

DESAFIOS COLOCADOS PELA AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

CHALLENGES POSED BY THE EVALUATION OF A SCHOOL MEDIATION PROJECT

Elisabete Pinto da Costa¹, Juan Carlos Torrego², Alcina Manuela de Oliveira Martins³,
Margarida Carrington⁴

Resumo: As vantagens e os constrangimentos que se colocam à mediação de conflitos são apontados em várias pesquisas. Este artigo tem por finalidade divulgar a avaliação de um projeto de mediação concretizado numa escola portuguesa. Tendo por base o modelo CIPP, focalizado na tomada de decisão, procedeu-se à avaliação das principais dimensões do projeto. Neste estudo foi aplicada uma análise qualitativa, através do *Software* WebQDA. Apesar de a avaliação, nas dimensões selecionadas, ser positiva, são evidentes alguns constrangimentos culturais e outros que resultam da implementação do projeto num contexto escolar específico. A avaliação efetuada foi decisiva para a reformulação da estratégia adotada e a sua otimização na comunidade educativa.

Palavras-chave: mediação escolar, projeto de intervenção, melhoria.

Abstract: The advantages and constraints which conflict mediation has faced are pointed out by several studies. This article intends to disclose the evaluation of a mediation project implemented in a Portuguese school. Based on the CIPP model, focused on decision-making, we proceeded to the evaluation of the main dimensions of the project. A qualitative analysis was applied through the *Software* WebQDA. Although the evaluation, in the selected dimensions, is positive, some cultural constraints are evident, as well as others that result from the implementation of the project in a specific school context. The evaluation performed was decisive for the reformulation of the strategy adopted and its optimization in the educational community.

Keywords: school mediation, intervention project, improvement.

1. Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Portugal, elisabete.pinto.costa@ulp.pt

2. Universidade de Alcalá, Espanha, juancarlos.torrego@uah.es

3. Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Portugal, amom@ulp.pt

4. Escola Secundária de Soure, Portugal, m.carrington62@gmail.com

Introdução

Atualmente, os promotores de projetos de mediação de conflitos têm vindo a propor respostas educativas a partir da escola, como forma de prevenir e diminuir a conflitualidade e de proporcionar mais qualidade educativa e sucesso escolar (SOUQUET, 1999; TORREMORELL, 2002; JARES, 2002; BONAFE-SCHMITT, 2000; TORREGO, 2006; FAGET, 2010; COSTA, TORREGO; MARTINS, 2016). Trata-se de uma tarefa complexa, quer pelas dimensões que compreende, quer pelo número de agentes educativos envolvidos na promoção de uma cultura colaborativa.

Em países como os EUA, Espanha ou França, onde, à semelhança de Portugal, tem-se verificado um aumento da ocorrência de conflitos, indisciplina e violência, que perturbam o ambiente escolar, foram surgindo e proliferando projetos de mediação. Há investigadores que fundamentam estes projetos com a pedagogia da paz e a prevenção da violência (JARES, 2002; ORTEGA; DEL REY, 2004). Outros autores destacam a promoção das relações interpessoais positivas e a melhoria do ambiente na comunidade escolar (BONAFÉ-SCHMITT, 2000, TORREGO, 2006, 2008; PÉREZ; PÉREZ, 2007). Há ainda investigadores que associam a gestão positiva das relações interpessoais e dos conflitos a uma cultura de mediação e a um novo modelo de regulação social (MUNNE ; MAC-CRAGH, 2006; BONAFÉ-SCHMITT, 2000, 2009, TORREMORELL, 2008; FAGET, 2010).

A concepção e a implementação desses tipos de projetos de intervenção nas escolas implicam uma planificação rigorosa e uma concretização focalizada nas exigências da população escolar de cariz heterogéneo, tanto a nível emocional como social. Em consequência, é essencial identificar as necessidades e expectativas de alunos e professores, realizar sessões de sensibilização e de formação, organizar procedimentos de mediação, enquadrar as estruturas de mediação no clima e

na cultura organizacional da escola e proceder a uma avaliação integrada no cerne do próprio projeto de mediação, a fim de avaliar o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados.

Esse tipo de intervenção, apesar de alguns constrangimentos decorrentes da sua aplicação, tem sido considerado vantajoso por vários estudos nacionais e internacionais (BONAFÉ-SCHMITT, 2000; TORREGO, 2006; TORREMORELL, 2002; VIÑAS, 2004; PINTO DA COSTA; ALMEIDA; MELO, 2009; PINTO DA COSTA; TORREGO; MARTINS, 2015), dado que proporciona melhorias comprovadas nas relações interpessoais, na cultura escolar e no ambiente educativo.

A mediação assim como a investigação acerca dela constituem uma realidade nacional recente. Na perspectiva de Amado e Vieira (2016, p. 87), “a investigação [...] tem vindo a divulgar e a sistematizar todo um conjunto de princípios e de boas práticas que em muito poderão ajudar a tornar estas iniciativas garantidamente mais eficazes e de utilização generalizada”.

Embora o aluno assumam a centralidade do projeto de mediação, uma vez que são os melhores agentes para transformar a dinâmica de grupo/turma e grupo/pares, os projetos apresentam como finalidade formar todos os agentes educativos, incluindo professores, funcionários e encarregados de educação, aprofundando estratégias e competências adequadas à gestão das relações interpessoais e dos conflitos. Como se refere Torrego (2008), para além da solução dos problemas interpessoais, estas ações possibilitam a implementação de um modelo de convivência mais pacífico, quando integradas em estruturas específicas, no enquadramento organizacional da instituição escolar, nomeadamente as equipas e os gabinetes de mediação.

No que se refere à avaliação dos projetos de mediação, há uma grande diversidade e divergência quanto aos quadros metodológicos utilizados, sendo esta desejável e necessária neste campo de estudo (KMITTA, 1999; TORREMORELL,

2002; IBARROLA-GARCÍA; IRIARTE, 2012; COSTA; SEJO; MARTINS, 2016). É preciso atender ao facto da concepção de avaliação, que surgiu inicialmente como uma das etapas do projeto, tornou-se um processo que acompanha a sua implementação e é indispensável para a melhoria dos projetos em si mesmos. Por isso, avaliar um projeto de mediação significa, segundo Arribas e Torrego (2006), analisar o cumprimento dos objetivos, conhecer os resultados visíveis e os processos seguidos. Nessa medida, importa rever o cumprimento das tarefas planificadas, a idoneidade da metodologia empregue, os recursos, o cumprimento da sequência planeada e a implicação dos responsáveis.

A metodologia de avaliação de projetos de mediação de conflitos teve início nos anos 80 do século XX, nos EUA, e serviu de orientação às primeiras experiências francesas (SOUQUET, 1999; BONAFÉ-SCHMITT, 2000). Essa metodologia consiste num processo de identificação, recolha, análise e apresentação sistemática da informação, que pode ser utilizada na tomada de decisão ou no aperfeiçoamento dos projetos.

Um dos modelos teóricos que mais se tem destacado na avaliação de projetos foi proposto por Stufflebeam, no período entre 1968 e 1971 e melhorado sucessivamente, contando ainda com o contributo de Shinkfield (1987). Conhecido como modelo CIPP, os autores propõem uma abordagem sistémica da avaliação assente em quatro âmbitos: contexto (C), inputs (I), processo (P) e produto (P).

Tendo como referência os princípios do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981 e 1988), qualquer bom desenho de investigação avaliativa deve corresponder a um conjunto de quatro condições básicas: que seja útil (correspondendo às necessidades dos sujeitos implicados, facilite informações acerca das forças e debilidades, e aponte soluções de melhoria); que seja factível (podendo realizar-se na prática, dentro das possibilidades do projeto e das

circunstâncias que a conjuntura do momento possa colocar, e permita utilizar os procedimentos avaliativos sem grandes problemas); que seja ética (promovendo e respeitando a cooperação e a proteção dos direitos dos sujeitos implicados na avaliação, assim como a honradez dos resultados); que seja exata (requerendo a maior preparação do processo, para que a avaliação seja precisa, livre de influências que possam fazer condicionar de algum modo os resultados ou conclusões) (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

Em todo o caso, independentemente das dimensões da avaliação a efetuar, esta deve proporcionar uma melhoria na tomada de decisões futuras, no que respeita à planificação, estruturação, concretização e reciclagem. Assim, com base neste breve enquadramento teórico, focalizaremos a nossa reflexão a partir de um desenho de avaliação, definido segundo critérios da metodologia de avaliação de projetos, que se pretende rigoroso (por forma a contribuir para a construção de conhecimento sobre este tipo de dispositivo de intervenção) e prático (possibilitando a sua utilização a outros projeto que noutros contextos visam a prossecução da qualidade socioeducativa).

Objetivo geral

Este estudo tem por objetivo apresentar uma síntese da avaliação do projeto de mediação de conflitos concretizado numa escola portuguesa, tendo por base opiniões, percepções e crenças de atores da comunidade educativa, visando identificar os desafios que se colocam à continuidade do projeto, numa ótica de melhoria.

Material e métodos

Para a concretização da pesquisa, recorreremos à técnica do *focus group* com a participação de 12 sujeitos, número limite referido pela literatura (GALEGO; GOMES, 2005). Os participantes, todos

do gênero feminino, foram selecionados segundo os seguintes critérios: 1) participação no projeto; 2) disponibilidade pessoal; 3) fontes diversas; 4) consenso entre a representante da equipa de mediação e a avaliadora.

Assim, seguindo os critérios de constituição do *focus group* e privilegiando a diversidade do grupo, estiveram presentes três coordenadoras dos diretores de turma, distribuídas pelos 2º, 3º ciclos e ensino secundário; uma professora mediadora, do ensino secundário, que participava na equipa de mediação; uma professora não mediadora, que tinha feito formação em mediação extraprojeto, a professora responsável pela tutoria e abandono escolar, do 3º ciclo e ensino secundário; um representante dos encarregados de educação, do 3º ciclo e ensino secundário; duas assistentes operacionais, uma do 2º ciclo e a outra do 3º ciclo e secundário; e três alunas mediadoras do 3º ciclo (uma do 7º ano e as duas restantes do 9º ano e da mesma turma). Somente a professora mediadora e as três alunas pertenciam à equipa de mediação. Cumprindo o critério de homogeneidade, os participantes estavam associados às atividades do projeto (sessões de divulgação, formação ou como utilizadores do gabinete de mediação).

O trabalho desenvolvido no âmbito do *focus group* interligou três áreas (contexto, processo, produto) do modelo CIPP, bem como as etapas de implementação do projeto de mediação. Nesse sentido, foi definido um roteiro de entrevista, com questões flexíveis, constituído por 6 questões sobre o projeto. Em conformidade com o objetivo do estudo avaliativo, o *focus group*, realizado em junho de 2014, recolheu uma diversidade de informação sobre o funcionamento do projeto, e ainda sugestões sobre melhorias a aplicar no ano letivo seguinte. A entrevista foi objeto de gravação de áudio integral, com transcrição e análise de conteúdo, através do recurso ao *software* WebQDA, o que permitiu a seleção de ocorrências significativas e a apresentação de conclusões.

Resultados e discussão

A partir do recorte semântico do discurso transcrito, tendo por referência três dimensões do modelo CIPP, foram selecionadas categorias, com aplicação da técnica da codificação a todos os dados. O sistema de categorias envolveu 3 dimensões de análise, 4 categorias e 12 subcategorias, teóricas e emergentes, tal como se apresenta nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Número de ocorrências associadas às dimensões e categorias

| Dimensão | Categoria | Ocorrências |
|----------|-----------------------------|---------------|
| Contexto | Causas e fatores | n = 38 |
| | Processo | Implementação |
| Processo | Fatores potenciadores, de | n = 40 |
| | constrangimento e melhorias | n = 35 |
| Produto | Resultados | |

A Dimensão “Processo” (n = 90) foi a que reuniu um maior número de ocorrências, constatando-se assim uma maior preocupação com as questões relacionadas com a implementação (n = 50) e os fatores (n = 40) que influenciavam a dinâmica do projeto. Verificou-se, todavia, que a atenção dos participantes às várias categorias foi relativamente equilibrada, com menor número de ocorrências para a categoria “Resultados” (n = 35).

Tabela 2 – Número de ocorrências associadas às categorias e subcategorias

| Categoria | Subcategorias | Ocorrências |
|----------------------------|----------------------------|-------------|
| Causas e fatores | Necessidades | n = 8 |
| | Problemas | n = 12 |
| | Curiosidade | n = 5 |
| | Expetativas | n = 13 |
| Implementação | Sensibilização | n = 11 |
| | Formação | n = 13 |
| | Gabinete de mediação | n = 11 |
| | Outras atividades | n = 15 |
| Fatores potenciadores e de | Fatores potenciadores | n = 3 |
| | Fatores de constrangimento | n = 20 |
| constrangimento | Melhorias | n = 17 |
| Resultados | Processos de mediação | n = 35 |

Para além de saber quantas vezes o assunto foi abordado, o que revela a importância que ele conquistou na dinâmica do grupo, interessa também saber o que disseram os participantes em cada uma das categorias. Seguindo a ordem da matriz, constatou-se que, em função do número de ocorrências, a categoria "Causas e fatores" (n = 38) não constituiu o assunto mais importante no debate no *focus group*. O número de ocorrências em "Problemas" (n = 8) traduziu preocupação com os conflitos na escola: "ainda não são extremamente graves", "existência de muitos problemas", "dificuldade em lidar com as situações", "parece que não há conflitos, mas há", "nos cursos profissionais os conflitos são constantes e sérios".

Quanto às "Necessidades" (n = 12), identificaram-se dois tipos: pessoais e da escola. O primeiro tipo surgiu associado à função de Diretora de Turma, "sou diretora de turma, achei que podia servir para resolver conflitos aqui na escola", ou "uma vez que desempenhava o cargo de Diretora de turma". No segundo tipo, destacou-se a ação preventiva da mediação, "esta escola acaba por ser uma escola grande, mas atenta e preocupada com estas problemáticas", "criar um ambiente mais saudável", "a mediação permite atuar preventivamente, antes de chegar a esse ponto", mas também foi mencionada a dimensão resolutiva da mediação, "podemos ajudar as pessoas que estão nesses conflitos", "A mediação de conflitos podia ajudar a resolver problemas que até agora parecia não haver maneira de resolver".

Os participantes referiram também que o caráter original e inovador constituiu um dos fatores de adesão ao projeto. Verificou-se ainda um elevado nível de expectativas dos participantes. Para uns, a mediação apresentava-se como uma ferramenta para lidar com os problemas, "a escola tinha uma ferramenta excelente para trabalhar", "penso que este projeto tenta minimizar a indisciplina na escola", "a mediação poderia ajudar". Para outros, uma nova forma de lidar com "velhos problemas", "A mediação é uma

porta de entrada para uma abertura a outro tipo de soluções"; e, ainda para outros, a mediação poderia gerar mudança, "que a mediação vá ter um grande impacto", "se torne numa prática da escola, tem de se transformar numa prática para nós, professores; para nós, assistentes operacionais e para nós, alunos". Não se revelou, por isso, um cenário de causas e fatores problemático que urgisse uma intervenção pela mediação de conflitos. Apostava-se, sobretudo, na dimensão preventiva da mediação.

A categoria "Implementação" (n = 50) reuniu o maior número de ocorrências. Nesse âmbito, na subcategoria "Sensibilização" (n = 11) identificaram-se três formas distintas de dar conhecimento e conduzir à adesão ao projeto: convite e escolha da direção, "no meu caso particular fui indicada pela Direção", "Fomos escolhidas pela direção para fazer formação"; informação transmitida pelos colegas, "Foi a Hermínia que me falou", "a Clara falou-me na formação"; e através de iniciativas de sensibilização, "foi aquela palestra de sensibilização feita para toda a escola no início do ano letivo passado", "também tive conhecimento deste projeto numa sessão de sensibilização feita no auditório da escola". Confirmou-se que o projeto mereceu apoio e interesse por parte dos órgãos escolares e dos colegas.

Na subcategoria "Formação" (n = 13), sugeriram dois itens: "Satisfação com a formação realizada" (n = 2) e "sugestões para futuras formações" (n = 11). No primeiro, a formação obteve uma avaliação positiva, "é extremamente interessante", "aprendi imenso com a formação, acho que se deve continuar". No segundo, que mereceu mais atenção dos participantes, questionaram-se os requisitos para frequentar a formação, "só devia fazer formação quem quisesse", "esta formação deve ser frequentada apenas por quem se demonstrar interessado", "deviam ser escolhidos para a formação os colegas que estão mais próximos dos alunos"; revelou-se a necessidade de alargar a formação a todos os

agentes educativos, “acho que mais professores deviam ter formação”, “acho que a formação para pais e encarregados de educação faz sentido sobretudo nas turmas em que há situações comportamentais problemáticas”, “os alunos, nunca seria demais frequentarem a formação”; destacaram-se ainda alguns constrangimentos, “nós temos cada vez menos tempo disponível”, “acho que este processo vai ter de continuar sempre, porque os alunos que estão formados vão acabar por ir embora da escola”. Sem colocar em causa a importância dessa atividade, remarcou-se a necessidade de repensar a organização e a continuidade da formação na escola.

A análise dos dados revelou uma apreciação crítica do gabinete de mediação (n = 11). Por exemplo, constatou-se que a informação sobre o gabinete não era suficiente, “essa informação foi dada mas não chega, é insuficiente” ou “Não houve visibilidade, nem por leitura, nem de outro tipo de suporte”, “ainda não está suficientemente divulgado”. Reconheceu-se a dificuldade em atrair os membros da comunidade educativa para as estruturas de mediação, “Só se consegue que as pessoas entrem no gabinete se conhecerem e se aderirem a este tipo de soluções”, “havendo um clima crescente de conflitos, não se recorreu tantas vezes, como seria ideal, ao gabinete”. Ficou registada a ausência de recursos, “o gabinete só pode funcionar se houver uma equipa que esteja afeta”. Reconheceu-se que esta estrutura, ainda que recente na escola, não conseguira granjear conhecimento pela comunidade educativa. Mais do que a divulgação, era importante sensibilizar a comunidade educativa para os princípios e valores da mediação, como cultura de colaboração, de empatia e promotora de sã convivência.

Ainda na categoria “Implementação” consta a subcategoria “Outras atividades” (n = 15). À exceção de uma das participantes, os restantes revelaram um conhecimento vago ou circunscrito às atividades em que tinham participado: “apercebi-me de uma cerimónia que aconteceu para lançar o gabinete em que estiveram

presentes alunos, professores e assistentes operacionais com formação. Houve uma sensibilização e uma divulgação do gabinete na cerimónia de entrega dos diplomas. Também soube de um workshop de atualização para professores. Havia cartazes e uma faixa”, “houve um workshop de atualização para professores”, “a nossa sensibilização”, “lembro-me de ver cartazes sobre a formação dos alunos no início do ano letivo”, “lembro-me da faixa”, “não tive conhecimento de nenhuma ação”. Confirmou-se assim que não era suficiente realizar atividades, tornava-se necessário repensar a estratégia de divulgação a utilizar e promover o maior envolvimento dos diversos atores da comunidade educativa.

Por último, no que se refere ao processo de implementação do projeto foram apontados “Fatores potenciadores (n = 3) e “Fatores de constrangimento” (n = 20), assim como propostas de “Melhorias” (n = 17). As fragilidades ao bom funcionamento do projeto reportaram-se aos seguintes aspetos: necessidade de mais elementos com formação, “este agrupamento tem mais de 200 professores e só 25 fizeram formação”; relutância à mudança, “nós somos seres de hábitos e estamos formatados para atuar de determinada maneira”, “as pessoas têm práticas muito enraizadas e ainda não viram o gabinete de mediação como uma hipótese de solução que lhes surja espontaneamente na cabeça”; falta de informação e de prática, “na EB1/2 não falamos da mediação e esquecemos, não nos lembramos de colocar em prática os conhecimentos que temos sobre a mediação”, “ninguém fala sobre a mediação e os outros colegas não conhecem a mediação”; não envolvimento dos encarregados de educação, “apercebi-me que os pais não iriam ter grande intervenção no processo”; falta de motivação, “a minha filha trouxe um documento com a possibilidade de participar em algo mas [...] não teve motivação suficiente para se integrar”; não valorização da mediação, “ela não é valorizada como queremos que seja, e quem fez a

formação retrai-se”; sobreposição e excesso de tarefas, “houve um ‘workshop’ em que não participei porque tinha uma reunião em simultâneo”, “às vezes há testes e não podemos comparecer em todas as atividades”; e resistência à intervenção do mediador, “do ponto de vista dos alunos, queria apenas lembrar-vos que a mediação existe, mas não é suficiente. Os alunos acham que conseguem resolver os seus problemas sozinhos”.

Os “Fatores potenciadores” resumiram-se à possibilidade de incluir os diversos atores da escola no projeto: “posso também dizer que quando estávamos a fazer formação houve colegas que nos disseram que também gostavam de estar na formação, por isso eu acho que haverá mais interessados numa próxima formação”, “eu acho que é mais fácil chegar perto dos alunos do que do universo dos professores”, “aos funcionários conseguimos chegar bem, porque são em menor número”.

Reconheceu-se quer a necessidade quer a possibilidade de envolver mais a comunidade educativa no projeto. Por sua vez, destacaram-se cinco tipos de propostas de melhorias: necessidade de melhorar e variar a divulgação do projeto, “seria bom que os alunos a partir do 5º e 6º ano soubessem o que é a mediação, ou através de cartazes, ou de informação fornecida em cima das mesas na biblioteca”, “temos de dar a conhecer em que consiste a mediação através de panfletos, de um vídeo a passar na escola. Podíamos ir às turmas falar porque há mais empatia. Devíamos falar a um grupo de pessoas para conseguir chegar mais facilmente aos alunos”, “tem de se registar as atividades a desenvolver no PAA e dar conhecimento nos Conselhos de Turma”; maior participação dos encarregados de educação, “se os pais forem solicitados certamente demonstrarão o seu envolvimento”; maior envolvimento dos alunos; inclusão das temáticas relacionadas com a mediação na disciplina de cidadania; melhores condições de trabalho para equipa de mediação,

“O gabinete só pode funcionar se houver uma equipa que esteja afeta. Tem de haver uma hora por semana em que os professores estão no gabinete e essa hora está marcada no horário [...] pode programar as atividades a dinamizar na escola”. Em síntese, da análise dos dados desta categoria, verificaram-se constrangimentos culturais, institucionais e processuais a ultrapassar, e reconheceu-se um leque de aspetos a melhorar para que o projeto se afirmasse na escola.

A categoria “Resultados” (n = 35) reuniu um menor número de ocorrências. Da análise de conteúdo, verificou-se que os participantes dividiram-se em dois grupos: os que tinham conhecimento da realização de mediações, “Eu tinha conhecimento do caso de mediação com um aluno e um adulto”, “sei que foram seis ou sete casos mediados”, e os que não tinham qualquer conhecimento dessa realidade, “Não tenho de todo conhecimento dos casos que foram mediados este ano letivo”.

Contudo, 9 participantes em 12 tinham conhecimento da ocorrência de mediações na escola e, entre esses, incluíam-se o representante dos encarregados de educação e duas alunas. Também se verificou uma distinção entre os participantes que atuaram direta ou indiretamente nas mediações, “eu encaminhei dois casos: num deles houve processo disciplinar”, “fiz uma mediação formal”, “Eu fiz várias mediações informais, mas não registei nenhuma delas”, e aqueles que não tiveram qualquer contacto com a mediação, “Não houve problemas de conflitos com as minhas turmas do secundário este ano letivo, nem diretamente comigo, não mandei ninguém para a mediação”, “Eu não presenciei conflitos no Bar, nem na escola, este ano letivo”, “Não, não tive nenhuma participação direta”, “Eu não fiz mediação informal. Também não fiz nenhuma mediação formal, porque o único caso que estava para mediar a aluna faltou, por isso não houve mediação”.

A frequência de respostas entre os dois grupos

foi muito próxima (n = 9 para o primeiro grupo e n = 7 para o segundo grupo). Da análise dos discursos daqueles que haviam recorrido ao gabinete, depreendeu-se a satisfação com os resultados das mediações, “Eu fiquei muito contente porque tudo se resolveu. Através da mediação. Surpreendeu-me muito quando soube que houve sucesso na mediação”, “disseram que a mediação valeu a pena”, “acaba por resultar nos intervalos”. Apesar de esta categoria ter merecido menor atenção no debate do *focus group*, a apreciação não foi tão crítica como se verificou com a categoria “Implementação”, na qual se detetaram linhas orientadoras de trabalho para a equipa de mediação.

Conclusões

Cumprindo o objetivo geral de apresentar uma síntese da avaliação e conseqüente melhoria do projeto de mediação escolar concretizado numa escola portuguesa, reconhece-se uma avaliação globalmente positiva no segundo ano de funcionamento, comprovando-se o interesse e empenho dos diferentes agentes educativos e a aplicação da mediação na escola. A adesão ao projeto é justificada, sobretudo, pelo seu caráter original e inovador, no que se refere à resolução de problemas pela mediação de conflitos, em contexto escolar. A vertente preventiva da mediação também surge em destaque nas necessidades elencadas. É visível o apoio da direção da escola e dos professores, embora a necessitar de mais reforço. Os resultados, embora pouco expressivos, são satisfatórios e os participantes revelam grandes expectativas na emergência de uma cultura de mediação na escola. No domínio das vantagens, é de realçar o fator de proximidade, pois, em caso de necessidade, os vários elementos da escola podem recorrer a uma equipa de mediadores focalizados na resolução dos conflitos. Igualmente, constata-se que, pelo menos metade dos participantes na

avaliação conhecem as atividades concretizadas, encontrando-se sensibilizados para o funcionamento do gabinete de mediação e atuando diretamente em ocorrências de conflitos.

Em contraste, destacam-se alguns constrangimentos culturais, institucionais e processuais à implementação do projeto. Constata-se insuficiente informação e conhecimento pela outra metade dos participantes, no que respeita à dinâmica do gabinete de mediação. Em acréscimo, verificam-se algumas dificuldades em organizar o trabalho da equipa de mediação e em envolver um maior número de sujeitos. Estes últimos fatores condicionam o normal funcionamento do gabinete, pois é essencial uma equipa permanente e coesa, cuja afirmação depende do seu reconhecimento pela comunidade educativa.

Neste sentido, e seguindo a orientação do modelo de avaliação adotado, propõem-se melhorias no processo de implementação do projeto, centradas na divulgação e sensibilização das potencialidades da mediação, na vertente educativa das atividades de mediação, na motivação para a adesão às estruturas de mediação, e na formação de mediadores, incluindo alunos e seus educadores, de maneira a otimizar a ação da equipa e o impacto, quanto à prevenção e resolução de conflitos em ambiente escolar. Em síntese, a avaliação comprova que as potencialidades do projeto de mediação dependem de um trabalho sistemático, coletivo e do reforço da dimensão educativa e preventiva da mediação que apoie a afirmação de uma cultura colaborativa.

Referências

- AMADO, J.; VIEIRA, C. Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e desafios. In: VIEIRA, R., MARQUES, J., SILVA, P. VIEIRA, A. MARGARIDO, C. (Org.) **Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social**. Porto: Afrontamento, 2016. p. 87-103.
- ARRIBAS, J.; TORREGO, J. El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. In: TORREGO, J. (Coord.). **Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos**. Barcelona: Graó, 2006. p. 27-66.
- BONAFE-SCHMITT, J. P. **La médiation scolaire par les élèves**. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000. 211 p.
- _____. Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In: Silva, A.; Moreira, M. (Orgs.). **Formação e Mediação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas**. Porto: Areal, 2009. p. 15-40.
- COSTA, E. P.; SEJO, T. MARTINS, A.; CARRINGTON, M. Avaliação de um Projeto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar. In: **5º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**, 1, 2016, Porto. Atas CIAIQ2016, Porto: CIAIQ2016, 2016. p. 525-533.
- FAGET, J. **Médiations**. Les ateliers silencieux de la démocratie. Toulouse: Érès, 2010, 300 p.
- GALEGO, C.; GOMES, A. Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 173-184, 2005.
- IBARROLA-GARCÍA, S.; IRIARTE, C. **La convivencia escolar en positivo. Medicion y resolución de conflictos**. Madrid: Pirámide, 2012, 243 p.
- JARES, X. Educação e conflito. **Guia de educação para a convivência**. Porto: Asa, 2002. 255 p.
- KMITTA, D. Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares. In: Brandoni. F. (Org.). **Mediación Escolar: propuestas, reflexiones y experiencias**. Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 275-300.
- MUNNE, M.; MAC-CRAGH, P. Los 10 principios de la cultura de mediación. **Desarrollo personal del profesorado**. Barcelona: Graó, 2006. 147 p.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Construir la convivencia**. Barcelona: Edebé, 2004. 242 p.
- PÉREZ, G.; DEL POZO, M. **Educar para a não violência. Perspetivas e estratégias de intervenção**. Mem Martins: K. Editora, 2007. 176 p.
- PINTO DA COSTA, E.; ALMEIDA, L.; MELO, M. A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. In: SILVA, B.; ALMEIDA, A.; BARCA, A.; PERALBO, M. (Coord.). **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 165-178.
- PINTO DA COSTA, E.; TORREGO, J. MARTINS, A. O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria. In: **I Seminário Internacional de Educação, Território e Desenvolvimento Humano**, Porto: Universidade Católica do Porto, 2015. p. 344-345.
- SOUQUET, M. La médiation au milieu scolaire. In: BONAFE-SCHMITT, J. P. DAHAN, J.; SALZER, J.; SOUQUET, M.; VOUCHE, J. P. **Les médiations, la médiation**. Ramonville SaintAgne: Editions Erès, 1999. p. 219-300.
- SUFFLEBEAM, D.; SINKFIELD, A. Evaluacion sistemática. **Guía teórica e práctica**. Barcelona: Paidós-MEC, 1987. 381 p.
- TORREGO, J. (Coord.). **Modelo integrado de mejora de la convivencia**. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó, 2006. 263 p.
- _____. **Mediación y resolución de conflictos en Instituciones Educativas**. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro, 2008. 180 p.

TORREMORELL, C. **Guía de mediación Escolar.**

Barcelona: Octaedro, 2002. 287 p.

_____. **Cultura de Mediação e mudança**

social. Porto: Porto Editora, 2008. 94 p.

VIÑAS, J. **Conflicto en los centros Escolares.**

Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Graó, 2004. 149 p.