



**Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)**

Conhecimento e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena
Editora

Ano 2019

Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)

Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C749 Conhecimentos e saberes da psicopedagogia clínica e institucional [recurso eletrônico] / Organizadora Gladys Batista Picaglie, Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-103-9

DOI 10.22533/at.ed.039190402

1. Psicologia da aprendizagem – Estudo e ensino. 2. Psicologia educacional. 3. Psicopedagogia. I. Picaglie, Gladys Batista. II. Oliveira, Antonella Carvalho.

CDD 370.1523

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Psicopedagogia surge da necessidade de entender os processos de aprendizagem, onde seu foco principal é a Aprendizagem e o Sujeito. O profissional precisa ter um olhar abrangente para vários aspectos sociais: sujeito, família e comunidade escolar. E também aspecto cognitivo, emocional, cultural e orgânico.

O campo de atuação pode ser clínico, institucional, hospitalar e empresarial. O clínico atende crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem, utilizando técnicas de intervenção terapêutica de forma integrada com a família e colégio. O trabalho Institucional acontece nas Instituições de Ensino, trabalhando com a prevenção dos problemas de aprendizagem e realizando projetos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O psicopedagogo está conquistando campo no mercado de trabalho. Podemos perceber nos artigos que compõe o “*e book Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional*” os diversos âmbitos de atuação, descrevendo sua importância para o processo psicossócio educacional.

Uma boa leitura!

Gladys Batista Picaglie

Antonella Carvalho de Oliveira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS	
Camila Rezende Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0391904021	
CAPÍTULO 2	8
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904022	
CAPÍTULO 3	19
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO ALUNO SURDO	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904023	
CAPÍTULO 4	28
MEDIÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM AVALIATIVA DE UM MODELO DE ALCANCE AMPLO	
Elisabete Pinto da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.0391904024	
CAPÍTULO 5	39
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: A PRÁTICA DOCENTE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Miryan Cristina Buzetti	
DOI 10.22533/at.ed.0391904025	
CAPÍTULO 6	46
ANALFABETISMO AFETIVO EM ADOLESCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS ORGANIZAÇÕES	
Marisa Cláudia Jacometo Durante	
Kelly Danelli dos Passos	
Marcia Maria Schaab	
Paulo Renato Foletto	
DOI 10.22533/at.ed.0391904026	
CAPÍTULO 7	60
REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO, ÉTICA E CIVILIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR	
Elane Luís Rocha	
Cláudia Bernardes de Almeida Rosa	
Dalva Aparecida Bispo de Oliveira Miro	
DOI 10.22533/at.ed.0391904027	

CAPÍTULO 8	69
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ	
Elizabeth Francelino Nadia Sanzovo Joaquim José Jacinto Escola	
DOI 10.22533/at.ed.0391904028	
CAPÍTULO 9	79
A AVALIAÇÃO COMO PRÊMIO: PERSPETIVAS DE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	
Teresa Paulino dos Santos Maria Palmira Alves	
DOI 10.22533/at.ed.0391904029	
CAPÍTULO 10	98
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO PROGRAMA MENOR APRENDIZ	
Marisa Claudia Jacometo Durante Eliana Aparecida Gonçalves Simili Moacir Juliani Rodrigo Antonio Szablewski	
DOI 10.22533/at.ed.03919040210	
CAPÍTULO 11	115
EMERGING AS EARLY CHILDHOOD TEACHER: CRITICAL CHALLENGES	
Dalila Maria Brito da Cunha Lino Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira Maria Cristina Cristo Parente	
DOI 10.22533/at.ed.03919040211	
CAPÍTULO 12	127
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO	
Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro Brigite Carvalho da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.03919040212	
CAPÍTULO 13	136
O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO... INTERAÇÕES QUE (NOS) FORMAM E DESENVOLVEM	
Teresa Sarmento Conceição Leal da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.03919040213	
CAPÍTULO 14	151
O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	
Ludynnylla Paiva Botta dos Passos Marcia Cristina Argenti Perez	
DOI 10.22533/at.ed.03919040214	

CAPÍTULO 15	157
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE WEB 2.0 – UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Nadia Sanzovo Joaquim José Jacinto Escola	
DOI 10.22533/at.ed.03919040215	
CAPÍTULO 16	173
A UNIVERSIDADE, A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A INCLUSÃO SOCIAL	
Armando Paulo Ferreira Loureiro Antonio Izomar Rodrigues Madeiro João Carlos Pereira Coqueiro Maria José Quaresma Portela Corrêa Manoel Domingos Castro Oliveira Sílvia De Fátima Nunes Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.03919040216	
CAPÍTULO 17	182
A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL PELOS PROFESSORES DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS	
Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz Joaquim José Jacinto Escola Regiane Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.03919040217	
CAPÍTULO 18	193
MOTIVAÇÃO E OUTROS FACTORES QUE INFLUENCIAM OS MÉTODOS DE ESTUDO. O CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA	
Laurinda Magalhães Carlos Sebastião Máquina Mendes Anabela Maria de Sousa Pereira Agatângelo Joaquim dos Santos Eduardo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040218	
CAPÍTULO 19	210
A ARTE DE VER: VAMOS FOTOGRAFAR?	
Elaine Simões Romual Rebeca Maria de Lurdes Dias de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.03919040219	
CAPÍTULO 20	224
O DIRETOR NO NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA E AS (DES) CONTINUIDADES DEMOCRÁTICAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS	
Maria Fernanda dos Santos Martins Ana Paula Morais Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040220	
CAPÍTULO 21	238
TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS CURRICULARES	
Sandra Faria Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.03919040221	

MEDIAÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM AVALIATIVA DE UM MODELO DE ALCANCE AMPLO

Elisabete Pinto da Costa

elisabete.pinto.costa@ulp.pt

CeiED. Instituto de Mediação. Universidade
Lusófona do Porto. Portugal

RESUMO: Os Projetos de Mediação de Conflitos na Escola (PMCE) apresentam-se segundo várias modalidades, advogando-se cada vez mais o modelo *de alcance amplo*, que propõe uma intervenção nas dimensões (inter) pessoal, cultural e organizacional. Com este artigo pretende-se evidenciar uma abordagem avaliativa desse modelo, no que se refere a fatores promotores e bloqueadores, aspetos positivos e negativos, incluindo sugestões de melhoria, tendo por base um estudo em profundidade e longitudinal, de cariz qualitativo, realizado numa Escola, Território Educativo de Intervenção Prioritária, na qual um PMCE funciona desde 2009. Os resultados permitiram identificar as linhas de força e as fragilidades e apontaram ainda a necessidade de uma intervenção sustentável, isto é: sistemática, coletiva e participada. Os PMCE afiguram-se para as Comunidades Educativas como uma tecnologia social de melhoria socioeducativa.

PALAVRAS-CHAVE: mediação escolar, projeto de intervenção, avaliação.

ABSTRACT: The School Conflict Mediation

Projects (PMCE) are presented in several modalities, increasingly advocating the *broad-ranging* model, which proposes an intervention in the (inter)personal, cultural and organizational dimensions. This article intends to highlight an evaluation approach of this model, regarding positive and negative factors, including suggestions for improvement, based on an in-depth and longitudinal study, using a qualitative research carried out in a School, an Educational Territory of Priority Intervention, in which a PMCE has been operating since 2009. The results allowed to identify the lines of strength and weaknesses and also pointed out the need for a sustainable intervention, that is to say: systematic, collective and participated. The PMCE appear to the Educational Communities as a social technology for socio-educational improvement.

KEYWORDS: school mediation, intervention project, evaluation.

PMCE: TECNOLOGIA SOCIAL DE MELHORIA SOCIOEDUCATIVA

Os projetos de mediação de conflitos (PMC) assumem-se como um dispositivo de intervenção socioeducativa. A par dos projetos existem os programas de mediação. Se os primeiros compreendem um conjunto de ações e visam prosseguir uma mudança ou

transformação no contexto dos indivíduos e onde estes participam, já os segundos focalizam-se no indivíduo e nas aprendizagens formatadas em competências. Todavia, na literatura estudada (Pinto da Costa, 2016) percebe-se que nem sempre se verifica tal distinção, o que resulta do facto de muitos projetos de mediação assentarem em programas educativos e formativos de mediação. Reconhece-se, porém, ao projeto um alcance mais lato e objetivos de intervenção sistémicos, em termos de Escola, e ao programa um alcance mais restrito, direcionado para os indivíduos. A diversidade é uma característica dos PMCE e da mediação escolar. Jones (2002) fala em permutações de projetos em virtude da variedade de objetivos que estes se propõem prosseguir. Essa realidade é também verificada na tipologia existente, distinguindo-se os *cadre programs* dos *whole programs* (Jones, 2002) Os primeiros, *projetos de alcance restrito*, surgem como o mais comum a nível internacional ou o primeiro tipo a ser aplicado na história da mediação de conflitos no âmbito escolar. Consistem na formação de pequenos grupos de alunos e no desenvolvimento da máxima informação da comunidade educativa. Nos segundos, *projetos de amplo alcance*, a intervenção inclui o núcleo anterior e pode estender-se até à estrutura organizativa da escola. A proposta de uma *abordagem de amplo espetro* configura uma segunda geração da mediação de conflitos na escola (Pinto da Costa, 2016; 2017) e consta das propostas do *whole program* de Jones (2002), da *abordagem global de transformação dos conflitos* de Alzate (2003), do *modelo integrado de melhoria da convivência escolar* de Torrego (2006), do *whole approach* de Faget (2010) e da *tripla dimensão do modelo de projeto de mediação de conflitos na escola: processual, interpessoal/social e organizacional* de Pinto da Costa (2016). Advoga-se assim uma intervenção assente no ensino e aprendizagem das temáticas da mediação, das quais depende a aquisição ou o reforço de atitudes e comportamentos promotores de uma sã convivência, mas também (e sobretudo) na sua ancoragem no *sistema-cultura* (estrutura disciplinar, organizacional, pedagógica, social e cultural) que permita resultados duradouros à intervenção. Importa criar condições para a integração da mediação nas estruturas formal e social, que a legitimem e lhe confirmem reconhecimento nos processos sociais. Embora os *projetos de mediação entre pares* sejam os mais utilizados em virtude das exigências relativamente reduzidas e da comprovada efetividade, existe a possibilidade de se adotarem *projetos de mediação de alcance amplo*, ainda que as condições para a sua aplicação sejam mais complexas (Pinto da Costa, 2016). Nesta linha de argumentação, não só o conhecimento das tipologias de projetos constitui uma referência importante a considerar aquando da escolha do dispositivo de mediação, como o reconhecimento quer da realidade social, educativa e organizacional escolar quer da mecânica e da dinâmica da implementação do projeto revelam-se essenciais para o seu sucesso. Torna-se, por isso, útil compreender o processo de intervenção dos PMC, quanto aos possíveis aspetos positivos e negativos e aos fatores de sucesso e constrangimentos (estudo apresentado também em Pinto da Costa, 2017) para que a mediação seja mais facilmente adotada pelas Escolas.

MÉTODO

O estudo acerca dos PMCE conduz quase de imediato a uma questão central: que fatores promotores e bloqueadores pode enfrentar a implementação destes projetos? Neste âmbito remarca-se a opção por uma investigação de caráter qualitativo, assente em processos compreensivos da realidade em análise, através das representações, dos significados, das crenças e das práticas dos sujeitos participantes no PMC.

OBJETIVOS

Para responder à questão central indicada supra, desenvolveu-se uma pesquisa que visou identificar e compreender: a) os aspetos negativos e positivos verificados ao longo da intervenção pelo PMCE; b) os constrangimentos e fatores de sucesso com que a escola se confronta na implementação do projeto; c) as propostas de melhoria que possam garantir a sustentabilidade do projeto. Estas subquestões correspondem assim aos objetivos a prosseguir neste estudo.

CONTEXTO

Para este trabalho investigativo contou-se com uma Escola do 2º e 3º ciclos, localizada numa região semiurbana, do centro de Portugal, Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), na qual funciona um PMCE desde 2009.

Instrumentos e procedimento

Como fonte de dados recorreu-se a três relatórios anuais da equipa de mediação, que se reportam a quatro anos de projeto (IRGM: 2011-2012, IIRGM: 2012-2013, IIIRGM: 2013-2014). Para a análise dos dados recolhidos, e em função dos objetivos a alcançar, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, que permitiu construir um sistema de categorias emergentes: a) “condicionantes”: “aspetos negativos”, “constrangimentos”; b) “facilitadores”: “aspetos positivos”, “fatores de sucesso”; c) “melhorias”: sugestões”.

RESULTADOS

Da análise dos dados efetuada verificou-se que as categorias “aspetos positivos” e “fatores de sucesso” foram uma evidência nos três relatórios, uma vez que o número de ocorrências ultrapassou (Total n=95. n=26 IRGM; n=44 IIRGM e n=25 IIIRGM) o número de ocorrências das categorias “aspetos negativos” e “constrangimentos” (Total: n=41. n=19 IRMG; n=14 IIRGM e n=8 IIIRGM). Estes dados podem explicar a continuidade do projeto ao longo de vários anos.

CONDICIONANTES AO PMCE: “ASPETOS NEGATIVOS”

O número de ocorrências sobre os “aspetos negativos” durante a intervenção

foi diminuindo do primeiro para os relatórios seguintes (IRGM: n=15, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=4), apesar da equipa ter recolhido um menor número de informação para o último relatório. Os “aspectos negativos” foram apontados pelos alunos mediadores (IRGM: n=9), alunos mediados (IRGM: n=1, IIRGM: n=1, IIIRGM: n=1) e diretores de turma (IRGM: n=5, IIRGM: n=3), que responderam a questionários aplicados pela equipa de mediação e ainda pela equipa de mediação na autoavaliação (IIRGM: n=5, IIIRGM: n=3). A análise dos dados, só no primeiro relatório, permitiu constatar que os alunos mediadores, apontaram seis aspectos negativos em torno da sua participação na mediação: *i)* necessidade de apoio aos mediadores; *ii)* reduzido recurso aos alunos mediadores por parte dos diretores de turma; *iii)* pouca participação dos alunos nas mediações realizadas no gabinete de mediação; *iv)* ausência de momentos de partilha e envolvimento nos trabalhos; *v)* informação insuficiente; *vi)* dificuldade em aceitar a figura do mediador. Os aspectos negativos que a equipa de mediação registou das opiniões dos diretores de turma diziam essencialmente respeito a dois aspetos: *i)* recurso à mediação, constatando-se que para a maioria a mediação não era um processo alternativo de resolução de conflitos e *ii)* existência dos alunos mediadores, que foi considerada como razoável por um grupo de diretores de turma. Apesar do número de diretores de turma com essa opinião ser reduzido (5 em 22 no IRGM e 5 em 19 no IIRGM), a equipa incluiu este dado entre os aspetos negativos. Já a maioria (17 em 22 IRGM e 13 em 19 IIRGM) não considerava os alunos como um recurso para ajudar na resolução de conflitos. Os alunos mediados (n=24) foram questionados quanto ao processo de mediação (local, duração, comunicação, mediador, acordo, satisfação, por exemplo) e apesar de em todas as questões haver uma reduzida percentagem de respostas negativas, a equipa de mediação incluiu um dado nos aspetos negativos: *“o processo de mediação não satisfaz a todos os alunos mediados” (IRGM). (...) “Há ainda seis alunos que dizem não ter entendido melhor o que interessava à outra parte” (IRGM).* Já no segundo e terceiro relatórios não havia referência explícita a este aspeto negativo e os dados continuavam a demonstrar um conjunto reduzido de respostas negativas sobre o processo de mediação. Por último, na autoavaliação da equipa de mediação apontaram-se outros dois aspetos negativos: *i)* predomínio do recurso às valências do gabinete pelos alunos: *“Os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação” (...)* *“um dos recursos mais procurados, sobretudo, por alunos” (IIRGM); “Os alunos continuam a ser os que mais vezes solicitam a mediação” (III RGM).* Ora, reconheceu-se que os professores não recorreram à mediação (ilação também corroborada com a análise dos dados recolhidos junto dos diretores de turma); *ii)* diminuta participação dos alunos mediadores no gabinete. Constatou-se que os alunos foram perdendo a possibilidade de participar nas mediações formais, cingindo a sua atuação às mediações informais. Assim, no segundo relatório afirmava-se que: *“Houve um decréscimo no nº de alunos mediadores que realizaram mediação formal” (IIRGM)* e no terceiro relatório: *“Os alunos mediadores não realizaram mediações formais” (IIIRGM).* Esta ausência dos alunos mediadores no gabinete foi, de certa forma,

compensada com a intervenção destes nas turmas e na escola em geral. E, apesar de não constar dos aspetos negativos elencados nos relatórios, a não realização da formação dos alunos mediadores, no período que corresponde ao segundo relatório, assim como a não realização de reuniões de acompanhamento aos alunos mediadores constituíram dois aspetos que reforçaram este facto negativo. Em síntese, não se pode dissociar a redução do número de ocorrências dos “aspetos negativos” com a progressão temporal do projeto. Inicialmente, os “aspetos negativos” focavam-se no envolvimento dos alunos nas atividades do projeto e no seu reconhecimento pelos demais, assim como no reconhecimento da mediação de conflitos pela comunidade educativa. Esta análise permitiu que a equipa de mediação estivesse mais atenta às estratégias a adotar para superar estes aspetos.

CONDICIONANTES AO PMCE: “CONSTRANGIMENTOS”

Constatou-se que a equipa de mediação denuncia uma série de obstáculos que podem colocar em risco o cumprimento dos objetivos visados e a continuidade do projeto (IRGM: n=4, IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4). Da análise dos aspetos identificados nos três relatórios percebe-se que: *i) a gestão do horário assume grande relevância e origina embaraço à concretização de outras atividades: “A incompatibilidade dos horários dos docentes do gabinete, que não facilitou o trabalho colaborativo, contribuindo para uma menor rentabilização” (IRGM); “(...) incompatibilidade horária quer entre os docentes do gabinete quer entre estes e os alunos mediadores” (IIRGM); “Dificuldade em articular os horários com os dos alunos (...)” (IIIRGM).* E, não obstante, ter havido aumento da mancha horária do funcionamento do gabinete, manteve-se a dificuldade em gerir os horários dos professores para o trabalho em equipa e dos alunos mediadores e mediados para participarem nas atividades do projeto. Esta é uma reclamação constante inscrita nos três documentos. Denota-se então dificuldade na articulação entre a dinâmica da mediação e a dinâmica da escola. Outros três “constrangimentos” foram apontados no segundo e no terceiro relatórios. *ii) Processo documental de registo do trabalho da equipa de mediação. Percebeu-se que não se questionou a existência e utilidade desses documentos, que se cruzam com a necessidade de autoavaliação da escola, mas antes a sua funcionalidade (IRGM); iii) insuficiente trabalho de pares por parte dos elementos do gabinete (IIRGM); iv) dificuldade em promover a formação: “(...) impossibilidade de realizar formação para alunos mediadores” (...) “ausência de formação prévia na área da mediação de 4 professores que pertencem à equipa dificultam a gestão de processos quando estes não se encontravam acompanhados no gabinete.” (IIIRGM).* A ausência de formação em mediação de todos os elementos da equipa pode colocar em causa uma parte do trabalho no âmbito do projeto. Acresce que também a ausência de formação de alunos aumenta as dificuldades na atuação destes mediadores. Em resumo, os “constrangimentos” sentidos na implementação do projeto reportavam-se a questões consideradas importantes para a continuidade

da dinâmica do projeto, todavia não obstaculizaram de forma estruturante o apoio, a adesão e o funcionamento da mediação na escola.

FACILITADORES DO PMCE: “ASPETOS POSITIVOS”

Nesta análise destacaram-se elementos necessários para o funcionamento de vários anos do projeto na escola. Tal como para as categorias anteriores, foram sobretudo aspetos apontados pelos alunos mediadores (IRGM: n=12) e pelos alunos mediados (IRGM: n=11, IIRGM: N=16, IIIRGM: n=16), pelos diretores de turma (IRGM: n=3, IIRGM: n=7), que responderam a questionários aplicados pela equipa de mediação, e aspetos apontados na autoavaliação da equipa de mediação (IIIRGM: n=2). A aceitação e a atuação dos alunos mediadores (IRGM: n=5), com maior número de ocorrências, constituíram os principais “aspetos positivos” evidenciados no primeiro relatório. Estes indicadores são reveladores da funcionalidade e do impacto do projeto, que visava, substancialmente, moldar atitudes e comportamentos dos alunos mediante uma estratégia construtiva de gestão de conflitos e de relacionamento interpessoal: *“A figura do mediador é reconhecida e aceite pelos colegas, pelo diretor de turma e pela maioria dos professores”. (...)* *“A maioria dos alunos mediadores fez mediação informal” (IRGM)* A perceção da figura do mediador (IRGM: n=4) foi outro dos aspetos fortes a destacar, reportando-se ao processo de seleção, avaliado positivamente, ao desempenho dos mediadores e à autoestima: *“os que foram escolhidos acho que são bons mediadores”. (...)* *“os alunos escolhidos são indicados para a mediação”. (...)* *“A maioria dos alunos gosta de ser mediador e sente utilidade no exercício dessa função” (IRGM)*. Verificou-se também uma perceção bastante positiva dos alunos mediadores quanto ao projeto (IRGM: n=3) quando questionados se algo devia ser mudado ou melhorado: *“(…) acho que o sistema é bom” (...)* *está tudo bem (...)* *“(…) acho que está tudo bem” (IRGM)*. Assim, a análise dos dados fornecidos pelos alunos mediadores revelou um leque de aspetos bastante satisfatório. Cumprira-se o objetivo basilar de integrar os alunos no projeto, não obstante haver necessidade de continuar a melhorar esse envolvimento. Por sua vez, os “aspetos positivos” elencados pelos alunos mediados reportavam-se aos encontros de mediação. Constatou-se uma relativa correspondência dos temas identificados nos três relatórios (IRGM: n=11, IIRGM: n=16, IIIRGM: n=16), variando apenas o número de alunos que reforça ou não esses aspetos positivos. De acordo com os dados reconheceu-se que havia uma satisfação total ou bastante expressiva em relação às diversas características do processo de mediação, por exemplo: *“a maioria avaliou positivamente as questões de comunicação” (IIRGM); “a maioria (22 em 24 IRGM; 51 em 55 IIRGM e 51 em 52 IIIRGM) considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo”; “a maioria (52 em 56 IIRGM, 49 em 49 IIIRGM) ficou satisfeita com a solução”; “a maioria (48 em 46 IIRGM e 52 em 52 IIIRGM) referiu que a mediação tranquilizou, de tal forma que (22 em 24 IIRGM, 51 em 56 IIRGM e 52 em 53 IIIRGM) a proporiaram a um colega”.*

Confirmou-se assim que para estes alunos o processo de mediação introduziu outra forma de lidar com os conflitos: uma forma pacífica, colaborativa e responsável. Tal como no ponto anterior, nesta subcategoria os “aspectos positivos” apresentam maior número de ocorrências por comparação aos “aspectos negativos”. Em todo o caso, esta avaliação contribui para aprimorar a atuação dos mediadores. Os diretores de turma (IRGM: n=4, IIRGM: n=7) apontaram a organização do projeto, em específico as atividades e os procedimentos agilizados, como um dos principais aspectos positivos: *“a maioria dos diretores de turma entende que na escola ou na turma a mediação funcionou bem”* (IRGM); *“Há (8) diretores de turma que consideram que está tudo bem estruturado”* (IRGM). Outros dois “aspectos positivos” indicados pelos diretores de turma, diziam respeito: i) à existência, aceitação e atuação dos alunos mediadores nas turmas: *“A totalidade dos diretores de turma (22 em 22 IRGM, 19 em 19 IIRGM) e (15 em 22 IRGM e 16 em 19 IIRGM) consideram que os alunos mediadores são bem aceites (...)”* (IRGM; IIRGM) e ii) ao resultado das mediações formais para as quais encaminharam alunos: *“a totalidade dos diretores de turma (20 em 20 IRGM e 11 em 11 IIRGM) (...) que indicaram alunos para o gabinete ficaram satisfeitos”* (IRGM; IIRGM). A equipa de mediação deu constante relevo à participação dos alunos, fazendo deste aspeto, tal como os diretores de turma, um dos pilares do projeto. *“Os alunos do 2º ciclo participaram com interesse nas atividades realizadas (...) e os do 3º ciclo envolveram-se de forma ativa.”* (IRGM). *“Os alunos participaram com interesse e de forma empenhada.”* (IRGM). *“Aumentou (16,6%) o número de alunos mediadores [nas mediações formais]”* (...) *“O número de alunos envolvidos na mediação permite deduzir que este processo é bem aceite.”* (IIRGM). A participação dos professores no projeto foi também destacada pela equipa de mediação: *“Aumentou (33,3%) o número de professores ao serviço do gabinete”* (IIRGM). Em resumo, os aspetos fortes do PMCE estão localizados no tecido humano que torna o projeto uma realidade quotidiana.

FACILITADORES DO PMCE: “FATORES DE SUCESSO”

Da análise dos dados inferiu-se um conjunto de onze “fatores de sucesso” do projeto (IIRGM: n=21, III RGM: n=7): i) participação dos vários atores da comunidade educativa (IIRGM: n=12); ii) adesão dos alunos (IIRGM: n=7); iii) dinamismo e criatividade da equipa (IIRGM: n=2); iv) alargamento da mancha horária (IIRGM: n=1); v) desenvolvimento de outras valências associadas à mediação (IIRGM: n=1); vi) trabalho desenvolvido entre professores e a articulação com outros professores de outras disciplinas (IIRGM: n=1); vii) aumento do número de casos com resolução de situações não relacionadas com o processo de mediação (conversas informais, conselhos, opiniões, desabafos, ...) (IIRGM: n=1); viii) automatização dos procedimentos que conduziu a uma logística mais eficiente (IIRGM: n=1); ix) características do espaço do gabinete de mediação (IIRGM: n=1); x) maior visibilidade do gabinete junto da

comunidade escolar (IIIRGM: n=1); *x*) espírito de equipa do gabinete (IIIRGM: n=1). Da análise dos vários dados elencam-se especificamente seis elementos que se tornaram cruciais para o reconhecimento das estruturas de mediação: *i*) aposta num horário mais alargado e num espaço do gabinete cada vez mais aprazível; *ii*) inclusão de outras valências no gabinete, onde se possa nomeadamente desenvolver a mediação informal; *iii*) melhor agilização de procedimentos; *iv*) melhor articulação de estruturas/serviços da escola; *v*) liderança, dinamismo e espírito de colaboração da equipa de mediação; *vi*) reconhecimento do gabinete de mediação pela comunidade escolar. De referir que para este sucesso contribuiu o trabalho desenvolvido pela equipa de mediação ao longo de cinco anos (um ano antes do IRGM) de consolidação da implementação do projeto.

MELHORIAS DO PMCE: “SUGESTÕES”

Através da análise dos relatórios foi possível aceder a um conjunto de “sugestões de melhoria” de certos aspetos do projeto (IRGM: n=29, IIRGM: n=13, IIIRGM n=6). Para melhor organização e entendimento das sugestões apresentadas pelos vários interlocutores optou-se por agrupar essas propostas por três áreas temáticas: TI - Reconhecimento, atuação e acompanhamento dos alunos mediadores; TII - Conhecimento e participação no projeto; TIII - Melhorias ao funcionamento do projeto. Os contributos dos alunos mediadores, cujos dados constam apenas do IRGM, concentram-se nas TI e TII. Na TI identificaram-se quatro pontos a melhorar: *i*) o reconhecimento dos mediadores; *ii*) cuidar da seleção dos mediadores; *iii*) proporcionar mais intervenção dos mediadores; *iv*) promover mais reuniões para partilha e acompanhamento. Na TII, as sugestões agruparam-se em duas áreas: *i*) organizar mais informação, divulgação, sensibilização sobre mediação; *ii*) incentivar mais participação. A primeira sugestão (n=4), reuniu maior número de ocorrências. No entanto, TI apresentou ligeiramente maior número de ocorrências (n=6) por comparação à TII (n=5). Esta situação decorreu do facto de os alunos mediadores darem preferencialmente sugestões para a melhoria das condições para o desempenho do mediador. Neste domínio, os dados dispersaram-se por sugestões em torno da necessidade de cuidar da seleção, da formação, da intervenção, do reconhecimento e do acompanhamento dos alunos mediadores. Os contributos dos diretores de turma incidiram nas três temáticas. Sobre a TI, apresentaram propostas em duas áreas: *i*) apostar nos alunos mais jovens; *ii*) cuidar da formação dos alunos mediadores. Na TII sugeriram: *i*) cuidar da divulgação e da sensibilização; *ii*) incentivar mais participação. Na TIII propuseram: *i*) melhorar o horário do gabinete e *ii*) cuidar dos encaminhamentos para o gabinete. Estas sugestões dos diretores de turma demonstraram maior número de ocorrências na TIII (n=4), destacando-se a questão do horário do gabinete de mediação (n=3), seguido da sugestão de “mais encaminhamentos de pequenos conflitos” (n=1). As duas restantes temáticas reuniram o mesmo número de ocorrências (n=2), sendo que na primeira,

os diretores de turma focaram-se no maior investimento nos alunos e na segunda incidiram na melhoria do calendário para a realização das atividades promotoras da mediação. Nos relatórios analisados também constavam sugestões da equipa de mediação que visavam dar resposta a questões concretas do projeto. De ressaltar que nos dois relatórios constatou-se uma diminuição do número de ocorrências (IRGM: n=11, IIRGM: n=5), decorrente da redução de propostas apresentadas. Na TI, a equipa sugeriu: *i)* melhorar o reconhecimento dos alunos mediadores; *ii)* promover mais encontros com os alunos mediadores; *iii)* cuidar da seleção dos alunos mediadores; *iv)* promover mais formação dos alunos mediadores e sensibilização dos alunos em geral. Na TII, a equipa apontou os seguintes aspetos: *i)* melhoria na divulgação dos resultados obtidos; *ii)* cuidar da divulgação e sensibilização; *iii)* promover ações que incentivem o encaminhamento para o gabinete; *iv)* continuar a promover a participação nas atividades de mediação. Na TIII, identificaram-se quatro propostas: *i)* melhorar a integração dos alunos nas mediações formais; *ii)* cuidar pelo respeito das regras e competências do mediador nos processos de mediação; *iii)* promover a articulação do gabinete com outros procedimentos e estruturas da escola; *iv)* melhorar o horário da equipa de mediação. As sugestões da equipa de mediação, apresentadas no IRGM e IIRGM, distribuíram-se quase equitativamente pelas três temáticas (n=6 Temática I; n=5 Temática II e n=5 Temática III). Mesmo sem diferenças expressivas, na TI, o reconhecimento (IRGM) e a formação (IIRGM) dos alunos mediadores mereceram mais atenção da equipa de mediação; na TII verificou-se também a necessidade de aumentar os encaminhamentos para o gabinete (IRGM) e na TIII a equipa focou-se no horário do gabinete de mediação. No conjunto, a equipa de mediação apresentou um conjunto de propostas passíveis de serem operacionalizadas. Por fim, as sugestões dos alunos que participaram nalgumas atividades de mediação, reportaram-se apenas um aspeto na TI: *i)* promover mais reuniões de partilha e acompanhamento dos alunos mediadores; e a dois aspetos na TII: *i)* proporcionar o conhecimento do espaço de mediação; *ii)* melhorar a divulgação on-line para os encarregados de educação. Na TIII, as propostas concentraram-se apenas na melhoria das atividades a realizar. De referir que as sugestões dos alunos centraram-se nas metodologias empregues nas atividades, porquanto algumas das questões versavam sobre os eventos realizados. Sintetizando, nas sugestões apresentadas por todos os intervenientes destacaram-se propostas de: *i)* melhor articulação, *ii)* maior envolvimento e acompanhamento dos alunos mediadores; *iii)* mais divulgação e sensibilização (para valorizar o papel dos alunos mediadores e obter mais participação dos professores), *iv)* incentivo ao recurso ao gabinete de mediação para grandes e pequenos conflitos; *v)* promoção do conhecimento e reconhecimento da mediação e dos mediadores pelos diversos grupos da escola; *vi)* integração do gabinete num sistema de monitorização da indisciplina. Constatou-se um caráter pragmático nas sugestões apresentadas e uma atitude proativa de todos os envolvidos nas diferentes atividades. Assim, destas sugestões reconheceu-se a necessidade de dar continuidade às atividades centrais do PMCE:

reforço da sensibilização, da divulgação e da equipa. Por isso, a aposta na mediação deve ser uma ação repetida (com inovação) em cada ano letivo.

IDEIAS FINAIS

A análise e discussão de dados anteriormente apresentada permitiram constatar que na implementação do PMCE nessa escola predominaram os “aspectos positivos” e os “fatores de sucesso”. Ambos contribuíram para a continuidade e para o êxito do projeto. A intervenção socioeducativa não é um processo simples, linear ou de facilidades. Importa, por isso, reforçar as linhas de força e definir estratégias eficazes de gestão das fragilidades identificadas através de uma avaliação contínua. Se a participação e o empenho dos vários elementos da comunidade educativa no projeto (destacando-se a equipa de mediação, motor de engrenagem do PMCE), permitiram o cumprimento de cada etapa, o projeto também enfrentou obstáculos institucionais, resistências culturais e dificuldades processuais. Estes resultados foram também verificados noutros estudos, como Bonafé-Schmitt, 2000; Torrego & Galán, 2008; Pulido *et al*, 2014, Pinto da Costa, 2016, 2017. Por sua vez, as propostas de melhoria confirmaram então a necessidade de uma intervenção continuada, isto é: sistemática, coletiva e participada. Sobretudo, denotou-se uma mudança de perceção e de postura, tanto dos sujeitos como da escola, no que respeita ao conflito e ao modelo de regulação da convivência escolar. Assim, ao longo dos anos foi-se gerando uma nova cultura de gestão das relações interpessoais, numa ótica preventiva e não só resolutiva da mediação de conflitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. In E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del conflicto. Conflicto e educación* (pp. 51-64). Barcelona: Graó.

Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: ESF.

Pinto da Costa, E. (2017). Um projeto de mediação de conflitos de uma escola TEIP: facilitadores, condicionantes e melhorias. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., No. 02, pp. 95-100.

Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento, ULHT, Lisboa, Portugal (não publicada).

Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.

Jones, T. (2002). *School conflict management. Evaluating your conflict resolution education program*. Ohio: Commission on Dispute Resolution and Conflict Management.

Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento, ULHT, Lisboa, Portugal.

Pulido, R., Martín-Seoane, G.; Calderón-López, S. & Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de

un programa de mediación escolar: análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375-392.

Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Torrego, J. & Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-103-9

