sua qualidade de vida. A solidariedade também se destaca, uma vez que conviver significa

partilhar, cuidar e dedicar-se ao outro, ampliando não apenas a qualidade do ensino, como também as oportunidades de realização e felicidade pessoal e coletiva. É igualmente fundamental que o sistema educativo cultive valores que rejeitem a violência, uma vez que esta apenas adia os conflitos sem resolvê-los verdadeiramente. A ternura e a afetividade são igualmente vitais para o desenvolvimento humano, proporcionando uma construção equilibrada e segura da personalidade. Como afirma Jares (2006, p. 47), “a ternura e o amor nem sempre são curativos, mas na maioria dos casos, são-no. As palavras doces e respeitadas, as mãos sensíveis que seguram e acariciam, os abraços que transmitem energia, o amor”, promovendo o crescimento socioemocional e a criação de laços profundos que alimentam a alma.

As interações em contexto escolar envolvem indivíduos com características distintas, o que, segundo Torremorell (2008), pode tornar-se um desafio e dar origem a conflitos que afetam negativamente o ambiente escolar e o processo de aprendizagem. Segundo (Costa, 2010, p. 4), “o aumento da ocorrência e da gravidade de situações de conflitualidade e comportamentos antissociais, o reduzido leque ou ausência de competências na resolução dos conflitos manifestada pelas crianças e jovens”, fundamenta a necessidade de novas abordagens educativas para a gestão da convivência. É nesse sentido que a mediação assume um papel preponderante, transformando os conflitos em oportunidades de crescimento, promovendo uma convivência mais harmoniosa e integradora, independentemente das características de cada indivíduo (Silva, 2018).

A convivência escolar é uma das questões centrais da educação na atualidade e a mediação contribui significativamente para esta prática, fazendo jus ao cumprimento dos direitos humanos, um dos maiores reptos para a educação do século XXI. Como sublinha Silva (2018, p. 27), a “cultura de mediação constrói-se, individual e coletivamente, através da aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e cívicas, aprendizagem que deve ser favorecida nos múltiplos contextos, formais e informais”. Na realidade nacional, a mediação no contexto escolar tem vindo a desenvolver-se gradualmente, com o objetivo de encontrar novas respostas para os desafios da convivência escolar (Cunha & Monteiro, 2018). No entanto, esse desenvolvimento tem sido paulatino devido à prevalência de uma visão tradicional do relacionamento pedagógico e de uma insuficiente aposta na formação dos profissionais de educação. Apesar disso, a mediação continua a ser uma prática necessária para a promoção de uma cultura de convivência positiva nas escolas, especialmente no século XXI, onde os desafios de convivência são cada vez maiores e mais complexos.

A convivência escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. É na escola que as crianças e jovens aprendem a interagir, respeitar as diferenças

e resolver conflitos de forma construtiva. A convivência escolar impacta diretamente no processo de aprendizagem, visto que quando os alunos se sentem seguros e emocionalmente equilibrados, participam ativamente e estão mais predispostos a aprender. Portanto, fomentar uma convivência saudável requer a vontade de escutar os outros, incentivar a participação ativa de todos e criar contextos em que cada pessoa seja acolhida, enquanto assume e sente a responsabilidade pelas suas ações (Brandoni, 2017).

2.6. A importância do desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar

Inicialmente vista como um mero "elevador social", a escola permitia a ascensão social permeando o mérito e esforço individual. No entanto, com o tempo, passou a representar um papel preponderante na sociedade. Hoje, com a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade, as crianças e jovens passam grande parte das suas vidas na escola, que se transformou num espaço não apenas de aprendizagens académicas, mas também de socialização por excelência. Nesse contexto, é essencial promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo as competências socioemocionais. A missão das instituições de ensino deve, assim, ser encarada de forma holística, indo além do sucesso académico e englobando o bem-estar emocional e social. A escola deve, portanto, preparar os alunos para os desafios da vida e não apenas para os testes e exames académicos.

Neste sentido, as instituições de ensino têm a responsabilidade de formar cidadãos preparados para enfrentar um futuro incerto, o que requer uma visão ousada e projetada em utopias. Como afirma Martins (2017, p. 317), “requer a mudança de paradigma do ensino de saberes e conhecimento, em prol de um ensino que desenvolve e potencia competências; mas, acima de tudo, fomenta a consciência e conhecimento sobre mundivivências e possibilita mundivivências”. Com efeito, demanda-se o desenvolvimento de um conjunto de competências que abrangem a formação integral do indivíduo.

Ao traçarmos um paralelo entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e a educação, torna-se evidente que ambas as dimensões estão intrinsecamente interligadas. Para que ocorram progressos significativos na aprendizagem académica, revela-se fundamental que o estado emocional e social das crianças seja estável. Assim, uma das funções principais da escola é criar dinâmicas e ambientes que favoreçam o desenvolvimento dessas competências, essenciais para a vida moderna, caracterizada pela complexidade, exigência e pluralidade (OECD, 2015). Assim, todos os seres humanos necessitam de uma sinergia equilibrada de competências cognitivas, técnicas e socioemocionais para serem bem-sucedidos no século XXI.

A capacidade de atingir objetivos, trabalhar eficazmente em grupo e gerir emoções é crucial para enfrentar os desafios contemporâneos. Neste segmento de ideias, o Instituto Ayrton Senna – com enorme destaque no panorama de uma educação integral – define competência como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspeto cognitivo, seja no aspeto socioemocional, ou na interrelação dos dois” (Senna, 2016, p. 7). No âmbito cognitivo, a competência refere-se a “interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e problematizar (Senna, 2016, p. 7). Por outro lado, no campo das competências socioemocionais, trata-se da “capacidade de se relacionar, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autónomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (Senna, 2016, p. 7).

Para estabelecer relações construtivas e gratificantes, revela-se crucial que o ser humano seja capaz de identificar, reconhecer e gerir as suas emoções, interagindo com os pares de forma frutífera. O estudo das competências socioemocionais pode, assim, ser descrito como “a capacidade de identificar e gerir emoções, resolver problemas eficazmente e construir relações positivas com os outros” (Zins & Elias, 2006, citado por Reinas, 2011, p. 11). De acordo com Franco e Santos (2015), a regulação das emoções refere-se à capacidade de modular a intensidade e duração dos estados emocionais, ou seja, numa sociedade tão plural como a nossa, é crucial estarmos atentos à forma como expressamos e lidamos com as emoções, a fim de evitar consequências negativas ou “mazelas” tanto internas como externas.

As emoções desempenham um papel vital na adaptação psicológica, social e escolar das crianças. Rocha (2016, p. 146) sublinha que as emoções podem “(...) facilitar ou dificultar a resolução de problemas, construir ou danificar relações, promover o bem-estar e ocasionar perturbações do comportamento ao longo das diferentes fases do desenvolvimento”. Portanto,

no sentido alargado, as emoções são sistemas de resposta rápida inscritos no repertório comportamental herdado, que permitem a atribuição de significado ao contínuo da experiência, preparando o indivíduo para a ação em consonância com essa avaliação (Cole et al., 2004, citado por Rocha, 2016, p.4).

Posto isto, torna-se evidente que o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar não é apenas um complemento à aprendizagem académica, mas um elemento central para o sucesso dos alunos, na medida em que os prepara para enfrentarem qualquer desafio que surja, seja na escola ou na vida, capacitando-os "para o que der e vier".

Nesse sentido, o modelo SEL (Social and Emotional Learning) tem sido amplamente adotado em diversos contextos educativos e refere-se a “programas que promovem o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, agrupadas numa estrutura de cinco grandes domínios: autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação interpessoal e tomada de decisão responsável” (Carvalho et al., 2016, p. 21). Este modelo contribui para o desenvolvimento gradual das competências que todos os indivíduos devem dominar para serem bem-sucedidos no século XXI, sendo associado a benefícios significativos e possivelmente duradouros em diferentes áreas da vida dos seus utilizadores.

Com base nas competências a desenvolver no nosso projeto, o programa "Step by Step" destacou-se como a melhor escolha, uma vez que foi concebido para promover a aprendizagem socioemocional e alinhava-se perfeitamente com as necessidades diagnosticadas. O programa foca-se em seis habilidades essenciais para a vida: autoconsciência, autorregulação, consciência social, comunicação positiva, determinação e tomada de decisões responsáveis. Assim, em consonância com o modelo SEL, o programa "Step by Step" revelou-se o mais adequado, indo ao encontro dos objetivos traçados para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

CAPÍTULO III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Cumpre-nos, neste capítulo, enquadrar os leitores acerca da estratégia metodológica utilizada ao longo do desenvolvimento deste projeto, detalhando as várias etapas que compuseram o processo. Inicialmente, será apresentado o problema de investigação, bem como os objetivos do estágio (3.1.), que nortearam todas as ações. Num segundo momento, será apresentada e fundamentada a metodologia de investigação e intervenção (3.2.), subsecção na qual se inclui a seleção das técnicas de investigação e intervenção utilizadas ao longo do processo (3.2.1.). Na sequência, explicaremos o tratamento e a análise dos dados (3.3.). Por fim, serão identificados os recursos mobilizados e as limitações que surgiram durante todo o processo de desenvolvimento do estágio (3.4.).

3.1. Problema de investigação e objetivos do estágio

Antes de abordarmos o problema de investigação, importa compreender o conceito “investigação”. Segundo Coutinho (2011), a investigação é um processo cognitivo e sistemático que visa a descoberta de novas respostas ou a compreensão aprofundada de certos fenómenos. Embora flexível e objetiva, a investigação parte de uma questão ou problema, que, mesmo não estando imediatamente explícito para o investigador, existe de forma subjacente à prática e, com o avançar do tempo, torna-se cada vez mais evidente. O problema de investigação assume um papel protagonista no desenvolvimento do projeto, funcionando como ponto de partida para o processo investigativo e

centra a investigação numa área ou domínio concreto; organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras; guia a revisão da literatura para a questão central; fornece um referencial para a redação do projeto; aponta para os dados que será necessário obter (Coutinho, 2011, p. 45).

Nesse sentido, e pela razão de ser que está inerente ao projeto, o problema de investigação relaciona-se com o papel da mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar, referenciadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, promotoras da boa convivialidade. Uma vez identificadas as necessidades do contexto, coube-nos definir os objetivos gerais e específicos a serem alcançados ao longo do projeto de estágio. A definição de objetivos revela-se essencial para garantir a precisão e a organização da estrutura do plano a implementar (Guerra, 2002), assegurando a coerência com o problema de investigação. Dessa forma, elaboraram-se os objetivos gerais e específicos apresentados no quadro 1.

Quadro 1

Objetivos gerais e específicos

Objetivos gerais	Coadjuvar e fortalecer a instituição na resposta educativa e social que oferece à comunidade;
	Contribuir para o desenvolvimento de competências transversais, com foco no desenvolvimento do perfil do aluno;
	Explorar o papel da mediação na cultura escolar e compreender a sua prática no contexto educativo;
	Promover a convivência pacífica, explorando o impacto da mediação na gestão de conflitos e na construção de um ambiente escolar saudável;
	Ampliar o potencial da mediação como ferramenta para o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar;
	Melhorar a qualidade de vida da comunidade escolar através da mediação.
Objetivos específicos	Participar nas atividades que o GAAP oferece;
	Apoiar e acompanhar os alunos formal e informalmente;
	Intervir em situações de conflitos no espaço escolar;
	Promover e capacitar a comunidade escolar com competências de prevenção, gestão e resolução positiva dos conflitos;
	Aumentar o conhecimento dos assistentes operacionais sobre os princípios da mediação e gestão de conflitos em contexto escolar;
	Capacitar os assistentes operacionais para intervirem de forma eficaz em situações de conflitos;
	Participar nas atividades do Clube ConviveMAIS;
	Contribuir para o desenvolvimento de uma convivência pacífica;
	Aplicar um programa de competências socioemocionais;
	Desenvolver competências socioemocionais (autoconsciência, consciência social, autogestão e gestão de relações);
	Avaliar o impacto da aplicação do programa de competências socioemocionais;
	Avaliar a satisfação dos alunos em relação às sessões desenvolvidas no programa de competências socioemocionais;
	Participar em atividades e eventos externos;
	Explorar os conhecimentos e as perceções dos docentes sobre a mediação escolar através da aplicação de um inquérito por questionário;
	Explorar a utilização da mediação escolar no decorrer da prática profissional dos docentes.

3.2. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação e intervenção

A metodologia de investigação e intervenção adotada ao longo do estágio combinou um estudo com um desenho *quasi-experimental* e uma abordagem baseada numa metodologia participativa, permitindo uma análise objetiva, robusta e profunda das ações desenvolvidas.

No que respeita à intervenção com as turmas do 1.º ciclo do ensino básico, implementou-se um estudo com um desenho *quasi-experimental*, com um grupo experimental e um grupo de controlo, para

avaliar o impacto do programa de competências socioemocionais. Segundo Moreira e colegas (2021, p. 83), nos estudos *quasi-experimentais*,

existe uma recolha de dados antes da introdução do tratamento, no sentido de se traçar o ponto de partida. Em seguida, a experiência real é feita, ou seja, a amostra é sujeita ao tratamento e posteriormente feito um pós-teste e a respetiva recolha de dados.

Os estudos *quasi-experimentais* apresentam várias vantagens no âmbito da pesquisa científica, uma vez que, ao dispensarem a necessidade de amostras aleatórias, são mais viáveis em contextos com restrições éticas e logísticas, sendo particularmente úteis para observar os efeitos de alterações num sistema. Além disso, permitem testar hipóteses causais e lidar com múltiplas variáveis simultaneamente (Moreira et al., 2021).

Paralelamente, ao longo do estágio foi adotada uma abordagem assente numa metodologia participativa, nomeadamente na observação das práticas de mediação, interação com os AO, participação nas atividades do GAAF e do Clube ConviveMAIS (entre outros). Esta abordagem, de caráter interpretativo e humanista, permitiu uma compreensão profunda das dinâmicas diárias e das opiniões dos diversos intervenientes, garantindo uma interação direta com a realidade escolar e a compreensão dos sujeitos e fenómenos de uma realidade complexa e singular. O objetivo foi não só conhecer e interpretar o contexto, como também promover uma reflexão coletiva sobre as experiências vividas, articulando a investigação com a intervenção. Desta forma, foi possível construir novos saberes e práticas, como defendem Flores e Silva (2016), contribuindo para um impacto e desenvolvimento mais significativo no contexto educativo.

3.2.1. Seleção das técnicas de investigação e intervenção

Com o objetivo de identificar as maiores necessidades da instituição e, consequentemente, compreender o problema de investigação, aplicaram-se diversas técnicas de investigação e intervenção. Essas técnicas foram aplicadas ao longo de todo o processo, desde o diagnóstico de necessidades até à avaliação das ações desenvolvidas.

3.2.1.1. Observação direta

A observação foi uma técnica central ao longo do estágio, uma vez que, por seu meio, foi possível uma compreensão mais aprofundada do funcionamento diário da escola e das interações que se estabeleciam. Segundo Aires (2015, pp. 24-25), “a observação consiste na recolha de informação, de

modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” e possibilita uma análise mais detalhada daquilo que pode escapar à primeira vista, permitindo, como metaforicamente se descreve, observar pelo “buraco da fechadura”. Similarmente, Quivy e Campenhoudt (2005) defendem que a observação permite ao investigador estar atento às transformações comportamentais e aos efeitos que estas produzem nos contextos observados, abrangendo tanto a comunicação verbal quanto sinais não verbais, como expressões faciais, gestos e posturas. Já há algumas décadas, Kerlinger (1979, p. 350) destacou a relevância da observação nas nossas vidas, onde constantemente observamos o mundo e as pessoas ao nosso redor, definindo-a como "um termo geral que significa qualquer tipo de dado obtido através de notar eventos, contá-los, medi-los, registá-los". O registo dessas observações deve ser realizado o mais rapidamente possível após o momento da observação, para reduzir a quantidade de informação esquecida.

Ao longo do estágio, a observação permitiu identificar momentos em que algumas pessoas, especialmente os alunos, demonstravam uma maior sensibilidade emocional, permitindo intervenções mais adequadas e oportunas, como oferecer espaços de diálogo e escuta ativa, fortalecendo as relações e criando um ambiente acolhedor e de confiança. Além disso, revelou áreas a serem desenvolvidas com mais intensidade, como a gestão de conflitos ou de emoções, possibilitando a adaptação constante das estratégias de intervenção conforme as necessidades emergentes. As notas das observações foram inicialmente anotadas em tempo real, num bloco de notas ou no telemóvel, e posteriormente registadas nos diários de bordo.

3.2.1.2. Conversas informais

As conversas informais desempenharam um papel fundamental ao longo da intervenção, manifestando-se como interações espontâneas e diálogos estabelecidos com professores, AO, alunos, técnicos especializados e outros membros da comunidade escolar. Estas interações permitiram-nos auscultar e compreender aspetos da realidade escolar e identificar necessidades e prioridades de intervenção. Por serem informais, estas conversas proporcionaram uma maior abertura aos interlocutores, criando um ambiente mais descontraído e, concomitantemente, facilitando a recolha de informações pertinentes.

Romão (2013, p. 28) destaca que as conversas informais “baseiam-se em questões que surgem da interação entre as pessoas, muitas vezes do decurso da recolha de dados, durante a observação participante”. Estas interações foram especialmente importantes para construir e estabelecer relações frutíferas e captar pormenores que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. Embora, tenham

sido utilizadas ao longo de todo o estágio, foram particularmente relevantes durante a fase inicial (de outubro a dezembro), facilitando a nossa integração e permitindo um levantamento mais preciso e completo das necessidades da instituição. Com efeito, o alicerce comunicacional estabelecido durante essas interações revelou-se essencial para a implementação de ações de mediação num terreno fértil. As interações fluíram naturalmente e foram anotadas em tempo real num bloco de notas ou no telemóvel para, posteriormente, serem registadas nos diários de bordo.

3.2.1.3. Diários de bordo

Nos dias hodiernos, a simples prática não é sinónimo de melhoria da qualidade do exercício profissional. Por isso, adotou-se um processo contínuo de autorreflexão ao longo do estágio, essencial para garantir a qualidade da intervenção. Os diários de bordo eclodem como uma forma de granjear a melhoria do nosso desempenho e conforme defende Zabalza (1994), estes surgem como instrumentos privilegiados para documentar e analisar o decorrer das ações, oferecendo uma visão detalhada sobre como as atividades são organizadas e sequenciadas. Amado (2014, p. 160) acrescenta que os diários de bordo são “um instrumento onde se registam observações, impressões e sentimentos do investigador, bem como as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes”.

Enquanto técnica metodológica, os diários de bordo estabelecem uma relação simbiótica entre o registo do processo e a construção de uma reflexão crítica contínua. Esta dualidade permite que o investigador não apenas documente as suas ações, mas também reflita criticamente sobre elas, promovendo uma análise profunda e contextualizada de todo o processo de intervenção. Assim, o apanágio desta técnica reside no “desenvolvimento pessoal-profissional, na medida em que possibilita a interiorização e reflexão acerca da sua prática” (Ramos, 2013, p. 50).

A organização dos diários de bordo (Apêndice 4) foi estruturada em três dimensões principais: objetivos, descrição e reflexão crítica. Os objetivos orientaram a intervenção de forma clara e coerente, assegurando que as ações realizadas estavam alinhadas com as metas previamente delineadas, fundamental para manter o foco que se pretendia alcançar e evitar dispersões. A descrição, por sua vez, possibilitou um registo detalhado e cronológico das ações e dinâmicas vivenciadas, permitindo capturar o desenvolvimento das atividades, comportamentos e interações observadas, como também facilitou a recordação de cenários vivenciados. Finalmente, a reflexão crítica ocupou um papel central neste processo investigativo. Ao analisar de forma sistemática e aprofundada os desafios, potencialidades e constrangimentos que emergiram ao longo do estágio, proporcionou um espaço de reflexão contínuo e

de formulação de inferências. Neste espaço de indagação, foi possível rever as práticas adotadas e, consequentemente, readaptá-las.

A análise dos diários de bordo foi conduzida de forma sistemática e contínua e, por serem instrumentos bastante flexíveis, podem ser analisados sob diferentes perspectivas. No nosso caso, optámos por uma análise simples e direta. Conforme defende Zabalza (2004, citado por Ramos, 2013), o nível básico permite construir uma visão abrangente e geral sobre o que é narrado nos diários, identificando padrões, tendências e temas recorrentes que emergem das vivências descritas.

Sempre que ocorriam intervenções presenciais, os diários de bordo eram prontamente atualizados, seguidos de uma leitura crítica focada nas informações mais relevantes e em padrões ou questões que requeriam atenção contínua. Esta prática ininterrupta mostrou-se fundamental para a avaliação diagnóstica e possibilitou uma autossupervisão das práticas. Assim, os diários de bordo consolidaram-se como um instrumento fulcral de autorreflexão constante, permitindo avaliar criticamente as práticas adotadas e reajustar oportunamente as intervenções, conforme as necessidades do contexto.

3.2.1.4. Análise documental

A análise documental desempenhou um papel crucial em todas as fases do processo de investigação e intervenção. A consulta de diferentes documentos foi fundamental não só para a construção do processo investigativo, mas também para justificar e fundamentar as ações de intervenção. Esta técnica envolveu a análise de obras, artigos científicos, regulamentos, relatórios, revistas e outros documentos – entendendo-se "documentos" como todos os materiais físicos ou digitais que possam oferecer dados relevantes sobre um fenómeno.

Por meio da análise documental, aprofundámos o conhecimento, explorando informações reservadas à escola e cruzando os dados que permitiram uma compreensão mais ampla e detalhada do AE. Este processo permitiu captar informações-chave que, de outra forma, poderiam não ser acessíveis. Todavia, é importante ressaltar que, apesar da sua utilidade, os documentos nem sempre capturam todos os aspetos relevantes do contexto, podendo omitir informações cruciais, devendo ser considerados uma fonte de informação suplementar.

Além dos documentos institucionais do AE, a análise documental incluiu uma revisão abrangente da literatura científica nas áreas da educação, mediação, convivência, desenvolvimento de competências socioemocionais e implementação de programas educativos. Esta revisão bibliográfica desempenhou um papel fulcral para fundamentar o projeto, orientando as ações desenvolvidas e garantindo que as estratégias adotadas estivessem alinhadas com as melhores práticas.

O envolvimento na recolha e análise documental visou, acima de tudo, reunir dados pertinentes que pudessem enriquecer a intervenção, ajustando-a à realidade do AE. Numa era de “obesidade digital”, em que somos constantemente bombardeados por uma avalanche de conteúdos, o maior desafio consistiu em filtrar as informações e selecionar as fontes que fossem verdadeiramente credíveis e relevantes para o desenvolvimento do projeto.

3.2.1.5. Inquérito por questionário

O questionário, enquanto técnica de recolha de dados, é amplamente utilizado na investigação educacional. Com um carácter camaleónico, cujo nível de resultados depende diretamente da forma como é construído pelo investigador, é frequentemente associado à técnica de inquérito, que também inclui a entrevista. Segundo Santos e Henriques (2021, p. 10), o questionário “é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação”. Assim, existem três tipologias principais de questionários:

o questionário aberto é constituído por perguntas abertas, cujas respostas são construídas e escritas pelo próprio respondente. Um questionário fechado é constituído por perguntas nas quais o respondente tem de escolher entre um conjunto de opções de resposta alternativas fornecidas pelo autor do questionário. Um questionário misto contempla perguntas de resposta aberta e fechada (Santos & Henriques, 2021, p. 14).

De acordo com Santos e Henriques (2021), o inquérito por questionário é uma técnica eficaz para identificar características ou factos de uma população, verificando hipóteses e analisando relações entre variáveis. Esta técnica apresenta inúmeras vantagens: permite ultrapassar a inibição dos inquiridos ao exigir respostas por escrito, garantindo maior sinceridade e anonimato; possibilita o tratamento estatístico dos dados; as respostas, especialmente as fechadas, tendem a ser mais objetivas e menos sujeitas a enviesamentos e, por fim, pode ser aplicado a grandes amostras em pouco tempo, através do uso de ferramentas *online*, o que o torna eficaz e de baixo custo (Santos & Henriques, 2021).

A par das potencialidades mencionadas, o inquérito por questionário também apresenta algumas limitações. A falta de motivação dos inquiridos pode resultar em baixas taxas de resposta; há ainda o risco de superficialidade nas respostas, especialmente em questões abertas, e a conceção do questionário exige um planeamento minucioso. Adicionalmente, em caso de eventuais dúvidas dos inquiridos, não há a possibilidade de esclarecimento direto (Santos & Henriques, 2021). Conforme

Coutinho (2011) sublinha, a ausência de contacto pessoal entre o investigador e os inquiridos, obriga a que devam ser prestados especiais cuidados na conceção do questionário.

No âmbito do projeto, foram aplicados dois tipos de questionário: questionários fechados, com as turmas do 1.º ciclo do ensino básico, que constituem o grupo de controlo e grupo experimental do programa (utilizados como instrumentos de pré- e pós-teste), e questionários mistos, aplicados tanto aos alunos das turmas do 1.º ciclo que compõem o grupo experimental do programa, bem como aos docentes e AO.

No caso do programa "Passo a Passo", que visava o desenvolvimento de competências socioemocionais, aplicou-se um questionário de competências socioemocionais [The Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)] desenvolvido por Zhou e Ee (2012) antes (Apêndice 5) e após (Apêndice 6) a intervenção, para compreender se a intervenção produziu a melhoria das competências socioemocionais dos alunos pertencentes ao grupo experimental por comparação ao grupo de controlo. A aplicação desses questionários junto dos alunos pertencentes ao grupo de controlo ocorreu num momento temporal semelhante ao grupo experimental. O questionário original (redigido em inglês), composto por 25 itens distribuídos em cinco subescalas, foi construído com base no modelo teórico desenvolvido por CASEL (2008), que abrange as seguintes áreas: autoconsciência; consciência social; autogestão; gestão de relações e tomada de decisões responsável (Zhou & Ee, 2012). No entanto, considerando a faixa etária dos alunos do 2.º e 3.º anos de escolaridade, verificou-se que a extensão e a complexidade das questões eram excessivas para que respondessem de forma adequada e compreensível. Nesse sentido, optou-se por selecionar apenas 4 das 5 subescalas que, à luz do contexto, pareceram mais prioritárias: autoconsciência, consciência social, autogestão e gestão de relações. A subescala referente à tomada de decisões responsável foi excluída, uma vez que, naquele momento, não se revelou como uma área de intervenção tão premente. Utilizou-se uma escala de Likert para medir a frequência das respostas, com opções que variavam de 1 "Nunca" a 5 "Sempre". De referir que este instrumento passou por um processo de tradução da língua inglesa para a língua portuguesa utilizando a metodologia denominada back translation (Prieto, 1992).

Além disso, com o objetivo de avaliar o grau de satisfação dos alunos após cada sessão do programa "Passo a Passo", foi elaborado um pequeno questionário misto, composto por 3 questões fechadas e 1 questão aberta (Apêndice 7), aplicado aos participantes nos últimos 10-15 minutos de cada sessão.

Adicionalmente, foi criado um questionário misto de satisfação global com o objetivo de compreender e avaliar a satisfação geral dos participantes em relação às sessões dinamizadas. Este

questionário incluía 2 questões fechadas, 1 questão aberta e 1 questão de seleção múltipla (Apêndice 8A e Apêndice 8B) e foi aplicado cerca de 1-2 semanas após a conclusão do programa, conforme a disponibilidade dos professores titulares das turmas que participaram no programa.

Na ação de formação intitulada “A Mediação e a Gestão de Conflitos em Contexto Escolar”, realizada com os AO, foi utilizado um questionário misto. Este questionário incluiu 1 questão, utilizando uma escala de Likert: 1 “Muito insatisfeito”; 2 “Insatisfeito”; 3 “Nem satisfeito, nem insatisfeito”; 4 “Satisfeito”; 5 “Muito satisfeito”, 1 questão fechada e 2 questões abertas. O principal objetivo deste questionário foi avaliar o grau de satisfação dos AO em relação à ação de formação frequentada, obtendo uma visão geral sobre a sua experiência e recolhendo sugestões para futuras melhorias (Apêndice 9).

Por último, o questionário destinado aos docentes, também de natureza mista, visou explorar os conhecimentos e perceções dos mesmos acerca da mediação escolar e da sua utilização no decorrer da prática profissional. Composto por 9 questões, o questionário incluiu questões fechadas, abertas e de escolha, utilizando duas escalas de Likert. A primeira escala avaliava o grau de concordância dos inquiridos acerca dos conhecimentos e perceções face à mediação escolar, onde 1 correspondia a “Discordo Totalmente”; 2 a “Discordo”; 3 a “Não concordo, nem discordo”; 4 a “Concordo” e 5 a “Concordo Totalmente”. A segunda escala mediu a frequência da utilização da mediação escolar no decorrer da prática profissional dos inquiridos, sendo 1 “Nunca”; 2 “Raramente”; 3 “Às vezes”; 4 “Muitas vezes” e 5 “Sempre” (Apêndice 10).

3.3. Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise de dados são procedimentos essenciais em qualquer investigação. Mas afinal, o que são "dados"? Segundo Kerlinger (1979, p. 28), "dados são resultados obtidos em pesquisas, embora nem sempre numéricos ou estatísticos, dos quais se tiram conclusões e inferências". A análise de dados, portanto, consiste num processo sistemático de pesquisa e organização dessas informações. Para uma análise eficaz, é imprescindível organizar os dados, segmentá-los em unidades manuseáveis, sintetizar as informações, identificar padrões, destacar os elementos mais relevantes e, por último, decidir quais são as informações que devem ser transmitidas (Bogdan & Biklen, 1994).

A análise dos dados foi conduzida de forma minuciosa e detalhada. Os dados numéricos foram organizados e inseridos no *software Microsoft Excel* (versão para *Windows*), permitindo a criação de gráficos e tabelas que facilitaram a visualização e interpretação da informação. No caso dos dados obtidos através dos inquiridos por questionário utilizados no estudo *quasi-experimental*, estes foram transferidos e analisados estatisticamente utilizando o *software Statistical Package for the Social Sciences*

(SPSS), versão 28. Num primeiro momento, procedemos à análise da qualidade psicométrica do questionário, através do alfa de *Cronbach* e da análise fatorial confirmatória. De seguida, após realizarmos as estatísticas descritivas para cada subescala e compará-las entre os grupos usando testes *t-student*, avaliámos os benefícios de curto prazo da participação no programa “Passo a Passo” usando uma abordagem de diferença em diferenças (difference-in-differences - DID). O método utiliza dados transversais ou longitudinais, agrupando grupos de intervenção e controlo, para estimar efeitos causais, tendo já sido utilizado outros estudos, como o de Lopes e colegas (2024). Neste caso, o DID permitiu comparar as mudanças nas competências socioemocionais ao longo do tempo entre alunos do grupo experimental, participantes do programa “Passo a Passo” e os alunos dos mesmos anos de escolaridade que não participam (grupo de controlo). Uma vantagem importante do DID é não exigir que os grupos de intervenção e controlo tenham características idênticas no pré-teste, visto que este método estima o impacto do programa ao analisar as diferenças nas mudanças de resultados ao longo do tempo, removendo o impacto natural do processo de ensino-aprendizagem e do tempo.

Já o tratamento dos dados de natureza qualitativa foi realizado através de uma análise de conteúdo detalhada, recorrendo à informação recolhida pelas técnicas anteriormente descritas. Inicialmente, as respostas foram lidas várias vezes para garantir uma compreensão profunda dos dados. Em seguida, identificaram-se padrões e tendências recorrentes, como temas, palavras, ideias e opiniões que surgiam com maior frequência nas respostas dos participantes. Paralelamente, as respostas foram analisadas quanto ao seu grau de elaboração, distinguindo-se entre aquelas mais objetivas e diretas e aquelas que demonstravam maior profundidade e reflexão. Atenção especial foi dada às respostas que, devido à sua singularidade ou complexidade, se destacavam das demais.

3.4. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo

Desde o início, uma das principais prioridades foi garantir que a intervenção estivesse devidamente alinhada com as necessidades identificadas pelo público-alvo do AE. Ao definir o plano de ação, foram estabelecidos os recursos a serem mobilizados, assegurando que o desenvolvimento do estágio decorresse de acordo com as expectativas e objetivos traçados.

No que respeita aos recursos mobilizados ao longo do processo, tornou-se imprescindível contar com o apoio de diversos agentes educativos e utilizar múltiplos recursos físicos e materiais da instituição. Quanto aos recursos humanos, estes englobaram o público-alvo, nomeadamente crianças e jovens; a acompanhante do contexto; a orientadora científica; os professores; os técnicos especializados; os AO; a mediadora estagiária e toda a equipa subjacente ao AE.

Relativamente aos recursos materiais mobilizados, destacam-se: sala de aula; gabinete; biblioteca; declarações de autorização; documentos institucionais; *internet*; computador; projetor; software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS); *software Microsoft Excel*; jogos; bloco de notas; material de escrita (canetas, papel, lápis de carvão e de cor, lápis de cera, marcadores); materiais subjacentes à sala de aula e ao espaço físico (cola, tesoura, cartolinas, quadro branco, impressora, relógio), entre outros.

Tendo em consideração as limitações encontradas ao longo processo, identificaram-se vários fatores que influenciaram o seu desenvolvimento. Conforme mencionado no projeto educativo do AE, destacou-se a “ausência de espaços adequados ao desenvolvimento de tarefas/trabalhos por parte dos docentes - salas, gabinetes” (AE, 2018, p. 31). Esta limitação refletiu-se no espaço físico disponível do GAAP, que é partilhado por diversos profissionais em simultâneo. Tal partilha pode ter dificultado a gestão eficaz das ocorrências e tornado o ambiente menos propício à realização de sessões contínuas de mediação.

Outra das limitações prende-se com o período de dois meses destinado ao diagnóstico de necessidades. Este curto espaço de tempo pode ter restringido a identificação de todas as necessidades a intervir e ter sido insuficiente. De forma semelhante, o tempo destinado à intervenção foi igualmente reduzido, o que limitou a implementação completa das ações, bem como o pouco aprofundamento dos temas desenvolvidos. Com um tempo limitado para a intervenção, também se tornou mais desafiador medir e avaliar o impacto a longo prazo das ações desenvolvidas.

Além disso, um dos constrangimentos da implementação do programa "Passo a Passo" foi o horário dedicado à sua execução. O tempo livre alocado para o programa coincidiu com outras atividades ou compromissos dos alunos, como terapias, consultas já agendadas ou outros afazeres, resultando numa participação ligeiramente reduzida em algumas sessões. Esta realidade pode ter influenciado diretamente na consistência da presença dos alunos e, conseqüentemente, no impacto de algumas sessões.

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se e descreve-se o trabalho desenvolvido de outubro de 2023 a junho de 2024. Com esta descrição pretendemos elucidar o leitor, por um lado, sobre as atividades que implementámos, como também os resultados obtidos e as aprendizagens adquiridas durante o estágio. A estrutura segue uma sequência lógica que visa proporcionar uma visão clara e abrangente do processo de intervenção.

Inicialmente, explora-se o programa "Passo a Passo" (4.1.), caracterizando os alunos (4.1.1.), seguido da descrição, análise e avaliação das sessões desenvolvidas e do programa "Passo a Passo" (4.1.3.). É também apresentado o impacto do programa no desenvolvimento das competências socioemocionais (4.1.4.). Num segundo momento, descreve-se a participação nas atividades desenvolvidas pelo GAAP (4.2.) e no Clube ConviveMAIS (4.3.). A seguir, apresenta-se a ação de formação "A Mediação e a Gestão de Conflitos em Contexto Escolar" (4.4.), seguida pela análise do respetivo questionário de satisfação global da ação de formação (4.4.1.). Posteriormente, reflete-se sobre a aplicação de um questionário aos docentes sobre mediação escolar, destacando as principais conclusões e reflexões (4.5.). Por fim, aborda-se a participação em diversas atividades e eventos externos (4.6.), culminando numa visão integrada e holística do percurso desenvolvido ao longo do estágio.

4.1. O programa "Passo a Passo"

O programa "Passo a Passo", originalmente designado por "Step by Step", foi concebido pelo The World Bank (2016) para promover a aprendizagem socioemocional em crianças e adolescentes e ajudar a formar pessoas mais felizes, gentis e saudáveis:

as the old proverb attributed to Aristotle says: "educating the mind without educating the heart is no education at all". With this in mind (and at heart), Step by Step was created to help students better understand and manage their emotions, thoughts, impulses and behaviors, form and sustain positive relationships, and make the most out of life by making responsible decisions and pursuing meaningful goals (The World Bank, 2016, p. 5).

Com efeito, este programa foca-se em seis habilidades essenciais para a vida: autoconsciência, autorregulação, consciência social, comunicação positiva, determinação e tomada de decisões responsáveis e oferece uma série de sessões práticas. Estas sessões focam-se na infância intermediária e adolescência, de modo a adequar-se às características e necessidades de cada faixa etária ou ano de

escolaridade, desde os 6 aos 17 anos. As sessões organizam-se em três módulos, seis habilidades gerais e 18 habilidades específicas, conforme definido na figura abaixo (The World Bank, 2016).

Figura 3

O resumo do programa "Step by Step"

Module	General Skills	Specific Skills
WITH MYSELF Understanding and managing emotions	SELF-AWARENESS Knowing, understanding and trusting ourselves	Self-concept What we think about ourselves
		Self-efficacy Trusting our ability to succeed in specific situations
		Emotional awareness Knowing what we are feeling and why
	SELF-REGULATION Governing our impulses and emotions	Emotional regulation Managing our emotions in harmony with our goals
		Delayed gratification Postponing an immediate reward for better outcomes later
		Frustration tolerance Facing difficulties without feeling overwhelmed by anger or disappointment
WITH OTHERS Forming and sustaining positive relationships	SOCIAL AWARENESS Understanding other people's feelings, needs, and concerns	Perspective taking Understanding a given situation from multiple points of view.
		Empathy Putting ourselves in another's place, walking in another's shoes.
		Prosocial behavior Voluntary actions intended to help or benefit others.
	POSITIVE COMMUNICATION Interacting with kindness and respect for ourselves and others.	Active listening Paying undivided attention to another person with genuine interest and respect.
		Assertiveness Advocating for ourselves with confidence, honesty and respect.
		Conflict management Dealing with conflict in a way that enhances learning and group outcomes.
WITH OUR CHALLENGES Making the most out of life	DETERMINATION Pursuing goals with resolve and purpose.	Achievement motivation Driving ourselves to succeed.
		Perseverance Keeping up the effort to achieve our goals despite difficulty, delays and failure.
		Stress management Taking charge so the pressures and tensions of our lives don't break us
	RESPONSIBLE DECISION-MAKING Making constructive and respectful choices.	Creative thinking Generating new ideas, solutions or courses of action in the face of challenge.
		Critical thinking Questioning the assumptions underlying our habitual ways of thinking and acting.
		Responsibility Fulfilling our commitments and being accountable for our words and actions.
↓ AUTONOMY: Governing ourselves while balancing our interests with those of others. SOCIAL RESPONSIBILITY: Working hard to make the world a better, more just place. RESILIENCE: Prevailing in the face of adversity.		

Fonte: The World Bank, 2016

Devido à indisponibilidade para aplicar o programa na sua totalidade, selecionaram-se as oito sessões que se consideraram mais prementes, tendo em conta as necessidades previamente identificadas. O programa foi implementado entre fevereiro e maio de 2024, sendo que cada sessão teve uma duração de 45 a 50 minutos. O preenchimento do questionário de satisfação relativo a cada sessão acrescentou mais alguns minutos, totalizando uma duração aproximada de 60 minutos. Algumas das sessões decorreram dentro do horário de aulas, enquanto outras foram realizadas em horário extracurricular, após as aulas. O grupo experimental contou com 46 participantes e o grupo de controlo registou 40 participantes, totalizando 86 participantes.

Dado que o envolvimento e a participação dos encarregados de educação (EE) desempenham um papel crucial no sucesso do programa, reconheceu-se a importância de estabelecer uma ligação entre a

escola, os alunos e as suas famílias. A presença ativa dos pais, ao incentivarem os alunos a envolverem-se no programa, poderia resultar numa maior sensibilização e assimilação mais eficaz dos conteúdos trabalhados. Ao dialogarem com os seus filhos sobre as sessões, os EE ajudam a consolidar as aprendizagens, reforçando a continuidade entre o ambiente escolar e familiar. Com esse propósito, as professoras titulares das turmas reencaminharam uma nota informativa (Apêndice 11) para os EE, explicando os objetivos do programa e incentivando o diálogo familiar acerca das experiências vivenciadas.

4.1.1. Caracterização dos alunos

4.1.1.1. Participantes do grupo experimental

Debrucemo-nos, agora, sobre a apresentação das turmas sobre as quais recaiu o nosso estudo de desenho *quasi-experimental* e como tal os sustentáculos deste programa.

Tabela 3

Caracterização dos participantes do grupo experimental – Turma do 2.º ano de escolaridade

Aluno	Idade	Género
1	7 anos	Masculino
2	7 anos	Feminino
3	7 anos	Feminino
4	7 anos	Masculino
5	7 anos	Feminino
6	7 anos	Masculino
7	8 anos	Masculino
8	7 anos	Feminino
9	7 anos	Masculino
10	7 anos	Masculino
11	7 anos	Masculino
12	7 anos	Feminino
13	7 anos	Masculino
14	7 anos	Masculino
15	7 anos	Feminino
16	7 anos	Feminino
17	8 anos	Feminino
18	8 anos	Masculino
19	7 anos	Masculino
20	7 anos	Feminino
21	8 anos	Feminino

Fonte: Informação disponibilizada internamente

A turma era composta por 22 alunos, sendo 10 do género feminino e 12 do género masculino, com idades entre os 7 e 8 anos. No entanto, devido à condição particular de um dos alunos, participaram integralmente no programa apenas 21 alunos. Este aluno integrou a turma mais tarde e, segundo a professora titular, não foi considerado adequado que respondesse aos questionários aplicados. Ainda assim, sempre que presente, o aluno participava ativamente nas sessões.

Tabela 4

Caracterização dos participantes do grupo experimental – Turma do 3.º ano de escolaridade

Aluno	Idade	Género
1	8 anos	Masculino
2	8 anos	Feminino
3	9 anos	Feminino
4	8 anos	Feminino
5	7 anos	Masculino
6	8 anos	Masculino
7	8 anos	Masculino
8	8 anos	Feminino
9	8 anos	Feminino
10	8 anos	Masculino
11	8 anos	Feminino
12	8 anos	Feminino
13	8 anos	Feminino
14	8 anos	Feminino
15	8 anos	Feminino
16	8 anos	Feminino
17	8 anos	Masculino
18	8 anos	Masculino
19	8 anos	Masculino
20	8 anos	Masculino
21	8 anos	Feminino
22	8 anos	Masculino
23	8 anos	Masculino
24	8 anos	Masculino
25	8 anos	Feminino

Fonte: Informação disponibilizada internamente

A turma constituía-se por 25 alunos, sendo 13 do género feminino e 12 do género masculino, com idades variando entre os 7 e 9 anos.

4.1.1.2. Participantes do grupo de controlo

O grupo de controlo foi composto por duas turmas, uma do 2.º ano e outra do 3.º ano de escolaridade e teve como propósito comparar o impacto do programa desenvolvido com um grupo que não participou diretamente na intervenção.

Tabela 5

Caracterização dos participantes do grupo de controlo – Turma do 2.º ano de escolaridade

Aluno	Idade	Género
1	7 anos	Feminino
2	7 anos	Feminino
3	7 anos	Feminino
4	8 anos	Masculino
5	7 anos	Masculino
6	7 anos	Masculino
7	7 anos	Masculino
8	8 anos	Masculino
9	8 anos	Masculino
10	7 anos	Masculino
11	7 anos	Masculino
12	7 anos	Masculino
13	7 anos	Masculino
14	7 anos	Feminino
15	7 anos	Feminino
16	7 anos	Feminino
17	7 anos	Feminino
18	8 anos	Masculino
19	10 anos	Masculino
20	7 anos	Masculino
21	7 anos	Masculino

Fonte: Informação disponibilizada internamente

Esta turma era composta por 21 alunos, sendo 7 alunos do género feminino e 14 alunos do género masculino, com idades variando entre 7 e 8 anos, exceto um aluno com 10 anos.

Tabela 6

Caracterização dos participantes do grupo de controlo – Turma do 3.º ano de escolaridade

Aluno	Idade	Género
1	8 anos	Feminino
2	8 anos	Feminino
3	9 anos	Masculino
4	8 anos	Masculino
5	8 anos	Feminino
6	8 anos	Feminino
7	8 anos	Masculino
8	9 anos	Masculino
9	9 anos	Feminino
10	8 anos	Masculino
11	8 anos	Masculino
12	9 anos	Masculino
13	9 anos	Masculino
14	8 anos	Masculino
15	8 anos	Feminino
16	9 anos	Masculino
17	8 anos	Feminino
18	8 anos	Masculino
19	9 anos	Masculino

Fonte: Informação disponibilizada internamente

A turma do 3.º ano de escolaridade contava por 19 alunos, sendo 7 alunos do género feminino e 12 alunos do género masculino, com idades variando entre os 8 e 9 anos.

4.1.3. Descrição, análise e avaliação das sessões desenvolvidas e do programa “Passo a Passo”

A figura 4 apresenta, de forma geral, as sessões desenvolvidas com a turma do 2.º ano de escolaridade. Para uma compreensão mais aprofundada das sessões dinamizadas, revela-se pertinente consultar os apêndices 12 a 25.

Adicionalmente, importa referir que a tradução do conteúdo foi realizada de forma autónoma, com a devida ressalva de que o The World Bank não se responsabiliza por eventuais erros: “This translation was not created by The World Bank and should not be considered an official World Bank translation. The World Bank shall not be liable for any content or error in this translation” (The World Bank, 2016).

Figura 4

Sessões do programa “Passo a Passo” desenvolvidas com o 2.º ano de escolaridade

Sessões do projeto “Passo a Passo” desenvolvidas com o 2.º ano				
Módulo	Competências gerais	Competências específicas	Nº de sessão	Título da sessão
Comigo mesmo	Autoconsciência	Autoconceito	1	É assim que eu sou e eu gosto disso
		Consciência emocional	2	O gato Garfield sente-se ansioso!
	Autorregulação	Gratificação tardia	3	Espera para jogar
Com os outros	Consciência social	Tomada de perspetiva	4	Detetive de perspetivas
		Comportamento pró-social	5	A borboleta partilha
	Comunicação positiva	Gestão de conflito	6	Todos ganham
Com os nossos desafios	Determinação	Gestão de stress	7	A venda para o stress
	Tomada de decisão responsável	Responsabilidade	8	Eu sou responsável

De forma a analisarmos genericamente as sessões desenvolvidas com o 2.º ano, realizou-se o quadro 2.

Quadro 2

Informações base sobre as sessões desenvolvidas com o 2.º ano de escolaridade

N.º da sessão	N.º de participantes	Horário
1	19	Horário de aulas
2	13	Horário extracurricular
3	17	Horário de aulas
4	17	Horário extracurricular
5	19	Horário de aulas
6	14	Horário extracurricular
7	14	Horário extracurricular
8	17	Horário de aulas

Ao analisarmos o quadro 2, verifica-se que em nenhuma das sessões foi possível contar com a totalidade dos participantes. Nas sessões realizadas em horário extracurricular, a participação foi geralmente inferior em comparação com as sessões realizadas durante o horário de aulas. Tal deveu-se ao facto de esse período ser utilizado para acompanhar os alunos em terapias ou outros compromissos e, por vezes, os EE esqueciam-se das sessões e acabavam por recolher mais cedo os alunos. Além disso,

observou-se uma maior tendência para a irrequietação e desatenção durante as sessões realizadas após o horário regular, informação refletida pelos DB.

Ainda assim, em todas as sessões foi possível cumprir os objetivos propostos. No entanto, em algumas ocasiões, sentiu-se a necessidade de prolongar a duração das atividades devido a imprevistos, atrasos e à complexidade dos temas abordados. Quanto ao preenchimento do questionário de satisfação, nas primeiras sessões os alunos depararam-se com dificuldades significativas, principalmente porque muitos ainda não sabiam ler e escrever, tornando a tarefa desafiadora, mas não impossível.

Relativamente às respostas obtidas nos questionários aplicados após cada sessão, foi elaborada a tabela 7 para apresentar os resultados de forma clara e organizada. A questão 1 referia-se a “Gostaste de participar nesta sessão?”, onde os alunos podiam escolher entre as opções “Não”, “Mais ou menos” ou “Sim”. A questão 2 questionava “Achas que a sessão desenvolvida foi importante para ti?”, com as mesmas opções de resposta da questão anterior. Já a questão 3 “Com esta sessão aprendeste...” oferecia as escolhas “Nada”, “Pouco” ou “Muito”.

Tabela 7

Respostas positivas dos participantes do 2.º ano de escolaridade face a cada uma das sessões

Sessões	Questão 1 Sim	Questão 2 Sim	Questão 3 Muito
Sessão 1	19	18	18
Sessão 2	13	12	13
Sessão 3	16	17	16
Sessão 4	17	17	17
Sessão 5	19	19	19
Sessão 6	14	14	14
Sessão 7	14	14	14
Sessão 8	17	17	17

Ao analisar as respostas apresentadas na tabela 7, observa-se uma tendência positiva ao longo das sessões, com a maioria das respostas das questões 1.º e 2.º situando-se no "Sim" e as respostas da questão 3.º centrando-se no "Muito". Como podemos observar, nas três primeiras sessões, verificaram-se pequenas variações nas respostas, mas ainda assim com uma predominância de *feedback* positivo. A partir da 4.ª sessão, os resultados atingiram consistentemente os valores ideais, demonstrando uma avaliação bastante satisfatória por parte dos alunos. Esta consistência nas respostas positivas pode refletir o impacto positivo das sessões e da mais-valia da aplicação deste programa a curto, médio e longo prazo.

No que diz respeito à questão 4 - “O que aprendeste com esta sessão?”, ao analisar os padrões, tendências e repetições nas respostas dos alunos ao longo das sessões do programa, foi possível identificar várias aprendizagens significativas. Na 1.^a sessão, observou-se uma variação entre respostas mais objetivas, como “Aprendi a escrever basquetebol” e outras respostas mais reflexivas e elaboradas, como “Aprendi que somos especiais”, “Aprendi a gostar mais de mim”, “Aprendi o amor e o carinho” e “Aprendi que somos únicos e que se pode brincar sem bater”. Estas respostas relacionam-se com o autoconhecimento e refletem diferentes níveis de expressão e compreensão das crianças. Já na 2.^a sessão, as reflexões centraram-se no reconhecimento da ansiedade, como ilustrado nas respostas “Eu aprendi a saber quando estou ansioso”, “Aprendi o que sentimos, o que fazemos e como ficamos nervosos” e “Aprendi os meus sintomas de ansiedade”.

Na 3.^a sessão, observou-se novamente diferentes níveis de profundidade nas respostas. Enquanto alguns alunos formularam respostas mais elaboradas, como “Eu aprendi a saber esperar para receber recompensas melhores”, outros optaram por uma abordagem mais direta e objetiva “Aprendi a encher balões e a esperar” e “Eu aprendi a esperar 10 minutos”, mostrando uma diversidade nas interpretações e aprendizagens dos alunos.

A 4.^a sessão revelou aprendizagens focadas na atenção e na partilha, refletidas em comentários como “Aprendi a ver detalhes nos objetos e nas pessoas” e “Aprendi a partilhar e a olhar com atenção para os outros”.

Na 5.^a sessão, a maior repetição nas respostas esteve relacionada com a importância da partilha, sendo frequentemente mencionada a frase “Aprendi a partilhar com os outros”.

Na 6.^a sessão, as respostas centraram-se na colaboração e resolução de problemas, com exemplos como “Aprendi a encontrar soluções boas para todos” e “Hoje nós aprendemos que todos podem ganhar”.

Na 7.^a sessão, todos os alunos destacaram a importância de lidar com o *stress* e pedir ajuda, evidenciado nas respostas “Eu aprendi a lidar com o stress e a pedir ajuda” e “Aprendi que posso e devo pedir ajuda”.

Na sessão final do programa, a 8.^a sessão, os alunos refletiram sobre o tema da responsabilidade, evidenciando, mais uma vez, diferentes níveis de profundidade nas suas respostas. Enquanto alguns alunos formularam reflexões mais elaboradas, como “Aprendi que tenho de ser responsável. Tenho de trabalhar em casa e na escola”, “Aprendi a ser responsável pelas minhas coisas”, outros optaram por uma abordagem mais direta e objetiva, afirmando simplesmente “Aprendi a arrumar”.

A variação nas respostas ao longo do programa desenvolvido refletiu o facto de que somos todos diferentes e os nossos cérebros captam a informação de maneiras distintas. Nem todos os alunos assimilaram as mensagens da mesma forma, o que explica a presença de respostas mais detalhadas em algumas sessões e mais objetivas em outras, assim como sessões em que os alunos deram respostas bastante semelhantes. Apesar dessas diferenças, o objetivo das sessões foi sempre cumprido, embora em algumas tenha sido alcançado com maior eficácia do que em outras.

Tendo em consideração o questionário de satisfação global aplicado à turma do 2.º ano de escolaridade (Apêndice 8A), a totalidade dos participantes referiu que gostou de participar nas sessões desenvolvidas e consideraram que contribuíram para a sua aprendizagem. No que toca à questão 3 - “Refere quais foram as tuas maiores aprendizagens com a participação neste programa”, as respostas estão concentradas e organizadas no quadro 3.

Quadro 3

Respostas dos alunos do 2.º ano de escolaridade à questão 3

Eu aprendi a partilhar, ser simpática, ajudar, saber as minhas responsabilidades, acalmar-me e respeito.
Aprendi a respeitar as diferenças, ter calma, saber esperar, partilhar e saber mais sobre a ansiedade.
Eu aprendi a esperar, que todos nós ganhamos e aprendi a falar bem para os outros.
Eu aprendi a acalmar-me, saber esperar, amar, partilhar e mais coisas.
Eu aprendi a brincar com os outros, a amar muito e a pedir ajuda aos outros.
Eu aprendi a ser boa pessoa, partilhar, amar, ser amiga de todos e a ser carinhosa.
Eu aprendi a ser responsável, partilhar, ser educada, todos nós ganhamos e a ser mais especial.
Aprendi a partilhar, a compreensão e muitas mais coisas.
Eu aprendi a esperar, conhecer-me mais, a ansiedade e a gerir conflitos.
Aprendi a esperar, a ter respeito, partilhar, pintar, trabalhar e aprendi a empatia.
Aprendi a ter calma, ter paciência e a respirar fundo.
Aprendi a ser responsável, a partilhar e a pedir ajuda.
Aprendi a esperar, falar bem para toda a gente e a gerir conflitos.
O que eu aprendi foi a esperar, compreender e a falar bem para os outros.
O que eu aprendi mais foi a saber esperar, partilhar e também as minhas responsabilidades.
Aprendi a esperar, acalmar-me e a conhecer-me.
Aprendi a ter paciência, partilhar e a brincar.
Aprendi a esperar, acalmar-me, partilhar e aprendi a brincar.
Aprendi a ter respeito, pedir ajuda aos outros e a partilhar.
Aprendi a ter mais paciência e amor pelos outros.
Aprendi a ter respeito, trabalhar e brincar.

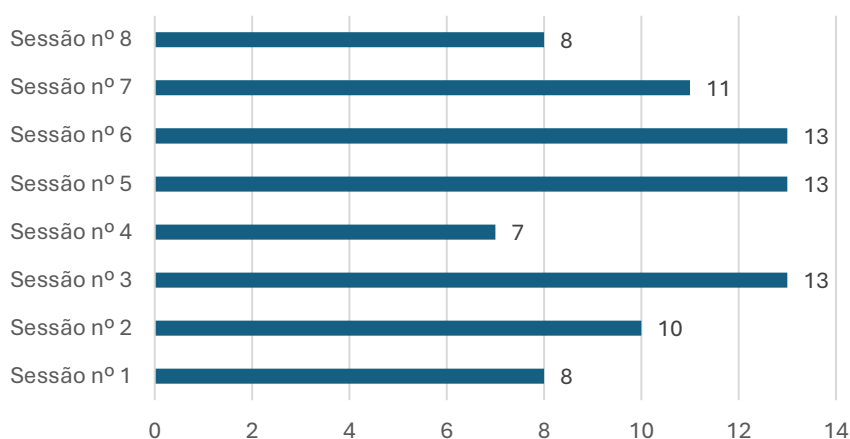
As respostas dos alunos refletem uma clara evolução em relação aos objetivos traçados pelo programa "Passo a Passo", demonstrando que as principais aprendizagens adquiridas estão em sintonia

com as competências socioemocionais que se pretendiam desenvolver. As menções recorrentes a conceitos como partilha, responsabilidade, respeito, paciência, autoconhecimento, responsabilidade, gestão de conflitos e espera, revelam que os alunos assimilaram com firmeza os valores e as competências trabalhadas nas sessões.

Tendo em consideração a questão 4 - “Das sessões realizadas, seleciona as quatro que mais gostaste” do questionário de satisfação global do programa, construimos o gráfico 1 que apresenta as sessões com maior prevalência.

Gráfico 1

Número de votos das sessões preferidas dos alunos do 2.º ano de escolaridade



Após a análise do gráfico 1, percebeu-se uma disparidade no número de votos entre as diferentes sessões, com algumas apresentando uma prevalência significativamente inferior em comparação com outras. As sessões com menor votação foram a sessão n.º 4 (7 votos), a sessão n.º 1 (8 votos) e a sessão n.º 8 (8 votos). Em contraste, as restantes sessões contaram com pelo menos 10 votos. A sessão n.º 2 registou 10 votos, a sessão n.º 7 contou com 11 votos, e as sessões n.º 3, n.º 5 e n.º 6 obtiveram a maior prevalência, com 13 votos cada.

O menor número de votos na 1.ª sessão pode dever-se ao facto de os alunos ainda estarem a adaptar-se ao formato do programa, à dinâmica das sessões e ao conteúdo desenvolvido. Por outro lado, nas sessões n.º 4 e n.º 8, a extensão ou a complexidade dos temas abordados pode ter tornado mais difícil o envolvimento e compreensão dos participantes, o que justifica a ligeira queda.

As sessões que contaram com um maior número de votos, como a n.º 3, n.º 5 e n.º 6, com 13 votos, podem ter sido bem-recebidas pelos alunos, seja por serem mais interativas, produtivas ou por

abordarem temas que despertaram um maior interesse, sendo estas flutuações naturais num programa educativo desta natureza.

Além disso, uma alteração a considerar para futuras aplicações do questionário, especificamente para o 2.º ano de escolaridade, seria a reformulação da questão 4, referente à seleção das quatro sessões que mais gostaram. Inicialmente, alguns alunos selecionaram mais de quatro sessões, o que pode ter sido resultado de uma falta de clareza na instrução ou da ausência de limitação visual no formato da resposta. Uma das soluções seria utilizar a numeração (4) para evitar confusões. Como os alunos já não se lembravam muito bem de algumas sessões, outra solução a adotar poderia ser apresentar registos fotográficos das sessões realizadas para os ajudar a relembrar o que aconteceu.

A figura 5 apresenta, genericamente, as sessões desenvolvidas com a turma do 3.º ano de escolaridade. De forma a conhecer e compreender as sessões dinamizadas, revela-se pertinente consultar os apêndices 26 a 41.

Figura 5

Sessões do programa “Passo a Passo” desenvolvidas com o 3.º ano de escolaridade

Sessões do projeto “Passo a Passo” desenvolvidas com o 3.º ano				
Módulo	Competências gerais	Competências específicas	Nº de sessão	Título da sessão
Comigo mesmo	Autoconsciência	Autoconceito	1	Repórteres
		Consciência emocional	2	Relógio das emoções
	Autorregulação	Gratificação tardia	3	Há um tempo e um lugar para tudo
Com os outros	Consciência social	Comportamento pró-social	4	Alerta amarelo, alerta vermelho
		Escuta ativa	5	Ema, a coruja
	Comunicação positiva	Gestão de conflito	6	Para, respira e pensa
Com os nossos desafios	Determinação	Gestão de stress	7	O meu perfil de stress
	Tomada de decisão responsável	Pensamento crítico	8	Ele gosta, ela gosta

Com a finalidade de analisarmos genericamente as sessões desenvolvidas com o 3.º ano, realizou-se o quadro 4.

Quadro 4

Informações base sobre as sessões desenvolvidas com o 3.º ano de escolaridade

N.º da sessão	N.º de participantes	Horário
1	22	Horário de aulas
2	18	Horário extracurricular
3	21	Horário de aulas
4	19	Horário extracurricular
5	24	Horário de aulas
6	18	Horário extracurricular
7	18	Horário extracurricular
8	21	Horário de aulas

Ao analisarmos o quadro 4, constata-se igualmente que não foi possível contar com a totalidade dos participantes em nenhuma das sessões. Tal como no 2.º ano de escolaridade, as sessões realizadas em horário extracurricular registaram uma participação ligeiramente inferior em comparação com as sessões durante o horário de aulas. Esta diferença deveu-se ao facto de muitos alunos terem compromissos previamente marcados e, em alguns casos, os EE acabavam por se esquecer das sessões, recolhendo os alunos mais cedo. No entanto, uma diferença importante com o 3.º ano de escolaridade foi o tamanho maior da turma, o que exigiu um cuidado redobrado na gestão do grupo. O grande número de alunos trouxe desafios adicionais em termos de atenção e foco durante as sessões, sobretudo nas que foram realizadas fora do horário de aulas, onde se observou também uma tendência para uma maior irrequietação e desatenção dos alunos, informação refletida pelos DB.

Apesar do maior número de alunos no 3.º ano de escolaridade, os objetivos propostos foram alcançados em todas as sessões. Contudo, em alguns momentos, houve a necessidade de prolongar a duração das atividades devido a imprevistos, atrasos, ao elevado número de alunos e à complexidade dos temas abordados. Diferentemente do 2.º ano de escolaridade, os alunos do 3.º ano preencheram o questionário de satisfação de forma mais autónoma e eficiente, sem grandes dificuldades.

No que tange às respostas obtidas no questionário aplicado após cada sessão no 3.º ano, foi elaborada a tabela 8 para apresentar os resultados de forma clara e organizada. A primeira questão perguntava “Gostaste de participar nesta sessão?”, e os alunos podiam selecionar entre as opções “Não”, “Mais ou menos” ou “Sim”. A segunda questão, “Achas que a sessão desenvolvida foi importante para ti?”, utilizava as mesmas opções de resposta. Por fim, na terceira questão, “Com esta sessão aprendeste...”, os alunos poderiam escolher entre “Nada”, “Pouco” ou “Muito”.

Tabela 8

Respostas positivas dos participantes do 3.º ano de escolaridade face a cada uma das sessões

Sessões	Questão 1 Sim	Questão 2 Sim	Questão 3 Muito
Sessão 1	22	20	21
Sessão 2	17	17	16
Sessão 3	21	20	19
Sessão 4	18	17	18
Sessão 5	24	24	24
Sessão 6	18	18	18
Sessão 7	18	18	18
Sessão 8	21	21	21

Ao analisar as respostas apresentadas na tabela 8, podemos observar uma tendência geral positiva ao longo das sessões, com a maioria das respostas das questões 1 e 2 situando-se no "Sim". Já as respostas da questão 3 concentraram-se na opção "Muito". Como podemos observar, as quatro primeiras sessões apresentam pequenas variações nas respostas, embora com predominância de *feedback* positivo. A partir da 5.ª sessão, os resultados atingiram consistentemente os valores ideais, o que demonstra uma avaliação bastante satisfatória por parte dos alunos. Esta consistência nas respostas positivas pode refletir o impacto favorável das sessões, reforçando a mais-valia deste programa tanto a curto, como a médio e longo prazo.

No geral, a análise dos dados demonstra uma boa consistência nas respostas e as ligeiras variações observadas nas sessões iniciais podem indicar um envolvimento momentaneamente mais baixo, sugerindo que os alunos de ambos os níveis de escolaridade, apresentaram diferentes níveis de compreensão ou interesse em relação a questões específicas, sem, no entanto, comprometer o sucesso global do programa, que manteve um nível de *feedback* positivo até ao final.

Tendo em consideração a questão 4 - "O que aprendeste com esta sessão?" e após a análise das respostas, identificámos inúmeras aprendizagens relevantes. Na 1.ª sessão do programa, verificaram-se algumas respostas mais completas e reflexivas, como "Eu aprendi que somos diferentes na pele e somos iguais no coração" e "Eu aprendi que devemos sempre perguntar às pessoas para sabermos e preocuparmo-nos com elas", contrastando com outras respostas mais objetivas, como "Eu aprendi que ser repórter não é uma tarefa fácil" e "Eu aprendi como ser um repórter".

Na 2.ª sessão, a maioria das respostas dadas centrou-se em "Aprendi a identificar quando sinto várias emoções ao mesmo tempo", revelando um nível de introspeção pertinente relativamente à gestão das emoções, ao passo que outros alunos simplesmente afirmaram "Aprendi sobre as emoções".

Já na 3.^a sessão, os alunos refletiram sobre a importância da paciência e persistência, com exemplos como “Com esta sessão aprendi que tenho de esperar pelo momento certo para fazer o que quero” e “Aprendi a ser persistente”, mostrando que os alunos assimilaram as noções de tempo e esforço necessário para alcançar os objetivos a que se propõem.

Durante a 4.^a sessão, surgiram respostas que evidenciaram uma preocupação com a inclusão e empatia, como "Aprendi que quando os meus colegas estão tristes temos de os ajudar, ou seja, incluir essas pessoas" e "Com esta sessão eu aprendi que todos nós devemos convidar os colegas para os incluir". Também se constatou a presença de respostas mais objetivas, como “Aprendi o alerta amarelo e o alerta vermelho” ou “Aprendi a ajudar”.

Relativamente à 5.^a sessão, o respeito, a empatia e a escuta ativa imperaram na maioria das respostas, como “Eu aprendi que devemos ouvir as pessoas e respeitá-las quando falam connosco”, “Com esta sessão aprendi a demonstrar que estava interessada e a prestar atenção nas pessoas” e “Aprendi que devemos demonstrar interesse sem usar palavras”. Não obstante, confirma-se que, uma vez mais, surgiram respostas mais objetivas, como “Aprendi os gestos” e “Aprendi mais sobre a compreensão de entender uma história”.

Tendo em conta a 6.^a sessão, a resolução de conflitos foi o tema central, resultando em respostas como “Aprendi que os conflitos podem ser resolvidos com uma conversa”, "Aprendi que quando há um conflito devo resolvê-lo, paro, respiro e penso antes de agir", “Aprendi a acalmar-me nas situações difíceis” e “Aprendi que devo respeitar os outros”. Por outro lado, sobressai uma resposta particularmente objetiva “Aprendi quatro lições para não existirem brigas”.

No que diz respeito à 7.^a sessão, esta destacou que os participantes mostraram uma maior consciência sobre o stress e formas de o gerir, como “Aprendi que quando estamos stressados, temos de tentar arranjar maneira de nos acalmarmos”, “Aprendi a respirar fundo na situação certa”, “Aprendi a perceber quando me sinto stressado”, evidenciando uma evolução na autorregulação emocional.

Finalmente, na 8.^a sessão o tema da liberdade de escolha foi protagonista, com os alunos a refletirem sobre estereótipos de género. Respostas como “Eu aprendi que os meninos e as meninas podem ter as suas escolhas” e “Aprendi que temos liberdade de escolher. Resumindo, nada é para meninos ou meninas” mostraram a compreensão sobre a igualdade de género, enquanto uma resposta mais direta “Aprendi sobre géneros”, demonstrou uma interpretação mais concisa do conceito.

Mais uma vez, a variação nas respostas ao longo do programa reflete a diversidade de como cada pessoa apreende e processa a informação. Cada aluno assimilou os conteúdos, dinâmicas e temas de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, o que justifica a presença de respostas mais reflexivas e

elaboradas em algumas sessões, enquanto outras assumiram um carácter mais objetivo ou até muito semelhantes entre os participantes. Apesar do nível de profundidade nas respostas ter variado, os objetivos das sessões foram sempre alcançados, com alguns temas a serem interiorizados de forma mais clara e eficaz do que outros.

Relativamente ao questionário de satisfação global aplicado à turma do 3.º ano de escolaridade (Apêndice 8B), a totalidade dos participantes referiu que gostou de participar nas sessões desenvolvidas e consideraram que contribuíram para a sua aprendizagem. No que toca à questão 3.º - “Refere quais foram as tuas maiores aprendizagens com a participação neste programa”, as respostas estão concentradas e organizadas no quadro 5.

Quadro 5

Respostas dos alunos do 3.º ano de escolaridade à questão 3

Aprendi a respeitar, ser amigo, escutar as outras pessoas, pensar sobre os meus comportamentos, gerir as minhas emoções, questionar e pedir desculpa.
Eu aprendi que devo esperar, incluir os outros, saber quando estou com stress e que os meninos e as meninas podem gostar das mesmas coisas.
Aprendi a respeitar as pessoas e a respirar fundo e acalmar-me quando estamos zangados.
Eu aprendi o que tenho em comum com os meus colegas, gerir as emoções e atitudes, o stress, a conhecer-me melhor e a igualdade e compreensão.
Para mim a Ema, a coruja foi muito importante porque aprendi a comunicar com as outras pessoas sem usar palavras e a escutar com atenção.
Para mim todas as sessões foram importantes, mas conheci mais coisas de mim e dos meus colegas, as emoções, o stress e a comunicação.
Aprendi: respirar fundo, acalmar-me, respeitar, partilhar, pedir desculpa, não dizer palavrões, ser simpática e controlar as minhas emoções.
Aprendi que devo respeitar toda a gente, saber esperar, incluir os meus amigos e amigas, ser boa pessoa e pensar antes de agir e a liberdade.
Eu aprendi de tudo um pouco, mais sobre as emoções, o respeito e o stress.
A minha maior aprendizagem foi compreender melhor as pessoas.
Aprendi a acalmar-me, não dizer palavrões, respirar fundo e respeitar os colegas.
Aprendi a acalmar-me, respirar, conhecer as emoções, há tempo para tudo e aprendi a saber esperar.
Eu aprendi a igualdade, respirar fundo, pensar antes de agir, gerir as minhas emoções, incluir os amigos e conhecer-me mais.
Aprendi a respeitar, escutar os outros, desculpar, pensar sobre os meus comportamentos, ser amigo, gerir as emoções e questionar.
A minha maior aprendizagem foi a controlar as emoções e a respeitar e o stress.
Aprendi a ouvir as pessoas com mais atenção e a ajudar.
Eu aprendi que todos nós temos de respeitar todas as pessoas.
O STOP foi a maior das aprendizagens, escutar as pessoas e levantar a mão no ar para falar.
Eu aprendi que devo respeitar, ser mais calmo e não bater em ninguém.
Aprendi que devemos ajudar, respirar fundo, lembrarmo-nos de parar e pensar para dar a volta às coisas más e lidar com os sentimentos e saber controlar.
Eu aprendi mais sobre as emoções.
Aprendi a acalmar-me, quando estiver triste partilhar com um adulto, o que os meninos e as meninas gostam e que há um tempo e lugar para tudo.
Aprendi a acalmar-me, confiar em mim, pensar antes de agir, trabalhar as emoções e questionar.
As minhas maiores aprendizagens com a participação neste Projeto são: tudo é para todos, o meu perfil de stress e a Ema, a coruja.
Eu aprendi que devo pensar nas minhas atitudes, respeitar os outros e sermos amigos uns dos outros.

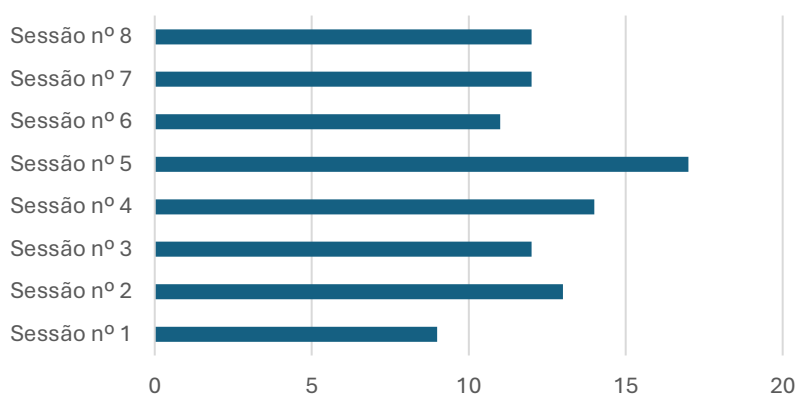
As respostas dos alunos evidenciaram que as aprendizagens adquiridas no programa corresponderam aos objetivos, nomeadamente o desenvolvimento de competências socioemocionais. A diversidade nas respostas, que abordam temas como a inclusão, respeito, amizade, controlo do stress, escuta ativa, comunicação eficaz, empatia, autoconhecimento, paciência, gestão das emoções e

conflitos, demonstra uma assimilação sólida dos conteúdos e uma evolução significativa na forma como os alunos gerem as suas relações.

Relativamente à questão 4 - “Das sessões realizadas, seleciona as quatro que mais gostaste” do questionário de satisfação global do programa, apresentamos o gráfico 2 para procedermos à análise dos dados.

Gráfico 2

Número de votos das sessões preferidas dos alunos do 3.º ano de escolaridade



Ao contrário do que se verificou com a turma do 2.º ano, os votos no 3.º ano foram menos díspares. A sessão com o menor número de votos foi a primeira, com 9 votos, possivelmente devido à adaptação dos alunos ao programa. Além disso, esta sessão era relativamente extensa e desafiadora, o que pode ter influenciado um menor envolvimento. As restantes sessões tiveram, no mínimo, 11 votos, com a sessão n.º 6 a registar precisamente 11 votos. Já, as sessões n.º 3, n.º 7 e n.º 8 contaram com 12 votos, mostrando uma seleção mais consistente. De seguida, a sessão n.º 2 registou 13 votos e a sessão n.º 4 contou com 14 votos. A sessão com um maior número de votos foi a sessão a n.º 5, contando com 17 votos e recebendo um lugar de destaque significativo, com os alunos a demonstrarem grande entusiasmo. As sessões n.º 2, n.º 4 e n.º 5 registaram os valores mais elevados, o que sugere que podem ter sido bem-recebidas pelos alunos, tanto pelo conteúdo, dinâmicas adotadas ou pelos temas explorados que despertaram um maior interesse nos participantes. Estas sessões podem ter sido mais envolventes e conseguiram captar melhor a atenção e o entusiasmo dos participantes.

De forma similar aos alunos do 2.º ano de escolaridade, alguns alunos do 3.º ano também demonstraram dificuldade em recordar com precisão certas sessões. Teria sido útil, portanto, apresentar

registos fotográficos das sessões realizadas, a fim de ajudá-los a relembrar os conteúdos e dinâmicas desenvolvidas ao longo do programa.

4.1.4. Impacto do programa no desenvolvimento das competências socioemocionais

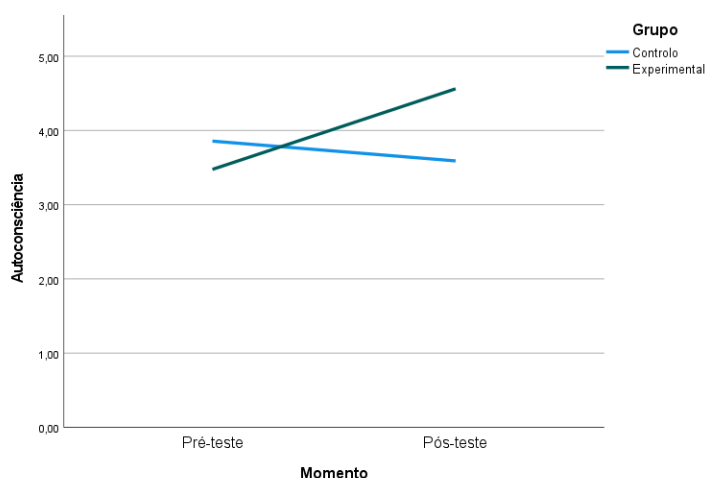
As características psicométricas da escala foram testadas através da análise da confiabilidade e da análise fatorial confirmatória, conforme apresentado no ponto 3.3. Tratamento de dados. A análise fatorial confirmatória da escala apresentou boas qualidades psicométricas, considerando as quatro subescalas incluídas: $\chi^2 = 200.368$ (df = 164, $p = .028$), RMSEA = .051, CFI = .92, GFI = .97. Todas as subescalas demonstraram níveis aceitáveis de consistência interna. Para a autoconsciência, consciência social, autogestão e gestão de relações, o alfa de *Cronbach* foi de .60, .75, .82 e .65, respetivamente.

4.1.4.1. Resultados do 2º ano de escolaridade

O gráfico 3 mostra que o grupo experimental (representado em verde) apresentou um aumento na autoconsciência entre o pré-teste ($M = 3,48$, $DP = 0,62$) e o pós-teste ($M = 4,56$, $DP = 0,37$), indicando que a intervenção foi eficaz ($p < .001$). No grupo de controlo (representado em azul), a autoconsciência diminuiu levemente entre o pré ($M = 3,86$, $DP = 0,54$) e o pós-teste ($M = 3,59$, $DP = 0,61$), embora essa diferença não seja estatisticamente significativa ($p = .141$). O efeito da interação ao ser significativo mostrou que a intervenção teve um efeito diferente nos grupos ao longo do tempo, aumentando a autoconsciência dos participantes do grupo experimental.

Gráfico 3

Resultados da autoconsciência no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano

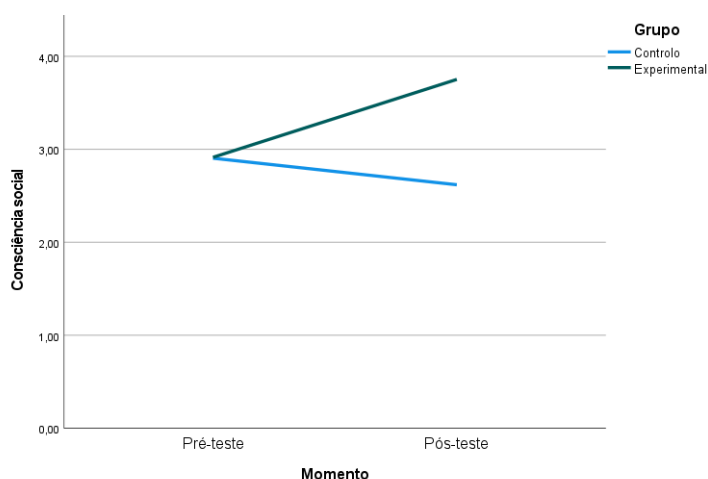


Nota: Efeito do grupo: $\beta = -0,381$; $SD = 0,168$; $p = .026$; Efeito do tempo: $\beta = -1,619$; $SD = 0,375$; $p < .001$; Efeito da interação: $\beta = 1,352$; $SD = 0,237$; $p < .001$.

A análise do gráfico 4 sugere que ambos os grupos iniciaram o estudo com níveis semelhantes de consciência social. No entanto, o grupo experimental (representado em verde) registou uma mudança significativa ao longo do tempo (Pré-teste: $M = 2,91$, $DP = 0,54$; Pós-teste: $M = 3,75$, $DP = 0,42$; $p < .001$), enquanto o grupo de controlo (representado em azul) apresentou uma ligeira diminuição nesse mesmo período (Pré-teste: $M = 2,90$, $DP = 0,79$; Pós-teste: $M = 2,62$, $DP = 0,50$), embora essa não fosse estatisticamente significativa ($p = .171$). A intervenção teve um efeito diferente nos grupos ao longo do tempo, aumentando a consciência social dos participantes do grupo experimental.

Gráfico 4

Resultados da consciência social no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano

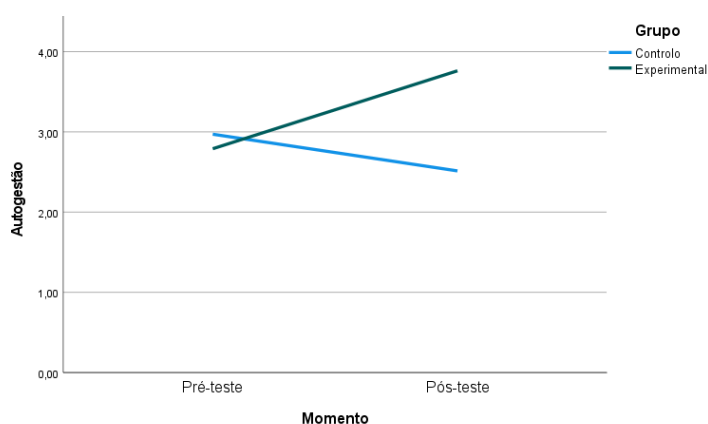


Nota: Efeito do grupo: $\beta = 0,010$; $SD = 0,179$; $p = .958$; Efeito do tempo: $\beta = -1,410$; $SD = 0,401$; $p < .001$; Efeito da interação: $\beta = 1,124$; $SD = 0,253$; $p < .001$.

Ao analisarmos os resultados, observamos que ambos os grupos iniciaram o estudo com níveis idênticos de autogestão, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste ($p = .303$). No entanto, após a intervenção, o grupo experimental (representado em verde) evidenciou um aumento significativo nesta competência (Pré-teste: $M = 2,79$, $DP = 0,45$; Pós-teste: $M = 3,76$, $DP = 0,49$; $p < .001$), enquanto o grupo de controlo (representado em azul) apresentou uma diminuição no pós-teste (Pré-teste: $M = 2,97$, $DP = 0,66$; Pós-teste: $M = 2,51$, $DP = 0,68$; $p = .032$). Os resultados indicaram ainda que a intervenção aumentou a autogestão dos alunos do 2.º ano de escolaridade que participaram no programa ($\beta = 1,429$; $SD = 0,252$; $p < .001$) (Gráfico 5).

Gráfico 5

Resultados da autogestão no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano

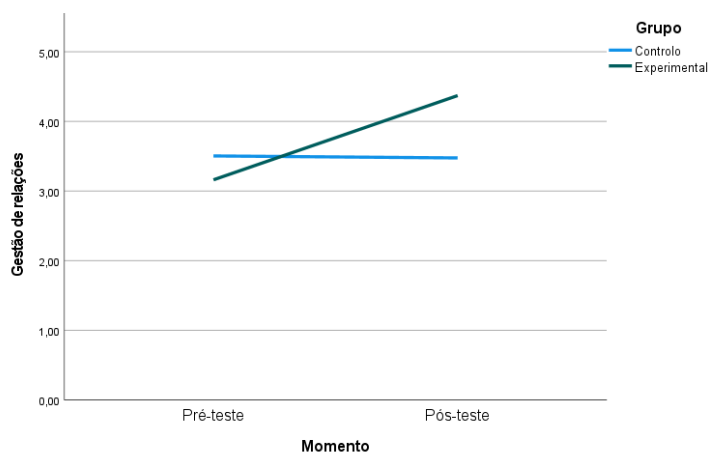


Nota: Efeito do grupo: $\beta = -0,181$; $SD = 0,178$; $p = .313$; Efeito do tempo: $\beta = -1,886$; $SD = 0,398$; $p < .001$; Efeito da interação: $\beta = 1,429$; $SD = 0,252$; $p < .001$.

O gráfico 6 mostra que os grupos, no pré-teste, apresentavam níveis diferentes de competências de gestão de relações (Controlo: $M = 3,50$, $DP = 0,56$; Intervenção: $M = 3,16$, $DP = 0,53$; $p < .05$), tendo os alunos do grupo experimental um menor nível de competências. No entanto, após a intervenção, o grupo experimental (representado em verde) apresentou um aumento nessa competência ($p < .001$), ao passo que o grupo de controlo (representado em azul) manteve níveis praticamente inalterados ao longo do tempo ($p > .05$). O programa teve um efeito estatisticamente significativo no aumento das competências de gestão de relações nos alunos do grupo experimental ($\beta = 1,238$; $SD = 0,222$; $p < .001$).

Gráfico 6

Resultados da gestão de relações no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano

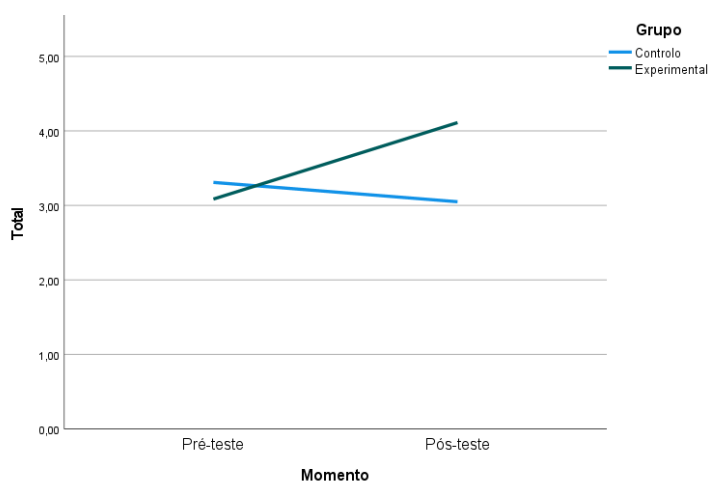


Nota: Efeito do grupo: $\beta = -0.343$; $SD = 0,157$; $p = .032$; Efeito do tempo: $\beta = -1,267$; $SD = 0,351$; $p < .001$; Efeito da interação: $\beta = 1,238$; $SD = 0,222$; $p < .001$.

Para o total da escala de competências socioemocionais, verificámos que, embora o grupo experimental tivesse no pré-teste um menor nível de competências ($M = 3,09$; $DP = 0,39$) em comparação com o grupo de controlo ($M = 3,31$; $DP = 0,43$), essa diferença não era estatisticamente significativa ($p > .05$). Após a intervenção, o grupo experimental (representado em verde) apresentou aumentos notáveis nas competências socioemocionais trabalhadas ($M = 4,11$; $DP = 0,19$). Em contraste, o grupo de controlo (representado em azul), apresentou uma ligeira diminuição no pós-teste ($M = 3,05$; $DP = 0,35$). Os resultados sugerem que a intervenção teve um impacto positivo nos alunos pertencentes grupo experimental ($\beta = 1,286$; $SD = 0,153$; $p < .001$) (Gráfico 7).

Gráfico 7

Resultados das competências socioemocionais no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 2.º ano



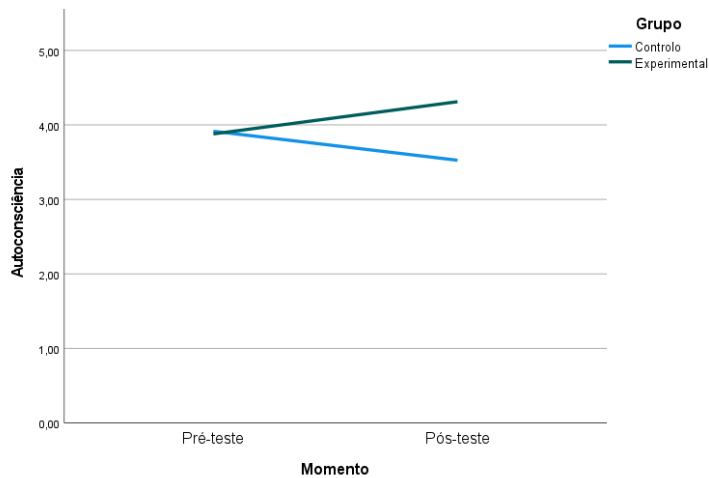
Nota: Efeito do grupo: $\beta = -0,244$; SD = 0,108; $p = .042$; Efeito do tempo: $\beta = -1,545$; SD = 0,242; $p < .001$; Efeito da interação: $\beta = 1,286$; SD = 0,153; $p < .001$.

4.1.4.2. Resultados do 3º ano de escolaridade

A análise do gráfico 8 sugere que ambos os grupos iniciaram o estudo com níveis semelhantes de autoconsciência (Controle: $M = 3,92$, DP = 0,50; Intervenção: $M = 3,88$, DP = 0,87; $p = .873$). No entanto, o grupo experimental (representado em verde) registou um aumento significativa ao longo do tempo (Pré-teste: $M = 3,88$, DP = 0,87; Pós-teste: $M = 4,31$, DP = 0,33; $p < .001$), enquanto o grupo de controle (representado em azul) apresentou uma diminuição estatisticamente significativa nesse mesmo período (Pré-teste: $M = 3,92$, DP = 0,50; Pós-teste: $M = 3,53$, DP = 0,55; $p = .027$). O programa implementado com os alunos do 3.º ano do grupo experimental aumentou significativamente as competências de autoconsciência destes alunos ($\beta = 0,821$; SD = 0,259; $p = .002$).

Gráfico 8

Resultados da autoconsciência no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano

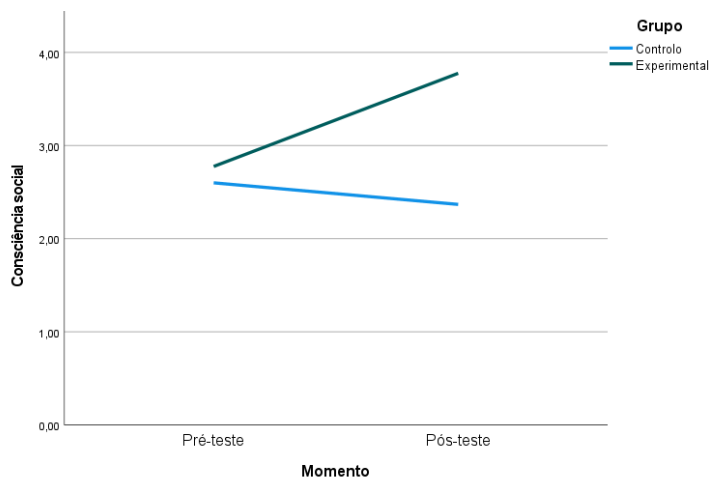


Nota: Efeito do grupo: $\beta = -0,036$; $SD = 0,183$; $p = .846$; Efeito do tempo: $\beta = -1,211$; $SD = 0,426$; $p = .006$; Efeito da interação: $\beta = 0,821$; $SD = 0,259$; $p = .002$.

De igual modo, os níveis de consciência social dos alunos do 3.º ano não variaram em função do grupo (Controle: $M = 2,60$, $DP = 0,52$; Intervenção: $M = 2,78$, $DP = 0,69$; $p = .360$). No entanto, após a intervenção, o grupo experimental (representado em verde) apresentou um aumento significativo nessa competência (Pré-teste: $M = 2,78$, $DP = 0,69$; Pós-teste: $M = 3,78$, $DP = 0,47$; $p < .001$), ao passo que o grupo de controle (representado em azul) mostrou apenas uma ligeira diminuição (Pré-teste: $M = 2,60$, $DP = 0,52$; Pós-teste: $M = 2,37$, $DP = 0,52$; $p = .181$). A intervenção teve um efeito diferente nos grupos ao longo do tempo, aumentando a consciência social dos participantes do grupo experimental (Gráfico 9).

Gráfico 9

Resultados da consciência social no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano

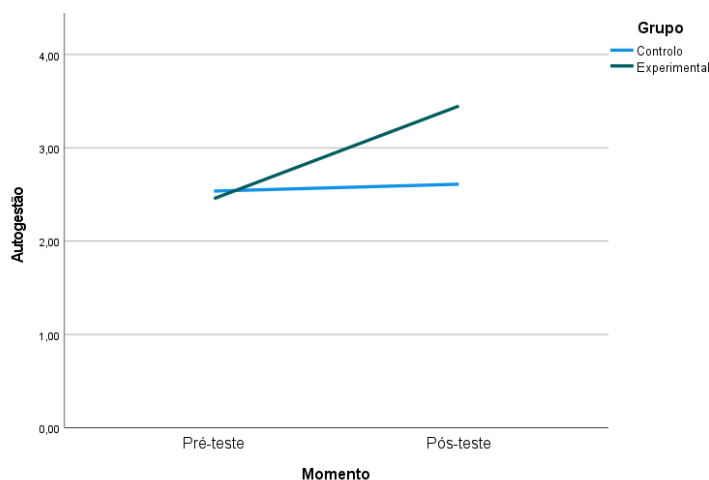


Nota: Efeito do grupo: $\beta = 0,176$; $SD = 0,171$; $p = .307$; Efeito do tempo: $\beta = -1,463$; $SD = 0,398$; $p < .001$; Efeito da interação: $\beta = 1,232$; $SD = 0,242$; $p < .001$.

Ao analisarmos os resultados, observamos que ambos os grupos iniciaram o estudo com níveis idênticos de autogestão, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste ($p = .657$). No entanto, após a intervenção, o grupo experimental (representado em verde) evidenciou um aumento significativo nesta competência (Pré-teste: $M = 2,46$, $DP = 0,57$; Pós-teste: $M = 3,45$, $DP = 0,64$; $p < .001$), enquanto o grupo de controle (representado em azul) apresentou apenas uma ligeira melhoria (Pré-teste: $M = 2,54$, $DP = 0,63$; Pós-teste: $M = 2,61$, $DP = 0,85$; $p = .763$) que não foi estatisticamente significativa. Os resultados indicaram ainda que a intervenção aumentou a autogestão dos alunos do 3.º ano de escolaridade que participaram no programa ($\beta = 0,918$; $SD = 0,288$; $p = .002$) (Gráfico 10).

Gráfico 10

Resultados da autogestão no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano

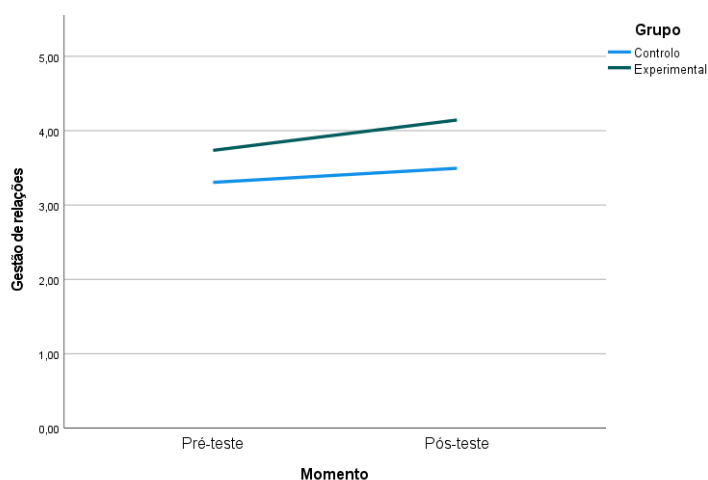


Nota: Efeito do grupo: $\beta = -0,081$; SD = 0,203; $p = .692$; Efeito do tempo: $\beta = -0,845$; SD = 0,473; $p = .078$; Efeito da interação: $\beta = 0,918$; SD = 0,288; $p = .002$.

Os resultados apresentados no gráfico 11 revelam que ambos os grupos no pré-teste apresentavam níveis diferentes de competências de gestão de relações (Controle: $M = 3,31$, DP = 0,62; Intervenção: $M = 3,74$, DP = 0,66; $p = .034$), tendo os alunos do grupo experimental um maior nível de competências. Após a intervenção, os dois grupos mantiveram diferenças estatisticamente significativas (Controle: $M = 3,49$, DP = 0,59; Intervenção: $M = 4,14$, DP = 0,55; $p < .001$) e, embora, os alunos do grupo experimental tenham aumentado ligeiramente as suas competências de gestão de relações ($p = .022$), a intervenção não apresentou um efeito na melhoria deste tipo de competências socioemocionais para os alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade ($\beta = 0,219$; SD = 0,261; $p = .405$).

Gráfico 11

Resultados da gestão de relações no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano

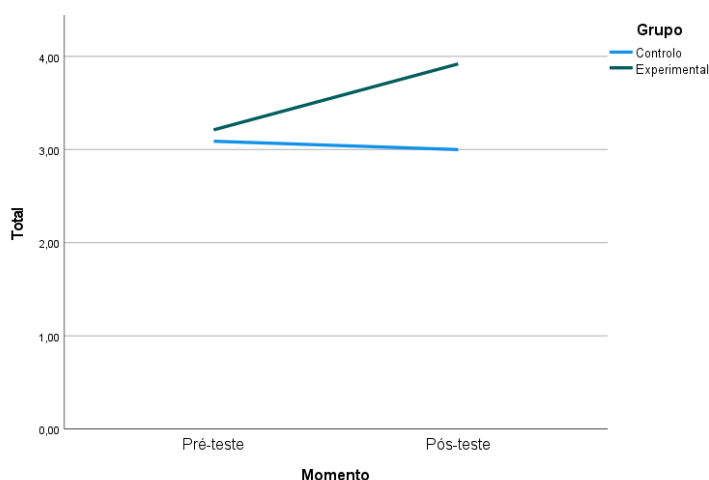


Nota: Efeito do grupo: $\beta = 0,431$; $SD = 0,185$; $p = .022$; Efeito do tempo: $\beta = -0,029$; $SD = 0,430$; $p = .946$; Efeito da interação: $\beta = 0,219$; $SD = 0,261$; $p = .405$.

Para o total da escala de competências socioemocionais, verificámos que, embora o grupo experimental tivesse no pré-teste um menor nível de competências ($M = 3,21$; $DP = 0,48$) em comparação com o grupo de controlo ($M = 3,09$; $DP = 0,35$), essa diferença não era estatisticamente significativa ($p > .05$). Após a intervenção, o grupo experimental (representado em verde) apresentou aumentos notáveis nas competências socioemocionais trabalhadas ($M = 3,92$; $DP = 0,31$). Em contraste, o grupo de controlo (representado em azul), apresentou uma ligeira diminuição no pós-teste ($M = 3,00$; $DP = 0,39$) que não foi estatisticamente significativa. Os resultados sugerem que a intervenção teve um impacto positivo no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos pertencentes ao grupo experimental ($\beta = 0,797$; $SD = 0,168$; $p < .001$) (Gráfico 12).

Gráfico 12

Resultados das competências socioemocionais no pré-teste e pós-teste em função do grupo de participantes do 3.º ano



Nota: Efeito do grupo: $\beta = 0,123$; $SD = 0,119$; $p = .305$; Efeito do tempo: $\beta = -0,887$; $SD = 0,276$; $p = .002$; Efeito da interação: $\beta = 0,797$; $SD = 0,168$; $p < .001$.

4.2. Participação nas atividades do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

Além da nossa participação nas atividades promovidas pelo GAAF para a comunidade escolar, procurámos ampliar a resposta oferecida no âmbito da prevenção, gestão e resolução de conflitos, recorrendo a técnicas de mediação. De forma complementar, também desempenhámos um papel relevante na reflexão sobre os comportamentos adotados pelos alunos envolvidos em ocorrências. Sempre que um aluno apresentava um comportamento inadequado ao contexto de sala de aula e era encaminhado para o GAAF, convidávamo-lo a preencher um documento intitulado "Reflexão do comportamento" (Apêndice 42). Este documento tinha como principal objetivo orientar o aluno na compreensão da origem do problema, ajudar a identificar as emoções associadas e promover a reflexão sobre possíveis soluções futuras. O processo terminava com uma declaração de compromisso, onde a responsabilidade pelo comportamento e pela mudança era partilhada com o aluno.

Também na fase inicial do estágio estivemos presentes numa assembleia de turma, onde se pretendeu dar voz aos estudantes e estes identificaram alguns problemas, como foi o caso de os alunos mais velhos desrespeitarem as filas do bar e da cantina e sugeriu-se ter alguém responsável a vigiar. No que diz respeito à cantina, foi proposto que os estudantes escolhessem, uma vez por mês, a ementa. Outro problema identificado foi os cacifos, onde os alunos mais velhos não permitiam o acesso ou então danificavam os mesmos. As ideias foram tomadas em consideração e apresentaram-se soluções face aos constrangimentos identificados.

Adicionalmente, em algumas ocasiões, também prestámos apoio individualizado aos alunos – tutorias – no que diz respeito aos métodos e hábitos de estudo, auxiliando-os na organização do tempo, na execução dos trabalhos de casa e no desenvolvimento de estratégias de estudo mais eficazes. Em alguns casos, este acompanhamento abrangeu ainda o apoio a situações familiares que influenciavam diretamente o comportamento e rendimento escolar dos alunos.

Frequentemente, surgiam várias ocorrências que exigiam intervenção imediata e sempre que possível, estivemos presentes no GAAP para reforçar a resposta oferecida. Esta participação permitiu-nos ter uma visão mais profunda dos desafios enfrentados pela comunidade escolar e contribuir de forma direta para a melhoria da convivência. A título de exemplo, destacamos duas ocorrências que tiveram um impacto extremamente significativo durante o estágio.

Quadro 6

Caso de mediação n.º 1: A um passo do respeito

Caso de mediação n.º 1: A um passo do respeito	
Datas: 23 e 30 de novembro de 2023	
Local: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	
Intervenientes (mediadores): Educadora social/Mediadora; Estagiária; Coordenador da escola básica	
Intervenientes (mediados): Santiago; Ricardo; Cláudia e Bárbara (nomes fictícios)	
Descrição do caso:	
O presente caso contou com a intervenção de quatro mediados: Santiago, Ricardo, Cláudia e Bárbara, alunos que integraram uma turma do 9.º ano. Após a confirmação de constantes conflitos verbais entre os mediados, realizou-se uma reunião para compreender a natureza dos conflitos. No entanto, dada a complexidade do caso, considerou-se que este devia ser aprofundado e, posteriormente, sugeriu-se que os alunos participassem num processo de mediação formal, acreditando que essa abordagem seria benéfica e pertinente.	
Nesta ordem de ideias, iniciou-se uma breve sessão de pré-mediação e, nos momentos iniciais, a mediadora principal apresentou os participantes e questionou se estavam presentes voluntariamente, o que foi confirmado por todos. Uma vez que os mediados não estavam familiarizados com os objetivos primordiais da mediação, a mediadora explicou que seria um espaço seguro e aberto, onde poderiam discutir as suas perspetivas de forma respeitosa, com o objetivo de alcançar soluções. Foram também estabelecidas as regras que orientam o processo de mediação, destacando o respeito mútuo, diálogo aberto, confidencialidade e a responsabilidade conjunta na procura de soluções, sendo este um processo que depende inteiramente da participação e cooperação dos mediados.	
A mediadora conduziu os momentos iniciais da sessão de mediação através de algumas questões abertas com o objetivo de compreender as circunstâncias do caso: “O que é que aconteceu para estarem aqui? O que têm para nos dizer sobre esta situação?” Face a estas questões, o Ricardo prontamente admitiu que tanto ele como o Santiago tinham insultado constantemente as colegas Cláudia e a Bárbara, principalmente em contexto de sala de aula. Ao serem questionados sobre a razão desses comportamentos, ambos admitiram que o faziam por diversão, como forma de “passar o tempo” durante as aulas.	

Ao longo da sessão, notou-se que o Ricardo manteve uma postura fria e pouco empática, reagindo com alguma naturalidade face ao exposto. Já o Santiago, embora demonstrasse indiferença verbalmente, transmitia sinais não-verbais que indicavam que se sentia afetado. Relativamente à Cláudia e à Bárbara, demonstraram-se mais retraídas e contidas, mantendo-se de mãos dadas e respondendo com reservas.

Neste vetor de ideias, através da empatia e da escuta ativa da mediadora e da co-mediadora, procurou-se perceber como é que a Cláudia e a Bárbara se sentiam quando eram insultadas constantemente pelos seus colegas e como é que reagiam a essas situações. Contudo, as mesmas apresentaram um discurso mais defensivo: a Bárbara referiu que sentia ódio pelos colegas e ambas disseram que não gostavam de serem insultadas e acabavam por lhes responder na mesma moeda.

Assim sendo, a mediadora questionou a Bárbara e a Cláudia sobre quais insultos lhes tinham sido proferidos, ao que a Bárbara responde que os rapazes lhe chamavam: esqueleto; pau; palito; tábua. Já a Cláudia refere que os rapazes usavam nomes insultuosos para a provocar, como: gorda; sem pai. Face a isto, a mediadora questionou o Santiago e o Ricardo sobre qual era a necessidade de insultarem e provocarem as colegas e os mesmos referem que não havia necessidade nenhuma, mas que esse comportamento era perspetivado como uma diversão para ambos e o faziam para que o tempo de aula passasse mais depressa. Através da confirmação dos mediados, estes insultos aconteciam maioritariamente em contexto de sala de aula, num tom mais baixo para que os professores não dessem conta do ocorrido e, quando a Bárbara e a Cláudia respondiam efusivamente aos insultos, os professores consideravam-nas culpadas da situação, segundo o que as mesmas disseram.

Segundo os mediados, alegadamente existiu um pedido de desculpas há algum tempo por parte do Ricardo e Santiago, uma vez que confirmaram que eram sempre eles que começavam os insultos e referem que nos dias atuais não insultam a Bárbara e a Cláudia. A mediadora tentou perceber qual tinha sido o ponto de viragem para, de um dia para o outro, o Ricardo e o Santiago deixarem de insultar a Bárbara e a Cláudia, ao que ambos referem que deixou de ter graça insultá-las e, por isso, pararam de o fazer.

Neste sentido, revela-se crucial ressaltar que durante a sessão de mediação, a mediadora expressou a importância da sinceridade por parte dos mediados e que era um fator que valorizava muito, na medida em que só assim se conseguiria alcançar soluções para os conflitos existentes. Esta técnica teve impactos positivos no comportamento dos mediados, dado que sentiram que a sua opinião era valorizada e que estavam num espaço acolhedor e sem julgamentos, resultando no facto do Ricardo e do Santiago compartilharem mais detalhes sobre as ocorrências.

Já num momento final, a mediadora questiona os mediados sobre quais são os seus limites, isto é, o que é que eles não querem que torne a acontecer (ou a ser dito sobre eles). O Ricardo e o Santiago referem que a Bárbara e a Cláudia nunca os provocaram em primeiro lugar e que não há nada que os incomode ou afete. Relativamente à Bárbara, a mesma não quer que sejam proferidos comentários sobre a sua estatura física, assim como a Cláudia não quer que comentem nem a sua estatura física, nem a sua família.

Uma vez que o tempo escasseou, a construção do acordo realizou-se uma semana após esta intervenção. Iniciámos essa segunda sessão com questões como: "Como é que vocês estão? Como foi a semana? Alguma mudança desde a nossa última sessão?" Como não ocorreram novos problemas, a sessão foi concluída com a formalização do acordo.

Resultados obtidos:

Os mediados concordaram em abraçar um compromisso de mudança e assinaram formalmente um acordo no dia 30 de novembro de 2023, comprometendo-se a adotar um comportamento mais positivo, resolvendo os conflitos com diálogo e respeito. De uma forma abrangente, o Ricardo e o Santiago comprometeram-se a pedir desculpa às colegas e a não tornar a insultá-las, provocá-las propositadamente ou magoá-las. A Cláudia e a Bárbara comprometeram-se a continuar a não reagir

caso surjam outras situações. Não obstante, todos os mediados consideram que os alunos que insultam os colegas devem ter uma falta disciplinar, para que haja alguma consequência (Apêndice 43).

Inferências:

O papel desempenhado – co-mediadora – ofereceu a possibilidade de participar ativamente em algumas questões ao longo do processo, com destaque para a formalização do acordo. Além de ter contribuído diretamente para o desfecho do caso, pudemos observar de perto a atuação da mediadora principal, o que nos permitiu aprender com as suas abordagens, questões e postura durante a mediação. Esta experiência foi desafiadora, tensa e enriquecedora, na medida em que houve a oportunidade de aplicar parte do conhecimento adquirido em situações concretas e lidar com conflitos reais logo na fase inicial do estágio. Ao mesmo tempo, observar a atuação de uma mediadora experiente ajudou-nos a refinar as nossas próprias técnicas e a compreender melhor como gerir situações delicadas, o que nos deu mais confiança para futuros casos. Esta ocasião permitiu perceber, na prática, o impacto positivo que a mediação pode ter na resolução de conflitos e a importância de uma postura firme, mas acolhedora e empática, para garantir um processo eficaz e respeitoso.

Quadro 7

Caso de mediação n.º 2: Reconstruindo laços

Caso de mediação n.º 2: Reconstruindo laços
Datas: 26 de abril e 2 de maio de 2024
Local: Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
Intervenientes (mediadores): Educadora social/Mediadora e estagiária
Intervenientes (mediados): 5 alunas do 1.º ciclo
Descrição do caso: Este caso envolveu a mediação de cinco alunas de uma turma do 4.º ano, que estavam envolvidas em conflitos constantes, frequentemente resultando em ocorrências. Devido à recorrência destes conflitos, decidiu-se reunir com as alunas para compreender a origem das tensões e tentar solucionar a situação. Dado que as alunas não estavam familiarizadas com o processo de mediação, a mediadora começou por explicar que a mediação seria um espaço seguro e calmo, onde todas poderiam falar abertamente sobre as suas emoções e, em conjunto, procurar maneiras respeitosas de resolver os problemas. Foram estabelecidas regras simples para garantir o respeito entre todas, incentivando a partilha de ideias e assegurando que tudo o que fosse dito seria confidencial. Também lhes foi explicado que o sucesso da mediação dependia da vontade de todas em colaborar. Nos momentos iniciais, foram feitas algumas questões abertas para compreender melhor o que tinha originado os conflitos: “O que é que vos trouxe aqui? O que têm a dizer sobre esta situação?”. As alunas mencionaram que os conflitos tinham origem em sentimentos de ciúme e exclusão. Durante a conversa, abordámos o conceito de amizade e discutimos quais os comportamentos que eram considerados aceitáveis ou inaceitáveis entre amigas. Neste vetor de ideias, através da empatia e da escuta ativa, a mediadora e a co-mediadora incentivaram as alunas a refletirem sobre os pilares de uma amizade saudável. Com efeito, as mediadas concordaram que as amigas devem: brincar e conviver juntas; ajudar-se mutuamente; demonstrar carinho; ser verdadeiras (não mentir) e dar espaço para que cada uma possa brincar com outras amigas. Em contrapartida, identificaram comportamentos que consideravam inaceitáveis numa amizade saudável, como: mandar nas outras; não respeitar opiniões e decisões; insultar ou chamar nomes;

deixar alguém de parte; mentir e agredir fisicamente. As alunas também reconheceram que, por vezes, usavam palavras para magoar sem pensarem conscientemente nas suas consequências e no seu impacto. Algumas expressões mencionadas como ofensivas incluíam: "és falsa"; "não quero ser mais tua amiga"; "eu não gosto de ti"; "não quero brincar mais contigo" e "é sempre isto".

No final da conversa, as alunas perceberam que se chateavam com demasiada frequência, quase diariamente, e que isso não era saudável numa amizade. A partir dessa reflexão, propuseram a criação de um "código de amigas", que foi construído numa sessão realizada na semana seguinte. Durante a construção desse "código", todas as alunas contribuíram ativamente, sugerindo que, em caso de desentendimento, o primeiro passo seria acalmarem-se e respirarem fundo. De seguida, deveriam conversar de forma calma sobre os sentimentos de cada uma. O diálogo deveria ser baseado na compreensão e o respeito, como elementos basilares deste processo, assim como assumir e reconhecer a verdade. No final, pretende-se que resolvam a situação, fazendo jus ao compromisso estabelecido e respeitando-o, sem fazer/dizer o que as outras envolvidas não gostam.

Neste caso, em vez de se proceder à construção formal de um acordo, elaborou-se um documento que detalhava as regras do "código de amigas". Para reforçar a partilha de responsabilidade, todas as alunas assinaram o documento, comprometendo-se a respeitar o que foi acordado e a melhorar as suas interações.

Resultados obtidos:

As mediadas concordaram em abraçar um compromisso de mudança e assinaram informalmente um documento no dia 2 de maio de 2024, comprometendo-se a adotar um comportamento mais positivo, resolvendo os conflitos com diálogo e respeito.

Inferências:

Tivemos a oportunidade de acompanhar este grupo de alunas ao longo de todo o estágio, o que nos deu a oportunidade de aplicar várias técnicas de mediação de forma contínua. A recorrência de conflitos entre as alunas permitiu uma intervenção prolongada, onde, além de explorar a resolução imediata dos conflitos, pudemos observar a evolução do grupo ao longo do tempo. Importa ressaltar que mantivemos sempre um diálogo próximo com a acompanhante de estágio e com a professora titular da turma, garantindo, em todas as circunstâncias, uma abordagem conjunta e alinhada com as necessidades das alunas. Ao longo das várias sessões, o tema central manteve-se constante: a falta de autoestima e confiança das alunas, que gerava sentimentos de ciúme e exclusão entre elas. Este padrão revelou a importância de trabalhar não apenas a gestão de conflitos, mas também o desenvolvimento emocional das alunas, ajudando-as a fortalecer a autoconfiança e a construir relações mais saudáveis. A aplicação de técnicas de mediação, como a escuta ativa, o diálogo respeitoso e a construção de compromissos, mostrou-se fundamental para promover a reflexão sobre os comportamentos e incentivar a mudança de atitudes dentro do grupo. A intervenção regular permitiu consolidar algumas aprendizagens e criar um ambiente mais positivo na turma, onde as alunas começaram a identificar e a corrigir os comportamentos prejudiciais de forma mais autónoma (DB, n.º 87).

4.3. Participação nas atividades do Clube ConviveMAIS

A participação nas atividades do Clube ConviveMAIS revelou-se uma componente crucial do estágio, uma vez que este clube se propõe a promover uma convivência saudável e a desenvolver competências de prevenção, gestão e resolução de conflitos no ambiente escolar. Ao longo do estágio, as atividades dinamizadas pelo clube permitiram o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais e fortaleceram o espírito de comunidade entre alunos e pessoal docente e não-docente.

Durante o 1.º período, o tema central das atividades foi a empatia, sendo realizadas várias dinâmicas com o intuito de promover a coesão grupal e fortalecer as relações interpessoais. Além disso, foi implementada a formação de "alunos ajudantes", com o objetivo de fomentar o apoio entre pares. Entre as iniciativas, destacou-se a atividade "Meias Diferenças/Meias para Todos", que desafiou toda a comunidade educativa a usar meias de cores ou padrões diferentes (Apêndice 44). Esta ação, realizada em colaboração com a rádio escolar e o grupo de docentes de educação especial, teve como finalidade sensibilizar para a diferença e inclusão, celebrando a diversidade e promovendo a tolerância no âmbito do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (3 de dezembro).

No 2.º período, iniciámos as atividades com a construção do jogo da memória, centrado em conceitos basilares para a convivência nos dias de hoje, como igualdade, respeito, amizade, empatia e justiça. Nesta atividade, os alunos, organizados em pares, foram desafiados a desenhar imagens que representassem o conceito escolhido, promovendo assim uma reflexão colaborativa sobre valores essenciais. Em paralelo, o conceito de sonho foi trabalhado através de duas dinâmicas. A primeira foi a criação da "Árvore dos Sonhos", onde cada aluno escreveu o seu maior sonho num *post-it*, colando-o numa árvore desenhada numa cartolina, simbolizando os objetivos individuais e coletivos do grupo. A segunda atividade, intitulada "O Sonho", envolveu o jogo dos "Quantos Queres?" e uma caixa mistério com exemplos de sonhos, incentivando os alunos a refletirem sobre se partilhavam ou não desses sonhos e o que poderiam fazer para alcançar os seus próprios objetivos e sonhos (Apêndice 44). Ao finalizar a sessão, pediu-se aos alunos que desenhassem um sonho já realizado ou um que ainda desejavam concretizar, incentivando a visualização e concretização das suas metas.

No 3.º período, as atividades do Clube ConviveMAIS centraram-se no tema da família. Paralelamente, foram implementadas várias iniciativas, como a dinamização do "Cantinho do Clube" para a comunidade educativa, a requalificação dos espaços exteriores através da criação de jogos, e a construção do "Banco da Amizade", com o lema "A única forma de ter um amigo é ser amigo" (Apêndice 44). Esta última atividade contou com a colaboração dos membros do clube, que participaram ativamente na sua construção, pintura e escrita de frases alusivas à amizade. Grande parte das vezes e sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as atividades do clube eram realizadas ao ar livre, incluindo jogos como a "estica", saltar à corda, UNO e a conclusão da construção do "Banco da Amizade", com a quadra: "Neste Banco da Amizade, é para ter empatia. Senta-te aqui comigo, vamos viver com alegria".

O 3.º período foi igualmente marcado pelo Dia do Agrupamento, celebrado no dia 30 de abril, onde cada clube apresentou atividades específicas nas suas salas. O clube ConviveMAIS organizou várias

atividades interativas, incluindo o jogo da memória, onde se pressuponha que os participantes encontrassem os pares corretos entre as cartas disponíveis (Apêndice 44). Uma outra atividade envolveu a escrita de sonhos por parte dos alunos, que eram depois depositados numa caixa especialmente preparada para esse fim, simbolizando a partilha e o desejo de realização desses sonhos. Adicionalmente, foi realizada uma dinâmica em equipa, na qual os alunos tinham de criar estratégias para manter um balão no ar, com a regra de que cada jogador deveria tocá-lo pelo menos duas vezes, mas sem exceder os três toques. O evento também contou com uma "Dance Party" animada pela rádio escolar e um desfile "*Fashion*", onde foram exibidas roupas em segunda mão, promovendo a sustentabilidade e a criatividade.

4.4. Ação de formação “A Mediação e a Gestão de conflitos em contexto escolar”

Tendo em conta as conclusões retiradas do diagnóstico de necessidades, no qual se identificaram dificuldades de comunicação e uma ausência de uma abordagem positiva na gestão de conflitos por parte dos AO com as crianças e jovens, verificou-se a necessidade de capacitar este grupo com ferramentas mais eficazes para gerir essas situações. A ação de formação ocorreu no dia 25 de março de 2024, entre as 14:30h e as 16h, e contou com a participação de 18 AO, todas do género feminino.

A ação foi acompanhada por um *PowerPoint* visualmente atraente, repleto de cores vibrantes, mas mantendo um design simples e de fácil compreensão (Apêndice 45). A ação começou com uma atividade de quebra-gelo intitulada “À descoberta”, com a duração de 20 minutos. Esta atividade teve como objetivo compreender até que ponto o grupo se conhecia, uma vez que este é um fator fulcral para promover um ambiente de trabalho mais coeso e eficaz. Portanto, a atividade permitiu identificar, compreender e expandir o conhecimento de todos, dando asas à descoberta, ao autoconhecimento e à melhoria das relações interpessoais. Durante a atividade, as participantes foram divididas em 4 subgrupos (de acordo com o número de participantes) e desafiadas a identificar o maior número possível de hábitos, situações, desejos, gostos, desafios e parecenças comuns entre as participantes, recorrendo a uma cartolina para registar essas descobertas.

Inicialmente, as participantes estavam com dificuldades a compreender a atividade de quebra-gelo, possivelmente devido à falta de familiaridade com atividades que exigissem interações pessoais e uma reflexão mais profunda. Esta atividade propunha que encontrassem pontos em comum entre si e muitas das participantes mencionaram que, nas suas rotinas diárias, raramente tinham a oportunidade de conversar com as colegas sobre temas deste foro, dado que geralmente não há tempo para conversas mais profundas ou pessoais. Após uma explicação mais detalhada, os grupos conseguiram compreender

a dinâmica proposta e participaram ativa e entusiasmadamente na mesma. Podemos observar no quadro 8 as respostas dadas pelas participantes nesta atividade.

Quadro 8

Respostas à atividade de quebra-gelo “À descoberta”

Respostas do grupo 1:	Respostas do grupo 2:
Gostamos: • Sinceridade; • Paz; • Bacalhau com Broa; • Pudim; • Caminhar; • Ver uma série; • Passear com amigos.	Gostamos: • Passear; • Viajar; • Doces; • Profissão que exercemos; • Convívios entre amigos e família; • Tomar o pequeno-almoço; • Fruta.
Respostas do grupo 3:	Respostas do grupo 4:
Gostamos: • Viajar; • Estar em sociedade; • Música dos anos 80/90; • Joias; • Perfumes; • Boa mariscada; • Estar em espaços livres; • Caminhar; • Namorar; • Crianças. Não gostamos: • Conflitos; • Estar em espaços escuros; • Guerra.	Gostamos: • Doces; • Natureza; • Cuidar das crianças; • Conviver com os colegas; • Dar muitas gargalhadas; • Caminhar pela natureza; • Bacalhau assado na brasa com batata à murro; • Todas somos casadas e com filhos e gostamos muito dos nossos maridos; • Somos felizes.

Como podemos observar no quadro 8, durante a atividade, os quatro subgrupos destacaram pelo menos sete similaridades entre os seus membros, maioritariamente focadas em aspetos positivos (segundo o olhar das mesmas). Não obstante, apenas um dos subgrupos se desafiou a identificar parecenças em comum sobre aspetos que consideravam negativos, expressos pela expressão “não gostamos”.

Esta tendência pode ser um reflexo de várias influências sociais e psicológicas. Primeiramente, sugere que a maioria das pessoas possui uma inclinação natural para se focar nos aspetos

instintivamente “positivos” da vida. Este fenómeno pode ser explicado pelo desejo humano de nos sentirmos parte integrante de um grupo e, naturalmente, as pessoas podem sentir-se mais confortáveis ao elencar situações positivas, uma vez que este comportamento tende a facilitar a integração social e a minimizar o risco de fricção entre os membros. Ademais, a reticência em destacar aspetos negativos pode ser visto como um comportamento que visa evitar a criação de barreiras, aliado ao facto de se considerar que este lado poderá ser entendido como vulnerável e potencialmente conflitante.

Adicionalmente, revela-se interessante notar que o único subgrupo que referiu aspetos negativos, deu o exemplo de “conflitos”. Durante o desenrolar da ação de formação, ficou perceptível que a grande maioria das participantes associava os conflitos a situações negativas, ao invés de vê-los como oportunidades que permitem o crescimento e a evolução. Esta perceção comum do conflito como algo inerentemente desfavorável pode refletir uma visão mais tradicional, onde se perspetiva o conflito como um “combate” entre adversários.

Esta ação foi concebida para promover uma interação eficaz entre teoria e prática, permitindo uma exploração aprofundada dos conceitos de educação, mediação e gestão de conflitos. Após a apresentação dos pressupostos teóricos que sustentam estes temas, foi realizada a atividade "Desvendar a Jornada da Mediação". Esta dinâmica foi desenhada para testar e reforçar a compreensão das participantes sobre conceitos-chave previamente explorados. O objetivo central consistia em que as participantes completassem palavras ou conceitos relacionados com a mediação, adivinhando as letras ausentes de cada termo. Dos sete termos propostos, as participantes conseguiram identificar corretamente seis, demonstrando uma boa compreensão do conteúdo apresentado (Apêndice 46). A única palavra em que houve hesitação foi "resolução", o que proporcionou uma oportunidade para clarificar melhor o conceito. Durante esse momento, explicámos de forma mais detalhada como a "resolução" se integra na prática de mediação, reforçando a compreensão do grupo sobre o tema. Como tal, destacou-se a necessidade de uma maior clareza ou de uma abordagem diferente ao apresentar este conceito em específico.

A seguir, foi realizada a atividade “Um pensamento, uma palavra”, onde as participantes foram convidadas a escrever num *post-it* a primeira palavra que lhes viesse à mente ao pensar no conceito “conflito”. Observou-se que todas as respostas associavam o termo a palavras de conotação negativa, como: “distúrbio; zanga; luta; raiva; discórdia; confusão; desconforto; violência; mal-entendidos; guerra; ódio; preocupação; desentendimento; duas pessoas envolvidas de forma verbal; discussão e tristeza” (Apêndice 47).

As respostas revelaram uma percepção predominantemente negativa acerca do “conflito”, evidenciando uma tendência comum de associá-lo à violência, à discussão e ao caos. Esta percepção pode ser influenciada por diversos fatores. Por um lado, a sociedade, através dos meios de comunicação, tende a retratar o conflito em contextos de agressão e desentendimento. Por outro lado, as experiências pessoais moldam as nossas percepções e deixam marcas que influenciam e condicionam a forma como as pessoas reagem a conflitos futuros. Ademais, a falta de formação específica sobre a gestão de conflitos pode limitar a compreensão de que o conflito pode ser abordado de maneira construtiva e frutífera.

Portanto, e sendo o conflito inevitável e intrínseco às relações humanas, esta experiência sublinha a importância de se promover uma mudança de perspectiva sobre o tema. Através de programas de sensibilização ou *workshops*, é possível incentivar a compreensão de que o conflito pode realmente ser uma ferramenta valiosa para o crescimento pessoal e a evolução coletiva.

Após a apresentação dos pressupostos teóricos, deu-se início à atividade "Explorar Conflitos em Grupo", projetada com o objetivo de incentivar as participantes a analisar quatro casos de conflito em contexto escolar, divididas em subgrupos. Esta dinâmica visava estimular a reflexão coletiva sobre cada caso apresentado e, simultaneamente, promover a ligação com as suas próprias experiências e práticas diárias (Apêndices 48, 49, 50 e 51). No quadro 9 são apresentadas as respostas e reflexões das participantes resultantes desta atividade.

Quadro 9

Respostas à atividade “Explorar conflitos em grupo”

Respostas do caso 1:	Respostas do caso 2:
a) João e Pedro. b) O João ter marcado um golo de roleta. c) Conversar com ambos (João e Pedro); acalmar a situação; fazer entender que no jogo não vale tudo (que há regras).	a) Afonso e Tiago. b) O Afonso culpou o Tiago pelo fim da relação que tinha com a Mariana. c) Ouvir o Tiago; ouvir o Afonso; no fim juntá-los e tentar dialogar entre eles para resolver o problema.
Respostas do caso 3:	Respostas do caso 4:
a) Gostos diferentes pela brincadeira. b) Não conversaram para poder chegar a um acordo. c) Houve um desentendimento e afastamento, causado por nenhuma parte querer ceder.	a) (O Ivo), Marta, Iara e Tomás. b) O Ivo sentia-se excluído do grupo. c) Deviam conversar e explicar-lhes que o Ivo não tinha motivos para ter essa atitude.

De uma forma geral, a atividade foi compreendida por todos os subgrupos, que foram capazes de identificar os intervenientes do conflito, o problema em questão e apresentar soluções para a gestão eficaz do conflito.

Detalhadamente, os subgrupos que analisaram os casos 1 e 2 conseguiram abordar todas as questões de maneira precisa e articulada, demonstrando uma compreensão clara e uma análise sólida dos conflitos apresentados. No entanto, embora tenham sugerido intervenções adequadas, como a necessidade de diálogo e de acalmar a situação, poderia ter sido útil incluir exemplos mais concretos de ações que facilitassem a resolução eficaz dos conflitos.

O subgrupo responsável pelo caso 3, inicialmente, demonstrou dificuldades em interpretar corretamente as questões propostas, resultando em alguma confusão. No entanto, ao partilharem em voz alta as suas respostas, ajustaram a sua interpretação e responderam de forma adequada às questões. Esta experiência levou-nos a refletir sobre a clareza e a estrutura das questões formuladas. Possivelmente, uma formulação mais direta e específica ou uma explicação mais detalhada das questões, poderia ter evitado mal-entendidos e facilitado a compreensão desde o início.

Por fim, o subgrupo responsável pelo Caso 4 apresentou uma solução para gerir eficazmente o conflito, focando-se principalmente nos próprios intervenientes, sugerindo que estes resolvessem a situação por eles próprios. Embora essa sugestão fosse válida, considerou-se que faltou ênfase na intervenção direta dos AO na gestão do conflito. Acredita-se que teria sido útil estruturar a questão de maneira mais direta e específica, destacando a necessidade de considerar o papel ativo dos AO. Não obstante, durante o debate em conjunto sobre as soluções para a gestão eficaz dos conflitos, várias participantes mencionaram espontaneamente algumas das dicas fornecidas posteriormente no *flyer* (Apêndice 52), demonstrando que compreenderam cada uma delas, o que serviu como um recurso adicional para todas as participantes.

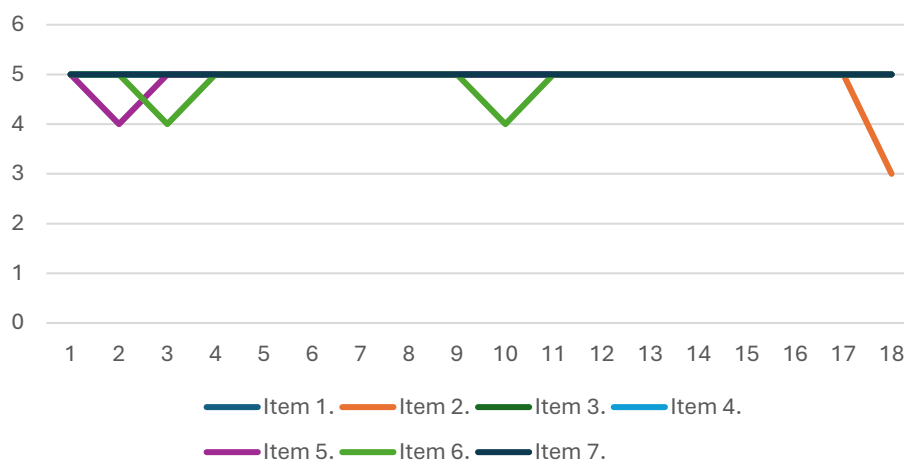
No final da atividade, as participantes foram convidadas a preencherem um questionário de satisfação sobre a ação de formação e receberam um certificado de participação (Apêndice 53).

4.4.1. Avaliação do questionário de satisfação global da ação de formação

Tendo em consideração o questionário de satisfação da ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar” (Apêndice 9), apresentamos o gráfico 13 acerca da questão 2 - “Por favor, responda a todas as questões assinalando com uma cruz (X) a sua opinião, utilizando a seguinte escala: 1 (Muito satisfeito); 2 (Insatisfeito); 3 (Nem satisfeito, nem insatisfeito); 4 (Satisfeito) e 5 (Muito satisfeito)”, relativamente a afirmações sobre diversos parâmetros a avaliar da ação de formação.

Gráfico 13

Resultados da questão 2 do questionário de satisfação aos AO



Nota: Item 1: Duração da ação de sensibilização de acordo com os conteúdos. Item 2: Domínio e clareza na exposição dos conteúdos. Item 3: Utilidade e relevância dos conteúdos. Item 4: Clareza e qualidade dos materiais apresentados. Item 5: A mediadora estagiária incentivou a participação e adotou estratégias inovadoras. Item 6: Aquisição de novos conhecimentos. Item 7: Satisfação geral da ação de sensibilização.

Ao analisar este gráfico, verificámos uma predominância de respostas no valor 5 (Muito satisfeito), o que representa uma resposta bastante positiva, considerando que, neste contexto, o 5 simboliza o valor máximo. A constância do valor 5 ao longo da maioria dos itens sugere que a avaliação global dos participantes foi uniformemente elevada, o que reflete uma perceção homogénea em relação àquilo que está a ser avaliado. A linha quase reta neste ponto demonstra que os itens 1, 3, 4 e 7 obtiveram resultados estáveis e ideais.

No entanto, identificam-se três exceções com variações negativas, nomeadamente no item 2 (laranja), item 5 (roxo) e no item 6 (verde-claro), que registam desvios para valores inferiores. Em relação ao item 2, observa-se uma resposta para uma queda para o valor 3, o que sugere que este item foi avaliado de forma menos positiva pelas participantes, que poderá estar relacionado com uma perceção de insatisfação ou um aspeto da intervenção que não foi tão bem-sucedido. É possível que tenha sido necessário adotar um discurso mais claro e coeso, uma vez que a complexidade dos conceitos apresentados ou a forma como foram transmitidos pode não ter sido suficientemente acessível para todas as participantes.

Quanto ao item 5, perceciona-se uma resposta para uma queda para o valor 4, e, embora a participação dos elementos tenha superado as expectativas iniciais, poderia ter havido um incentivo

adicional à participação. Em atividades futuras, pretende-se adotar outro tipo de estratégias que facilitem a interação e promovam maior entusiasmo entre todos.

Relativamente ao item 6, a variação de duas respostas para um valor inferior pode indicar que os conteúdos apresentados poderiam ter sido mais diversificados. A introdução de recursos multimédia, como vídeos ilustrativos, *podcasts* ou demonstrações práticas, poderia enriquecer a experiência e melhorar a avaliação nesta área. Estas flutuações indicam que, embora a maioria das dimensões analisadas tenha obtido uma resposta altamente positiva, existem pontos específicos que merecem maior atenção.

No que diz respeito à questão 3 do presente questionário – “Considera que deviam existir mais ações de formação como esta?”, a totalidade das participantes (dezoito) selecionaram a opção “Sim”. Estes dados poderão indicar que as participantes consideram que se deve apostar mais nestas ações, uma vez que pode ser uma mais-valia para todos.

A questão 3.1. questionava “Porquê?”, dando seguimento à questão anterior, e foram dadas 17 respostas e 1 resposta em branco, como podemos ver no quadro 10.

Quadro 10

Respostas à questão 3.1. do questionário de satisfação aos AO

Gostei muito, é muito útil ter estas conversas sobre as crianças.
É sempre bom termos mais conhecimento.
Porque com estas formações estamos sempre a aprender.
Ter outros conhecimentos, para pormos em prática.
Para aprender mais.
Porque estas ações são sempre uma mais-valia para nós.
Porque contribui para a minha formação pessoal e profissional.
Porque contribui muito para a minha profissão.
Porque é sempre uma mais-valia para o nosso trabalho.
Para conhecimento de novas estratégias.
Porque estas ações nunca são demais.
Porque é bom estar sempre a aprender e aprendo sempre com as formações dadas.
Porque é muito satisfatório para o nosso currículo (saber nunca é demais).
Nestas ações de formação/sensibilização aprendemos sempre mais do que aquilo que já sabemos e praticamos no nosso trabalho.
Porque estamos sempre a aprender.
Ficamos sempre a aprender e temos mais conhecimento.
Porque estamos sempre a aprender.

A análise destas respostas sugere que as participantes acreditam que estas ações contribuem para o crescimento das suas competências individuais e coletivas. Detalhadamente, as participantes

consideram que estas ações são úteis e valorizam a oportunidade de discutir temas deste teor; reconhecem a importância de adquirir conhecimentos que podem ser aplicados diretamente nas suas práticas diárias; acreditam que pode ser uma mais-valia significativa para a sua profissão; sobressai uma forte valorização da aprendizagem contínua, uma vez que muitas das participantes destacaram que estas ações são uma fonte de constante conhecimento e, por fim, reconhecem a devida importância para o seu construto, aliando o desenvolvimento pessoal ao profissional. Em relação à resposta em branco, esta pode indicar que a participante não se sentiu à vontade, teve dificuldade em expressar a sua opinião, desinteresse ou então a questão poderia ter sido mais clara.

De acordo com a questão 4 – “Quais as alterações que, na sua opinião, poderiam melhorar uma próxima ação?”, foram dadas 13 respostas e 5 respostas em branco, como podemos ver no quadro 11.

Quadro 11

Respostas à questão 4 do questionário de satisfação aos AO

Gostaria de ter mais tempo de formação.
Gostei da formação, não melhoraria nada.
Na minha opinião, deveriam também haver este tipo de formações para professores junto com os assistentes operacionais.
Estava ótima.
Estava serena.
Na minha opinião, não fazia nenhuma alterações, gostei muito.
Foi muito divertida e elucidativa. Para a próxima poderia ser mais dinâmica.
Foi muito produtiva e divertida, gostei muito.
Para mim a ação está muito bem.
Nenhuma alteração, gostei imenso.
Numa próxima, talvez colocar mais jogos em grupo.
Foi muito satisfatório, diverti-me.
Para mim ações como esta, estão bem. Correu 5 estrelas.

A análise das respostas revela uma satisfação geral com a ação de formação. As nove respostas que não sugeriram áreas de melhoria indicam que a ação atendeu às expectativas das participantes, sendo bem recebida tanto em termos de conteúdo quanto de dinâmica. Por outro lado, as quatro respostas que propuseram melhorias sugerem um interesse em ampliar o tempo dedicado à formação e em aumentar a integração e colaboração entre diferentes grupos de profissionais da escola, assim como expandir a interatividade e dinamismo da ação. Quanto às respostas em branco, podem ser interpretadas de várias maneiras. É possível que as participantes tenham tido dificuldades em identificar melhorias no momento de responder ao questionário ou que tenham sentido que a ação foi suficientemente abrangente, sem necessidade de sugestões adicionais. Alternativamente, estas

respostas podem refletir um menor nível de interesse em relação à questão específica, embora a satisfação geral com a ação pareça prevalecer.

4.5. Aplicação e avaliação do questionário aos docentes sobre mediação escolar

O questionário dirigido aos docentes teve como objetivo investigar os seus conhecimentos e perceções sobre a mediação escolar e a forma como esta é aplicada no decorrer da sua prática profissional (Apêndice 10). De acordo com a questão 1 – “Género”, o questionário obteve 15 respostas, das quais 13 do género feminino e 2 do género masculino. Para compreendermos as respostas dadas à questão 2 - “Qual é o grupo de recrutamento a que pertence/em que leciona?”, construiu-se a tabela 9, que nos apresenta os grupos de recrutamento nos quais esses docentes lecionam.

Tabela 9

Respostas à questão 2 do questionário aplicado aos docentes

Códigos dos grupos de recrutamento dos docentes inquiridos		<i>n</i>
110	Ensino Básico - 1.º ciclo	4
200	Português e Estudos Sociais/História	2
220	Português e Inglês	1
230	Matemática e Ciências da Natureza	2
240	Educação Visual e Tecnológica	2
260	Educação Física	1
290	Educação Moral e Religiosa Católica	1
320	Francês	1
910	Educação Especial	1

A análise da tabela 9 revela uma distribuição diversificada dos docentes por códigos de recrutamento, indicando uma representatividade significativa entre os grupos que participaram no questionário. O grupo de recrutamento 110 (Ensino Básico - 1.º ciclo) destaca-se com o maior número de respostas (4 docentes), seguido pelos grupos 200 (Português e Estudos Sociais/História), 230 (Matemática e Ciências da Natureza) e 240 (Educação Visual e Tecnológica), que obtiveram 2 respostas cada. Os grupos 220 (Português e Inglês), 260 (Educação Física), 290 (Educação Moral e Religiosa Católica), 320 (Francês) e 910 (Educação Especial) contaram com 1 docente cada.

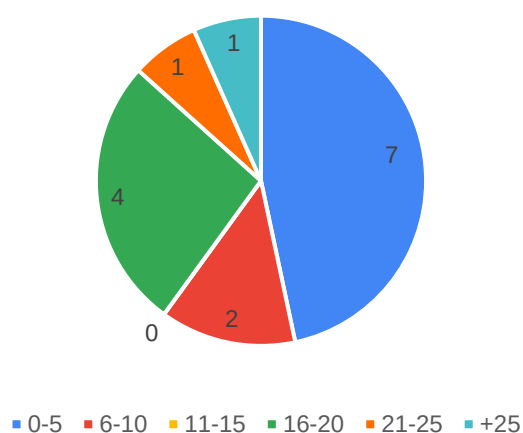
Apesar do número total de respostas ao questionário não ser elevado, é notável que a participação foi distribuída de forma equilibrada entre as diferentes áreas de ensino. A captação de perceções variadas

e pertinentes sobre o tema torna-se um fator crucial, na medida em que fornece uma visão mais ampla e representativa da realidade escolar.

O gráfico 14 ilustra a distribuição das respostas à questão 3 - “Há quantos anos trabalha nesta Escola?”, dividida por escalas de anos de serviço.

Gráfico 14

Resultados da questão 3 do questionário aplicado aos docentes



As respostas mostram uma diversidade significativa no tempo de permanência dos docentes na instituição e observa-se que a maior fatia de respostas (7 docentes) pertence à categoria "0-5 anos", indicando uma quantidade considerável de professores que estão no início da sua trajetória nesta escola, o que pode trazer perspectivas inovadoras. Em seguida, a categoria "16-20 anos" registra 4 respostas, enquanto 2 docentes se enquadram na faixa "6-10 anos". Já na faixa "11-15 anos", não se registraram respostas, enquanto 1 docente se encontra na faixa "21-25 anos" e outro com mais de 25 anos de serviço na escola. As diferentes faixas de tempo de serviço possibilitam uma visão diversificada e rica que contribui para a profundidade das respostas dos inquiridos.

A análise das respostas à questão 4 - “Possui formação em mediação escolar ou de conflitos?”, revela que a totalidade dos inquiridos respondeu negativamente, o que indica que a formação em mediação escolar ainda não é uma prática disseminada entre os docentes. Este dado sugere que a mediação, enquanto ferramenta de gestão de conflitos no ambiente escolar, ainda tem um longo caminho a ser trilhado para se tornar uma competência comum entre os profissionais da educação.

Com o desiderato de apresentarmos e analisarmos as respostas à questão 5 - “O que entende por “Mediação Escolar”?”, apresentamos o quadro 12.

Quadro 12

Respostas à questão 5 do questionário aplicado aos docentes

Intermediário na resolução de problemas.
A "ponte" entre alunos, professores e família, que permita acompanhar tudo o que extravasa a docência de uma área ou disciplina, relativo ao enquadramento social e familiar dos alunos, e ao seu percurso e comportamento, complementando e facilitando o papel dos docentes.
Penso ser uma forma de resolver o conflito, em estádios precoces.
Atuação que permite resolver conflitos em meio escolar e ajudar nas relações interpessoais.
Trata-se de um processo que tem como função a resolução de conflitos e a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar.
É o desenvolvimento de relações saudáveis em que prevalece o diálogo e a resolução de conflitos em ambiente escolar.
Gestão das relações entre alunos/Encarregados Educação/Professores/Auxiliares.
Estratégia/medida que pretende melhorar os relacionamentos interpessoais no ambiente escolar e promover a resolução de conflitos entre alunos / docentes / pessoal não-docente.
A intervenção efetuada entre alunos ou outros atores educativos em que se tenta ajudar a perceber o motivo dos problemas existentes na construção de uma relação saudável.
Gerir conflitos através do diálogo e reflexão de forma a solucionar problemas pacificamente.
É uma abordagem construtiva para lidar com conflitos entre alunos, recorrendo a estratégias de diálogo e autoconhecimento para melhorar as competências sociais/relações. Promove a comunicação entre as várias partes.
É a resolução de conflitos no ambiente escolar apelando ao diálogo e às boas práticas.
Estabelecer relações em contexto escolar.
Entendo que é um caminho na descoberta de comportamentos, atitudes de como identificar e se necessário alterar comportamentos.
Intervenção/acompanhamento/ orientação dos comportamentos dos alunos. Ajudá-los a refletir sobre determinadas atitudes. Apoio no autoconhecimento.

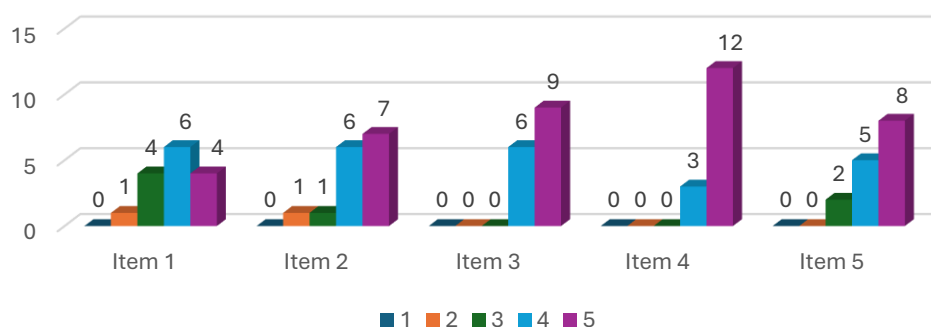
A análise geral das respostas dos docentes revela que, apesar de não possuírem formação em mediação, conforme indicado na questão anterior, demonstram uma compreensão sólida e intuitiva sobre o conceito e a importância da mediação escolar. As respostas sugerem que os docentes têm uma percepção clara de que a mediação está ligada à gestão de conflitos, ao desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e à promoção do diálogo entre os diversos atores da comunidade escolar. É também possível observar uma ideia comum de que a mediação é uma estratégia preventiva e construtiva para lidar com conflitos, atuando como um "intermediário" ou "ponte" que facilita a comunicação, a gestão e a resolução pacífica dos mesmos.

No que diz respeito à questão 6 - "Atendendo às afirmações, indique o seu grau de concordância com cada uma das afirmações, colocando uma cruz (X) no número a que corresponde a sua opinião. Utilize a escala: 1 - Discordo Totalmente (azul-escuro); 2 - Discordo (laranja); 3 - Não concordo, nem

discordo (verde); 4 – Concordo (azul-claro); 5 - Concordo Totalmente (roxo)”, apresentamos o gráfico 15, que nos leva a uma análise detalhada sobre itens relativos à mediação escolar.

Gráfico 15

Resultados da questão 6 do questionário aplicado aos docentes



Nota: Item 1: Estou familiarizado com o conceito de Mediação Escolar. Item 2: A Mediação é uma estratégia eficaz para lidar com conflitos em contexto escolar. Item 3: A Mediação contribui para a promoção de uma convivência pacífica na comunidade escolar. Item 4: As Instituições de Ensino devem oferecer ações de formação/capacitação em Mediação aos Docentes. Item 5: A Mediação reduz a necessidade de recorrer a medidas disciplinares punitivas.

A análise das respostas fornecidas pelos docentes revela uma percepção amplamente positiva em relação à mediação escolar e à sua relevância no ambiente educativo. Importa referir que a escala utilizada se apresenta com as seguintes cores: 1 - Discordo Totalmente (azul-escuro); 2 – Discordo (laranja); 3 - Não concordo, nem discordo (verde); 4 – Concordo (azul-claro); 5 - Concordo Totalmente (roxo).

Em relação ao item 1 “Estou familiarizado com o conceito de Mediação Escolar”, verificou-se que a maioria das respostas se concentra nos valores 4 e 5, com 4 docentes a responderem “Concordo totalmente” e 6 a responderem “Concordo”. Este padrão sugere um grau elevado de familiaridade com o conceito, ainda que um pequeno número (5 docentes) tenha revelado menos clareza sobre o tema, ao escolherem os valores 2 e 3, sugerindo algumas dúvidas ou menor conhecimento sobre o conceito de mediação.

No item 2 “A Mediação é uma estratégia eficaz para lidar com conflitos em contexto escolar”, as respostas seguiram uma tendência semelhante, com a maioria dos docentes a considerar a mediação como uma estratégia eficaz. A distribuição das respostas entre os valores 4 e 5 (7 docentes em “Concordo totalmente” e 6 docentes em “Concordo”) refletiu uma percepção bastante positiva sobre o impacto da mediação no contexto escolar.

No item 3 "A Mediação contribui para a promoção de uma convivência pacífica na comunidade escolar", a opinião dos docentes permaneceu unânime. As respostas concentram-se entre os valores 4 e 5 (9 docentes em “Concordo totalmente” e 6 docentes em “Concordo”), sem quaisquer respostas nos valores inferiores (1, 2 ou 3), evidenciando que todos os inquiridos reconhecem o valor da mediação para a construção de um ambiente escolar mais pacífico e harmonioso.

No que diz respeito ao item 4 "As Instituições de Ensino devem oferecer ações de formação/capacitação em Mediação aos Docentes", verificou-se um consenso quase total, com 12 docentes a responderem “Concordo totalmente” e 3 docentes a responderem “Concordo”. Não houve qualquer discordância, o que refletiu que os docentes manifestam unanimemente que as instituições de ensino devem investir em formação específica em mediação para os professores, indicando uma clara necessidade de capacitação adicional.

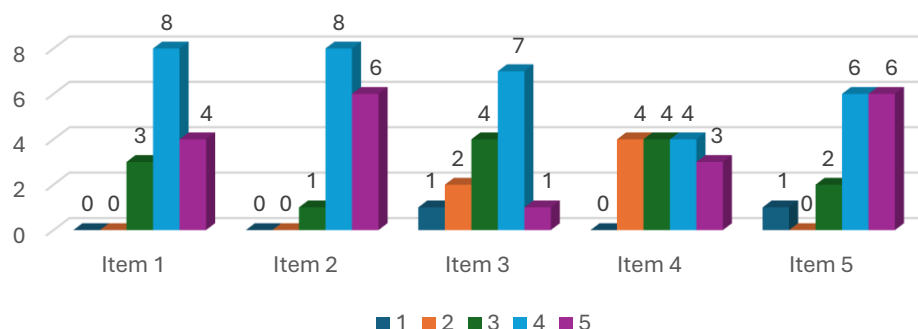
Por último, o item 5 "A Mediação reduz a necessidade de recorrer a medidas disciplinares punitivas", também foi avaliado positivamente pela esmagadora maioria dos docentes, com 8 docentes a responder “Concordo totalmente” e 5 docentes a responder “Concordo”. Apenas um pequeno número (2 docentes) não concordou de forma tão veemente, sugerindo algumas reservas quanto à capacidade da mediação de substituir completamente as abordagens disciplinares tradicionais.

De uma forma geral, os dados revelam uma visão amplamente positiva e favorável à mediação escolar por parte dos docentes. As respostas expressam um elevado grau de concordância em quase todas as questões, o que sobressai a necessidade de continuar a promover formações e debates sobre a mediação nas escolas.

Enquanto a questão anterior tinha como objetivo avaliar o grau de concordância dos inquiridos, a questão 7 procurou aferir a frequência com que os docentes aplicam a mediação no seu contexto profissional - “Atendendo às afirmações que se seguem, coloque uma cruz (X) no número a que corresponde a sua prática profissional. Utilize a escala: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre”. A fim de apresentar e analisar os resultados, incluímos o gráfico 16, que oferece uma visão clara da distribuição das respostas.

Gráfico 16

Resultados da questão 7 do questionário aplicado aos docentes



Nota: Item 1: Recorro/pratico a Mediação para resolver conflitos que surgem em sala de aula. Item 2: Quando um aluno tem um comportamento inadequado, eu tento resolver o assunto diretamente com o aluno. Item 3: Quando um aluno apresenta um comportamento desajustado ao contexto de sala de aula, encaminho-o para o GAAF. Item 4: Quando um aluno discute com outro, encaminho-o para uma Mediação num espaço seguro (GAAF). Item 5: Encorajo outros Docentes a utilizar a Mediação Escolar como uma abordagem para resolver conflitos.

Em primeiro lugar, aprez referir que a escala de frequência utilizada, apresenta-se com as seguintes cores: 1 - Nunca (azul-escuro); 2 – Raramente (laranja); 3 – Às vezes (verde); 4 – Muitas vezes (azul-claro); 5 - Sempre (roxo).

Como podemos observar nas respostas ao item 1 "Recorro/pratico a Mediação para resolver conflitos que surgem em sala de aula", a maioria concentrou-se nos valores mais elevados, com 4 respostas em "Sempre" e 8 respostas em "Muitas vezes". Estes dados sugerem uma utilização regular da mediação para lidar com conflitos em sala de aula. No entanto, as 3 respostas em "Às vezes" mostram que há um número de docentes que ainda não utiliza a mediação de forma consistente.

No item 2 "Quando um aluno tem um comportamento inadequado, eu tento resolver o assunto diretamente com o aluno", verificou-se uma predominância de respostas nos valores mais elevados, com 6 docentes a escolherem "Sempre" e 8 docentes "Muitas vezes", o que indica uma prática comum de lidar diretamente com o aluno. Apenas 1 docente respondeu "Às vezes", mostrando que resolver diretamente o assunto com o aluno acaba por ser uma abordagem quase universal.

No item 3 "Quando um aluno apresenta um comportamento desajustado ao contexto de sala de aula, encaminho-o para o GAAF", podemos compreender que as respostas revelam uma maior diversidade de abordagens. Embora 1 docente tenha indicado "Sempre" e 7 docentes "Muitas vezes", 6 docentes indicam que utilizam essa estratégia com menor frequência. Isto é, 4 docentes responderam "Às vezes", enquanto 2 docentes optaram por "Raramente" e 1 docente por "Nunca", sugerindo que

alguns docentes preferem resolver essas questões diretamente com o aluno ou utilizar outras abordagens.

Da mesma forma, as respostas ao item 4 “Quando um aluno discute com outro, encaminho-o para uma Mediação num espaço seguro (GAAF)”, são igualmente variadas. Embora 3 docentes tenham selecionado "Sempre" e 4 docentes "Muitas vezes", um número significativo escolheu valores mais baixos: 4 docentes selecionaram "Às vezes" e outros "Raramente". Estes resultados podem indicar que, enquanto alguns docentes encaminham regularmente os alunos para o GAAF, outros podem adotar diferentes estratégias, lidar diretamente com o conflito emergente ou adotar um comportamento de resistência e desconfiança face à prática da mediação.

Por fim, no item 5 “Encorajo outros Docentes a utilizar a Mediação Escolar como uma abordagem para resolver conflitos”, as respostas dividem-se igualmente entre “Sempre” (6 docentes) e “Muitas vezes” (6 docentes), sugerindo que muitos docentes incentivam regularmente os seus colegas a recorrerem à mediação. No entanto, 2 docentes responderam "Às vezes" e 1 docente "Nunca", indicando que alguns docentes podem não se sentir tão à vontade ou confiantes para promover a mediação junto de outros colegas.

No geral, o gráfico indica uma aceitação generalizada e uma prática regular da mediação escolar. Contudo, há indícios de que a mediação ainda não está enraizada como parte integrante da cultura escolar. Por conseguinte, este cenário destaca a necessidade de maior sensibilização e formação para que a mediação se torne uma prática mais integrada.

Para a questão 8 “Para si, quais são as principais potencialidades da prática de Mediação em contexto escolar?” optámos por apresentar as respostas dadas no quadro 13.

Quadro 13

Respostas à questão 8 do questionário aplicado aos docentes

Mais tempo para gerir/entender os motivos que originam os conflitos e melhor adequar estratégias de resolução.
Potenciar os aspetos positivos de cada aluno, baixar a conflitualidade e melhorar a integração entre escola e vida pessoal.
Redução do conflito em ambiente escolar.
Diminuição dos conflitos graves entre alunos, aprendizagem no que concerne à resolução de problemas e ajudar o aluno a colocar-se no lugar do outro, a saber ouvir e a expressar os seus sentimentos.
Não recorrer ao castigo de forma sistemática ou irrefletida e evitar estigmatizar o(s) aluno(s).
Ajuda a resolver conflitos e a atenuar comportamentos desajustados, o que permite o desenvolvimento da tolerância e do respeito em contexto escolar e noutros espaços que o aluno frequente, melhorando-se assim a convivência social.
A resolução de conflitos e a promoção de um ambiente seguro e tranquilo para toda a comunidade escolar.
Melhoria dos relacionamentos interpessoais e de um ambiente escolar mais saudável e seguro; promoção de uma cultura de paz e diálogo nos espaços escolares; eventualmente, reduzir os comportamentos problemáticos, conflitos e questões de indisciplina e conduta inapropriado dentro e fora da sala de aula.
Antecipar e resolver problemas que poderão complicar se não se atuar de imediato. Ensina os alunos a ouvirem diferentes pontos de vista e a respeitar as opiniões dos outros.
Diminuição da violência escolar; aceitação das diferenças; gestão de emoções e aumento da autoconfiança dos alunos.
As estratégias para perceber a origem do problema/conflito. A promoção do diálogo e a promoção de uma cultura de paz/harmonia que as nossas escolas tanto precisam.
Ajudar professores e alunos no relacionamento diário.
É uma grande ajuda na prevenção de conflitos e na resolução ajustada e consciente quando não se conseguiram evitar.
Minimizar os conflitos entre os alunos e levá-los a refletir sobre as suas condutas.

Ao analisar as respostas dos 14 professores à questão 8, concluiu-se que os docentes conseguem identificar várias potencialidades associadas à mediação escolar. As respostas revelam uma boa compreensão das vantagens desta prática, mesmo entre aqueles que, anteriormente, indicaram não possuir formação formal em mediação. As potencialidades mais frequentemente mencionadas são a redução de conflitos; a promoção de um ambiente saudável e seguro; o desenvolvimento de competências socioemocionais; a prevenção e resolução de conflitos eficaz e a melhoria das relações interpessoais.

Relativamente à ausência de resposta por parte de um dos docentes, esta pode indicar uma dificuldade em identificar as potencialidades da mediação ou falta de familiaridade com o conceito. Alternativamente, o docente pode não ter considerado relevante responder a esta questão em particular.

Para finalizar o questionário, a questão 9 “Para si, quais são os principais constrangimentos da prática de Mediação em contexto escolar?”, apresentamos as respostas no quadro 14.

Quadro 14

Respostas à questão 9 do questionário aplicado aos docentes

Excessiva proteção, por um lado os alunos perdem capacidade/autonomia para a resolução de conflitos, por outro utilizam os mediadores para ampliar qualquer coisa, transformando um muito pouco para um exagero.
Falta de espaços e de tempo para intervenções articuladas de média e/ou longa duração.
Falta de recursos humanos especializados.
Desconhecimento e, por vezes, não aceitação dos alunos/encarregados de educação desta prática.
Não haver tempo livre suficiente para trabalhar formas de estar e de agir com os alunos problemáticos.
Nada a registar.
A multiplicidade de interesses e vontades.
Não existe uma cultura de mediação implementada na escola; pessoal docente e não docente não tem formação neste âmbito.
A impulsividade dos alunos que nem sempre facilita a mediação. A falta de formação/ informação da comunidade escolar.
Falta de técnicos especializados.
Não ter constantemente/ de forma efetiva uma mediadora no 1º ciclo.
Não estar implementado na escola.
Sem dúvida o acesso a mediadores.
Formação de docentes e alguma falta de sensibilização, por parte dos mesmos, relativamente à realidade estrutural de muitos alunos cujas realidade familiar é muito difícil.

Ao analisar as respostas dos 14 professores à questão 9, é possível identificar vários desafios significativos que, na perceção dos docentes, dificultam a implementação eficaz da mediação no ambiente escolar. Os principais constrangimentos identificados passam pela falta de recursos especializados, de formação, de tempo e de espaço; a cultura de mediação ainda não está implementada na escola e o comportamento dos alunos.

Um comentário interessante e talvez mais singular é o que se refere à excessiva proteção dos alunos e dependência. Este comentário oferece uma reflexão crítica sobre os potenciais efeitos indesejados da mediação, sugerindo que pode, por um lado, limitar a autonomia dos alunos na resolução de conflitos e, por outro, levar os estudantes a amplificar pequenos problemas, usando a mediação para situações desnecessárias.

Outro comentário digno de destaque é: “Não ter constantemente/de forma efetiva uma mediadora no 1º ciclo”. Este comentário reforça ainda mais a pertinência deste projeto, uma vez que sublinha a importância da mediação nesta fase de ensino e de desenvolvimento e a lacuna existente que o projeto

procurou colmatar. A necessidade de um acompanhamento mais constante no 1.º ciclo do ensino básico foi identificada como essencial, especialmente porque alguns elementos do GAAP mencionaram que priorizaram outros ciclos de ensino, o que resultou num menor contacto direto com os alunos mais jovens. Esta falta de atenção direta pode resultar na escalada de conflitos, dado que a ausência de intervenções preventivas e de mediação no 1.º ciclo do ensino básico pode dificultar a gestão eficaz de comportamentos e conflitos.

As respostas “Nada a registar” e a ausência de resposta indicam que os participantes podem ter tido dificuldades em identificar constrangimentos da mediação, falta de envolvimento direto com a prática ou mesmo desinteresse em relação à questão em específico.

4.6. Participação em atividades e eventos externos

Ao longo do ano letivo, a participação em diversas atividades externas desempenhou um papel fundamental no processo de integração e intervenção no contexto escolar. Logo no início desta jornada, tivemos a oportunidade de nos envolvermos em eventos significativos, como a palestra “Escola para Pais – Nutrir o futuro: Pais informados, Filhos saudáveis” (Apêndice 54), que proporcionou um espaço de diálogo sobre os desafios da parentalidade e a importância de uma alimentação saudável.

A participação na comemoração do Dia Mundial da Luta contra o *Bullying*, na qual os alunos foram desafiados a refletir sobre a empatia e a importância de combater o *Bullying*, ao registarem um pensamento numa fita (Apêndice 54), revelou-se uma oportunidade valiosa para sensibilizar a comunidade escolar sobre este tema tão pertinente. Adicionalmente, a Marcha do 34.º Aniversário da Assinatura da Convenção pelos Direitos das Crianças – Escola pelos Direitos das Crianças, reforçou o compromisso da comunidade educativa na promoção dos direitos das crianças, incentivando o sentido de cidadania ativa entre os alunos e sublinhando a importância da defesa dos seus direitos.

Também participámos numa Ação de Curta Duração sobre Parentalidade Positiva, destinada aos docentes, que nos ajudou a compreender melhor os desafios enfrentados pelos professores e na promoção de uma parentalidade mais consciente e informada. Além disso, estivemos presentes na palestra sobre os Desafios da Parentalidade Positiva, dirigida aos EE do pré-escolar e do 1.º ciclo, o que ampliou a nossa visão sobre as dificuldades e os dilemas que as famílias enfrentam no acompanhamento escolar dos seus filhos.

Nas Jornadas da Educação e da Família: *Aprendendo, navegando e brincando juntos: Escolas e famílias mais felizes*, o foco foi colocado em três momentos chave: a “Restrição do uso de telemóveis no contexto escolar”, a conferência “Escolas e famílias mais felizes” e uma sessão de sensibilização sobre

a Parentalidade Digital Positiva. Estes momentos proporcionaram uma reflexão profunda sobre questões atuais na educação e envolveram diretamente as famílias nas discussões.

Durante a Semana dos Afetos, uma iniciativa em que o GAAF também esteve envolvido, participámos em diversas atividades com missões diárias, reforçando o ambiente de cooperação e afeto entre a comunidade escolar (Apêndice 54).

A nossa participação numa sessão de disseminação da mobilidade no âmbito do Programa Erasmus+, culminando numa prática de *Stress Management and Burnout Prevention* (Apêndice 55), onde experimentámos técnicas de relaxamento e Yoga, foi também de grande importância. Esta experiência sublinhou a necessidade de cuidar do bem-estar dos profissionais educativos.

Para celebrar os 50 anos da Revolução dos Cravos e o aniversário do AE, participámos no espetáculo “Esta é a madrugada que eu esperava”, que combinou arte e educação numa homenagem histórica e cultural (Apêndice 54).

Perto do final do ano letivo, participámos numa caminhada a um local de referência histórica, com o objetivo de promover simultaneamente a Educação Ambiental e Hábitos de Vida Saudável (Apêndice 54).

Além disso, a convite da equipa do 1.º ciclo, acompanhámos as turmas em visitas educativas ao Jardim Zoológico de Santo Inácio e ao *Magikland* (Apêndice 54), momentos que ofereceram oportunidades valiosas de descontração e aprendizagem ao ar livre, fomentando a convivência saudável entre os alunos.

Paralelamente, o estudo de desenho *quasi-experimental* foi aceite e apresentado na 9ª ENSEC Conference, realizada na Grécia entre os dias 5 e 7 de setembro de 2024, sob o tema "Social Emotional Learning for Lifetime Achievement". A nossa apresentação, intitulada "Developing Healthy Coexistence: Implementation and Evaluation of a Program for Primary School Students", proporcionou uma oportunidade valiosa para disseminar os resultados do programa implementado no 1.º ciclo e enriqueceu o nosso percurso, tanto pessoal como profissionalmente. Este momento não só nos permitiu partilhar o impacto positivo do programa, como também fomentar o interesse de outros profissionais da área, incentivando a sua aplicação em diferentes contextos educativos.

Em suma, a participação nestas atividades contribuiu de forma contínua e significativa para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando aprendizagens diversificadas sobre as dinâmicas escolares e momentos de reflexão sobre a importância de integrar diferentes contextos na mediação escolar. Cada uma destas experiências, ao seu modo, enriqueceu a nossa prática e expandiu a nossa visão sobre o papel da mediação no contexto escolar.

CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste percurso, sentimos um profundo sentido de realização, satisfação e gratidão no coração, refletindo sobre o trabalho que desenvolvemos. O projeto de mediação escolar aqui desenvolvido procurou evidenciar o potencial transformador desta prática que, apesar de ainda ser desconhecida por alguns, tem o poder de impactar positivamente as vidas que com ela se cruzam.

Vivemos num mundo em que as relações estão cada vez mais fragilizadas e, frequentemente, as pessoas desistem facilmente umas das outras. No entanto, como sublinham Silva e Martins (2015), ninguém consegue ser plenamente feliz sem o outro. As escolas, espaços vibrantes e repletos de vida, devem ser consideradas terrenos férteis para cultivar essas relações e, por isso, são espaços de excelência para a prática da mediação. Desse modo, este estudo reforça o contributo que o projeto trouxe para os quatro pilares fundamentais da educação, conforme definidos pelo AE (2018): aprender a ser, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto.

No que diz respeito ao estudo *quasi-experimental* desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico, os resultados indicam que o programa teve um impacto positivo nas competências socioemocionais dos participantes, com diferenças significativas nas pontuações da escala utilizada no pré-teste para o pós-teste. Como forma de reconhecimento pela sua evolução, os participantes receberam um marcador de livro personalizado com a mensagem “A cada passo que dás, tornas-te ainda mais especial” (Apêndice 56), reforçando a importância de cada etapa no seu desenvolvimento. O SECQ revelou-se um instrumento fiável e culturalmente validado para medir as competências socioemocionais, proporcionando uma ferramenta útil para futuras investigações. No entanto, como em qualquer método científico, os estudos *quasi-experimentais* apresentam limitações, como a ausência de amostras aleatórias, que pode restringir a generalização dos resultados. Fernandes (1991, citado por Moreira et al., 2021) aponta que, nos estudos *quasi-experimentais*, não é possível controlar todas as variáveis que podem confluir com a variável independente. Assim, e uma vez que os participantes não estavam “presos dentro de gaiolas”, fatores como o ambiente escolar, o contexto familiar e os pares podem ter influenciado diretamente os resultados da intervenção.

Ao longo do estágio, a aplicação de questionários relevou-se desafiadora, especialmente com os alunos do 2.º ano de escolaridade, que ainda não sabiam ler, exigindo leituras pausadas e claras sobre as questões. Outro ponto a considerar em futuras investigações seria a criação de um código pessoal para cada aluno, facilitando a correspondência direta entre o questionário inicial e final. Além disso, notou-se em certos momentos a presença de uma certa desejabilidade social nas respostas dos inquiridos, o que nos levou a estar particularmente atentos a esse fator.

Relativamente ao trabalho desenvolvido com as assistentes operacionais, constatámos que beneficiaram significativamente com o aumento do seu conhecimento e a introdução de novas abordagens na gestão de conflitos. Por outro lado, os resultados do questionário aplicado aos professores revelaram a necessidade de uma intervenção mais estruturada nessa área, uma vez que, embora muitos já apliquem princípios da mediação, fazem-no sem qualquer formação específica.

A experiência vivida neste projeto demonstrou que as escolas caminham para um futuro mais promissor e a mediação pode consolidar-se como uma prática eficaz nesse processo. A participação nas atividades do GAAP, do Clube ConviveMAIS e nas atividades externas, assim como a interação com os AO, docentes e técnicos, não só reforçaram a relação com a comunidade escolar, como também evidenciaram o papel vital da mediação na construção de uma cultura escolar mais inclusiva, colaborativa e consciente. Dada a importância dos resultados obtidos, torna-se urgente investir em formação específica de mediação; dar continuidade aos projetos de desenvolvimento de competências socioemocionais e de gestão e resolução de conflitos e trabalhar diretamente com docentes e não-docentes, fazendo-os refletir sobre a importância da prática da mediação nos dias hodiernos.

A nível pessoal, este estágio representou uma evolução significativa e uma experiência de crescimento. Enfrentámos desafios reais e delicados que exigiram o melhor de nós, desde a adaptação da comunicação às diferentes faixas etárias e perfis até à superação da timidez inicial, que outrora nos travava, permitindo-nos conduzir o projeto com confiança e entrega total. Crescemos como profissionais e, sobretudo, como indivíduos, mais conscientes das nossas capacidades e da nossa capacidade de fazer a diferença.

A nível institucional, acreditamos que a comunidade escolar beneficiou significativamente da implementação mais prática e consolidada da mediação. Embora já existisse alguma familiaridade com a mediação, este projeto ampliou essa perspetiva e reforçou a importância de uma abordagem eficaz na gestão e resolução de conflitos e no desenvolvimento de competências socioemocionais para criar um ambiente mais harmonioso e pacífico, propício ao desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Em termos de conhecimento na área de especialização, este estágio permitiu-nos integrar a teoria com a prática, explorando aprofundadamente conceitos centrais como a mediação escolar, o conflito, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a convivência. O exercício de aplicar técnicas de mediação em situações reais, tanto formais quanto informais, foi uma experiência profundamente enriquecedora, permitindo-nos transformar cada experiência e erros em oportunidades de crescimento e reflexão.

Acreditamos que a mediação, de facto, constitui uma ponte que une emoção e razão, transformando conflitos em oportunidades de diálogo e crescimento. Ao lapidar este diamante que a mediação nos oferece, estamos a contribuir para capacitar cidadãos ativos, conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais inclusivo, solidário e democrático. Por tudo isto, reafirmamos o valor inestimável da mediação em contexto escolar como uma estratégia basilar para a gestão de conflitos e para a promoção de um ambiente educativo pautado pelo respeito mútuo, confiança e diálogo. Ao longo deste percurso, sentimos constantemente a sensação de pertença e acolhimento, o que tornou esta experiência verdadeiramente especial e gratificante. Passo a passo, todos os intervenientes conquistaram o nosso coração e ajudaram-nos a crescer como pessoas e como profissionais.

A mediação escolar ganhou um novo espaço e (re)conhecimento e permitiu-nos desenvolver um projeto enriquecedor que dá resposta ao problema de investigação: “O papel da mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar”. O projeto implementado cumpriu os objetivos propostos e a mediação escolar contribuiu para a compreensão das emoções, promovendo uma comunicação eficaz e empática, conduzindo a uma resolução e gestão pacífica de conflitos e a uma cultura de confiança, diálogo e respeito. Consequentemente, os conflitos escolares foram reduzidos, promovendo interações mais saudáveis e harmoniosas entre os alunos, alcançando uma convivência mais pacífica. Complementarmente, este tipo de intervenção impactou e reforçou significativamente o trabalho desenvolvido no contexto de atuação, sublinhando que a mediação não só facilita a resolução de conflitos, como também serve de meio eficaz para desenvolver competências socioemocionais, preparando os indivíduos para interações mais saudáveis e construtivas na sua vida pessoal e social. Para além disso, reforçou a importância de se desenvolverem competências que, muitas vezes, são negligenciadas em detrimento da ciência e da tecnologia. A mediação, quando bem implementada, tem o poder de relevo para iluminar mentes e inspirar corações!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas. (2018). *Projeto Educativo 2018-2021*.
- Agrupamento de Escolas. (2023). *Clube ConviveMAIS*.
- Agrupamento de Escolas. (2023). *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família*.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, H. (2008). Conceptualização da mediação social em trabalho em rede. *Investigação e Debate-Serviço Social*, 17, 3-31.
- Almeida, H. (2016). Analytical Dimensions of Mediation. Reflexive contributions on school mediation in Portugal. *Journal of Education, Psychology and Social Sciences*, 4(1), 39–46.
- Alves, N., Cabrito, B., Canário, R., & Gomes, R. (1996). *A escola e o espaço local: Políticas e atores* (1.^a ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/71/192/287-1>
- Antunes, M. (2007). *A licenciatura em educação: o percurso de uma década*. Edições Almedina, S.A.
- Assembleia da República. (1978). Declaração Universal dos Direitos Humanos do Ministério dos Negócios Estrangeiros. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 57 (março) <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1978/03/05700/04880493.pdf>
- Assembleia da República. (1986). Decreto-Lei n.º 46/86. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 237 (outubro): 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Assembleia da República. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 79 (abril). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>
- Assembleia da República. (2013). Decreto-Lei n.º 29/2013. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 77 (abril): 2278–2284. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/29-2013-260394>
- Assembleia da República. (2017). Despacho n.º 6478/2017. *Diário da República*, 2.^a série, n.º 143 (julho): 15484 – 15484. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Associação Unificar. (2011). *DROPI*. <https://aunificar.wixsite.com/unificar>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes* (1.^a ed.). EDUNTREF.
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências*

- Socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde, Direção-Geral da Educação, Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior De Saúde (IPS/ESS), Pensamento Vivo (PV). Associação Portuguesa de Pedagogia e Saúde Mental.
<https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>
- Costa, E. (2010). *Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar*. Universidade Lusófona do Porto.
https://www.researchgate.net/publication/215589890_Novos_espacos_de_intervencao_a_mediacao_de_conflitos_em_contexto_escolar
- Costa, E., & Barandela, T. (2010). A mediação escolar nas narrativas de alunos do ensino secundário. In *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1354-1368). Universidade do Minho.
https://www.researchgate.net/publication/216042087_A_mediacao_escolar_na_narrativa_dos_alunos_do_ensino_secundario
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (1.ª ed.). Edições Almedina, S.A.
- Cruz, R. (2013). A importância da União Europeia no fomento da mediação familiar em Portugal. *Revista Debater a Europa*, 9, 101-121.
- Cunha, P., & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola* (2.ª ed.). PACTOR.
- ELO26. (2019). *Trajetos de autonomia: ideário e (re)construção*. Centro de Formação Francisco de Holanda.
- ELO28. (2021). *Revolução digital. A escola que se segue*. Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Flores, M., & Silva, C. (2016). A ESTREIADIÁLOGOS como fórum de consolidação da Investigação-ação no mundo lusófono. *Revista Estreiadialogos*, 1, 9-20. <https://hdl.handle.net/1822/54627>
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 339-348.
- Gaspar, P. (2012). *A Mediação Familiar no Sistema Jurídico Português*. [Dissertação de mestrado publicada]. Instituto Superior Bissaya Barreto.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29125/2/A%20Media%c3%a7%c3%a3o%20Familiar%20no%20Sistema%20Jur%c3%addico%20Portugu%c3%aas.pdf>
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Príncipe.

- Jares, X. (2006). Sobre a convivência e os conteúdos de uma pedagogia da convivência. In *Pedagogia da convivência* (1.^a ed., pp. 1-16). Profedições.
<http://www.comitepaz.org.br/download/Cap%C3%ADtulo%20I%20Pedagogia%20da%20conviv%C3%Aancia%20-%20excerto.pdf>
- Kerlinger, F. (1979). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais* (4.^a ed.). EPU.
- Lascoux, J. (2009). *A prática da mediação: um método alternativo de resolução de conflitos*. Rede Europeia Anti-Pobreza.
- Lopes, J., Martins, P. S., Oliveira, C., Ferreira, J., Oliveira, J. T., & Crato, N. (2024). From A to Z: Effects of a 2nd-grade reading intervention program for struggling readers. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 57-68. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.09.002>
- Maldonado, M. (2010). *O bom conflito*. Guerra & Paz.
- Martins, A. (2017). Repertórios de cidadania: identidade, ideário, educação e mediatização. In *Literacia, Media e Cidadania- Livro de atas do 4ºcongresso (pp.307- 323)*. CECS.
http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2683
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Métodos*. UA Editora.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf
- OECD (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*, Fundación Santillana.
- Organização das Nações Unidas (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- Prieto, A. (1992). A Method for Translation of Instruments to Other Languages. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 43(1), 1-14.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, C. (2013). *O contributo dos diários de aula dos alunos para uma professora em iniciação à prática profissional*. [Dissertação de mestrado publicada]. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71687/2/28375.pdf>
- Reinas, F. (2011). *Avaliação de um programa de promoção de competências sócio emocionais: análise de processo dos incidentes críticos negativos*. [Tese de doutoramento publicada]. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5097/1/ulfpie039684_tm.pdf

- Reis, C. (2021). A importância da mediação escolar como promotora de uma cultura de paz. *Jornal Jurídico*, 4(1), 61-76. <https://doi.org/10.29073/j2.v4i1.348>
- Rocha, A. (2016). *Compreensão e Regulação das Emoções: Suas Relações com a Eficácia na Interação Social em Crianças*. [Tese de doutoramento publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23031/1/ulsd072500_td_Ana_Rocha.pdf
- Romão, H. (2013). *A atividade de brincar na Educação de Infância*. [Relatório de Estágio publicado]. Escola Superior de Educação. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6507/1/Relatorio%20final%20de%20Estagio-%20Heloisa%20Romao.pdf>
- Sá, S., & Costa, F. (2007). *A área profissional da proteção, apoio e inclusão social na região autónoma da madeira*. Diagnóstico de necessidades de formação contínua.
- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de Conceção e Utilização em contextos educativos*. Serviços de Produção Digital: Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inqu%c3%a9rito%20por%20OQuestion%c3%a1rio.pdf>
- Senna, A. (2016). Competências Socioemocionais: Educação para o Século 21. *Instituto Aryton Senna*, 2(1), 1-28. <https://institutoayrtonsenna.org.br/>
- Serrano, G. (1994). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Silva, A., & Munuera, P. (2020). A mediação enquanto ramo do conhecimento e disciplina científica. *Revista da Federação Nacional de Mediação de Conflitos*, 1-11.
- Silva, A. (2010). Conflito(s) e Mediação em contextos educativos. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educación*, 18(1), 7-18.
- Silva, A. (2018). O que é a Mediação? Da concetualização aos desafios sociais e educativos. In A. Silva, M. Flores, & S. Fernandes (Eds.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (p. 17-34). De Facto Editores.
- Silva, A., & Guiomar, P. (2022). A mediação em Portugal: ensaio sobre a (des)construção de um percurso. *Revista Ciências Sociais*, 1-20. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/81746/1/configuracoes-16294.pdf>
- Silva, T., & Martins, J. (2015). A função do mediador no estado de direito contemporâneo. *RJLB*, 3, 1457 – 1472. https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2015/3/2015_03_1457_1472.pdf

- Sobral, C., & Caetano, P. (2021). O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. *Jornal Jurídico: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa*, 4(1), 77-96.
- The World Bank (2016). *Step by Step. Social and Emotional Learning Program*. Teacher's Guide. Grade 2. Lima, Peru.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/913671527267370810/pdf/126567-WP-v1-P149416-PUBLIC-TG-Grade-2.pdf>
- The World Bank (2016). *Step by Step. Social and Emotional Learning Program*. Teacher's Guide. Grade 3. Lima, Peru.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/918251527275945409/pdf/126568-WP-v1-P149416-PUBLIC-TG-Grade-3.pdf>
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of social emotional competency questionnaire. *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
https://www.researchgate.net/publication/261872642_Development_and_validation_of_social_emotional_competency_questionnaire

ANEXOS

Anexo 1 – Acordo de cooperação

ACORDO DE COOPERAÇÃO

Entre o **Agrupamento de Escolas de** [REDACTED] adiante designado por [REDACTED] sito na [REDACTED] representado pelo seu Diretor [REDACTED] e o Instituto de Educação da Universidade do Minho, adiante designado por IE-UM, representado pela sua Presidente, Prof^a Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira é celebrado o presente Acordo de Cooperação, destinado a promover um estágio curricular naquela instituição, o qual se rege pelas cláusulas:

1^a

(Objeto)

O [REDACTED] disponibiliza-se a proporcionar um estágio curricular a uma aluna do Mestrado em Educação, Área de Especialização em Mediação Educacional, do IE-UM, criando-lhe condições à sua aprendizagem em contexto real de trabalho, com o devido acompanhamento, e fornecendo-lhe os meios necessários para execução do plano de estágio.

2^a

(Identificação da estagiária)

Ao abrigo do presente Acordo e no âmbito do Mestrado em Educação, Área de Especialização em Mediação Educacional, será desenvolvido um estágio curricular pela aluna **Beatriz Coimbra Couto**.

3^a

(Local e Orientação)

O estágio será desenvolvido na [REDACTED] e deverá ter uma Acompanhante do [REDACTED] que será a [REDACTED] e uma Supervisora do IE-UM, que será a **Investigadora Doutorada Regina Ferreira Alves**.

4^a

(Seguro)

A estagiária estará abrangida por um seguro escolar da responsabilidade da Universidade do Minho.

5^a

(Gratuidade)

À estagiária não será atribuída qualquer remuneração pelas atividades realizadas no âmbito deste estágio.

6^a

(Deveres da estagiária)

São deveres da Estagiária:

- Cumprir com o respetivo plano de estágio e aceitar as diretivas do respetivo Acompanhante, dadas no âmbito do estágio;
- Manter sigilo sobre os factos e documentos de que tome conhecimento no decurso do estágio e que não sejam do domínio público;
- Zelar pelo bom estado de conservação e funcionamento do material, instrumentos, ferramentas e demais equipamentos utilizados;
- Cumprir as normas de segurança e higiene em vigor no [REDACTED];
- Cumprir as normas de pontualidade e assiduidade acordadas para efeitos deste estágio.

7ª

(Responsabilidades do Instituto de Educação)

São responsabilidades do IE-UM:

- a) Orientar cientificamente as atividades de estágio curricular e responder de forma solícita aos problemas que possam surgir na prossecução do plano de trabalhos associado ao estágio curricular.
- b) Informar o [REDACTED] da natureza, objetivos, aprendizagens e atividades a desenvolver no âmbito do estágio curricular.
- c) Apoiar o [REDACTED] nas suas necessidades de formação, nomeadamente facultando informação sobre os seus cursos, serviços à comunidade, congressos e publicações.

8ª

(Responsabilidades do [REDACTED])

São responsabilidades do [REDACTED]

- a) Propiciar, a título gracioso, e no quadro dos termos acordados, as condições técnicas e logísticas necessárias à realização das atividades de estágio curricular da aluna mencionada na cláusula 2ª.
- b) Assegurar o acompanhamento das atividades de estágio curricular da referida aluna.
- c) Informar atempadamente o IE-UM de anomalias que possam ocorrer na realização do estágio curricular, assim como do desempenho da aluna aí colocada.
- d) Assegurar a elaboração de um parecer que ateste da realização das atividades previstas no plano de trabalhos a desenvolver pela aluna no [REDACTED] no âmbito do estágio curricular.

9ª

(Cessação do estágio)

Para além da cessação por caducidade, o acordo poderá cessar por incumprimento dos deveres de qualquer das partes.

10ª

(Duração do acordo)

O presente Acordo vigorará para o período compreendido entre 02 de outubro de 2023 e 30 de junho de 2024.

O Diretor do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

[REDACTED]

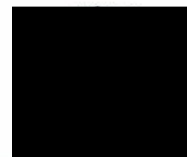
A Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho

[REDACTED]

Anexo 2 – Declaração de acompanhamento de estágio



Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
Agrupamento de Escolas [REDACTED]



Declaração de Acompanhamento de Estágio

Eu, [REDACTED] Educadora Social no Agrupamento de Escolas de [REDACTED], aceito realizar o acompanhamento do Estágio da aluna Beatriz Coimbra Couto, a realizar no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, na Escola Básica [REDACTED] Agrupamento de Escolas de [REDACTED]. Declaro ainda ter analisado o presente Plano de Atividades de Estágio e considero o Projeto apresentado adequado à realidade da instituição e viável à sua implementação.

Braga, 30 de novembro de 2023

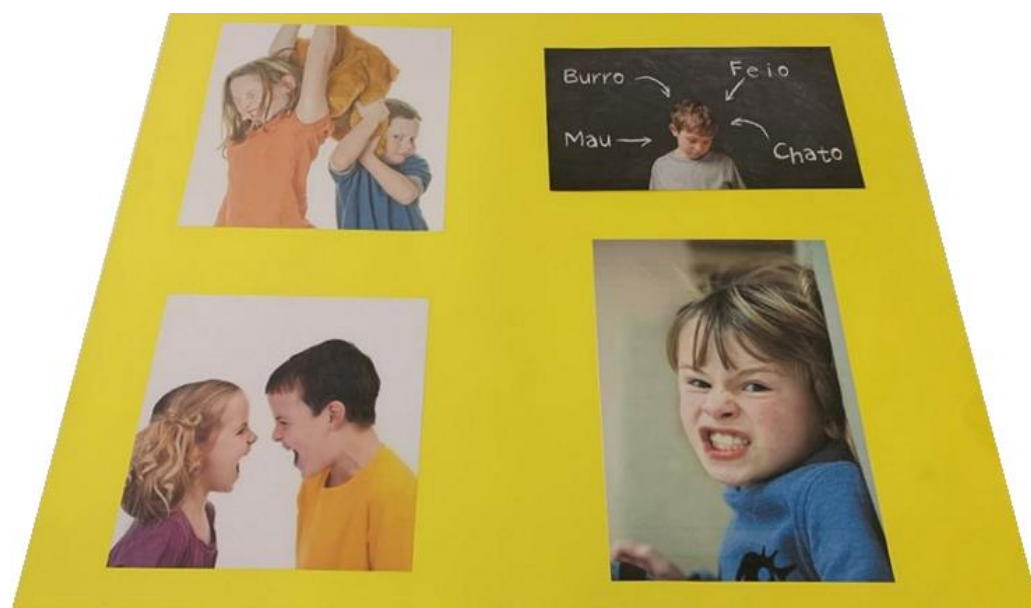
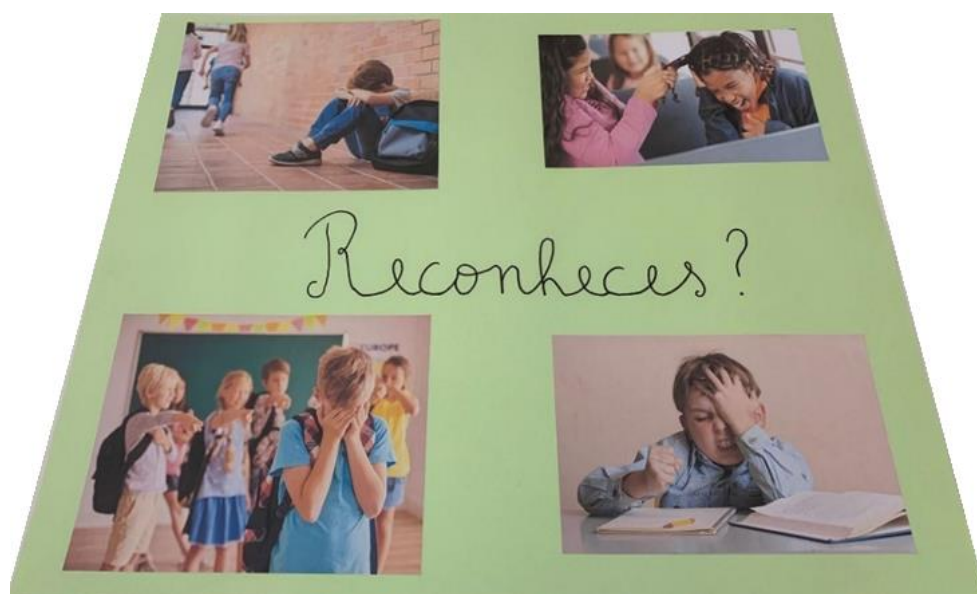
[REDACTED]

APÊNDICES

Apêndice 1 - Fotografia do peluche utilizado na atividade “Reconheces?”



Apêndice 2 - Fotografias das cartolinas utilizadas na atividade “Reconheces?”



Apêndice 3 – Certificado de participação na Formação de Capacitação de Agentes Multiplicadores “DROPI: Programa de Desenvolvimento Socioemocional”



CERTIFICADO

A Associação Unificar certifica que

BEATRIZ COIMBRA COUTO

participou na Formação de Capacitação de Agentes Multiplicadores
“DROPI: Programa de Desenvolvimento Socioemocional”,
na Casa da Juventude de Matosinhos, nos dias 7 e 14 de dezembro de 2023,
com duração total de 14h.

Módulos da formação: Programa DROPI, Educação Emocional, Prevenção de Comportamentos de Risco,
Liderança e Comunicação, Técnicas de Dinamização de Grupos e Técnicas de Relaxamento.

Em parceria com



Sofia Mexia Alves

Presidente da Associação Unificar

Apêndice 4 – Estrutura do diário de bordo

Contexto de estágio:	Data:	Duração:
-----------------------------	--------------	-----------------

Elemento do estágio:

Orientadora científica do estágio:

Acompanhante do contexto de estágio:

• Objetivos
• Descrição
• Reflexão crítica

Apêndice 5 - Questionário de competências socioemocionais inicial



Questionário de Competências Socioemocionais Inicial

O objetivo deste questionário é compreender o teu nível de competências socioemocionais. Assim, peço que respondas às seguintes afirmações de acordo com a escala: 1 (Nunca); 2 (Raramente); 3 (Às vezes); 4 (Muitas vezes) e 5 (Sempre).

Este questionário é anónimo e ninguém saberá o que respondeste. Por favor, responde com sinceridade.

Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐

		1	2	3	4	5
1.	Eu sei o que penso e faço.					
2.	Eu compreendo porque é que faço o que faço.					
3.	Eu compreendo os meus estados de espírito e sentimentos.					
4.	Eu sei quando estou de mau humor.					
5.	Eu consigo ler o rosto das pessoas quando estão zangadas.					
6.	Eu reconheço como as pessoas se sentem só de olhar para as suas expressões faciais.					
7.	É fácil para mim compreender porque é que as pessoas sentem o que sentem.					
8.	Se alguém está triste, zangado ou feliz, eu acredito que sei o que está a pensar.					
9.	Eu compreendo porque é que as pessoas reagem da forma que reagem.					
10.	Se um amigo está chateado, eu tenho uma ideia do motivo.					

		1	2	3	4	5
11.	Eu consigo ficar calmo em situações de stress.					
12.	Eu mantenho-me calmo e ultrapasso a ansiedade em situações novas ou de mudança.					
13.	Eu mantenho-me calmo quando as coisas correm mal.					
14.	Eu sou capaz de controlar a forma como me sinto quando algo de mau acontece.					
15.	Quando estou chateado com alguém, eu espero até me acalmar para discutir o assunto.					
16.	Eu peço sempre desculpa quando magoo o meu amigo sem intenção.					
17.	Eu tento sempre confortar os meus amigos quando eles estão tristes.					
18.	Eu tento não criticar o meu amigo quando discutimos.					
19.	Eu sou tolerante com os erros do meu amigo.					
20.	Eu defendo-me sem rebaixar os outros.					

Muito obrigada pela tua colaboração.

Apêndice 6 - Questionário de competências socioemocionais final



Questionário de Competências Socioemocionais Final

O objetivo deste questionário é compreender o teu nível de competências socioemocionais após a implementação de um conjunto de sessões do Programa de promoção de competências socioemocionais “Passo a Passo”. Assim, peço que respondas às seguintes afirmações de acordo com a escala: 1 (Nunca); 2 (Raramente); 3 (Às vezes); 4 (Muitas vezes) e 5 (Sempre).

Este questionário é anónimo e ninguém saberá o que respondeste. Por favor, responde com sinceridade.

Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐

		1	2	3	4	5
1.	Eu sei o que penso e faço.					
2.	Eu compreendo porque é que faço o que faço.					
3.	Eu compreendo os meus estados de espírito e sentimentos.					
4.	Eu sei quando estou de mau humor.					
5.	Eu consigo ler o rosto das pessoas quando estão zangadas.					
6.	Eu reconheço como as pessoas se sentem só de olhar para as suas expressões faciais.					
7.	É fácil para mim compreender porque é que as pessoas sentem o que sentem.					
8.	Se alguém está triste, zangado ou feliz, eu acredito que sei o que está a pensar.					
9.	Eu compreendo porque é que as pessoas reagem da forma que reagem.					
10.	Se um amigo está chateado, eu tenho uma ideia do motivo.					

O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar
Beatriz Couto

		1	2	3	4	5
11.	Eu consigo ficar calmo em situações de stress.					
12.	Eu mantenho-me calmo e ultrapasso a ansiedade em situações novas ou de mudança.					
13.	Eu mantenho-me calmo quando as coisas correm mal.					
14.	Eu sou capaz de controlar a forma como me sinto quando algo de mau acontece.					
15.	Quando estou chateado com alguém, eu espero até me acalmar para discutir o assunto.					
16.	Eu peço sempre desculpa quando magoo o meu amigo sem intenção.					
17.	Eu tento sempre confortar os meus amigos quando eles estão tristes.					
18.	Eu tento não criticar o meu amigo quando discutimos.					
19.	Eu sou tolerante com os erros do meu amigo.					
20.	Eu defendo-me sem rebaixar os outros.					

Muito obrigada pela tua colaboração.

Apêndice 7 – Questionário de satisfação de cada sessão do programa “Passo a Passo”



Avaliação da Sessão n.º X : “Título da Sessão”

Género: Feminino ☐

Masculino ☐

Outro ☐

1. Gostaste de participar nesta sessão?



(Não)



(Mais ou menos)



(Sim)

2. Achas que a sessão desenvolvida foi importante para ti?



(Não)



(Mais ou menos)



(Sim)

3. Com esta sessão aprendeste...



(Nada)



(Pouco)



(Muito)

4. O que aprendeste com esta sessão?

O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar
Beatriz Couto

Apêndice 8A – Questionário de satisfação global do programa “Passo a Passo” – 2.º ano



Questionário de Satisfação Global do Projeto “Passo a Passo”

O objetivo deste questionário é compreender e avaliar a satisfação dos participantes face ao conjunto de sessões dinamizadas do Projeto “Passo a Passo”. Assim, e uma vez que não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer uma das questões apresentadas, peço, por favor, que respondas com sinceridade.

Este questionário é anónimo e ninguém saberá o que respondeste.

Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐

1. Gostaste de participar nas sessões desenvolvidas?



(Não)



(Mais ou menos)



(Sim)

2. Consideras que as sessões contribuíram para a tua aprendizagem?



(Não)



(Mais ou menos)



(Sim)

3. Refere quais foram as tuas maiores aprendizagens com a participação neste Projeto:

4. Das sessões realizadas, seleciona as quatro que mais gostaste:

- ☐ Sessão n. º1 - É assim que eu sou e eu gosto disso
- ☐ Sessão n. º2 - O gato Garfield sente-se ansioso!
- ☐ Sessão n. º3 – Espera para jogar
- ☐ Sessão n. º4 – Detetive de perspetivas
- ☐ Sessão n. º5 – A borboleta partilha
- ☐ Sessão n. º6 – Todos ganham
- ☐ Sessão n. º7 – A venda para o stress
- ☐ Sessão n. º8 – Eu sou responsável

O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar
Beatriz Couto

Muito obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 8B – Questionário de satisfação global do programa “Passo a Passo” – 3.º ano



Questionário de Satisfação Global do Projeto “Passo a Passo”

O objetivo deste questionário é compreender e avaliar a satisfação dos participantes face ao conjunto de sessões dinamizadas do Projeto “Passo a Passo”. Assim, e uma vez que não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer uma das questões apresentadas, peço, por favor, que respondas com sinceridade.

Este questionário é anónimo e ninguém saberá o que respondeste.

Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐

1. Gostaste de participar nas sessões desenvolvidas?



(Não)



(Mais ou menos)



(Sim)

2. Consideras que as sessões contribuíram para a tua aprendizagem?



(Não)



(Mais ou menos)



(Sim)

3. Refere quais foram as tuas maiores aprendizagens com a participação neste Projeto:

4. Das sessões realizadas, seleciona as quatro que mais gostaste:

- ☐ Sessão n.º 1 - Repórteres
- ☐ Sessão n.º 2 – Relógio das emoções
- ☐ Sessão n.º 3 – Há um tempo e um lugar para tudo
- ☐ Sessão n.º 4 – Alerta amarelo, alerta vermelho
- ☐ Sessão n.º 5 – Ema, a coruja
- ☐ Sessão n.º 6 – Para, respira e pensa
- ☐ Sessão n.º 7 – O meu perfil de stress
- ☐ Sessão n.º 8 – Ele gosta, ela gosta

O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar
Beatriz Couto

Muito obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 9 – Questionário de satisfação da ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”



Questionário de Satisfação – Ação de sensibilização “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”

Este questionário tem como objetivo compreender e avaliar a Ação de sensibilização, assim como o desempenho da estagiária mediadora.

Este questionário é anónimo, por isso pedimos que responda com sinceridade.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐

2. Por favor, responda a todas as questões assinalando com um X a sua opinião, utilizando a seguinte escala: 1 (Muito insatisfeito); 2 (Insatisfeito); 3 (Nem satisfeito, nem insatisfeito); 4 (Satisfeito) e 5 (Muito satisfeito).

		1	2	3	4	5
1.	Duração da ação de sensibilização de acordo com os conteúdos					
2.	Domínio e clareza na exposição dos conteúdos					
3.	Utilidade e relevância dos conteúdos					
4.	Clareza e qualidade dos materiais apresentados					
5.	A mediadora estagiária incentivou a participação e adotou estratégias inovadoras					
6.	Aquisição de novos conhecimentos					
7.	Satisfação geral da ação de sensibilização					

3. Considera que deviam existir mais ações de sensibilização como esta?

Não ☐

Sim ☐

3.1. Porquê?

4. Quais as alterações que, na sua opinião, poderiam melhorar uma próxima ação?

Apêndice 10 – Breve questionário aos docentes sobre mediação escolar



Breve questionário aos Docentes sobre Mediação Escolar

Este breve questionário tem como objetivo explorar os conhecimentos e as perceções dos Docentes sobre a Mediação Escolar e sobre a sua utilização no decorrer da sua prática profissional.

Todas as respostas serão tratadas de forma confidencial e anónima e os dados serão utilizados exclusivamente para fins de investigação no âmbito do Mestrado em Educação – Mediação Educacional do Instituto de Educação da UMinho. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

1. Género:

Feminino ☐

Masculino ☐

Outro ☐

2. Qual é o grupo de recrutamento a que pertence/ em que leciona?

3. Há quantos anos trabalha nesta Escola?

4. Possui formação em Mediação Escolar ou de Conflitos?

Não ☐

Sim ☐

5. O que entende por “Mediação Escolar”?

6. Atendendo às afirmações que se seguem, indique o seu grau de concordância com cada uma das afirmações, colocando uma cruz (X) no número a que

O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar
Beatriz Couto

corresponde a sua opinião. Utilize a escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo;
3 - Não concordo, nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo Totalmente.

		1	2	3	4	5
1.	Estou familiarizado com o conceito de Mediação Escolar.					
2.	A Mediação é uma estratégia eficaz para lidar com conflitos em contexto escolar.					
3.	A Mediação contribui para a promoção de uma convivência pacífica na comunidade escolar.					
4.	As Instituições de Ensino devem oferecer ações de formação/capacitação em Mediação aos Docentes.					
5.	A Mediação reduz a necessidade de recorrer a medidas disciplinares punitivas.					

7. Atendendo às afirmações que se seguem, coloque uma cruz (X) no número a que corresponde a sua prática profissional. Utilize a escala: 1 - Nunca; 2 - Raramente;
3 - Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 - Sempre.

		1	2	3	4	5
1.	Recorro/pratico a Mediação para resolver conflitos que surgem em sala de aula.					
2.	Quando um aluno tem um comportamento inadequado, eu tento resolver o assunto diretamente com o aluno.					
3.	Quando um aluno apresenta um comportamento desajustado ao contexto de sala de aula, encaminho-o para o GAAF.					
4.	Quando um aluno discute com outro, encaminho-o para uma Mediação num espaço seguro (GAAF).					
5.	Encorajo outros Docentes a utilizar a Mediação Escolar como uma abordagem para resolver conflitos.					

8. Para si, quais são as principais potencialidades da prática de Mediação em contexto escolar?

9. Para si, quais são os principais constrangimentos da prática de Mediação em contexto escolar?

Apêndice 11 – Nota informativa sobre o programa “Passo a Passo”



Nota informativa acerca do programa:

“O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar”

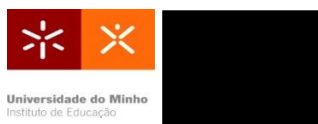
No âmbito do estágio profissionalizante do Mestrado em Mediação Educacional realizado no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família deste Agrupamento, e na sequência do diagnóstico de necessidades realizado, pretende-se implementar um Programa de promoção de competências socioemocionais no 1.º Ciclo da Escola Básica do Ave, denominado por “Step by Step” (Passo a Passo). Desenvolvido pelo Banco Mundial, o Programa tem como principal objetivo promover o crescimento holístico das crianças e visa promover o desenvolvimento de seis competências fundamentais: autoconsciência; autorregulação; consciência social; comunicação positiva; determinação e tomada de decisão responsável.

No âmbito deste estágio, serão desenvolvidas oito sessões, com a duração de uma hora por sessão, entre os meses de fevereiro e junho de 2024. Algumas destas sessões serão realizadas dentro do horário de aulas e outras em horário extracurricular (após as aulas). A avaliação acerca do impacto destas sessões será realizada através do preenchimento de dois questionários (antes de iniciado o programa e no final da última sessão). As respostas a este questionário serão voluntárias e confidenciais. Gostaríamos de solicitar o apoio valioso de todos os Encarregados de Educação, incentivando os educandos a participarem neste programa de promoção de competências socioemocionais. Adicionalmente, convidamos-vos a dialogarem com os mesmos sobre as experiências durante estas sessões, promovendo um ambiente de partilha que permita consolidar as suas aprendizagens.

Agradecemos antecipadamente o vosso envolvimento e colaboração neste processo educativo, que se encontra totalmente disponível para quaisquer esclarecimentos adicionais através do email: beatriz.c.couto16@gmail.com ou presencialmente no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.

Atenciosamente, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e Mediadora Estagiária Beatriz Couto

Apêndice 12 – Capa do programa “Passo a Passo” do ano 2.º



Programa de aprendizagem social e emocional

O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar

Material da estagiária
Ano 2.º

Apêndice 13 – Sessão n.º 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 1 - É assim que eu sou e eu gosto disso

Introdução:

Todos nós temos características que nos tornam únicos e diferentes de todos os outros (como nos vemos, como somos, o que gostamos, de onde viemos, entre outros). Agora, gostaria que se levantassem. Como podem ver, algumas pessoas são muito altas. Vamos levantar os braços o mais alto que pudermos para nos tornar ainda mais altos, como se estivéssemos a tentar tocar no teto.



Mantenha-se estendido com os braços para cima por alguns segundos.

Algumas pessoas são menores que outras, isso é bom. Vamo-nos tornar pequenos. Agachem-se e tentem ser tão pequenos quanto puderem.



Mantenha-se agachado por alguns segundos.

Algumas pessoas gostam de comer gelado. Agora vamos fingir que estamos a comer um gelado imaginário, o nosso gelado favorito. Mas há outras pessoas que não gostam tanto de gelado. Agora vamos fingir que estamos a comer um gelado que não gostamos, um que tem muito mau gosto. Algumas pessoas falam uma língua e outras falam duas ou até mais! Agora vamos todos dizer uma palavra que todos sabemos em outra língua ao mesmo tempo. Um, dois, três! Vocês conseguem pensar em outros exemplos de características que tornam as pessoas únicas e diferentes de todos os outros?



Ouça os alunos.

Desenvolvimento:

Nesta sessão, vocês vão escrever na vossa ficha o nome de um animal que realmente gostam. Esta vai ser a tua palavra secreta!



É muito importante que nenhum dos colegas veja o que os outros estão a escrever. Uma vez que todos tenham identificado um animal e secretamente escrito o seu nome, pretende-se que formem grupos de quatro. Os quatro membros de cada grupo vão conversar entre si. Cada aluno receberá um turno para representar o animal que escolheu, sem usar palavras ou sons. Os seus colegas têm de adivinhar que animal ele ou ela está a fingir ser. Diga-lhes que só têm um minuto para o fazer.

- Que animais escreveram na ficha?



Dê a todos os alunos a oportunidade de nomear o animal que escolheram.

- Quais são as características dos animais que nomearam? (Eles têm bico? Pés? Asas? Eles cantam? Eles uivam?).

Todos os animais são diferentes. Alguns têm penas e outros têm pelos. Alguns têm bicos e outros têm focinhos. Alguns vivem na água e outros vivem na terra. Alguns correm muito rápido, outros andam devagar e outros podem voar. Conseguem imaginar como seria o mundo se todos os animais fossem iguais? Por exemplo, o que aconteceria se todos os animais fossem como moscas ou como águias? Assim como os animais, também nós somos diferentes. Alguns de nós são mais altos ou mais peludos que outros. Alguns de nós têm cabelo mais escuro ou mais longo. Alguns de nós são bons a cantar e alguns são bons em memorizar muitas palavras de uma só vez, e outros podem desenhar melhor. Alguns de nós vêm de lugares diferentes e isso também nos torna muito especiais.

Escrevam na ficha as coisas que mais gostam em vocês próprios. Pode ser uma característica física, algo sobre a vossa personalidade ou uma habilidade. Se vocês quiserem, podem partilhar o que escreveram com os vossos amigos.

- Alguém gostaria de partilhar connosco o que gostam sobre vocês próprios?

Conclusão:

A melhor coisa sobre fazer parte de um grupo é que cada um de nós é único e especial. Nós temos diferentes ideias, habilidades e características. Todos nós temos as mesmas características? O que aconteceria se fôssemos todos iguais?

Ser diferente torna-nos fortes e especiais. Muitas vezes, as coisas que mais gostamos de nós próprios são as que nos tornam diferentes de todos os outros.

Apêndice 14 – Sessão n.º 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 2 - O gato Garfield sente-se ansioso!

Introdução:

Às vezes as emoções podem ser tão grandes quanto um hipopótamo! Estendam os braços o máximo que conseguirem como um hipopótamo. Como é que se estão a sentir?



Ouçá os alunos.

Quando as emoções são tão grandes, podemos parar de fazer coisas que gostamos. Por exemplo, quando sentimos medo, congelamos. Vocês conseguem congelar como uma estátua com uma “cara de preocupação”?

Desenvolvimento:

Hoje vamos falar sobre ansiedade e como podemos lidar com ela. A ansiedade é quando nos sentimos preocupados ou nervosos com alguma coisa, como quando vivenciamos uma nova situação, quando temos uma prova difícil, quando acontecem coisas inesperadas, etc.

Vamos ouvir a história do gato Garfield.



Leia a história do material do aluno.

- Vocês sentem-se como o gato Garfield às vezes?



Ouçá os alunos.

Isso é ansiedade, e todos nós a sentimos às vezes. Para lidar com isso, primeiro precisamos estar capazes de identificá-la, como se fôssemos detetives a descobrir pistas. As primeiras pistas estão no nosso próprio corpo. Olhem para o Garfield e todas as coisas que ele sente no seu corpo.

- Quem me pode dizer o que o Garfield sente?



Deixe as crianças lerem em voz alta os “sintomas” da ansiedade do Garfield.

Todos nós sentimos ansiedade às vezes, mas todos sentimos isso de maneira diferente. Agora, vamos colorir e desenhar sobre o desenho do Garfield o que mais sentimos quando estamos ansiosos. Por exemplo, se o meu rosto ficar todo vermelho quando estou ansioso, vou colorir as bochechas do Garfield. Não existe uma resposta correta. Sejam criativos!



Dê-lhes alguns minutos para fazer isso. Vagueie pela sala e ofereça ajuda se vir alguém em apuros.

- Quem gostaria de partilhar o seu desenho?



Deixe as crianças partilharem o que desenharam e o que querem dizer sobre isso.

Todos vocês fizeram um ótimo trabalho!

Conclusão:

Hoje aprendemos a descobrir as pistas nos nossos corpos que nos dizem quando estamos ansiosos.

- Como podemos saber se estamos ansiosos?
- O meu amigo sente ansiedade da mesma forma que eu?

Todos nós temos maneiras diferentes de nos sentirmos ansiosos e alguns de nós ficam mais ansiosos frequentemente do que outros e está tudo bem. O Garfield está certo, a ansiedade é um sentimento normal, mas às vezes fica fora do nosso controlo. Se vocês já se sentiram assim, procurem por alguém com quem conversar, digam-lhes o que vos preocupa e o que vos deixa nervosos. Podem conversar com a vossa família ou comigo a qualquer momento se precisarem de conversar sobre isso.

Apêndice 15 – Sessão n.º 3 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 3 – Espera para jogar

Introdução:

Muitas vezes vivenciamos situações em que queremos fazer algo, mas temos de nos controlar e esperar. Por exemplo, podemos querer comer um chocolate gigante e um gelado de baunilha com muita fruta, doces, e até mesmo com cobertura por cima. Vocês conseguem imaginá-lo? Imaginem que estão a comer um gelado delicioso. Finjam que estão a gostar muito. Que sons fariam para mostrar o bom gosto? Mesmo que o gelado seja bom, às vezes temos de nos controlar porque podemos ficar doentes se comermos demais. Vocês conseguem pensar em outras situações em que queriam fazer algo mas tiveram de esperar e adiar?



Ouçá os alunos.

Desenvolvimento:

Hoje vai ser muito divertido porque vocês vão ter tempo para brincar com balões coloridos!



Dê aos alunos um balão colorido para encher e cole-o no chão ou numa parede com fita adesiva.

Antes de poderem brincar com os balões, têm de esperar dez minutos sem tocar neles. Enquanto esperam, podem fazer o que quiserem (conversar com os colegas, pintar, etc.). A única coisa que não podem fazer é tocar nos balões. Após dez minutos, podem descolar o balão e brincar com ele até ao final da sessão.



Fique na porta e cronometre dez minutos. Enquanto espera, observe os alunos. Tome nota daquelas crianças que começaram a brincar com o balão antes que o tempo tivesse acabado. Depois de esperar dez minutos, continue.

Muito bem! Agora podem brincar com os balões!



Deixe os alunos brincarem livremente, reservando dez minutos no final da sessão para refletir sobre o que os alunos aprenderam. As crianças que não esperaram dez minutos terão de ficar sentadas nos lugares até o final e não podem brincar com os balões.

Dez minutos antes do final da sessão, continue. Ouça os alunos.

Para fazer isso. Vagueie pela sala e ofereça ajuda se vir alguém em apuros.

- Vocês quiseram brincar com o balão ou tocá-lo enquanto estavam à espera?
- Quais foram as emoções que sentiram enquanto esperavam para brincar com o balão? *Por exemplo, desespero, ansiedade, raiva.*
- Houve algum momento em que não conseguiram resistir à vontade de tocar no balão?
- Aqueles de vocês que foram capazes de esperar dez minutos, o que fizeram para evitar brincar com o balão, mesmo que vocês sentissem vontade de o fazer? Que conselho dão aos colegas que não conseguiram esperar dez minutos? *Por exemplo, pensaram em outras coisas, afastaram-se do balão, etc.*

Conclusão:

Hoje fizeram um ótimo trabalho. Controlaram-se quando tiveram vontade de fazer outra coisa (brincar com os balões). Às vezes temos muita vontade de fazer algo que queremos fazer, mas temos de nos controlar e esperar.

- Porque é que acham que nem sempre podemos fazer o que queremos imediatamente?
- Por exemplo, o que aconteceria se estivéssemos sempre no recreio?
- O que aconteceria se comêssemos bolo de chocolate a toda a hora?

Apêndice 16 – Sessão n.º 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 4 – Detetive de perspetivas

Introdução:

Às vezes não entendemos porque é que as pessoas fazem certas coisas. Isso pode ser porque não estamos a prestar muita atenção ao que realmente está a acontecer. As pessoas podem pensar e sentir coisas diferentes na mesma situação, mas às vezes não é fácil percebê-lo.

Levantem-se e olhem para o teto. Aham que está bem? Que cor é essa? O que é que chamou a vossa atenção? Vamos tentar olhar para ele de mais perto. Vamos saltar para podermos aproximar-nos e tentar ver mais detalhes. Vou contar até três e vamos todos saltar ao mesmo tempo. Prestem atenção ao teto e aos seus detalhes. Um, dois, três! Vocês viram algo novo? Vamos fazê-lo de novo. Um, dois, três! E desta vez? Se tivéssemos uma escada, isso ajudava-nos a ver coisas novas? *Por exemplo, podemos tocar no teto, vê-lo de mais perto, cheirá-lo, etc.*

Às vezes, nós precisamos de prestar atenção para perceber certas coisas. Hoje vamos usar uma lupa imaginária para observar as coisas cuidadosamente e ver se nos estamos a esquecer de algo importante sobre os outros.

Desenvolvimento:



Faça as seguintes questões e ouça os alunos.

- Vocês sabem o que são lupas? Para que é que as usamos?

Resposta sugerida: As lupas são usadas para ver coisas pequenas de uma forma maior.

- Quem é que usa lupas?

Resposta sugerida: Cientistas, detetives, pessoas que não conseguem ver bem, etc.

- Vocês já usaram uma lupa?

Hoje vamos usar uma lupa imaginária para ver se os personagens se estão a esquecer de algo importante. Abram a ficha “Detetive de perspetivas” (ver material do aluno) e observem cuidadosamente cada imagem, como se estivessemos a observar com uma lupa.



Leia as seguintes histórias enquanto os alunos observam cada imagem.

Imagem 1: A vendedora

Nesta imagem podemos ver que a vendedora está a mostrar um vestido à sua cliente. Ela está convencida de que é a pessoa certa, mas esqueceu-se de um pequeno detalhe. O que é que acham que a vendedora se esqueceu de pensar? Vamos olhar para esta imagem com a lupa imaginária...

Ouçá os alunos.

A compradora é magra e a vendedora está a mostrar um vestido muito maior.

Imagem 2: Vamos brincar

Nesta imagem podemos ver que a menina está a convidar o menino para brincar, mas o menino que está sentado parece que não quer ir. Vamos olhar para esta imagem com a nossa lupa imaginária...

Ouçá os alunos.

O menino não quer sair porque está a chover e pode ficar molhado porque não tem uma capa de chuva.

Imagem 3: Vai para o baloiço sobe-e-desce

Nesta imagem podemos ver que a menina no baloiço sobe-e-desce está à espera que o menino também entre. O que é que acham que esta menina se esqueceu? Vamos olhar para esta imagem com a nossa lupa imaginária...

Ouçá os alunos.

O rapaz não consegue subir porque está a usar muletas.

Imagem 4: Apenas uma bebida

Nesta imagem podemos ver que o menino só comprou uma bebida. O que é que acham que o menino se esqueceu? Vamos olhar para a imagem com a lupa.

Ouçá os alunos.

O menino que comprou apenas uma bebida não pensou que o outro menino também estava com sede. Caso contrário, ele podia ter comprado duas bebidas ou partilhado a que comprou.

A lupa imaginária ajudou-vos a ver algo que cada um desses personagens se estava a esquecer? Como?



Ouçá os alunos.

Na vida quotidiana podemos usar a lupa para tentar entender o que é que os outros podem estar a pensar.

O frasco dos lápis

Agora vou ler-vos uma história sobre uma escola para animais. Prestem atenção, como se estivessem a usar uma lupa imaginária.

O frasco dos lápis

Uma vez, numa escola para animais, a Professora Girafa pediu a todos os pequenos animais que colorissem uma imagem de uma bela paisagem. Ela disse-lhes: “Nesta escola, só temos um frasco de lápis, então vocês terão de partilhá-lo. Quando precisarem desses lápis, podem tirá-los do frasco e quando terminarem de usá-los, têm de devolvê-los para que todos os outros possam usá-los.”

Como o polvo podia usar todos os seus braços ao mesmo tempo, ele pegou nos lápis amarelo, verde, azul, vermelho, roxo, cinzento, castanho e branco.

Quando o cavalo se levantou para pegar no lápis vermelho, viu que não estava lá. O cavalo voltou para a sua mesa para ver quais eram as outras cores que ele precisava e foi procurar o lápis verde, mas também não estava lá. Ele voltou para a sua mesa a sentir-se triste. O cavalo viu que precisava de colorir o céu, então foi procurar o lápis azul, mas também não estava lá. O cavalo ficou muito zangado. Como ele coloria com a boca, só podia usar um lápis de cada vez e as cores que ele precisava naquele momento não estavam disponíveis.

O cavalo percebeu que o polvo tinha pegado em todas as cores que ele precisava e ficou ainda mais chateado, porque pensou que o polvo era ganancioso e não partilhava os lápis para que ninguém tivesse uma imagem mais bonita e mais colorida do que a sua.

Vamos usar a nossa lupa imaginária para examinar esta história:

- Porque é que o cavalo ficou com raiva? O que é que pensou o cavalo?

- Porque é que o polvo pegou em todas as cores? O que é que pensou o polvo? De que é que o polvo se esqueceu?
- Como é que podemos esclarecer esta situação? O que é que podemos dizer ao polvo? O que é que podemos dizer ao cavalo?



Ouçá os alunos.

Às vezes esquecemo-nos que as outras pessoas podem ter desejos e necessidades diferentes dos nossos. Enquanto o polvo podia colorir com oito cores de uma só vez, o cavalo só podia usar uma de cada vez. É importante usar uma lupa para examinar cada situação para que possamos considerar o ponto de vista das outras pessoas e encontrar opções que nos façam todos felizes.

Conclusão:

Fizemos um ótimo trabalho ao usarmos a nossa lupa imaginária!

- Para que é que podemos usar a lupa imaginária?
- Quando é que podemos usá-la?

Resposta sugerida: Quando queremos entender os outros, quando temos conflitos ou problemas com alguém.

Na mesma situação as pessoas podem pensar e sentir coisas diferentes. É por isso que é importante tentar usar sempre a nossa lupa imaginária e olhar cuidadosamente para ver se nos estamos a esquecer de algo.

Apêndice 17 – Sessão n.º 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 5 – A borboleta partilha

Introdução:

Partilhar as nossas coisas com os outros pode ser difícil às vezes e fácil outras vezes. No entanto, partilhar pode ajudar a fazer com que as outras pessoas se sintam bem e também nos pode fazer sentir bem.



Faça as seguintes perguntas e convide os alunos a partilhar anedotas relacionadas. Ouça os alunos e valide os seus sentimentos.

- Alguém já partilhou alguma coisa convosco que vos ajudou ou fez feliz?
- Vocês já partilharam alguma coisa com outra pessoa? Como é que se sentiram?

Desenvolvimento:

Vou contar-vos a história de três personagens: a Borboleta partilha, o Elefante não partilha e o Leão faz trocas. Prestem atenção às diferenças entre cada um destes personagens.

A Borboleta partilha tem muitas cores nas suas asas. Ela é muito sortuda porque pode usá-las para colorir as flores e frutos do seu jardim. No final da primavera, as suas cores esgotam-se e ela tem de esperar alguns dias até que as cores voltem. Toda a gente conhece a Borboleta partilha porque ela gosta de partilhar as suas cores com os outros jardins quando as flores desvanecem ou os frutos são pálidos porque eles não têm sol suficiente. Os morangos em particular sentem-se muito felizes quando pedem ajuda à Borboleta. Ela voa, prepara o vermelho e o verde, toca nos morangos com as asas e os morangos parecem deliciosos e brilhantes. A Borboleta sente-se muito feliz quando vê os morangos a sorrir.

O Elefante não partilha encontrou uma cascata com água doce atrás da sua casa. Todas as manhãs ele adora tomar banho na cascata e beber água das pétalas das flores até que o seu estômago esteja muito cheio. Há pouco tempo, os outros animais da vizinhança estavam à procura de água porque estava muito quente e eles estavam com sede. Quando eles perguntaram ao Elefante se ele poderia dar-lhes água, o Elefante disse que não porque eles poderiam gastá-la toda.

O Leão faz trocas é um filhote de leão que gosta de recolher pedras pequenas que encontra enquanto está fora para uma caminhada. Ele usa essas rochas para construir pequenos castelos e diverte-se durante horas. Os outros pequenos leões pediram-lhe que lhes emprestasse algumas das suas pedras para que eles pudessem brincar também, mas o Leão deu uma condição: só se eles emprestarem alguns dos seus brinquedos em troca.



Ouçá os alunos. Depois de ler a história sobre cada personagem, incentive a reflexão usando as seguintes perguntas. No quadro, escreva as respostas que os alunos dão.

- O que é que a Borboleta, o Elefante e o Leão têm em comum?

Resposta sugerida: Todos eles têm algo que é valioso para eles e para os outros.

- Como é que a Borboleta, o Elefante e o Leão são diferentes?

Resposta sugerida: A Borboleta gosta de partilhar, o Elefante quer toda a água para si mesmo e o Leão só partilha se receber algo em troca.

- O que é que vocês mais gostam e o que menos gostam nesses personagens?
- Se pudessem dizer alguma coisa à Borboleta, ao Elefante e ao Leão, o que seria?



Peça para formar grupos de quatro ou seis alunos e para abrir a ficha “A Borboleta partilha”, onde verão três imagens: a Borboleta partilha; o Elefante não partilha e o Leão faz trocas.

Agora vão colorir cada uma destas imagens seguindo as instruções que eu vou dar.



Dê a cada membro do grupo um lápis ou lápis colorido, tentando certificar-se de que existem cores diferentes em cada grupo. Explique o seguinte.

1. Para a primeira foto do Elefante, vocês só vão usar a cor que já têm. Não podem partilhá-la com ninguém e também não podem pedir a ninguém para vos dar uma cor diferente.



Uma vez que todos tenham terminado de colorir esta imagem, pergunte-lhes:

- Quem coloriu o Elefante com cinzento, qual é a cor usual do Elefante?
2. Para a segunda imagem, a com o Leão, vocês podem usar a cor que já têm, bem como uma segunda cor. Podem escolher um colega para trocar cores, mas não podem pedir cores a qualquer outra pessoa.
 3. Para a terceira imagem, a com a Borboleta, vocês têm de usar todas as cores do vosso grupo. Podem partilhar a vossa cor com o resto do grupo e eles podem partilhar a sua convosco. No final, a imagem de todos deve ter todas as cores que vocês têm. Lembrem-se de esperar pela vossa vez e pedir gentilmente para emprestar as cores de outras pessoas.



Depois de concluir a atividade, discuta com o grupo.

- Qual é que foi a diferença em vocês ao colorir estas três imagens?
- Como é que vocês se sentiram ao colorir cada uma das três imagens?
- O que é que vocês fizeram para que todos pudessem usar cores diferentes na imagem da Borboleta?
- Qual é que foi a imagem que ficou mais bonita?
- O que teria acontecido se vocês não tivessem partilhado as vossas cores quando estavam a colorir a imagem da Borboleta?

Conclusão:

Hoje aprendemos que a partilha pode ter benefícios e fazer as pessoas felizes, mas outros nem sempre estão dispostos a partilhar. Nós vimos três exemplos que nos mostraram a diferença entre partilhar e não partilhar. É importante lembrar o que pensamos sobre a Borboleta, o Elefante e o Leão quando estamos em situações em que podemos partilhar.

- Que coisas é que vocês têm que gostariam de partilhar com os outros mais facilmente?

- Como é que podemos pedir gentilmente algo emprestado?
- O que é que vocês acham sobre partilhar e não receber nada em troca? Vocês acham que vale a pena?
- Imaginem-se numa sala de aula onde ninguém partilha e outra sala onde todos partilham. Como é que seriam as crianças em ambas as salas de aula? Em que sala de aula vocês gostavam de estar?

Partilhar faz-nos sentir melhor. Às vezes pode ser um trabalho árduo, mas podemos pensar na Borboleta e ela ajudar-nos-á. Nós também podemos ajudar os outros a partilhar connosco, pedindo-lhes gentilmente.

Apêndice 18 – Sessão n.º 6 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 6 – Todos ganham

Introdução:

Muitas vezes discutimos com os nossos amigos porque cada um de nós quer fazer algo diferente. Por exemplo, às vezes os nossos amigos querem jogar um jogo e nós queremos jogar outro. Isso já vos aconteceu?



Ouça os alunos.

Hoje vamos falar sobre como podemos encontrar soluções para estas situações que sejam boas para todos e não apenas para alguns de nós.

Desenvolvimento:

Agora vamos ouvir a história da Leonor e do Afonso. Eles são muito bons amigos, mas às vezes não concordam em certas coisas. Por exemplo, hoje a Leonor quer jogar futebol e o Afonso quer jogar à mímica. A Leonor acha que jogar à mímica é aborrecido e que o futebol é muito mais divertido. O Afonso está cansado do futebol e quer jogar à mímica porque é um jogo que eles quase nunca jogam.

Agora vamos representar a situação. Quem quer vir à frente e representar o problema da Leonor e do Afonso?



Se não houver voluntários, escolha dois alunos. Depois de representar esta cena, faça as seguintes perguntas e ouça algumas das respostas dos voluntários:

- Qual é que é o problema aqui?

Resposta sugerida: A Leonor quer jogar um jogo e o Afonso quer jogar outro.

- O que é que aconteceria se o Afonso fizesse o que a Leonor queria fazer?

Resposta sugerida: O Afonso acabaria a jogar futebol, mesmo não querendo, e não iam jogar à mímica.

- O que é que aconteceria se a Leonor fizesse o que o Afonso queria fazer?

Resposta sugerida: A Leonor acabaria a jogar à mímica, mesmo não querendo, e não iam jogar futebol.

- O que é que o Afonso e a Leonor poderiam fazer para que ambos pudessem jogar um jogo que gostassem?



Deixe os alunos darem diferentes opções e escreva-as no quadro.

Agora vamos falar sobre duas maneiras de lidar com este tipo de situação: jogar vez a vez ou tentar pensar em algo que ambos gostam.

Se eles jogarem vez a vez, podem concordar em jogar futebol num momento e jogar à mímica noutro momento para que a Leonor e o Afonso possam jogar ambos os jogos. O que acham desta opção?



Ouçá os alunos.

A outra opção é encontrar um jogo diferente que ambos gostem.

Vamos representar a situação novamente, mas desta vez a Leonor e o Afonso vão pensar em outros jogos e escolher um que ambos gostem. Vamos ajudá-los a fazer uma lista muito longa de jogos que eles poderiam jogar. Que outros jogos é que eles poderiam jogar?



Escreva as opções no quadro.

Vocês acham que pode haver um jogo que ambos gostem e queiram jogar?



Ouçá os alunos.

Vamos descobrir. Vamos representar a situação novamente e desta vez a Leonor e o Afonso vão tentar decidir sobre um jogo que ambos querem jogar, usando as escolhas expostas no quadro.



Depois desta situação, faça as seguintes perguntas e ouça algumas das respostas dos voluntários:

- O que é que acham da escolha que eles fizeram?
- Foi uma boa escolha boa para ambos?

Agora vamos praticar! Vamos jogar às Cadeiras Musicais. Preciso de dez voluntários acompanhados das suas cadeiras.



Faça com que os voluntários coloquem as suas cadeiras na frente da sala de aula numa fila, alternando a direção em que cada cadeira está.

Agora vamos tirar cinco cadeiras, para que metade das crianças não tenha onde se sentar.



Se os alunos estiverem familiarizados com o jogo e o tempo da sessão estiver a terminar, pode ir diretamente para a versão modificada do jogo (ver abaixo).

Versão Original

Os voluntários vão ficar de pé ao lado das suas cadeiras com as mãos atrás das costas e vão andar em círculos enquanto o resto dos alunos bate palmas. Quando eu levantar os braços, todos os que estão a bater palmas têm de se levantar, e aqueles que estão a andar ao redor das cadeiras têm de encontrar uma cadeira para se sentar. Quem não encontrar um lugar, perde.

Vamos começar a jogar!

Versão Modificada

Agora vamos mudar um pouco as regras: em vez de algumas pessoas perderem e algumas pessoas ganharem, não seria melhor se todos ganhassem? Como não há cadeiras suficientes, quando pararmos de bater palmas, os dez voluntários têm de encontrar uma maneira para que todos se sentem nas cinco cadeiras que temos aqui. Mas sem falar!

Vamos jogar!

- O que é que vocês pensaram?

- Como é que os voluntários se sentiram na primeira vez? Como é que se sentiram as pessoas que perderam?
- O que é que acharam da segunda versão do jogo?
- Quem é que perdeu?

Resposta sugerida: Ninguém.

- Quem é que ganhou?

Resposta sugerida: TODOS.

Conclusão:

- O que é que aprendemos hoje?
- Quando é que podemos usar a estratégia “Todos ganham”?



Peça aos alunos para identificar situações comuns na sala de aula ou na escola.

Para lidar com situações em que não conseguimos chegar a acordo sobre algo que queremos fazer, podemos usar a estratégia de fazer vez a vez ou podemos pensar em algo que todos gostamos, para que todos possamos ganhar. Da próxima vez que tivermos de decidir o que jogar ou quando quisermos fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, vamos fazê-lo vez a vez ou tentar encontrar uma boa solução para todos.

Apêndice 19 – Sessão n.º 7 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 7 – A venda para o stress

Introdução:

Às vezes sentimo-nos stressados, e é como tentar encontrar a nossa saída de uma sala escura: sentimos medo, sabemos que queremos sair, mas é difícil encontrar a saída porque não estamos a ver bem. Vocês já estiveram num quarto escuro? Como é que se sentiram? Às vezes sentimos coisas semelhantes em situações que nos deixam nervosos ou ansiosos. Pedir ajuda a alguém pode-nos fazer sentir muito melhor.



Ouçá os alunos e valide os seus sentimentos.

Desenvolvimento:



Vai mostrar-lhes um exemplo: cubra os olhos e tente caminhar do meio da sala de aula até a porta sem olhar ou pedir ajuda (deve usar uma venda). Enquanto fizer isso, peça-lhes para assistir e não dizerem nada.

Em seguida, repita a atividade, mas desta vez peça a dois voluntários para responder às suas perguntas enquanto caminha sem olhar. Por exemplo, pode perguntar: “Devo virar para a direita ou para a esquerda?” “Vou esbarrar em alguma coisa?” “Devo continuar?” “Quantos passos me restam dar?” Quando chegar à porta, agradeça-lhes a ajuda. Faça-lhes as seguintes perguntas:

- Como é que acham que eu me senti na primeira vez em comparação com a segunda vez?
- Qual forma de encontrar a saída foi mais fácil? Porquê?

Agora encontrem um colega. Um de vocês será a criança “A” e o outro será a criança “B”. Preparem o vosso pedaço de papel e lápis em branco. Quando eu contar até três, cada criança “A” terá de fechar os olhos e terá apenas um minuto para desenhar uma paisagem. Façam perguntas à criança “B” para que possam terminar a paisagem a tempo. Por exemplo, “Devo desenhar uma árvore aqui ou mais à direita?”.



Quando o minuto terminar, peça-lhes para mudar de papéis e repetir o exercício para cada criança “B.”

Conclusão:

- Como é que se sentiram quando podiam pedir ajuda ao vosso colega enquanto desenhavam uma paisagem sem olhar?
- O que é que pode acontecer quando não pedimos ajuda, mesmo que precisemos dela?
- Além de pedir ajuda, que outras coisas podem fazer quando se sentem stressados?
- Como é que se sentiram quando estavam a ajudar o vosso colega a desenhar a paisagem?
- Quais são as pessoas importantes na vossa vida que é fácil pedirem ajuda?

Às vezes, pedir ajuda pode-nos fazer sentir melhor, mesmo que não consigamos resolver o nosso problema. A nossa família, os nossos colegas de turma, professores ou amigos podem-nos ajudar naqueles momentos em que precisamos deles e nós podemos ajudá-los também. Procurar ajuda ou apoio é uma de várias opções que podemos escolher para ajudar a gerir o stresse.

Apêndice 20 – Sessão n.º 8 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Sessão n.º 8 – Eu sou responsável

Introdução:

Para começar a sessão de hoje, vou fazer-vos algumas perguntas.



Faça as seguintes perguntas, ouça os alunos e escreva as principais ideias no quadro.

- O que são responsabilidades? Os adultos têm responsabilidades? Quais são as responsabilidades dos vossos pais?
- E os professores? Quais são as responsabilidades dos professores?
- E vocês? As crianças têm responsabilidades? Quais?

Hoje vamos falar sobre as nossas responsabilidades.

Desenvolvimento:

Agora vamos separar as nossas responsabilidades na escola das responsabilidades em casa. Cada um de vocês vai fazer uma lista de responsabilidades na escola e outra lista de obrigações em casa, e vão escrevê-las na ficha “Eu sou responsável” (ver material do aluno). Vou dar-vos cinco minutos para o fazerem.



Tempo para eles. Depois de todos terem terminado, continue.

Agora vamos partilhar algumas dessas responsabilidades. Gostaria que cada um de vocês me dissesse uma.



Ouçá os alunos e escreva as principais ideias no quadro.

As responsabilidades podem ser divertidas?



Ouçá os alunos.

Cada um de vocês vai pintar o rosto feliz para as responsabilidades que gostam de fazer e o rosto triste para aquelas responsabilidades de que não gostam tanto. Por exemplo, se gostam de dar um banho ao vosso cão e isso é uma das vossas responsabilidades, então vão pintar o rosto feliz. Se, por outro lado, uma das vossas responsabilidades é ser calmo na sala de aula e não gostam tanto disso, então vão pintar o rosto triste.



Desenhe um rosto feliz e um rosto triste no quadro e mostre-lhes como marcá-los usando os exemplos fornecidos acima.

Agora vamos partilhar a responsabilidade que nos faz sentirmo-nos melhores e a que menos gostamos.



Ouçá os alunos e escreva as principais ideias no quadro. Em seguida, faça-lhes as seguintes perguntas e ouça os alunos.

- Quais são as responsabilidades mais fáceis de cumprir, as que mais gostamos ou as que menos gostamos?
- Como é que vocês se sentem quando cumprem as vossas responsabilidades? Como é que os adultos vos tratam?
- Como é que vocês se sentem quando não cumprem algumas das vossas responsabilidades? Como é que os adultos vos tratam?
- Como é que vocês se podem sentir melhor e fazer com que os outros se sintam bem? Cumprindo ou não cumprindo as vossas responsabilidades?

Para melhor cumprirmos as nossas responsabilidades, vamos usar a tabela que podem encontrar na ficha “Eu controlo as minhas responsabilidades” (ver material do aluno). Nesta tabela vamos escrever as responsabilidades que queremos cumprir, tanto na escola como em casa. Vamos escolher aquelas que não gostamos tanto ou aquelas que gostaríamos de fazer melhor. Todos os dias, vamos pintar um rosto feliz se conseguirmos cumprir esta responsabilidade. Se não o fizermos, não iremos pintar nada. Por exemplo, se a responsabilidade que escolhemos é fazer a nossa cama, todos os dias que o fazemos vamos pintar um rosto feliz. Desta forma, no final da semana, teremos muitos rostos felizes se fizermos a nossa cama todos os dias.



Para ajudá-los a entender corretamente como preencher a tabela, faça um exemplo no quadro. Pode usar um exemplo para a escola e outro para casa.

Conclusão:

Hoje falámos sobre as nossas responsabilidades.

- É fácil ou difícil ser responsável?
- Porque é que devemos ser mais responsáveis?
- Como é que a tabela de acompanhamento nos pode ajudar?
- Pode ajudar-nos a sermos mais responsáveis?

Quando estamos em situações em que temos de cuidar de nós mesmos ou cuidar das nossas coisas, podemos pensar sobre o que aprendemos hoje, para que possamos tentar fazer um trabalho melhor.

Apêndice 21 – Ficha da sessão 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Módulo 1 Comigo mesmo
Competência geral Autoconsciência
Competência específica Autoconceito

É ASSIM QUE EU SOU E EU GOSTO

Hoje vou aprender a:

Identificar o que eu gosto em mim.

A minha palavra secreta é...

Escreve o nome de um animal que gostes muito na seguinte caixa.

O que mais gosto em mim é...

Escreve uma ou mais características que gostes muito em ti na seguinte caixa.

Apêndice 22 – Ficha da sessão 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Módulo 1 Comigo mesmo
Competência geral Autoconsciência
Competência específica Consciência emocional

O GATO GARFIELD SENTE-SE ANSIOSO!

Hoje vou aprender a:

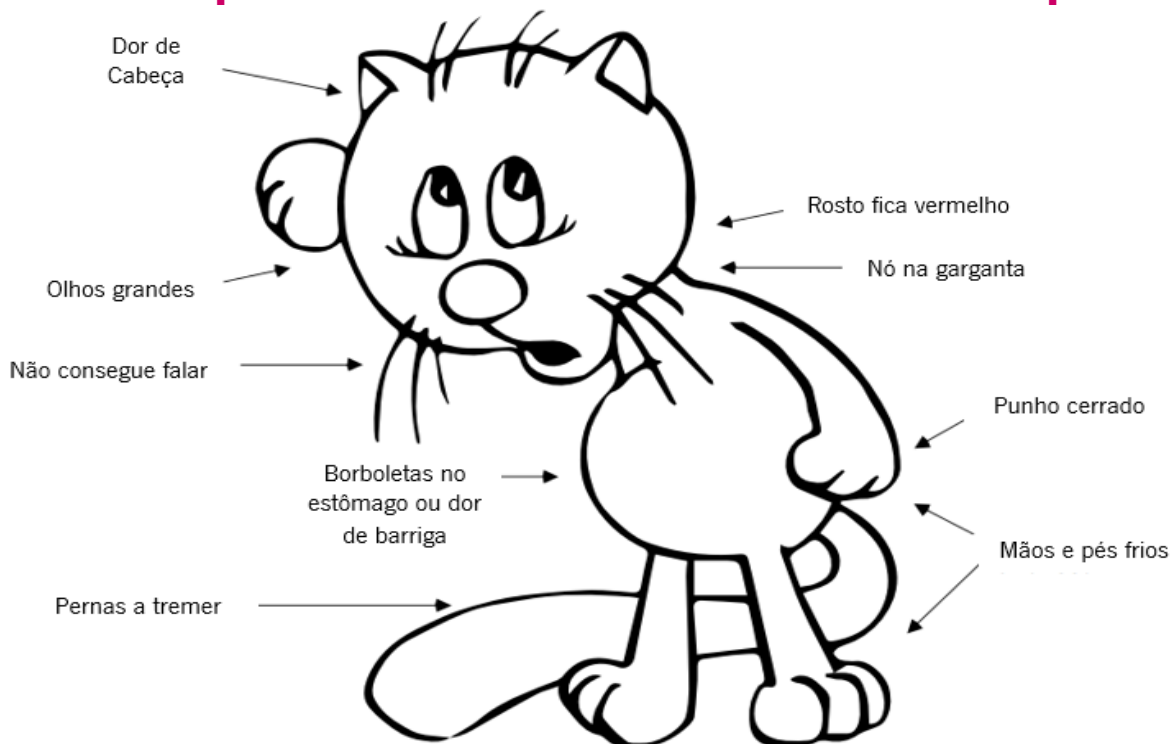
Perceber quando me sinto ansioso.

O gato Garfield sente-se ansioso!

Olá! Eu sou o Garfield! Eu sinto-me muito assustado e preocupado às vezes, sabes? Quando tu sentes que algo mau vai acontecer e não podes controlá-lo. A isso, eles chamam “ansiedade” e é um sentimento normal, não é perigoso e às vezes mantém-me seguro, porque é como um alarme dentro de mim que me ajuda a ter cuidado. Por exemplo, um dia estávamos na praia e eu queria ir para a água sozinho, mas o meu alarme de ansiedade tocou e eu não fui. Ainda bem! Porque eu não sei nadar!

Mas às vezes o alarme dispara muito e isso não me faz sentir bem. Como antes de fazer um teste, sinto-me tão nervoso que me esqueço de todas as respostas. Ou quando encontro novos amigos, sinto-me tão ansioso que não sei o que dizer. Tu já te sentiste assim?

Como é que o Garfield sente ansiedade no seu corpo?



Apêndice 23 – Ficha da sessão 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Módulo 2 Com os outros

Competência geral Consciência social

Competência específica Tomada de perspetiva

DETETIVE DE PERSPETIVAS

Hoje vou aprender a:

Olhar para o ângulo das outras pessoas para entender o que elas veem.

A lupa para te entenderes melhor

Observa as seguintes imagens. Cada uma mostra uma situação em particular.

Imagem 1: A vendedora



Imagem 2: Vamos brincar



Imagem 3: Vai para o balanço sobe-e-desce

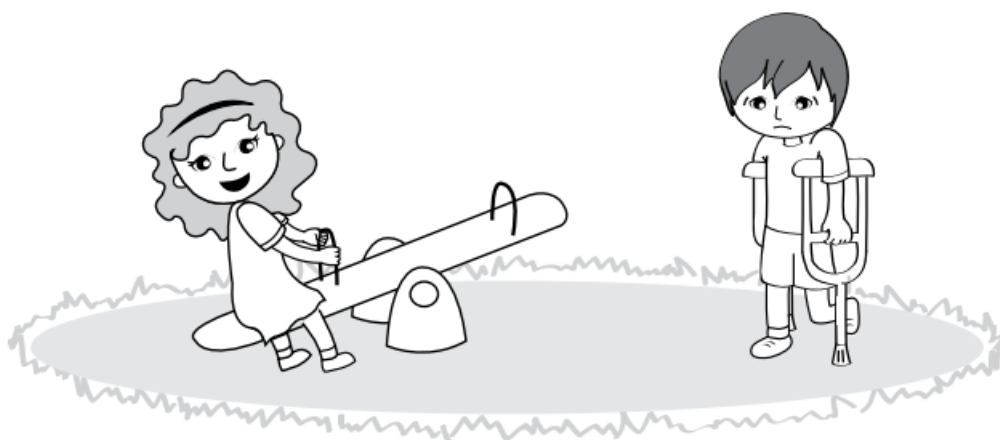


Imagem 4: Apenas uma bebida



Apêndice 24 – Ficha da sessão 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Módulo 2 Com os outros	
Competência geral Consciência social	
Competência específica Comportamento pró-social	

A BORBOLETA PARTILHA

Hoje vou aprender a:

Partilhar o que eu tenho.

Vamos colorir!

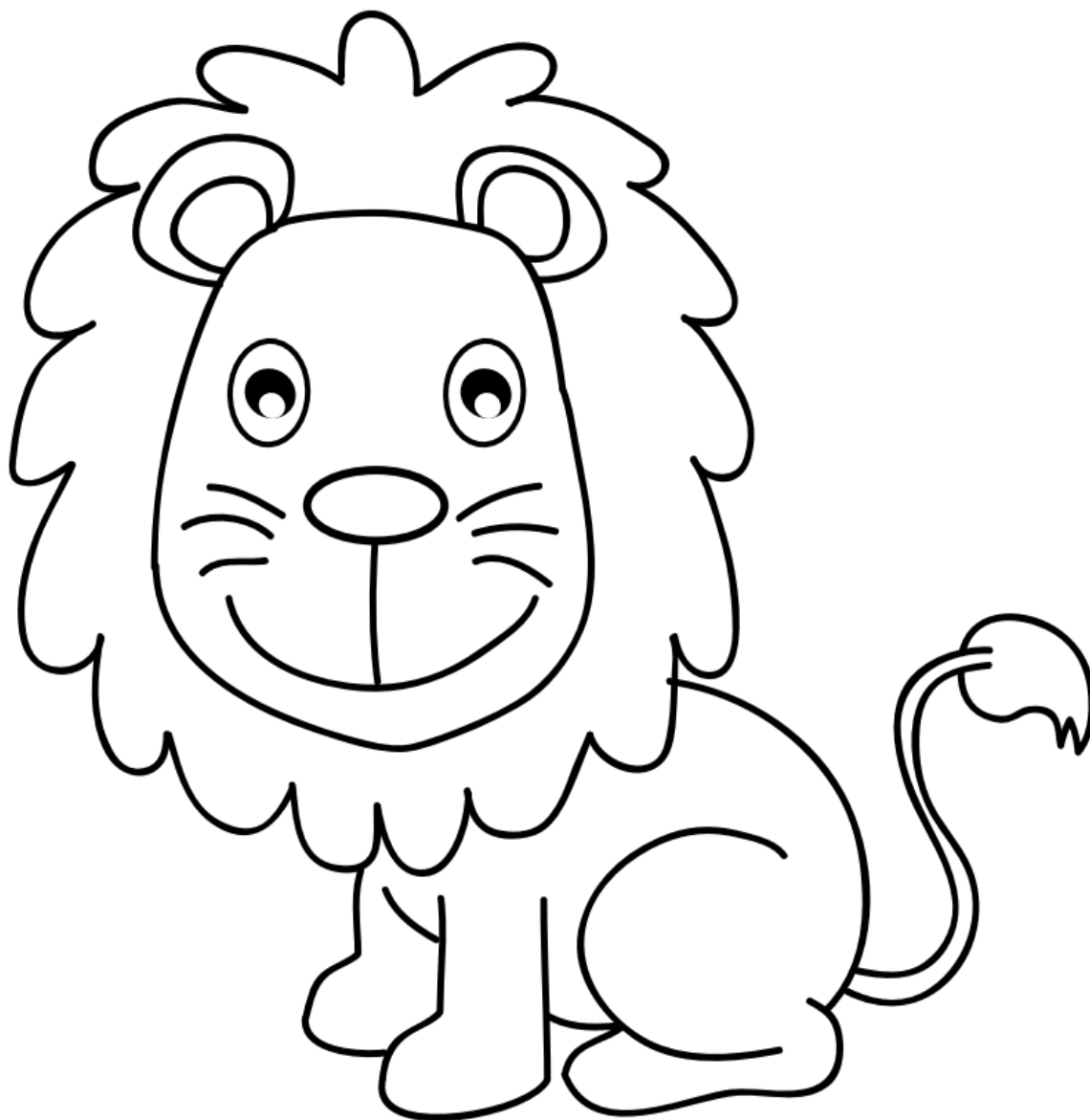
Ouve as instruções para saberes como colorir cada um desses animais.

1



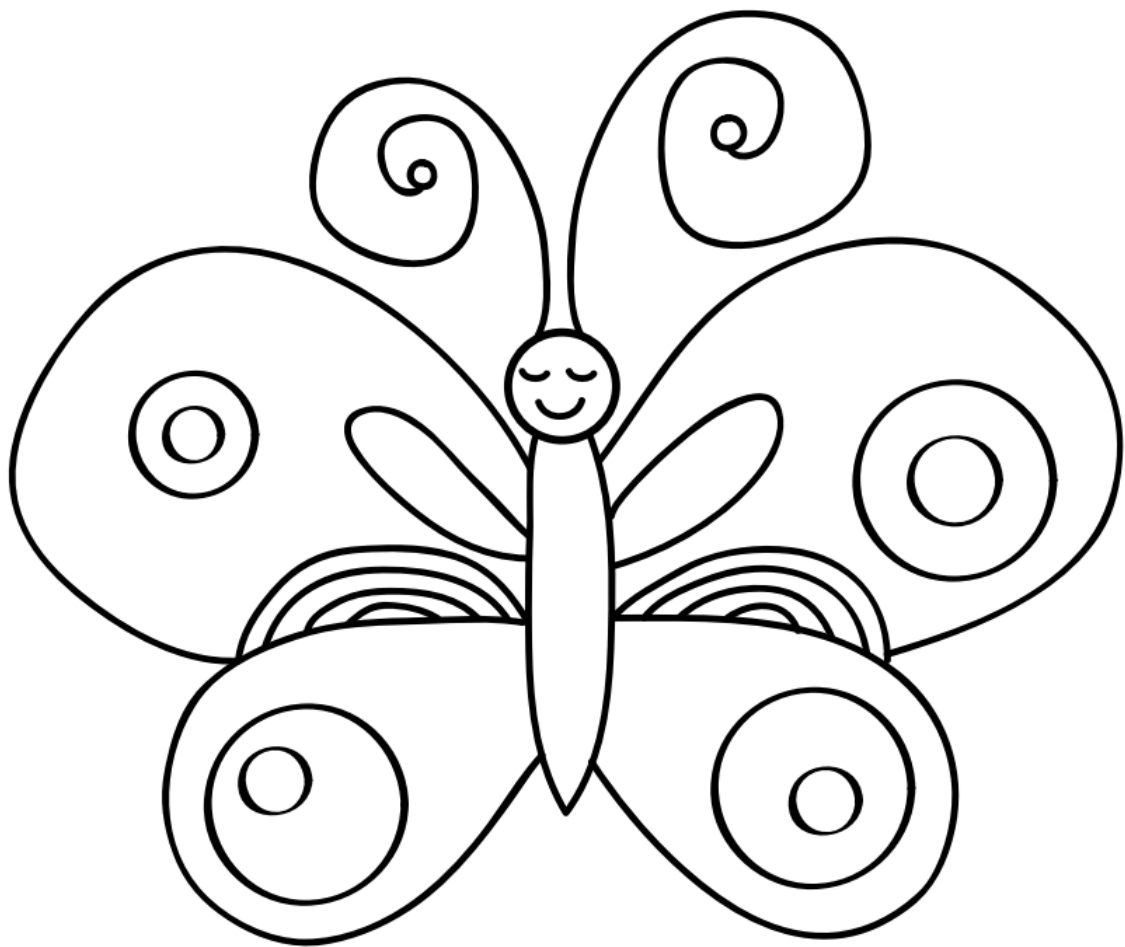
O Elefante não partilha

2



O Leão faz trocas

3



A Borboleta partilha

Apêndice 25 – Ficha da sessão 8 do programa “Passo a Passo” com a turma do 2.º ano

Módulo 3 Com os nossos desafios

Competência geral Tomada de decisão

Competência específica Responsabilidade

EU SOU RESPONSÁVEL

Hoje vou aprender a:

Conhecer as minhas responsabilidades.

As minhas responsabilidades

Escreve as tuas responsabilidades na escola:

1.		
2.		
3.		
4.		

Escreve as tuas responsabilidades em casa:

1.		
2.		
3.		
4.		

Eu controlo as minhas responsabilidades

As minhas responsabilidades na escola	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.	Dom.
1.							
2.							
3.							
4.							

As minhas responsabilidades em casa	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.	Dom.
1.							
2.							
3.							
4.							



Passo a Passo

Programa de aprendizagem social e emocional

O papel da Mediação na promoção de uma convivência pacífica e no desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar

Material da estagiária
Ano 3.º

Apêndice 27 – Sessão n.º 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 1 – Repórteres

Introdução:

Todos nós temos características que nos tornam únicos e diferentes de todas as outras pessoas (como nos vemos, como somos, o que gostamos, de onde viemos, entre outros). Agora, gostaria que se levantassem. Como podem ver, algumas pessoas são muito altas. Vamos levantar os braços o mais alto que pudermos para nos tornar ainda mais altos, como se estivéssemos a tentar tocar no teto.



Mantenha-se estendido com os braços para cima por alguns segundos.

Algumas pessoas são menores que outras, isso é bom. Vamo-nos tornar pequenos. Agachem-se e tentem ser tão pequenos quanto puderem.



Permaneça agachado por alguns segundos.

Algumas pessoas gostam de comer sopa. Agora vamos fingir que estamos a comer uma sopa que gostamos muito. Mas outras pessoas não gostam tanto de sopa. Agora vamos fingir que estamos a comer algo que não gostamos e que tem um sabor muito mau. Algumas pessoas falam uma língua, e outras falam duas ou até mais! Agora vamos todos dizer uma palavra que todos sabemos em outra língua ao mesmo tempo. Um, dois, três!

- Vocês conseguem pensar em outros exemplos de características que fazem as pessoas únicas e diferentes de todos os outros?



Ouçá os alunos.

Desenvolvimento:

Primeiro, vamos preencher a caixa da ficha “Com quem partilho características?” e vão começar por escrever o vosso nome e, em seguida, devem preencher as informações da primeira coluna (não preencham a próxima coluna ainda). Têm 10 minutos.



Espere até que todos terminem.

Agora vamos fingir que somos repórteres. O vosso trabalho é entrevistar os vossos colegas para encontrarem pessoas que tenham as mesmas características que vocês escreveram na primeira coluna (uma pessoa por característica). Por exemplo, se eu escrevesse que nasci na “Suíça”, tenho de encontrar outra pessoa que também tenha nascido na Suíça e escrevo o nome dessa pessoa na caixa da coluna à direita. Têm novamente dez minutos. Não se preocupem se deixarem algumas caixas em branco, apenas tentem preencher o máximo que puderem.



Diga-lhes que a regra mais importante neste jogo é não fazer comentários ofensivos ou gozar com os colegas. Se necessário, repita esta regra durante a atividade. Quando todos terminarem, incentive a reflexão usando as seguintes questões:

- Foi fácil ou difícil encontrar colegas com as mesmas características que vós? Quais foram fáceis e quais foram difíceis?
- Somos todos iguais?
- Qual é a característica mais comum entre vós?
- Houve alguma característica que não partilham com mais ninguém? Qual delas?

Conclusão:

Somos todos diferentes e cada um de nós possui características especiais que tornam o nosso grupo melhor. Por exemplo, ser diferente enriquece o nosso grupo com competências, habilidades, ideias e gostos diferentes, etc. O que aconteceria se fôssemos todos iguais?



Ouçá os alunos.

Lembrem-se de uma época em que se sentiram especial. Pode ser, por exemplo, porque vocês conseguiram conquistar algo, alguém importante vos disse algo ou fizeram um ótimo trabalho em alguma coisa. Em que é que conseguem pensar?



Ouçá os alunos.

Somos todos especiais e diferentes. Existem características que partilhamos com outras pessoas e algumas características que são mais especiais porque nos tornam únicos.

Apêndice 28 – Sessão n.º 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 2 – Relógio das emoções

Introdução:

Muitas vezes sentimos mais de uma emoção de cada vez. Por exemplo, podemos sentir-nos muito felizes porque vamos fazer algo que gostamos muito, mas também podemos ter medo de que algo possa acabar errado. Às vezes, as pessoas dizem algo que não gostamos e sentimo-nos muito zangados, mas também podemos sentir-nos muito tristes ao mesmo tempo. Levantem-se e fiquem onde estão. Agora tapem a boca e gritem o mais alto que puderem. Uma vez que as vossas bocas estão tapadas, não vamos ouvir muito, mas vamos gritar o mais alto que pudermos. Agora estendam os braços para cima, como se estivessem a tentar tocar o céu. Como é que se sentem? Hoje vamos usar o relógio das emoções para identificar quando sentimos duas emoções ao mesmo tempo.



Ouçá os alunos e valide os seus sentimentos.

Desenvolvimento:



Para realizar as seguintes atividades, sugere-se que a sala de aula esteja pronta antecipadamente.

Vou contar-vos sobre algumas coisas que podem acontecer e vocês vão pensar como é que se sentiriam nessa situação. Primeiro, vamos representar essas situações. Quem é que quer vir à frente da sala de aula? A primeira situação é esta:



Atribua turnos. Cada situação deve durar dois minutos.

- Um amigo está a celebrar uma festa de aniversário. Ele convidou quase todo o grupo, mas não vos convidou.



Dois estudantes representarão esta situação. Um diz ao outro que ele não é convidado para a festa.

Como é que acham que se sentiriam se ele não vos convidasse?



Escreva uma lista de emoções no quadro.

Agora, ao utilizarmos a ficha “Relógio das emoções” (ver material do aluno), vamos cortar os ponteiros do relógio e, em seguida, vamos colocá-los nas duas emoções que acham que podem sentir nesta situação. Vamos usar o ponteiro pequeno (ponteiro das horas) para escolher uma emoção e o ponteiro grande (ponteiro dos minutos) para escolher outra. Três de vocês vão mostrar-nos os vossos relógios e as emoções que escolheram. Agora vamos representar outras situações. Depois de cada situação, vamos escolher duas emoções nos nossos relógios.

- Enquanto estás a assistir o teu programa de televisão favorito, a tua mãe muda de canal.
- O teu professor expõe o teu desenho no quadro porque ficou muito bem.
- Ninguém da tua turma quer estar contigo.
- Tu ajudaste um colega de turma a compreender uma tarefa que ele não tinha compreendido.
- Um dos teus melhores amigos recebe uma nota muito boa, enquanto tu recebes uma nota muito má.

Quando sentimos várias coisas ao mesmo tempo, é difícil entender o que estamos a sentir. É importante perceber que às vezes as emoções são misturadas. Por exemplo, se uma amiga faz algo que eu gostaria de fazer, eu posso sentir-me feliz por ela, mas eu também posso sentir-me triste porque eu quero fazer isso, ou furioso porque eu não posso fazê-lo.

Conclusão:

- Todos nós sentimos a mesma coisa nas mesmas situações? Porque é que isso acontece?
- Como é que podemos saber o que estamos a sentir?
- Porque é que vocês acham que é importante reconhecer as nossas emoções?

Todos nós sentimos coisas diferentes e é muito importante identificar as nossas emoções e as situações que nos fazem sentir assim, para que nos possamos sentir bem connosco e com os outros.

Apêndice 29 – Sessão n.º 3 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 3 – Há um tempo e um lugar para tudo

Introdução:

Muitas vezes experimentamos situações em que queremos fazer algo, mas temos de nos controlar e esperar. Levantem-se. Vamos ficar quietos, sem nos mover, sem fazer ou dizer nada durante um minuto. Qualquer um que se mova ou diga alguma coisa tem de parar de jogar o jogo e sentar-se.



Comece a contabilizar o tempo.

Como é que vocês se sentiram? Foi fácil ou difícil? Há momentos em que temos de ser pacientes e compreender que há um tempo e um lugar para tudo. Por exemplo, há momentos em que queremos ficar acordados até tarde a ver televisão ou a brincar, mas temos de entender que é hora de ir para a cama para que não fiquemos cansados no dia seguinte. Podem pensar noutros exemplos em que possamos querer fazer alguma coisa, mas temos de ser pacientes e esperar?



Ouçá os alunos e valide os seus sentimentos.

Desenvolvimento:

Hoje vamos relaxar e divertir-nos a fazer as atividades que mais gostamos.

O que é que gostariam de fazer durante esta aula? *Por exemplo, desenhar, ler, pintar, jogar com uma bola, etc.*



Uma vez que os alunos tenham dito o que querem fazer, diga-lhes que hoje eles terão tempo livre para fazer apenas isso. A única condição é que primeiro terão de completar dois desafios: um mental e um físico.

Vocês terão cinco minutos para o desafio mental. Cada um de vocês terá de resolver o labirinto que podem encontrar na ficha (ver material do aluno).



Diga-lhes que a tarefa é concentrarem-se em fazer este labirinto, em silêncio, por cinco minutos. Se necessário, lembre-os da regra do silêncio durante a atividade. Quando os cinco minutos estiverem terminado para o desafio mental (não importa se eles terminaram ou não o labirinto, o importante é que tentem durante cinco minutos), explique o desafio físico. Para este desafio, eles terão de ficar seguros em pé, apenas com um pé, num espaço confortável. O desafio físico envolve estarem em pé e levantarem a mão por cinco minutos. Os alunos podem mudar de pés ou mãos, mas devem sempre ter um pé no ar e uma mão levantada.

Uma vez que completaram estes dois desafios, a recompensa é terem tempo livre para fazerem o que mais gostam dentro da sala de aula.



Guarde dez minutos do final da sessão para os alunos refletirem.

Conclusão:

Hoje fizeram um ótimo trabalho com o desafio mental e físico.

- O desafio mental foi fácil ou difícil? Divertido ou aborrecido?
- Que emoções é que vocês sentiram ao completar o desafio mental?

Resposta sugerida: felicidade, desespero, ansiedade, cansaço, etc.

- O desafio físico foi fácil ou difícil? Divertido ou aborrecido?
- Que emoções é que vocês sentiram ao completar o desafio físico?

Resposta sugerida: felicidade, desespero, ansiedade, cansaço, etc.

- Podem pensar em exemplos do dia a dia em que temos de fazer algo desafiador ou coisas que não são tão divertidas antes de podermos fazer o que gostamos mais?

Resposta sugerida: terminar as tarefas de casa, fazer os nossos trabalhos em casa, etc.

- Que emoções é que vocês sentem quando terminam essas atividades?

Resposta sugerida: orgulho, satisfação, alívio, etc.

Hoje aprendemos que há um tempo e um lugar para tudo e às vezes temos de esperar antes de podermos fazer o que queremos. Por exemplo, nesta sessão tivemos de completar o desafio mental e físico primeiro, para que pudéssemos fazer o que mais gostamos depois.

Apêndice 30 – Sessão n.º 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 4 – Alerta amarelo, alerta vermelho

Introdução:

Fechem os olhos e prestem atenção ao que estou prestes a dizer-vos: Todos nós, num momento ou noutro, nos sentimos muito sozinhos e sentimos falta dos nossos amigos e colegas de turma. Nós precisamos deles não só para nos divertirmos ou fazermos tarefas em grupo, mas também para que eles nos possam apoiar. Às vezes, os melhores momentos são os que partilhamos, em vez dos que passamos sozinhos.



Faça as seguintes perguntas e ouça os alunos.

- O que é que vocês acham sobre o que eu vos acabei de dizer?
- Vocês já se sentiram como se estivessem sozinhos?
- Vocês já quiseram partilhar uma piada ou uma história interessante com um amigo, mas não conseguiram?
- Vocês já viram alguém que estava sozinho e não tinha ninguém com quem brincar ou falar?

Felizmente, todos nós temos o poder de ajudar os outros para que eles não se sintam sozinhos. Para fazer isso, podemos convidá-los para se divertir connosco. Isto é o que chamamos de poder da inclusão.

Desenvolvimento:

Existem dois tipos de situações em que podemos usar o nosso poder da inclusão: incluindo uma nova pessoa e incluindo alguém que está a ser excluído. A primeira situação é aquilo que vamos chamar de “alerta amarelo” e a segunda será um “alerta vermelho”. Vão perceber a diferença entre estes dois alertas quando eu ler a história da Emília e a do Marco, mas tentem lembrar-se destes dois tipos de situações.

Vou ler-vos os diários de duas pessoas. A primeira pessoa é a Emília e ela é uma aluna que acaba de começar numa nova escola, onde ela não conhece ninguém. Isso faz com que ela se sinta um pouco sozinha no recreio.

Diário da Emília

10 de setembro

Querido Diário: Hoje foi o meu quinto dia na nova escola e ainda me sinto muito estranha e um pouco sozinha. Sinto falta dos meus amigos da velha escola, eu costumava brincar com eles no recreio ou sentar-me à beira deles na hora de almoço. Na minha nova escola não conheço ninguém e tenho estado um pouco tímida. Sinto-me muito envergonhada para me apresentar e começar a falar com os meus novos colegas. Estou preocupada que eles possam não querer convidar-me para se juntar aos grupos deles porque todos já se conhecem tão bem. E se eles não acharem que eu sou divertida? Eu gostaria que alguém falasse comigo na aula ou no recreio.... Espero que as coisas melhorem. Caso contrário, terei de ir para a biblioteca e ler sozinha.



Depois de ler a história, faça as seguintes perguntas e ouça os alunos.

- Qual é o principal problema da Emília?

Resposta: Ela não conhece ninguém porque é nova na escola.

- Vocês acham que a Emília é um alerta amarelo ou um alerta vermelho?

Resposta: Amarelo.

- Porquê?
- Como é que vocês se sentiriam se fossem a Emília?



Ouçá os alunos e valide os seus sentimentos.

- Vocês conseguem pensar em alguma ideia para ajudar a Emília a sentir-se bem-vinda?



Escreva as ideias no lado esquerdo do quadro, sob o título “Alerta Amarelo.”

Agora vou ler-vos o diário do Marco, um aluno que se sentiu sozinho ultimamente.

Diário do Marco

2 de novembro

Querido Diário: Tu sabes como eu realmente gosto de ir para a escola, exceto quando um dos professores nos pede para formar grupos para uma tarefa. Quando isso acontece, todos os meus colegas formam os seus grupos muito rapidamente e deixam-me de fora. Quando eu tento incluir-me, eles inventam uma desculpa. Alguns deles até chegam e dizem-me que não querem estar num grupo comigo. Hoje, alguns dos meus colegas de turma gritaram-me na frente de todos, “Vai embora. Ninguém quer que tu estejas no grupo.” Isso fez-me sentir zangado, triste e envergonhado ao mesmo tempo. Como sei que o professor não gosta quando interrompemos a aula, decidi ficar calado e fazer o meu trabalho sozinho.



Depois de ler a história, faça as seguintes perguntas e ouça os alunos.

- Qual é o principal problema do Marco?

Resposta: Os seus colegas de turma não querem incluí-lo nos seus grupos.

- Vocês acham que o Marco se sente em incluído na turma?
- Vocês acham que o Marco é um alerta amarelo ou um alerta vermelho?

Resposta: Vermelho.

- Porquê?
- O que é que vocês diriam às pessoas que não querem incluir o Marco nos seus grupos?
- Se vocês estivessem na turma do Marco, o que é que fariam para que ele não tivesse de fazer o seu trabalho sozinho? Como é que vocês fariam isso?



Escreva as ideias no lado direito do quadro, sob o título “Alerta Vermelho.”

Agora vamos analisar as vossas ideias para incluir novas pessoas que se sentem solitárias, no caso de um “Alerta Amarelo” (como a Emília); e para incluírem pessoas que foram deixadas de lado, em caso de “Alerta Vermelho” (como o Marco). Podem pensar em mais ideias?

Ouçá algumas das respostas, enfatizando ou complementando-as com base nas ideias propostas abaixo:



Algumas ideias para “Alerta Amarelo”:

1. Façam perguntas à pessoa para que possa conhecê-la melhor.
2. Convidem-na a fazer algo divertido.
3. Digam-lhe algumas coisas sobre vocês próprios.

Algumas ideias para “Alerta Vermelho”:



1. Tentem pensar como é que essa pessoa se pode estar a sentir e como nós nos sentiríamos se estivéssemos no seu lugar.
2. Deem-lhe uma oportunidade de fazer parte do vosso grupo quando estiver a fazer uma tarefa ou a brincar.
3. Respeitosamente parem aqueles que estão a colocar essa pessoa de lado.
4. Apliquem os mesmos três passos do alerta amarelo (perguntas, convites e partilhem coisas sobre vocês próprios).

Agora vamos jogar à troca de papéis com um colega.



Diga-lhes para cortar os papéis que podem encontrar na ficha (ver material do aluno) e para cada um escolher um papel aleatoriamente (cada um deve ter papéis diferentes). O número 1 vai desempenhar o papel de uma criança que se sente solitária, como se não tivesse muitos amigos. O número dois vai tentar fazer amigos com ele. Sugira que eles usem as ideias que acabou de escrever para incluir essa pessoa. No final, um grupo de voluntários irá representar uma situação à turma.

Conclusão:

Hoje aprendemos porque é que é importante incluir os outros e não deixar os nossos colegas sozinhos. Aprendemos alguns truques para nos ajudar a fazer isso bem.

- Porque é que é importante incluir os outros e não os excluir?
- Em que outras situações podemos incluir outras pessoas?

É importante prestar atenção para que percebamos quando os nossos colegas de turma estão a ser colocados de lado ou se eles estão a passar muito tempo sozinhos. Lembrem-se que todos nós temos o poder de fazer alguém se sentir melhor. Uma boa maneira de fazer isso é incluir essa pessoa.

Apêndice 31 – Sessão n.º 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 5 – Ema, a coruja

Introdução:

Nem sempre usamos palavras para comunicar porque os nossos corpos também têm a capacidade de enviar muitas mensagens ao mesmo tempo. Como é que nos comunicamos com os nossos corpos? O que é que podemos dizer com as nossas expressões faciais sem usar palavras?



Ouçá os alunos.

Quando duas pessoas estão a falar uma com a outra, uma delas envia uma mensagem com palavras, enquanto a outra envia uma mensagem com o seu corpo.



Peça a um voluntário para vir à frente da sala de aula e contar a história do seu nome (porque é que os pais da criança lhe deram esse nome). Peça aos seus alunos para observá-lo, enquanto o voluntário conta a história, observando as suas expressões faciais e linguagem corporal (contacto com os olhos, rir quando é apropriado, mover as sobrancelhas para expressar interesse, apontar com a cabeça, etc.). Depois de terminar este exercício, incentive a reflexão usando as seguintes perguntas: Quais são os sinais que mostram que estavas a manifestar interesse? O que é que mostrou que não estavas a expressar interesse? Ouça algumas das respostas.

Desenvolvimento:

Para ser mais fácil para vocês se lembrarem de alguns truques sobre como mostrar interesse quando estamos a ouvir os outros, vou contar a história da Ema, a Coruja e o Tito, o Mosquito, que podem encontrar na ficha (ver material do aluno).



Peça a dois alunos que venham à frente da sala de aula e representem a história enquanto a leem. Um deles será a Ema, a Coruja, e o outro será o Tito, o Mosquito.

A história da Ema e do Tito

Os amigos da Ema sabem que ela é uma coruja muito simpática e uma ótima narradora e ouvinte. Por essa razão, procuram frequentemente a Ema para lhes contar histórias. Tito, o mosquito, admira a Ema, mas às vezes sente-se triste porque os seus amigos não gostam muito das suas histórias.

Um dia, o Tito foi dizer à Ema como é que se sentia. A Ema olhou para ele com uns grandes olhos e fez uma expressão de ternura no rosto quando Tito lhe contou o quanto estava triste. Enquanto ele falava, a Ema não o interrompeu. Pelo contrário, acenava com a sua grande cabeça redonda sempre que o Tito falava. O Tito sentiu-se muito melhor depois de partilhar os seus sentimentos e agradeceu-lhe por o ter ouvido. Ele disse: “Foi muito bom partilhar isto contigo. Parecias tão interessada e simpática.” A Ema disse: “Vou contar-te o meu segredo: podes encontrá-lo no nome que a minha mãe me deu: EMA...”

- **E** é para **Expressar** emoções com o rosto. Estas emoções ligam-nos à história que a outra pessoa nos está a contar (se alguém me contar uma história divertida, tentarei ouvir com um sorriso no rosto). Isto diz à outra pessoa: “Estamos ligados!”
- **M** é para **Fazer contacto visual**. Quando estabelecemos contacto visual com a pessoa que nos conta uma história, estamos a dizer-lhe: “Tens toda a minha atenção neste preciso momento!”
- **A** é para **Responder com um aceno de cabeça**. Quando acenamos suavemente com a cabeça, estamos a dizer: “Sim, eu percebo-te!”

O Tito achou que o segredo do nome da Ema era fantástico. Agora percebia porque é que toda a gente queria sempre contar-lhe coisas e fazer-lhe confidências. Também percebia porque é que às vezes os seus amigos não lhe contavam coisas. O Tito distraía-se facilmente quando os seus amigos lhe contavam histórias e começava a olhar para o céu. Por vezes, quando os seus amigos lhe contavam algo triste, o Tito procurava formas nas nuvens que o faziam rir (o que, claro, fazia com que os seus amigos pensassem que as suas histórias tristes lhe pareciam engraçadas). Outras vezes, quando estava a tentar resolver um desentendimento com a sua amiga formiga, o Tito começava a correr em vez de a ouvir enquanto ela expressava a sua opinião. A formiga pensou que o Tito não queria ouvir e foi-se embora. Mas agora o mosquito Tito vai lembrar-se dos truques da Ema: **E**: Eu expresso emoções com o meu rosto; **M**: Eu faço contacto visual; **A**: Eu respondo com um aceno de cabeça.



Depois de ler a história, faça as seguintes perguntas e ouça os alunos.

- O que é que gostaram na Ema nesta história?
- Já se sentiram como o Tito?
- Já conversaram com alguém que era como a Ema ou com alguém como o Tito?
- Qual foi a diferença?
- Reveja brevemente o significado das três letras com o grupo.

Agora encontrem um colega aleatório. Cada um de vocês vai partilhar uma história sobre quando vocês caíram ou ficaram feridos e o que aconteceu convosco. A pessoa que está a ouvir a história terá de praticar os truques da Ema. Em seguida, mudem os papéis para que cada um de vocês tenha uma oportunidade de contar a sua história e praticar os truques da Ema. Depois de terminar, perguntem a opinião ao vosso colega sobre como praticaram os truques que aprendemos com a Ema, a Coruja.



Depois de terminarem, peça a um grupo para se voluntariar para contar uma das histórias na frente de toda a turma. Os restantes poderão dar *feedback* sobre como a pessoa que está a ouvir pode mostrar interesse com o seu corpo.

Conclusão:

Hoje praticamos linguagem não-verbal para quando estamos a ouvir outra pessoa.



Se tiver a cartolina com os truques da Ema à mão, pendure-o em algum lugar na sala de aula onde todos possam vê-lo.

- Em quais situações é mais difícil usar os truques da Ema? Em que situações é mais fácil?

Resposta sugerida: Quando a história que alguém nos está a contar é aborrecida e não gostamos dela, quando estamos zangados com essa pessoa, quando estamos ocupados ou preocupados com outras coisas, quando falamos ao telemóvel.

- Como é que a Ema nos pode ajudar quando estamos a discutir com alguém?

Resposta sugerida: Isso ajudar-nos-á a entender o que a outra pessoa está a sentir, porque ele não vai ficar tão zangado se ele se sentir como se estivessemos a ouvi-lo, etc.

- Que outros sinais do corpo acham que ajudam a expressar interesse, além daqueles que a Ema nos ensinou?
- O que poderia acontecer se nos comportássemos como o Tito em vez de nos comportarmos como a Ema?

Escutar ativamente a outra pessoa nem sempre é fácil. Pode ser especialmente difícil quando nos sentimos zangados ou quando não gostamos do que estamos a ouvir. No entanto, se usarmos os nossos corpos para mostrar aos outros que estamos interessados no que eles estão a dizer-nos, podemos facilitar a comunicação e fazê-los sentirem-se melhor. Quando os outros não sentem que estamos a ouvi-los, eles podem ficar zangados ou sentirem-se tristes.

Apêndice 32 – Sessão n.º 6 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 6 – Para, respira e pensa

Introdução:

Às vezes temos alguns problemas com os nossos amigos que nos podem fazer dizer ou fazer coisas que não queremos. Por exemplo, quando nos sentimos realmente zangados, podemos dizer coisas que podem fazê-los sentirem-se mal. Hoje vamos aprender a lidar com essas situações para que não digamos ou façamos nada que faça os outros se sentirem mal e assim nós também não nos sentimos mal.

Desenvolvimento:

Vocês já tiveram um problema com alguém que vos fez sentirem-se tão zangados que queriam dizer algo para fazer a outra pessoa sentir-se mal? Coisas como esta podem acontecer a qualquer um de nós. Vamos ouvir a história da Leonor e do Afonso e como eles estavam prestes a dizer e fazer coisas que teriam feito o outro se sentir mal.



Leia a seguinte história e pare onde é sugerido para refletir com os alunos. Use as perguntas fornecidas e ouça os alunos.

A história da Leonor e do Afonso

A Leonor e o Afonso são amigos desde sempre. Ambos gostam de jogar futebol e muitos outros jogos, mas às vezes eles têm problemas. Por exemplo, um dia o Afonso estava a escrever algo no seu caderno, era uma carta para a mãe dele. Ele estava a dar o seu melhor para se certificar de que ia ficar bonito e que a sua letra parecia tão bonita quanto possível. Enquanto ele estava a escrever a sua carta, a Leonor caminhou muito rápido, e sem querer, desenhou uma grande linha por cima da carta do Afonso.

- Como é que vocês acham que o Afonso se sentiu? Porquê?

O Afonso ficou tão chateado que a primeira coisa que lhe veio à mente foi gritar com a Leonor e dizer-lhe que ela era estúpida por fazer com que ele arruinasse o seu trabalho árduo. Mas ele lembrou-se de como ele tinha aprendido na escola para se acalmar, então não gritou com a Leonor.

- Porque é que acham que o Afonso decidiu acalmar-se?
- O que teria acontecido se o Afonso tivesse gritado a Leonor e lhe dissesse coisas más?

Resposta: A Leonor ter-se-ia sentido mal e poderia ter respondido ao Afonso.

- O problema teria sido resolvido ou poderia ficar pior?

Resposta: Teria ficado pior porque a Leonor poderia ter gritado de volta ao Afonso.

O Afonso lembrou-se que tinha aprendido na escola como lidar com situações como esta, utilizando quatro passos: 1 - **EU PARO** e espero um momento. 2 – **EU ACALMO-ME** quando me sinto chateado. 3 – **EU PENSO** no que posso fazer para resolver a situação. 4 – **EU DECIDO** a melhor opção.



Escreva os quatro passos no quadro.

Agora vamos ajudar o Afonso a usar estes quatro passos.

- Porque é que ele tem de se acalmar?

Resposta: Ele tem de se acalmar para não gritar com a Leonor ou dizer-lhe coisas más.

- O que é que o Afonso poderia fazer para se acalmar?

Respostas possíveis: Respirar profundamente, contar até dez, imaginar coisas agradáveis, etc.

- O que é que ele poderia fazer para lidar com a situação?



Permita que os alunos ofereçam diferentes opções e escreva-as no quadro. Certifique-se de que há uma variedade de opções.

- Como sabemos qual é a melhor opção? Podemos pensar em opções que os façam sentir-se bem e ajudá-los a se tornarem melhores amigos. Por exemplo, imaginem que o Afonso decide empurrar a Leonor por causa do que ela fez. Vocês acham que isso fará com que ambos se sintam bem? Isso vai ajudá-los a tornarem-se melhores amigos?



Ouve os alunos. Um exemplo de uma boa opção seria o Afonso explicar à Leonor o que aconteceu e procurar maneiras de reparar o dano.

Vamos praticar! Pensemos em coisas que acontecem na escola com os nossos amigos que nos podem fazer sentir chateados.



Escreva as respostas no quadro.

Agora encontrem um colega. Vamos representar uma dessas situações usando os quatro passos: (1) Eu paro; (2) Eu acalmo-me; (3) Eu penso; (4) Eu decido.



Depois de terem terminado de representar a situação, peça a um dos grupos para ir à frente da sala de aula e representar novamente a situação. Discuta as seguintes perguntas: Como podemos parar? Como podemos acalmar-nos? Quais são algumas das maneiras diferentes que podemos fazer isso? Quais são as melhores maneiras? Porquê?

Conclusão:

- O que é que aprendemos hoje?
- Quando podemos usar o que aprendemos?
- Qual é o passo que acham que é o mais fácil e qual o mais difícil? Porquê?
- Como é que nos podemos lembrar de usar estes passos?



Podemos gravá-los em algum lugar onde todos possam vê-los, relê-los e escrevê-los nos cadernos de trabalho, etc.

Podemos lidar com situações que nos fazem sentir zangados com os colegas de turma ou amigos, parando por um momento, acalmando-nos, pensando sobre as opções para resolver a situação e decidir qual será a melhor. Normalmente, quando tratamos alguém mal, não só fazemos com que essa pessoa se sinta mal, como também poderá não querer ser mais nosso amigo. Da próxima vez que tivermos um problema com um colega de turma, vamos usar estes passos para encontrar uma boa solução.

Apêndice 33 – Sessão n.º 7 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 7 – O meu perfil de stress

Introdução:

Às vezes as dificuldades na escola ou com os nossos colegas fazem-nos sentir nervosos, assustados ou inquietos porque não sabemos como lidar com essas situações. O que alguns adultos chamam de “stress” é a maneira como o nosso corpo e mente respondem a essas situações difíceis. Vocês já ouviram os adultos a queixarem-se de se sentirem stressados? Porque é que eles se estavam a queixar? Agora vamos todos levantar-nos e caminhar pela sala de aula como se estivéssemos stressados (nervosos, preocupados e inquietos). Coloquem um rosto stressado, movam os braços com stress, façam sons stressados e mantenham as mãos na cabeça como se estivessem stressados. O que é que as pessoas fazem mais quando estão stressadas?

Agora voltem para os vossos lugares e vamos respirar profundamente três vezes. Se não gerirmos o stress adequadamente, este pode afetar o nosso humor, as nossas notas na escola e a nossa saúde. É importante lembrar que nem todos nós sentimos o mesmo nível de stress.



Ouçá os alunos.

Desenvolvimento:



Peça aos alunos que abram a ficha “O meu perfil de stress” (ver material do aluno), onde eles encontrarão três caixas com um termómetro e uma lista de situações. Eles devem ler cada situação e escolher as mais stressantes para eles (Caixa 1), as menos stressantes (Caixa 2) e devem pensar em outras situações que os tornam stressados e que não estão na lista (Caixa 3). Depois, eles colorirão o rosto no termómetro de stress dependendo de quanto stress cada uma dessas situações lhes causa. Se o stress é muito alto, os alunos devem colorir o rosto mais stressado; se for médio, devem colorir o rosto do meio e se não houver stress, devem colorir o rosto feliz. Dê-lhes alguns exemplos de como coloriria no termómetro.



Quando eles tiverem terminado, peça-lhes para escolher um colega para partilhar com ele/ela:

- A situação mais stressante para cada um deles.
- A situação menos stressante para cada um deles.
- A nova situação em que cada um deles escreveu.

Em seguida desenhe uma tabela no quadro e explique brevemente as quatro maneiras propostas de gerir o stress. Depois disso, faça as seguintes perguntas e ouça as respostas:

Porque é que algumas maneiras são positivas e outras negativas?



Peça-lhes para pensar nas situações que analisaram hoje e ajude-os a preencher as quatro caixas com exemplos. Permita duas ou três respostas, dependendo do tempo.

Eu giro o stress positivamente...	Eu giro o stress negativamente...
... procurando apoio noutras pessoas:	... distanciando-me e mantendo os meus sentimentos para mim mesmo:
... procurando maneiras de resolver o problema:	... descarregando em outras pessoas:

Conclusão:

Obrigado por partilharem com os vossos colegas as situações que vos fazem sentirem-se stressados.

- Como é que se sentiram quando identificaram as situações mais stressantes e as menos stressantes?
- Das quatro maneiras que identificamos para gerir o stress, quais são as que tendem a escolher?
- O que poderia acontecer se usássemos apenas maneiras negativas para gerir o stress?
- É possível sentirmo-nos stressados e não perceber isso? Como?
- Como é que o stress se sente nos vossos corpos?

Reconhecer o stress pode ajudar-nos a procurar mais rapidamente maneiras eficazes de geri-lo. Todos nós gerimos o stress de maneiras diferentes, mas muitas vezes somos mais propensos a escolher caminhos negativos (por exemplo, distanciamo-nos das pessoas, gritamos com os nossos familiares ou evitamos certas situações). É importante identificar as maneiras positivas de gerir o stress que são mais eficazes para nós.

Apêndice 34 – Sessão n.º 8 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Sessão n.º 8 – Ele gosta, ela gosta

Introdução:

Meninas e meninos podem ter gostos semelhantes e diferentes ao mesmo tempo. Quem é que gosta de sopa? Quem é que gosta de doces? Quem é que gosta de ver televisão?



Ouçá os alunos.

Hoje vamos falar um pouco mais sobre as coisas que gostamos.

Desenvolvimento:



Antes de começar, desenhe duas linhas no quadro e divida-o em três colunas. No topo da primeira coluna escreva a palavra "Meninos"; no topo da segunda coluna escreva "Meninas" e deixe a terceira coluna em branco.

Vamos tentar fazer algumas previsões. Sabem o que é uma previsão? É quando tentamos adivinhar algo que vai acontecer.

Eu vou mostrar-vos alguns sinais com palavras escritas que falam sobre cores, atividades ou jogos e vocês vão tentar prever se essa cor, atividade ou jogo é algo que um menino ou uma menina gostaria mais. Vamos pendurar cada sinal na coluna que diz “Meninos” ou “Meninas”, com base nas vossas previsões. Nos casos em que não concordarmos, vamos fazer uma votação para decidir em que coluna devemos pendurá-lo.



Comece por mostrar-lhes os sinais e pendure-os na coluna correspondente – a primeira ou a segunda – com base nas opiniões dos alunos.

Agora eu vou ler-vos as descrições sobre algumas das coisas que os meninos e meninas gostam, que estão no terceiro ano, assim como vocês. Vamos descobrir quantas das nossas previsões correspondem ao que estamos prestes a ler.



O procedimento é o seguinte:

- Nos casos em que o sinal está na coluna dos meninos, mas aparece no texto como algo que uma menina gosta; ou quando o sinal estiver nas colunas das meninas, mas aparecer no texto com algo que um menino gosta, vamos tirá-lo e pendurar na terceira coluna (a esquerda em branco).
- Nos casos em que a localização do sinal corresponde ao que a história diz (por exemplo, colocamos o sinal na coluna dos meninos e o texto diz que este é algo que um menino gosta), vamos deixá-lo onde está.

Para cada história, vou pedir a um voluntário para vir até o quadro e nos ajudar a colocar o sinal para onde ele deve ir. Se necessário, terão de colocá-lo na terceira coluna.



As palavras sublinhadas incluem as frases escritas em cada um dos sinais.

1. Merlin adora a cor rosa e andar de bicicleta. Merlin pode andar por todo o seu bairro na sua bicicleta em menos de dez minutos!



Se os sinais que dizem “a cor rosa” e “andar de bicicleta” estão na coluna das meninas, o voluntário que se dirigiu ao quadro deve baixá-los e pendurá-los na terceira coluna. Se estiverem na coluna dos meninos, o voluntário pode deixá-los onde estão. Guie a atividade usando este procedimento para cada um dos seguintes exemplos.

2. A Jéssica gosta de ler de manhã e jogar futebol à tarde. O equipamento da sua equipa é azul porque é a sua cor favorita.
3. O Rodolfo adora o amarelo e também gosta de dançar. Todas as tardes quando ele chega a casa da escola, o Rodolfo dança com a sua irmã Milena para que ele possa praticar novos movimentos de dança. O Rodolfo também gosta de brincar com o seu cão.
4. A Tatiana gosta da cor verde e adora brincar com carros de corrida. Quando ela crescer, ela quer ter a sua própria garagem.

Na terceira coluna podemos ver algumas cores, atividades ou jogos que originalmente pensávamos serem para meninos, mas nas histórias ouvimos que as meninas gostam deles também. Nós também podemos ver algumas cores, atividades ou jogos que originalmente pensávamos que eram para meninas, mas nas histórias que ouvimos que os meninos podem gostar deles também.

Assim como a primeira coluna no quadro diz “Meninos” e a segunda coluna diz “Meninas”, agora vamos adicionar um título para a terceira coluna. Prestem atenção aos sinais pendurados nesta terceira coluna.

Que título podemos dar a esta coluna?



Nesta coluna escreva o título que os alunos sugerem.

Conclusão:

Hoje todos vocês fizeram um ótimo trabalho identificando as cores, atividades e jogos que tanto meninos como meninas podem gostar.

- Vocês podem pensar em mais exemplos de outras cores, atividades, jogos, etc., que podemos pensar que são apenas para meninos ou só para meninas, mas que, na verdade, tanto meninos como meninas podem gostar?
- Que outras coisas acham que meninos e meninas podem partilhar?

Às vezes há pessoas, anúncios de televisão, filmes, que nos dizem que certas cores, atividades, jogos, entre outros, são algo que apenas meninos ou apenas meninas gostam. A verdade é que meninos e meninas podem gostar de muitas coisas diferentes, mas também podem gostar de muitas das mesmas coisas.

Apêndice 35 – Ficha da sessão 1 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Módulo 1 Comigo mesmo

Competência geral Autoconsciência

Competência específica Autoconceito

REPÓRTERES

Hoje vou aprender a:

Identificar o que tenho em comum com os meus amigos.

Com quem partilho características?

O meu nome é:		Escreve o nome do colega que partilha as mesmas características contigo:
O meu último nome é:		
O país onde eu nasci chama-se:		
A cidade onde eu nasci chama-se:		
Eu falo outra língua que se chama:		
A minha cor favorita é:		
Algo que eu gosto muito de fazer:		
A minha comida favorita é:		
A minha disciplina favorita na Escola é:		
Algo que eu gosto muito no meu corpo ou na minha cara:		
Eu acho que sou muito bom em:		

Apêndice 36 – Ficha da sessão 2 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Módulo 1 Comigo mesmo

Competência geral Autoconsciência

Competência específica Consciência emocional

RELÓGIO DAS EMOÇÕES

Hoje vou aprender a:

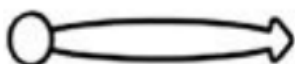
Identificar quando sinto duas emoções ao mesmo tempo.

Às vezes, eu sinto duas emoções ao mesmo tempo

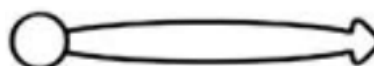


(Corta ao longo da linha e depois corta cada um dos ponteiros em baixo)

Ponteiro das horas



Ponteiro dos minutos



Apêndice 37 – Ficha da sessão 3 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

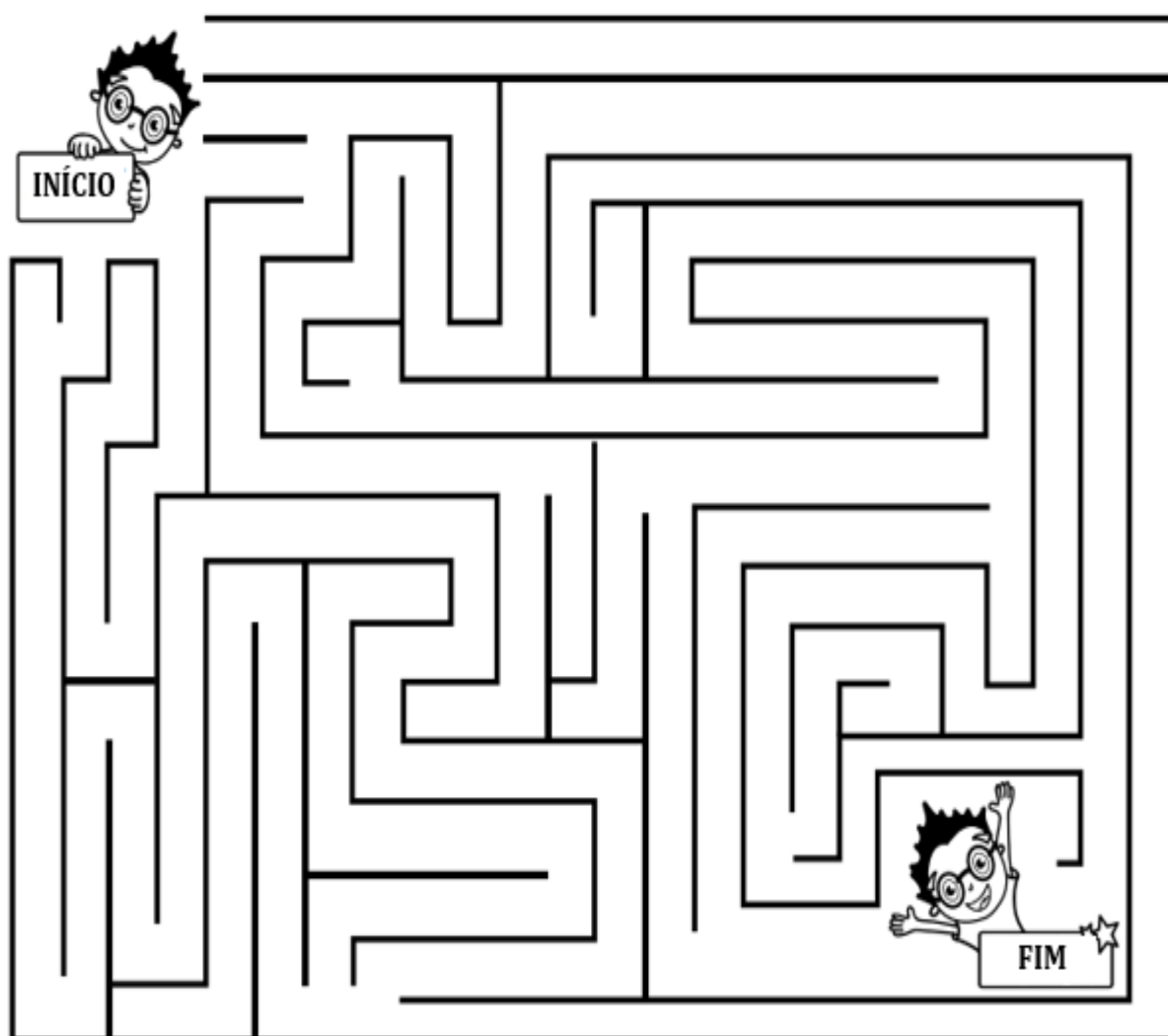
Módulo 1 Comigo mesmo
Competência geral Autorregulação
Competência específica Gratificação tardia

HÁ UM TEMPO E UM LUGAR PARA TUDO

Hoje vou aprender a:

Esperar pelo momento certo para fazer o que eu quero.

O labirinto



Apêndice 38 – Ficha da sessão 4 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Módulo 2 Com os outros

Competência geral Consciência social

Competência específica Comportamento pró-social

ALERTA AMARELO, ALERTA VERMELHO

Hoje vou aprender a:

Incluir alguém que está sozinho.

Papel 1

Instruções para o jogo de interpretação de papéis

Tu não tens muitos amigos.

Tu sentes-te um pouco triste.

De repente, um colega de turma que tu não conheces muito bem, vem até ti e começa a falar contigo.

Responde às suas perguntas.

Papel 2

Instruções para o jogo de interpretação de papéis

Tu tens muitos amigos.

Tu vês que o teu colega de turma não tem tantos amigos.

Tu queres ajudá-lo a juntar-se ao teu grupo de amigos, por isso podes usar o teu poder e ajudá-lo a sentir-se bem.

Aproximas-te do teu colega de turma e comesas a falar com ele, usando os truques que aprendeste.

Papel 1

Instruções para o jogo de interpretação de papéis

Tu não tens muitos amigos.

Tu sentes-te um pouco triste.

De repente, um colega de turma que tu não conheces muito bem, vem até ti e começa a falar contigo.

Responde às suas perguntas.

Papel 2

Instruções para o jogo de interpretação de papéis

Tu tens muitos amigos.

Tu vês que o teu colega de turma não tem tantos amigos.

Tu queres ajudá-lo a juntar-se ao teu grupo de amigos, por isso podes usar o teu poder e ajudá-lo a sentir-se bem.

Aproximas-te do teu colega de turma e comesas a falar com ele, usando os truques que aprendeste.



Apêndice 39 – Ficha da sessão 5 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Módulo 2 Com os outros	
Competência geral Consciência social	
Competência específica Escuta ativa	

EMA, A CORUJA

Hoje vou aprender a:

Demonstrar interesse sem usar palavras ao ouvir as outras pessoas.

A história da Ema e do Tito

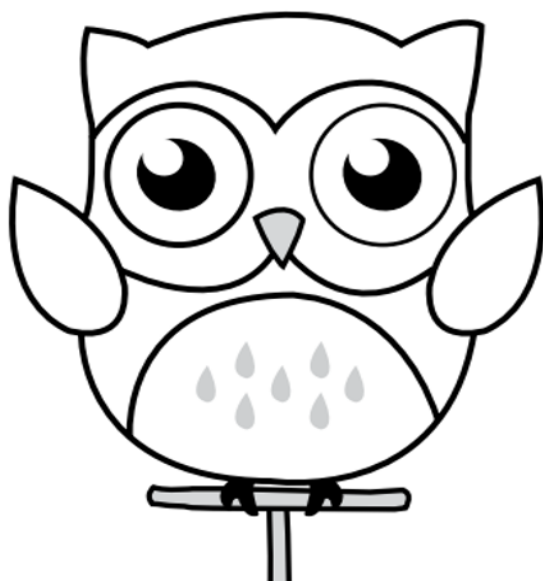
Os amigos da Ema sabem que ela é uma coruja muito simpática e uma ótima narradora e ouvinte. Por essa razão, procuram frequentemente a Ema para lhes contar histórias. Tito, o mosquito, admira a Ema, mas às vezes sente-se triste porque os seus amigos não gostam muito das suas histórias. Um dia, o Tito foi dizer à Ema como é que se sentia. A Ema olhou para ele com uns grandes olhos e fez uma expressão de ternura no rosto quando Tito lhe contou o quanto estava triste. Enquanto ele falava, a Ema não o interrompeu. Pelo contrário, acenava com a sua grande cabeça redonda sempre que o Tito falava. O Tito sentiu-se muito melhor depois de partilhar os seus sentimentos e agradeceu-lhe por o ter ouvido. Ele disse: “Foi muito bom partilhar isto contigo. Parecias tão interessada e simpática.” A Ema disse: “Vou contar-te o meu segredo: podes encontrá-lo no nome que a minha mãe me deu: EMA...”

- **E** é para **Expressar** emoções com o rosto. Estas emoções ligam-nos à história que a outra pessoa nos está a contar (se alguém me contar uma história divertida, tentarei ouvir com um sorriso no rosto). Isto diz à outra pessoa: “Estamos ligados!”
- **M** é para **Fazer contacto visual**. Quando estabelecemos contacto visual com a pessoa que nos conta uma história, estamos a dizer-lhe: “Tens toda a minha atenção neste preciso momento!”
- **A** é para **Responder com um aceno de cabeça**. Quando acenamos suavemente com a cabeça, estamos a dizer: “Sim, eu percebo-te!”

O Tito achou que o segredo do nome da Ema era fantástico. Agora percebia porque é que toda a gente queria sempre contar-lhe coisas e fazer-lhe confidências. Também percebia porque é que às vezes os seus amigos não lhe contavam coisas. O Tito distraía-se facilmente quando os seus amigos lhe contavam histórias e começava a olhar para o céu. Por vezes, quando os seus amigos lhe contavam algo triste, o Tito procurava formas nas nuvens que o faziam rir (o que, claro, fazia com que os seus amigos pensassem que as suas histórias tristes lhe pareciam engraçadas). Outras vezes,

quando estava a tentar resolver um desentendimento com a sua amiga formiga, o Tito começava a correr em vez de a ouvir enquanto ela expressava a sua opinião. A formiga pensou que o Tito não queria ouvir e foi-se embora. Mas agora o mosquito Tito vai lembrar-se dos truques da Ema: **E**: Eu expresso emoções com o meu rosto; **M**: Eu faço contacto visual; **A**: Eu respondo com um aceno de cabeça.

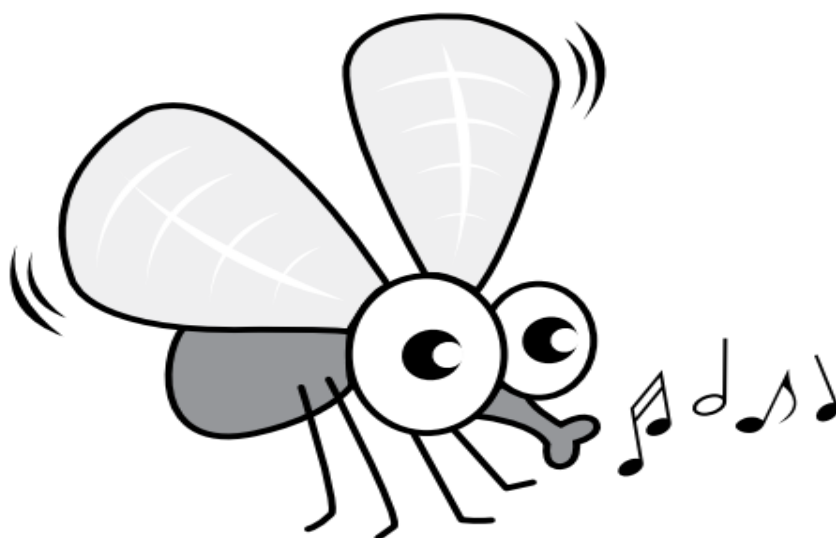
Aprender a ouvir ativamente com a Ema e o Tito



E: Eu expresso emoções com o meu rosto.

M: Eu faço contacto visual.

A: Eu respondo com um aceno de cabeça.



Apêndice 40 – Ficha da sessão 6 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Módulo 2 Com os outros	
Competência geral Comunicação positiva	
Competência específica Gestão de conflito	

PARA, RESPIRA E PENSA

Hoje vou aprender a:

Pensar antes de agir.

A história da Leonor e do Afonso

A Leonor e o Afonso são amigos desde sempre. Ambos gostam de jogar futebol e muitos outros jogos, mas às vezes eles têm problemas. Por exemplo, um dia o Afonso estava a escrever algo no seu caderno, era uma carta para a mãe dele. Ele estava a dar o seu melhor para se certificar de que ia ficar bonito e que a sua letra parecia tão bonita quanto o possível. Enquanto ele estava a escrever a sua carta, a Leonor caminhou muito rápido e, sem querer, desenhou uma grande linha por cima da carta do Afonso.

O Afonso ficou tão chateado que a primeira coisa que lhe veio à mente foi gritar com a Leonor e dizer-lhe que ela era estúpida por fazer com que ele arruinasse o seu trabalho árduo. Mas ele lembrou-se de como ele tinha aprendido na escola para se acalmar, então não gritou com a Leonor. O Afonso lembrou-se que tinha aprendido na escola como lidar com situações como esta, utilizando quatro passos: 1 - **EU PARO** e espero um momento. 2 – **EU ACALMO-ME** quando me sinto chateado. 3 – **EU PENSO** no que posso fazer para resolver a situação. 4 – **EU DECIDO** a melhor opção.

Quatro passos para lidar com situações que me fazem sentir chateado

1. **EU PARO** e espero um momento.
2. **EU ACALMO-ME** quando me sinto chateado.
3. **EU PENSO** no que posso fazer para resolver a situação.
4. **EU DECIDO** a melhor opção.

Apêndice 41 – Ficha da sessão 7 do programa “Passo a Passo” com a turma do 3.º ano

Módulo 3 Com os nossos desafios

Competência geral Determinação

Competência específica Gestão de stress

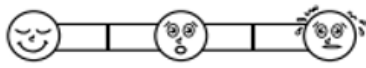
O MEU PERFIL DE STRESS

Hoje vou aprender a:

Perceber quando me sinto stressado.

O que me faz sentir stressado e quanto?

Perfil de stress de

Situações mais stressantes _____ _____	 
Situações menos stressantes _____ _____	 
Situação que eu imaginei _____	

Lista de situações para classificar

1. Eu não consigo encontrar um grupo para uma tarefa de aula.
2. Eu tenho de pedir ajuda a um colega de turma para os trabalhos de casa, mas eu não sei se ele me quer ajudar.
3. Todas as pessoas estão a espalhar mentiras sobre mim.
4. Eu tenho de apresentar um trabalho para a turma inteira.
5. O meu amigo precisa da minha ajuda com a tarefa da aula, mas eu não sei como é que o consigo ajudar.
6. Eu fui chamado para ir ao quadro e não sei a resposta.

Apêndice 42 – Documento sobre “Reflexão do comportamento”

Nome: _____ Ano/Turma: _____
Data: ____-____-____ Disciplina: _____ Professor: _____

REFLEXÃO COMPORTAMENTO

O QUE ACONTECEU?

Descreve a situação que originou o problema. O que pensaste? Qual foi o teu comportamento? Que consequências tiveste?

TERMÓMETRO DAS EMOÇÕES

Identifica a principal emoção que sentiste e assinala a sua intensidade no termómetro



- Medo
- Alegria
- Raiva
- Tristeza
- Aversão/nojo
- Surpresa
- Vergonha
- Outra emoção: _____

QUE SOLUÇÕES DIFERENTES PODERIAS TER TENTADO?

QUAL A MELHOR SOLUÇÃO?

O que vais fazer agora para melhorar as coisas? O que te comprometes a fazer?

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Declaro que me comprometo a usar as estratégias definidas para evitar nova ocorrência de situações semelhantes.

O/A aluno/a: _____

O técnico/professor: _____

Os compromissos assumidos serão dados a conhecer ao diretor de turma.

Apêndice 43 – Acordo de mediação escolar – 9.º ano



Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

Agrupamento de Escolas de



MEDIAÇÃO ESCOLAR - ACORDO

É minha intenção adotar um comportamento mais positivo, resolvendo os conflitos com diálogo e respeito.

Comprometemo-nos, neste sentido a:

- Uma vez que nós, Ricardo e Santiago, assumimos que fomos sempre nós que começamos as provocações e os comentários negativos que conduziram às confusões e reações das nossas colegas, no sentido de terminar os problemas, pedimos-lhes desculpa, com o compromisso de não se voltar a repetir;
- Não chamar nomes (para além do nome próprio) ou insultar as nossas colegas;
- Não provocar propositadamente as nossas colegas, no sentido de esperar uma reação negativa da parte delas;
- Não fazer comentários que magoem as nossas colegas, nomeadamente:
 - Em relação à Cláudia: não fazer comentários relativamente à sua estatura física, nem falar da sua família;
 - Em relação à Bárbara: não fazer comentários relativamente à sua estrutura física;
- Enquanto nós, Cláudia e Bárbara, assumimos que iremos continuar a não reagir caso surjam outras situações;

Caso volte a acontecer, consideramos que os alunos que refiram nomes insultuosos devem ter uma falta disciplinar, para que haja algum castigo.

Nome dos alunos:

Ano/Turma: ____

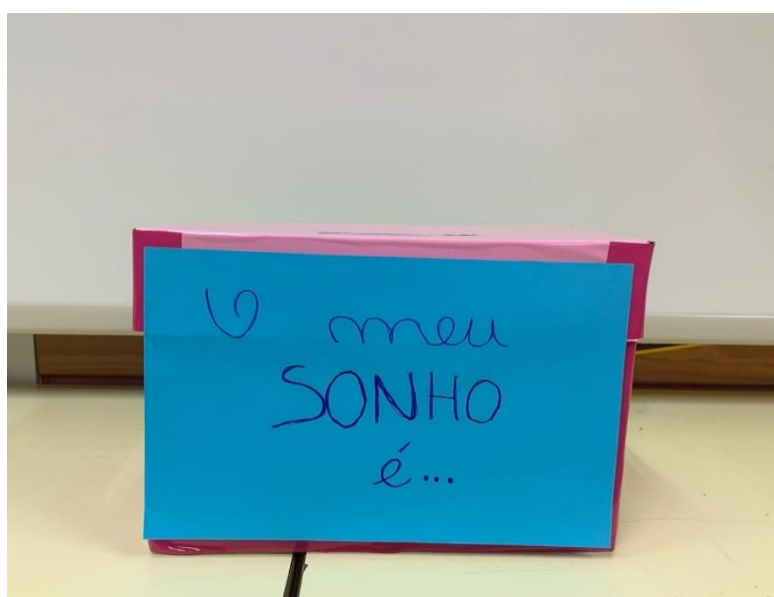
Mediadores

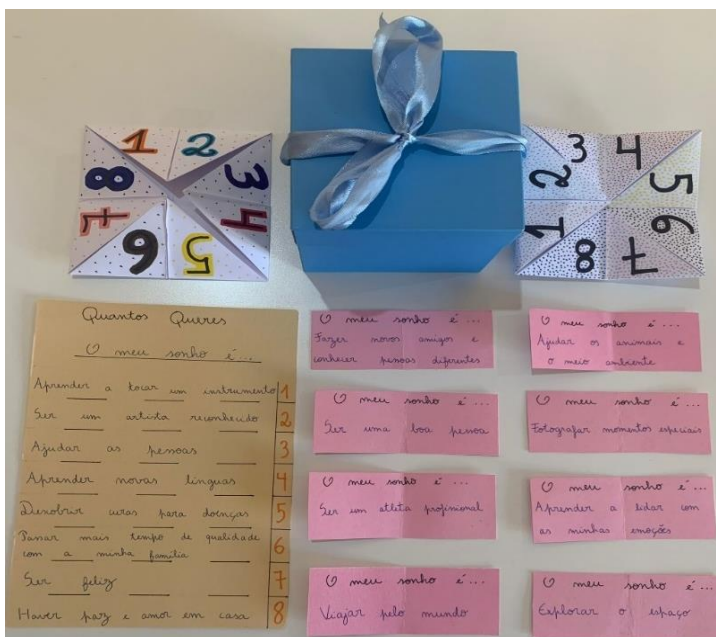
Data: __/__/__

Tomei conhecimento:

Em: __/__/__ O/A Diretor/a de turma: _____

Apêndice 44 – Registos fotográficos da participação no Clube ConviveMAIS





Apêndice 45 – Excertos do *PowerPoint* utilizado na ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Mediação Educacional

A MEDIAÇÃO E A GESTÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR



25 DE MARÇO DE 2021



ESCOLA BÁSICA

Beatriz Couto

ÍNDICE

01 À DESCOBERTA

02 EDUCAÇÃO

03 MEDIAÇÃO

04 PRÍNCÍPIOS GERAIS APLICADOS À MEDIAÇÃO

05 DESVENDAR A JORNADA DA MEDIAÇÃO

06 UM PENSAMENTO, UMA PALAVRA

07 MODELOS DA MEDIAÇÃO

08 O CONFLITO

09 MODELOS DE GESTÃO DE CONFLITOS

10 EXPLORAR CONFLITOS EM GRUPO

11 DICAS PARA A GESTÃO EFICAZ DE CONFLITOS

12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

13 PREENCHIMENTO DE UM QUESTIONÁRIO



02. EDUCAÇÃO

“

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.



”

(Artigo 2º do Decreto-Lei n.º 46/1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo)

03. MEDIAÇÃO

“

Forma de resolução alternativa de litígios, realizada por entidades públicas ou privadas, através do qual duas ou mais partes em litígio procuram voluntariamente alcançar um acordo com assistência de um mediador de conflitos.

”

(Decreto-Lei n.º 29/2013, Assembleia da República, 2013)

03. MEDIAÇÃO

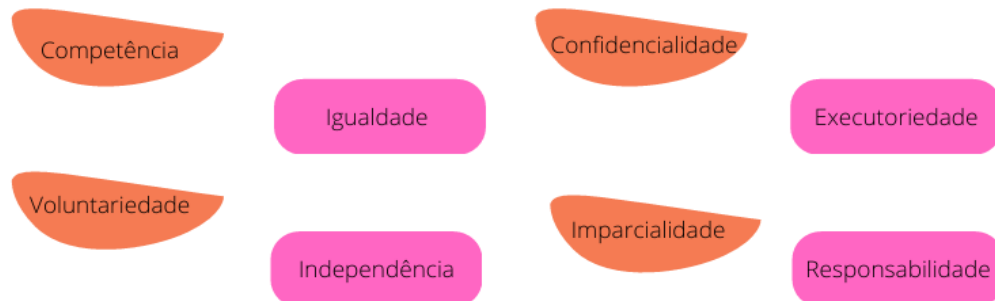
“

A Mediação em contexto escolar visa a construção de um padrão cultural convivencial dentro da escola centrado na prevenção da violência, no fortalecimento de valores democráticos, na manutenção de uma cultura de paz, na construção de um ambiente pacífico entre as diferentes partes envolvidas na comunidade escolar, no desenvolvimento do pensamento crítico, na empatia e na aceitação do outro.

”

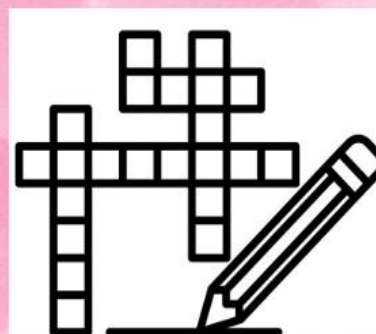
(Silva & Guiomar, 2022, p. 8)

04. PRINCÍPIOS GERAIS APLICADOS À MEDIAÇÃO



(Decreto-Lei n.º 29/2013, Assembleia da República, 2013)

05. DESVENDAR A JORNADA DA MEDIAÇÃO



PALAVRAS CRUZADAS SOBRE MEDIAÇÃO:

HORIZONTAL:

VERTICAL:

2. Princípio que garante que todas as informações partilhadas durante o processo são mantidas sob sigilo

4. Encontrar soluções criativas e mutuamente satisfatórias para o conflito

6. Situação de desacordo ou divergência entre duas ou mais partes

1. Pessoa neutra e imparcial, responsável por facilitar a comunicação entre as partes em conflito e acompanhar na procura de soluções mutuamente aceitáveis

3. Capacidade de ouvir ativamente e compreender os sentimentos e perspectivas de ambas as partes

5. Princípio que enfatiza que a participação no processo é voluntária

7. Entendimento mútuo alcançado pelas partes envolvidas, geralmente documentado e estabelece os termos acordados entre as partes

06. UM PENSAMENTO, UMA PALAVRA



07. MODELOS DA MEDIAÇÃO



Modelo de
solução de
problemas
Harvard ou
Linear

Modelo
comunicacional/
circular
narrativo

Modelo
transformativo

(Torremorell, 2008)

08. O CONFLITO

O conflito emerge quando ocorre qualquer tipo de atividade incompatível, podendo ocorrer entre pessoas ou grupos, por questões mais estruturais ou pessoais.

(Silva, 2010)

As partes consideram que as suas necessidades não podem ser satisfeitas simultaneamente.

(Maldonado, 2010)



08. O CONFLITO

“

A comunicação acontece nas interações e tem grande influência na intensificação, na redução e na prevenção do conflito.

”

(Maldonado, 2010, p. 104)

09. MODELOS DE GESTÃO DE CONFLITOS

Modelo punitivo-sancionador
ou normativo

Modelo relacional

Modelo integrador

(Cunha & Monteiro, 2018)

10. EXPLORAR CONFLITOS EM GRUPO

II. DICAS PARA A GESTÃO EFICAZ DE CONFLITOS

- Promover a empatia
- Promover um ambiente calmo e pacífico
- Valorizar pensamentos e emoções demonstradas
- Estabelecer uma comunicação clara, aberta e positiva
- Incentivar à procura e participação no GAAP
- Promover o respeito
- Estimular a responsabilidade
- Procurar compreender a origem do conflito
- Estimular a autorreflexão
- Escutar ativamente os vários pontos de vista das partes envolvidas
- Reconhecer e parabenizar comportamentos que demonstram evolução
- Permitir que as crianças tenham tempo de resolver o conflito de forma construtiva

II. DICAS PARA A GESTÃO EFICAZ DE CONFLITOS

“

Lidar eficazmente com os conflitos depende, em grande parte, da capacidade de perceber os diferentes pontos de vista, de ouvir com atenção as histórias contadas a partir de diversos ângulos e de aprimorar a sensibilidade para ouvir as múltiplas vozes.

”

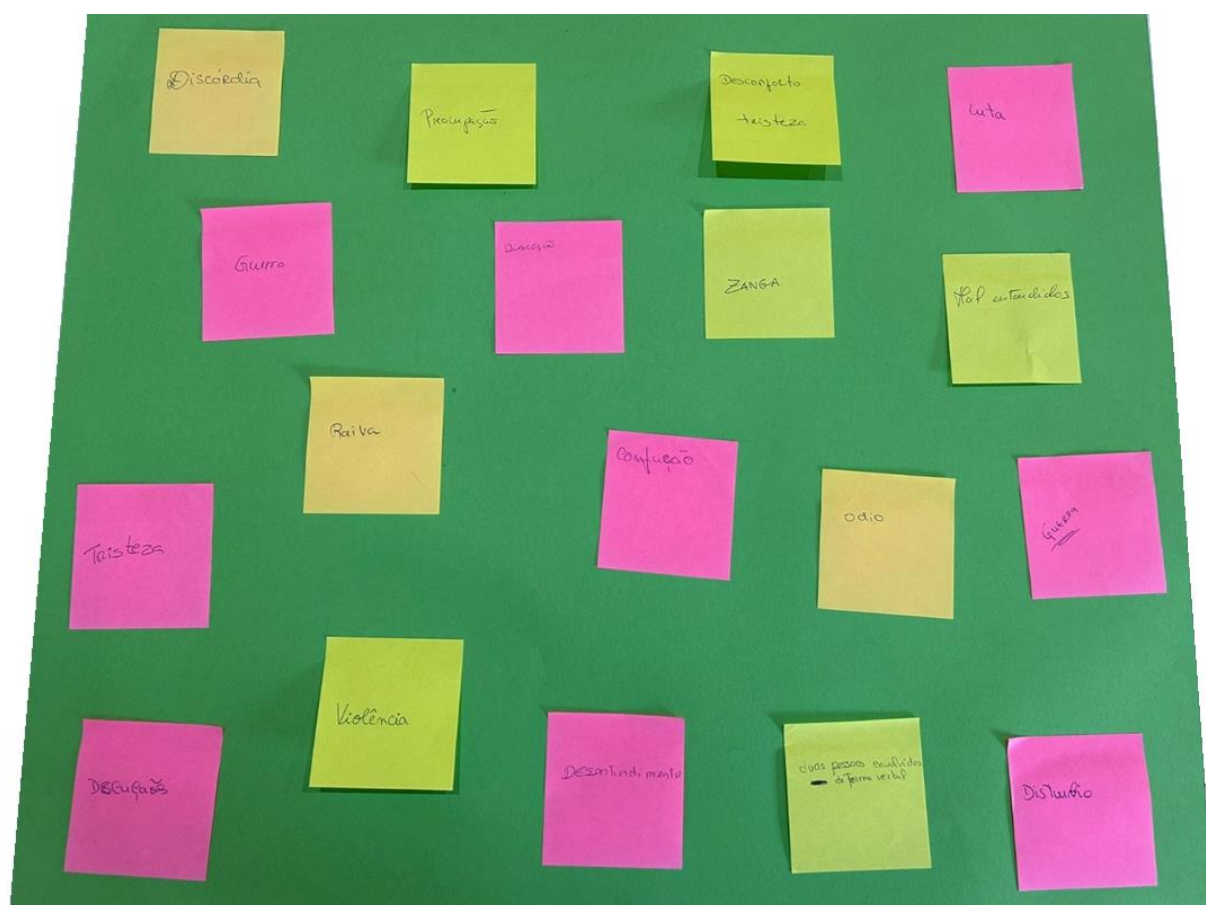
(Maldonado, 2010, p. 24)

13. PREENCHIMENTO DE UM QUESTIONÁRIO



[illegible]

Apêndice 47 – Atividade “Um pensamento, uma palavra” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”



Apêndice 48 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 1” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”

Análise do conflito em contexto escolar

Caso 1

Naquele dia ensolarado de outono, o recreio estava animado. João, Leonor, Matilde e Pedro, inseparáveis amigos do 4.º ano, decidiram aproveitar o tempo livre para uma partida de matraquilhos. Ouviam-se risos e gritos de entusiasmo enquanto as figuras dos jogadores rodopiavam pelo campo de jogo. A certa altura, o João marcou um golo de “roleta” e, enquanto estava a comemorar a sua vitória, o Pedro contestou a validade do golo, alegando que não se podia fazer “roletas” com os defesas. Cruzou os braços com firmeza e iniciou assim uma conversa acalorada. O João, por sua vez, ripostou dizendo que essa regra não existia. A discussão rapidamente se intensificou, com os ânimos exaltados e vozes elevadas. Algumas crianças que estavam por perto aperceberam-se da situação e, ao passo que uns tentaram intervir para acalmar a situação, outros defenderam o ponto de vista ou do João ou do Pedro.

a) Quais são os intervenientes do conflito?

b) Qual é o problema em questão?

c) Que soluções apresentam para gerir eficazmente este conflito?

Apêndice 49 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 2” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”

Análise do conflito em contexto escolar

Caso 2

A atmosfera no corredor da escola era tensa naquele dia de primavera. Afonso e Mariana, que costumavam ser o casal mais popular da escola, agora eram apenas dois estranhos que se evitavam pelos corredores. O término recente da relação entre os dois deixou Afonso visivelmente perturbado. Começou a isolar-se dos seus amigos e uma nuvem de tristeza e raiva pairava sobre ele. Certo dia, Afonso direcionou a sua frustração para Tiago, um amigo próximo do ex-casal do 9.º ano. Sem qualquer prova ou fundamento, Afonso insinuou que a sua relação com a Mariana terminou por causa do Tiago, sugerindo que havia algo suspeito entre os dois enquanto o Afonso ainda namorava com a Mariana. Tiago, embora magoado com as acusações, tentou explicar calmamente que não tinha qualquer envolvimento no término da relação deles. No entanto, Afonso recusou-se a ouvir tais palavras e virou-lhe as costas, alimentando ainda mais o conflito. Com o passar dos dias, a tensão e mal-estar entre Afonso e Tiago aumentou e culminou numa explosiva discussão.

a) Quais são os intervenientes do conflito?

b) Qual é o problema em questão?

c) Que soluções apresentam para gerir eficazmente este conflito?

Apêndice 50 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 3” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”

Análise do conflito em contexto escolar

Caso 3

Constança e Sofia, inseparáveis amigas do 3.º ano, estavam ansiosas por brincar juntas. Animadas, conversavam sobre o que poderiam fazer no intervalo. Constança estava cheia de energia e entusiasmo para uma partida de mímica. Ela imaginava a diversão que teriam ao tentar adivinhar as representações uma da outra. Por outro lado, Sofia estava determinada a saltar à corda. Ela ansiava pela sensação de liberdade e pelo desafio físico que o jogo oferecia. Quando a Constança sugeriu o jogo da mímica, a Sofia prontamente sugeriu saltar à corda. No entanto, Constança estava empolgada com a sua ideia e não estava disposta a ceder. Por um lado, a Constança considerava que saltar à corda era aborrecido e que a mímica era muito mais divertida. Por outro lado, a Sofia estava cansada de jogar à mímica e queria saltar à corda porque raramente o faziam. A diferença de opinião rapidamente se transformou num desentendimento, acabando por se afastarem uma da outra com um suspiro de frustração e olhares de mágoa.

a) Quais são os intervenientes do conflito?

b) Qual é o problema em questão?

c) Que soluções apresentam para gerir eficazmente este conflito?

Apêndice 51 – Atividade “Explorar conflitos em grupo – Caso 4” – Ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”

Análise do conflito em contexto escolar

Caso 4

Numa manhã de sexta-feira, durante o intervalo, um grupo de alunos do 8.º ano estava reunido no polivalente, uma área onde costumavam conversar e relaxar. O grupo incluía Marta, Tomás, Ivo e Lara. Enquanto conversavam animadamente, Marta partilhou uma história engraçada que lhe tinha acontecido no fim de semana. Todos se riram, exceto Ivo, que parecia irritado e magoado. Curiosa, Marta perguntou ao Ivo o que é que se passava e ele respondeu que estava chateado porque sentia que estava a ser excluído do grupo, dado que ultimamente os amigos passavam mais tempo juntos e, alegadamente, deixavam-no de lado. Surpreendidos com a revelação de Ivo, Marta, Lara e Tomás tentaram explicar que não tinham a intenção de o excluir e que o consideravam um amigo importante. Contudo, Ivo estava convencido de que estava a ser descartado propositadamente. A conversa rapidamente se transformou num desentendimento, com Ivo a sentir-se magoado e os restantes amigos a sentirem-se incompreendidos. Marta e Lara insistiram que não tinham qualquer intenção em excluí-lo, enquanto Ivo continuava a expressar a sua frustração.

a) Quais são os intervenientes do conflito?

b) Qual é o problema em questão?

c) Que soluções apresentam para gerir eficazmente este conflito?

Apêndice 52 – *Flyer* da ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”



A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar

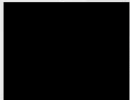
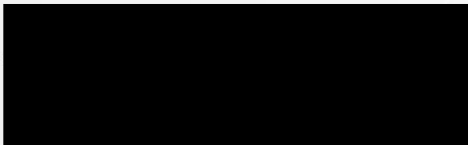


Dicas para a Gestão eficaz de Conflitos

- Promover a empatia - Estabelecer uma comunicação clara, aberta e positiva - Escutar ativamente os vários pontos de vista das partes envolvidas - Estimular a responsabilidade	
- Valorizar pensamentos e emoções demonstradas - Promover o respeito - Estimular a autorreflexão - Permitir que as crianças tenham tempo de resolver o conflito de forma construtiva	- Procurar compreender a origem do conflito - Promover um ambiente calmo e pacífico - Incentivar à procura e participação no GAAF - Reconhecer e parabenizar comportamentos que demonstram evolução

Beatriz Couto, estagiária na Escola Básica do

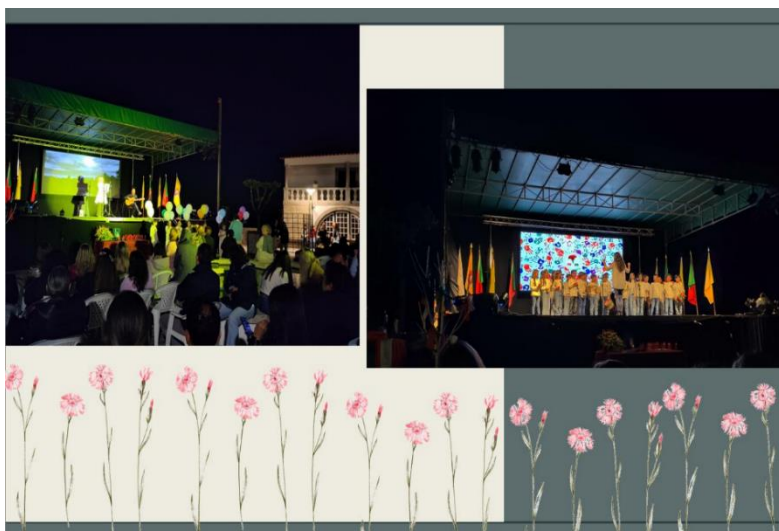
Apêndice 53 – Certificado de participação da ação de formação “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”

  Universidade do Minho Instituto de Educação	CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO Certifica-se que _____ participou na Ação de sensibilização “A Mediação e a Gestão de Conflitos em contexto escolar”, que decorreu presencialmente na _____ no dia 25 de março de 2024. _____ Professor _____ (Coordenador _____)	
		

Apêndice 54 – Registos fotográficos da participação em atividades e eventos externos



Fonte: Facebook do AE



Fonte: Facebook do AE

Apêndice 55 – Certificado de participação na Ação de Curta Duração “Stress Management and Burnout Prevention”



**Apêndice 56 – Marcador de livro personalizado para o grupo experimental do programa
“Passo a Passo”**

