



Um projeto de mediação de uma escola TEIP (condicionantes, facilitadores e melhorias)

A TEIP school mediation project (constraints, facilitators and improvements)

Elisabete Pinto da Costa
Universidade Lusófona do Porto

Resumo

Os Projetos de Mediação de Conflitos na Escola (PMCE) afiguram-se como uma tecnologia social de melhoria socioeducativa. Os PMCE *de alcance amplo* propõem uma mudança (inter) pessoal, cultural e organizacional. Com este artigo pretende-se evidenciar os fatores promotores e bloqueadores da implementação de um PMCE, tendo por base um estudo em profundidade e longitudinal, de cariz qualitativo, realizado numa Escola de 2º e 3º ciclos, Território Educativo de Intervenção Prioritária, na qual o projeto funciona desde 2009. Os resultados permitiram identificar aspetos positivos e negativos e apontaram ainda a necessidade de uma intervenção sistemática, coletiva e participada.

Palavras chave: mediação escolar, projeto de intervenção, avaliação, TEIP.

Abstract

School Conflict Mediation Projects (PMCE) are a social technology for socioeducational improvement. The *broad-ranging* PMCE propose a (inter)personal, cultural and organizational change. This article intends to highlight the factors that promote and block the implementation of a PMCE, based on an in-depth and longitudinal study, using a qualitative research framework, carried out in a School of 2nd and 3rd cycles, in the Educational Territory of Priority Intervention, in which the project has been working since 2009. The results have identified positive and negative aspects, and also pointed out the need for systematic, collective and participative intervention.

Keywords: school mediation, intervention project, evaluation, TEIP.

Enquadramento Teórico

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 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 espectro configura uma segunda geração da mediação de conflitos na escola e é sustentada pelas 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. 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 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 IRGM; 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 “aspetos 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 aspetos 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 aspetos 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” (IIIRGM). 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” (IRGM)* e no terceiro relatório: *“Os alunos mediadores não realizaram mediações formais” (IIRGM)*. 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 adoptar 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 director de turma e pela maioria dos professores”. (...)* *“A maioria dos alunos mediadores fez mediação informal” (IRGM)* A percepção 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 percepção 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 IIRGM) ficou satisfeita com a solução”; “a maioria (48 em 46 IIRGM e 52 em 52 IIRGM) referiu que a mediação tranquilizou, de tal forma que (22 em 24 IIRGM, 51 em 56 IIRGM e 52 em 53 IIRGM) a propõem 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: factores de sucesso. Da análise dos dados inferiu-se um conjunto de onze “factores 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 (IIRGM: n=1); xi) espírito de equipa do gabinete (IIRGM: 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, IIRGM 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 carácter

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.

Conclusão

De acordo com outros estudos (Bonafé-Schmitt, 2000; Torrego & Galán, 2008; Pulido *et al*, 2014), estes resultados permitiram constatar que a implementação de um projeto apresenta “aspetos positivos” e “aspetos negativos”, enfrenta “constrangimentos” e beneficia de “fatores de sucesso”. No caso em estudo, a predominância dos “aspetos positivos” e dos “fatores de sucesso” 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. As propostas de melhoria confirmaram então a necessidade de uma intervenção sistemática, coletiva e participada. Através das normas, dos procedimentos e das práticas sobre o modo como um grupo passou a responder aos incidentes críticos, foi-se gerando uma nova cultura de gestão das relações interpessoais. 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 ao longo dos vários anos do projeto.

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.
- 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: analisis 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.