

E a mediação na escola? De que me serve?

A Perceção dos Alunos sobre a Importância do Papel da
Mediação Escolar

Dissertação de Mestrado

Patrícia Sofia da Costa Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de

Ana Maria de Sousa Neves Vieira, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, abril 2020

MESTRADO EM MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, por ter compreendido e sabido respeitar os meus *timings*, sempre com uma palavra de apoio, encorajamento e ajuda.

Aos meus Professores de Mestrado, pelos ensinamentos e partilhas.

Ao Diretor, Coordenadoras e Alunos do Gabinete de Mediação do Agrupamento onde levei a cabo a investigação, pela disponibilidade e partilha.

Ao Pedro, por me ter apoiado desde sempre e ter sido pai e mãe em tantos momentos.

À Leonor, porque me deu a força para lhe mostrar que quando queremos, concretizamos e respeitou sempre a minha necessidade de afastamento, quando tal teve de acontecer.

Ao Afonso, por ter tido a cordialidade de nascer numa pausa de semestre e por ter adormecido tantas e tantas vezes com as leituras de estudo da mãe, em voz alta.

Ao Duarte, por estar a chegar sem se ter anunciado e ter-me obrigado a alavancar este projeto, entre lágrimas e dúvidas.

Aos meus pais, pela fé, resiliência, espírito de trabalho e sacrifício com que me educaram.

Aos meus colegas de Mestrado. Sorrimos e chorámos juntos, demos força quando a nossa fraquejava. Persistimos. Concluímos.

Aos amigos e restante família, pelos momentos de companheirismo em que não estive. Este trabalho é a nossa recompensa.

Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso.

(Fernando Pessoa *in* O livro do desassossego)

RESUMO

Este trabalho consiste na necessidade da procura de respostas em relação ao ponto de vista dos alunos, sobre a mediação levada a cabo nas escolas e se essa mediação os ajuda (ou ajudou), a melhorar as suas relações consigo próprios, com os outros e/ou no seu desempenho escolar.

É, pois, uma investigação que busca trabalhar diretamente com as fontes em trabalho de campo de natureza etnográfica, partindo de um paradigma interpretativo Compreensivo/ Fenomenológico e utilizando vários instrumentos de recolha de dados, dando especial ênfase ao diário de campo e às entrevistas presenciais.

Nele são ainda abordados vários tipos de mediação e a importância que esta pode, ou não, ter no espaço que é, por excelência, *um microcosmos da sociedade* (Vieira, 2013): a escola contemporânea.

Assim, o trabalho de investigação foi levado a cabo numa escola TEIP (Território Escolar de Intervenção Prioritária), com um Gabinete de Mediação implementado já há alguns anos, tendo vindo a funcionar ininterruptamente.

É também explicado nestas páginas o porquê destas escolas TEIP terem surgido no nosso país, bem como o que as levou a ser o primeiro polo conhecido de mediação escolar.

Ao longo do mesmo, é ainda possível encontrar referências e análises à forma como a multiculturalidade está hoje presente na escola e qual a importância da mediação, quer escolar, quer multicultural como fator de junção desta multiculturalidade. No fundo, como a mediação pode ajudar a unir margens.

Abordam-se ainda as relações nas escolas, com especial enfoque para o papel do professor enquanto mediador, bem como para a importância de se encarar o aluno com membro ativo e, consequentemente, participante do universo escolar e da sociedade em que se insere, pois “[...] se o mundo contemporâneo requer pessoas com autonomia, flexibilidade e capacidade crítica, esse aprendizado somente há de se concretizar pelo exercício mesmo de tais atributos” (Glória & Silva, 2019, p. 141).

Na parte final deste trabalho, é possível conhecer as “vozes” dos sujeitos entrevistados e perceber como a Mediação os ajudou a criar pontes, empoderando-os e permitindo-lhes ganhar ferramentas pessoais e

comportamentais que, provavelmente, os acompanharão no seu percurso escolar e de vida.

Palavras chave

Aluno, Mediação Escolar, Mediação Intercultural, Professor.

ABSTRACT

This work consists in the need to seek answers in what concerns to the point of view of students, about the mediation carried out in schools and whether this mediation helps them (or helped), to improve their relationships with themselves, with others and/or in their school performance.

It is, therefore, an investigation that seeks to work directly with sources in field work of an ethnographic nature, starting from an understanding/phenomenological interpretative paradigm and using multiple data collection instruments, giving special emphasis to the field diary and face-to-face interviews.

It also addresses several types of mediation and the importance that it may or may not have in the space that is, par excellence, *a microcosm of society* (Vieira, 2013): the contemporary school.

Thus, the research work was carried out in a TEIP (Priority Intervention School Territory) school, with a Mediation Office implemented a few years ago which has been operating uninterruptedly.

It is also explained in these pages why these types of schools have emerged in our country, as well as what has led them to be the first known center of school mediation.

Throughout it, it is possible to find references and analyses to how multiculturalism is present today at schools and what is the importance of mediation, both school and multicultural one, as a factor of joining this multiculturalism. In a simple way, how mediation can help bridge margins.

Relations in schools are also addressed, with a special focus on the role of the teacher as mediator, as well as on the importance of facing the student as an active member and, consequently, a participant in the school universe and at the society in which he is inserted, because "(...) if the contemporary world requires people with autonomy, flexibility and critical capacity, this learning must only be realized by exercising even those attributes" ¹ (Glória & Silva, 2019, p. 141).

In the final part of this work, it is possible to know the “voices” of the subjects interviewed and to understand how Mediation helped them to create bridges, empowering and allowing themselves to gain personal and behavioral tools that will probably follow them in their school and life path.

Keywords

Intercultural Mediation, School Mediation, Student, Teacher.

¹ Tradução livre.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
<u>Resumo</u>	iv
<u>Abstract</u>	v
<u>Índice Geral</u>	vii
<u>Abreviaturas</u>	ix
<u>Introdução</u>	1
<u>Enquadramento teórico</u>	4
Das tensões e conflitos nas Escolas	4
Dos TEIP à Mediação Escolar	7
Da Multiculturalidade da Escola e da Mediação Escolar	9
Do papel do Professor na Mediação Escolar	12
Das relações nas Escolas	15
Do Aluno enquanto sujeito	19
Da necessidade de mudança	22
<u>Metodologia</u>	25
Da complexidade da investigação em educação	25
Do plano ao terreno	27
<u>Apresentação e discussão de resultados</u>	34
Mediação na escola- Da formação de professores à criação do Gabinete	34
Da necessidade de voz própria	41
<u>Conclusões</u>	49
<u>Bibliografia</u>	52
<u>Webgrafia</u>	58
	vii

<u>Apêndices</u>	1
Apêndice 1	2
Apêndice 2	3
Apêndice 3	19
Apêndice 4	20
Apêndice 5	21
Apêndice 6	22
Apêndice 7	23
Apêndice 8	29

ABREVIATURAS

IAC- Instituto de Apoio à Criança

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GAMED – Gabinete de Mediação

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund*)

INTRODUÇÃO

A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.

Convenção Sobre os Direitos da Criança, *Unicef*

O tema que me propus investigar prendeu-se com a necessidade que senti, enquanto professora de segundo ciclo, em compreender e ajudar alguns dos alunos que se cruzam no meu caminho e com os quais me tem sido mais difícil criar uma relação pedagógica e social, salutar e empoderadora para ambos.

A chamada “[...] escola ‘para todos’ diversificou ainda mais os alunos e passou a exigir outro tipo de respostas com vista à inclusão social” (Vieira, 2013, p.37). Infelizmente, a formação de docentes ainda não nos prepara para esta nova realidade e “a distância cultural entre alguns professores e alguns alunos é, por vezes, tão grande que a incomunicação é quase uma certeza” (Vieira, 2013, p.114).

Estas constatações são uma realidade que nos obriga a arregaçar as mangas por forma a estarmos preparados para ir ao encontro de todos os alunos e não só dos chamados alunos médios, para quem a escola continua central e automaticamente programada, apesar das várias e recentes mudanças curriculares e legislativas implementadas e que, resultante das suas ambiguidades, têm sofrido alterações e interpretações diversas, que acabam por gerar discussões muitas vezes infrutíferas, nas salas de professores de acordo com a “vontade” de quem as torna operacionais e tem a tarefa de as pôr em prática.

Como referia Simões (2016, pp.7-8), na sua dissertação relacionada com a investigação num GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) de uma escola TEIP (Território de Intervenção Prioritário):

Atualmente, a Escola rima com complexidade, não no sentido de dificuldade, mas na aceção dessa diversidade, com uma multiplicidade de referências culturais. A homogeneidade deu lugar, nas últimas décadas, à heterogeneidade, assumindo-se, hoje, como padrão, precisamente, a diversidade (Lúcio, 2013). Com exemplos dessa diversidade, refira-se, segundo Bizarro (2006, p. 4) “as expectativas, as necessidades, as motivações, os conhecimentos, as biografias (pessoais e familiares), os perfis afectivos e cognitivos, as crenças e as religiões, as representações, as ideologias, o sexo, a idade, ...

Desta feita, e tendo em conta a que a nossa identidade é composta por uma constante (re)construção (Vieira, 2009, p.38), parece-me relevante conhecer e compreender a perspetiva dos alunos que beneficiam ou beneficiaram de mediação escolar, nomeadamente na importância que esta teve/tem no seu dia a dia, (normalmente alunos com problemas de indisciplina, absentismo, baixo rendimento escolar e/ou afastamento social, e de quem me referia no início deste tópico), pois acredito ser importante interpretar estes dados, na medida em que os mesmos poderão ajudar a criar e alterar metodologias de acompanhamento e ensino, lançar o debate nas escolas e, acima de tudo, perceber quais as vontades, necessidades e características destes alunos, por forma a compreender se estas vão, ou não, ao encontro dos da escola e da comunidade escolar. “Quaisquer que sejam os particularismos em que cada um trabalha, as reflexões devem centrar-se no papel do educador / professor como mediador das aprendizagens dos alunos, tentando responder positivamente às suas expectativas, necessidades e potencialidades” (Peres, 2006, p.126).

No fundo, pretendo perceber o papel que estas crianças e jovens reconhecem ter ao longo de todo o processo de mediação, conhecendo-as sob o paradigma da sociologia da infância, que as considera um *ator social* ativo e pleno de direitos e deveres (Corsaro, 2001; Ferreira, 2002; Almeida, 2010; Azevedo, 2016).

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo, na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva, na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é (...) entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente [...], sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005, pp. 27-28).

Em termos objetivos, pretendo com esta investigação: conhecer a perceção dos alunos que beneficiam, ou beneficiaram, de mediação no espaço escola; entender se os alunos vêm mudanças no seu quotidiano após a frequência da mesma; perceber de que forma acontece essa mediação; conhecer os resultados práticos que a mesma traz para a dinâmica da escola

e verificar se existem melhorias no ambiente escolar, quando há uma cultura de mediação “instalada” na escola.

Ao longo da frequência do primeiro ano deste mestrado, e através de todos os trabalhos realizados, fui percebendo que ser-me-ia mais vantajoso desenvolver esta investigação com alunos do terceiro ciclo, na medida em que poderei vir a desempenhar o meu papel de mediadora sociopedagógica de uma forma mais preventiva, utilizando “[...] a diferenciação pedagógica como forma de construir uma escola inclusiva” (Vieira, 2013, p.80), podendo assim ajudar a prevenir comportamentos que, por norma, têm tendência a tornar-se mais vinculados com o avançar da idade, dotando os alunos em questão de uma maior capacidade crítica e analítica, ajudando-os a construir e reforçar as suas componentes pessoais, académicas e sociais.

As questões da Educação são cada vez mais complexas e apresentam, cada vez mais dilemas na sua resolução. Às vezes, são necessárias ideias simples que funcionem, que se tornem operacionais. Mas por detrás dessa simplicidade há sempre complexidade e profundidade, porque é sempre do humano e das pessoas que estamos a falar (Medeiros, 2015, p. 28).

Foi com esta premissa, que cheguei ao GAMED de um Agrupamento de Escolas da zona centro, onde pude desenvolver a investigação que dá lugar a este trabalho de dissertação de mestrado, cuja estrutura se divide em quatro grandes grupos: o enquadramento teórico, onde se procurou alicerçar a temática, estudando e convocando autores e investigadores da área; a metodologia, onde se explica como e em que moldes se partiu para o terreno da investigação; a apresentação e discussão de resultados, dando voz aos alunos mediados e aos restantes intervenientes no processo de investigação e, por último, as conclusões, onde é possível encontrar os resultados da investigação.

Tudo isto porque, muitas das vezes, como nos indicam Ellison & Hurst:

Teachers and learners have assumptions about the nature of teaching and learning which are culture bound [...]. They behave in ways which they understand to be appropriate. [...] influenced by their own socialization process which includes their education and professional training. [...], there is a ‘clash’, albeit ‘well-meaning’, when teachers and learners from different teaching and learning backgrounds meet (Brislin, R.W. 1993, p. 24) (Ellison & Hurst, 2007, p. 30).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

DA TENSÃO E DO CONFLITO NAS ESCOLAS

A pupil from whom nothing is ever demanded which he cannot do, never does all he can.

John Mill

Não é novidade que os problemas e conflitos fazem, desde há muito, parte do dia a dia da escola, logo, enquanto temática em si, esta é já amplamente abordada e debatida na literatura das ciências sociais.

Prestigiados autores como Jares (2002, 2007), Amado & Freire (2013), Caride (2005) Vieira, A. (2012, 2013, 2016) e Vieira, R (2011, 2016), entre outros, refletem nas suas obras sobre a indisciplina e insucesso escolares, ligando-os à importância da existência da mediação no dia a dia da escola.

Vieira (2013) e Jares (2002), partilham da opinião de que os conflitos na escola não devem ser olhados como algo negativo, convidando-nos antes a refletir sobre o importante papel que os mesmos podem desempenhar, se forem encarados como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem pessoal e social para todos os que nele participam, pois “o ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço” (Vieira, 2013, p.40, cit. Jares, 2007, p.42).

É certo que para se chegar a este patamar de entendimento, é importante fazer entender a toda a comunidade escolar e, porque não, a toda a sociedade, que “o conflito é a seiva das democracias” (Laborinho Lúcio, apresentação pessoal, 2017).

Assim, aceitar que os conflitos existem, trabalhá-los e encará-los de forma positiva, respeitando e fomentando construtivamente a diferença, ajudará a criar uma escola verdadeiramente “para todos”, onde cada problema é um desafio e o outro é encarado como uma oportunidade de aprendizagem e não uma ameaça. “É necessário que a diversidade e o diálogo, como valores cívicos, ajudem a conciliar os interesses individuais com os coletivos, adotando práticas inclusivas das múltiplas identidades em direção à sociedade intercultural” (Peres, 2016, p. 57).

Em contexto escolar, os conflitos estão, por norma, associados à indisciplina e “a indisciplina escolar, «tão antiga como a própria escola e tão inevitável como ela» (Estrela, 1992 p. 11), tem polarizado a atenção de inúmeros investigadores ocidentais de várias áreas disciplinares—sociologia, psicologia, educação [...]” (Damião, 2013, p.7).

Mas o que é então a indisciplina escolar que tanta atenção tem merecido? De acordo com Amado & Freire (2013), quando abordamos o conceito de indisciplina escolar, referimo-nos a situações que apresentam um desvio, ou uma infração ao que é considerado norma e/ou regra e que regula a vida na aula e em todo o espaço escolar.

Também Jares (2002), refere que um aluno conflituoso é um aluno que não cumpre as normas e que apresenta um comportamento rebelde e desobediente. Tal ideia é também defendida por Leão, quando aborda a dificuldade da transmissão de valores e normas nos dias de hoje,

A escola e a família parecem ter cada vez menos capacidade para transmitirem normas e valores culturais. Escola e sociedade permanecem de costas voltadas sem que aquela se aperceba das alterações desta. Quanto à família, ela perdeu também a capacidade de transmissão de cultura de valores, [...] (Leão, 2007, p. 59).

Adicionalmente, os alunos considerados indisciplinados são também, por norma, os alunos que apresentam piores resultados académicos e, muitas das vezes, são estes os catalisadores da indisciplina, como indica Damião:

Continua a não ser fácil para os agentes educativos acreditarem que uma causa tão próxima e até tão óbvia como o insucesso académico possa ter alguma importância na configuração da indisciplina [...] consequências do insucesso académico do ponto de vista disciplinar são ainda relevantes pelo seu carácter duradouro e mutuamente reforçador. À medida que o tempo passa, os alunos com dificuldades académicas têm cada vez maiores problemas em aceder ao currículo (por falta de bases), o que potencia os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas académicas. Daqui resulta uma espiral negativa da qual é muito difícil o sujeito libertar-se (Damião, citando Lopes, in Espelage e Lopes, 2013, p.10).

Tendo em conta todas as características subjacentes à noção do conflito em contexto escolar. É, pois de fulcral importância que a escola apresente e privilegie “[...] estratégias preventivas [...] e [...] um clima de escola positivo (Sugai & Horner, 2002, 2006). De facto, o clima

relacional das escolas está intimamente associado a uma menor incidência de indisciplina na escola e na sala de aula (Amado & Freire, 2013).”²

Assim, “as escolas devem implementar estratégias para uma aproximação intercultural com o objectivo de proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, informada e de justiça cognitiva” (Soeiro & Pinto, 2006, p.115).

Em Portugal, já há escolas que refletem positivamente estas iniciativas. Que aceitam olhar para os conflitos como um processo relacional que traz aprendizagem e crescimento. Que percebem a urgência de fazer diferente, de integrar sem guetizar, de ouvir sem julgar, de compreender para se ser compreendido.

No fundo,

[...] para se alcançar a «compreensão» de um incidente disciplinar e da indisciplina em geral, há a considerar que não se trata de simples comportamentos de resposta a uma dada situação criada, mas que se trata de «acções» realizadas em contextos que vão muito para além do simples desencadeamento de factos, implicando «a interpretação das situações» por parte dos intervenientes em interacção- interpretação essa que, por sua vez, reflecte a pessoa dos «actores», na sua história pessoal, no seu estatuto e na sua história das relações dentro desse mesmo grupo (Amado, 2000, p. 448). (Vieira, 2013) ³

Serão ainda um pequeno número, é certo, mas trabalham e constroem já uma “atitude reflexiva” (Vieira, 2013, Schön, 1983), levando os seus atores a perceber que coexistir é diferente de assimilar e que vai dando impulso para que outras escolas sigam o seu exemplo: conhecer para acolher; envolver para aprender.

2

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/in_disciplina_na_escola_para_uma_pratica_integrada_e_sustentada_de_intervencao.pdf

³ <https://core.ac.uk/download/pdf/61799153.pdf>

DOS TEIP À MEDIAÇÃO ESCOLAR

We don't need no education. We don't need no thought control.

Roger Waters

No mapa da organização escolar portuguesa (seguindo o exemplo de alguns outros países europeus), com entrada em vigor em 1996, muitas das zonas mais problemáticas, desfavorecidas e multiculturais passaram a chamar-se de TEIP, podendo ter acesso a meios e recursos humanos e técnicos, normalmente vedados à grande maioria das escolas e criados com “o intuito de discriminar positivamente a população e atenuar os maus resultados escolares, os TEIP circunscrevem um espaço de ação educativa, para onde são chamados de responsáveis diversos actores locais, procurando reconhecer novas formas de associativismo” (Vieira, 2013, p. 162).

Com o passar do tempo, apesar de muitos altos e baixos, bem como alterações à forma de funcionamento, e encontrando-se normalmente associados ao estigma que a denominação TEIP ainda traz consigo, a verdade é que estes territórios educativos acabam por, na sua maioria, convergir para o sucesso, alcançando grande parte dos objetivos elencados no início da sua existência, como se pode comprovar através de notícias relativamente recentes “em dez anos, os alunos nas escolas TEIP quase quadruplicaram, mas resultados melhoraram muito ao nível do abandono e das retenções” (jornal Diário de Notícias, 18/02/2017).

Esta melhoria de resultados referida acima, acontece em grande parte graças ao trabalho dos GAAF, que se encontram nestes territórios educativos, na maioria dos casos devido à parceria com o IAC “[...] que desenvolveu o conceito, em 1997, através do projeto SOS Criança [...]” (Vieira, 2013, p.173), e que

[...] são dinamizados, acompanhados e supervisionados pela Mediação Escolar e exercem a sua função recorrendo a uma metodologia de abordagem individual, baseada num clima de confiança entre o aluno e o técnico, articulando com os diferentes

serviços de apoio da escola e os parceiros da comunidade, no sentido de intervir nos problemas sociais.⁴

É certo que a taxa de sucesso não será de 100%. Mas também não é isso que se pretende. Como referido no site do IAC, o que se pretende é que através da Mediação Escolar se possa “contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social”⁵.

Esta contribuição para uma mudança de paradigma no ambiente escolar pode não conseguir fazer com que o absentismo e a violência, por exemplo, acabem no dia a dia dos alunos destas escolas, mas ainda assim pode ajudá-los, dotando-os, mesmo que estes não se apercebam, de ferramentas que os ajudem a crescer emocional e socialmente.

Ora, esta Mediação Escolar conta, na sua génese, com profissionais qualificados que têm, e de acordo com a opinião de um Diretor de Agrupamento TEIP, “[...] não só a capacidade de intervir em situações conhecidas, mas, também, na dimensão do diagnóstico” (*id.*, p. 365), pois estes técnicos têm a possibilidade de visitar as famílias, conhecendo e interpretando a realidade em que cada um dos alunos que acompanham vive. Conhecimento que, na grande maioria dos casos, não chegaria à escola se não houvesse esta valência na mesma.

A escola que se revelou palco da investigação que levei a cabo, é uma escola TEIP, muito graças a multiculturalidade que nela coexiste diariamente, mas que, devido a condicionamentos externos que se prendem, acima de tudo, com a falta de recursos disponibilizados pela tutela, não possui GAAP, apesar de “no papel” o contrato assim o conferir, devido às especificidades desta escola.

No fundo, têm havido algumas mudanças positivas, que se transportam para a realidade escolar, no âmbito da necessidade de se compreender as diferentes realidades de cada comunidade, mas “pouco se tem refletido politicamente sobre o que se deve mudar na própria escola para acolher todos os alunos sem os discriminar” (Vieira & Vieira, 2016, p. 137). Muitos dos decretos/leis que regulamentam a educação e a importância da inclusão em

⁴ <http://www.iacrianca.pt/index.php/component/content/article/32-iac/sectores-do-iac-sos-crianca/8-mediacao-escolar>

⁵ <http://www.iacrianca.pt/index.php/component/content/article/32-iac/sectores-do-iac-sos-crianca/8-mediacao-escolar>

contexto escolar, revestem-se de boas intenções, mas muitas vezes estão dependentes do fator económico, da regência de quem gere e define as contas públicas, ficando à mercê do cumprimento de metas, ora educacionais, ora financeiras, definidas pelos fundos e mecanismos europeus.

Ainda assim, e com base na tese de doutoramento da Professora Doutora Elisabete Pinto da Costa, *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*, a escola TEIP que acolheu o meu projeto de investigação, viu ser desenvolvido e implementado um Gabinete de Mediação, com o objetivo de encarar a mediação como “*uma ação transformadora*” (da Costa, 2016, p. 15) e que ainda hoje se encontra de portas abertas e de que falarei mais à frente.

DA MULTICULTURALIDADE NA ESCOLA E DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Conhecer o humano é, principalmente, situá-lo no universo e não suprimi-lo.

Edgar Morin

Há muito que o senso comum apregoa que “na escola se aprende e em casa educa-se!”. Já ouvimos, e se calhar repetimos, esta “máxima” vezes sem conta, apesar de todos termos noção do quão incompleta ou errada a mesma se revela.

A educação deve, efetivamente, iniciar-se e reforçar-se em casa. Mas a nossa casa é sinónimo de território conhecido. À partida, os que vivem connosco são como nós, partilham da mesma cultura, dos mesmos gestos e iniciam-nos socialmente numa rede societal que é a deles e que será nossa por inerência.

A aprendizagem da convivência também se inicia no meio familiar, mas será, provavelmente, na escola que ela ganha uma maior importância e desenvoltura. “[...] A escola deverá assumir-se como espaço fundamental de legitimação e reforço dos valores que enformam o

Estado, que é hoje, contudo, cada vez mais multicultural" (Vieira, 2011, p. 181). Esta multiculturalidade do Estado e da sociedade reflete-se na escola. E a escola é, muitas vezes, o espelho do que (não) acontece em casa.

No entanto, a escola (o lugar onde se aprende), não tem as mesmas paredes da nossa casa, nem se reveste apenas com as pessoas, gestos e culturas que conhecemos. Assim, “hoje, a diversidade tornou-se mais visível. Tem origens e tem cor, tem outras línguas e outros hábitos, alguns que a maioria dos portugueses não partilha” (Moniz, 2008, p. 13). E, como é óbvio, todas estas diferenças espelham-se e encontram-se dentro de qualquer recinto escolar, “por isso a educação, mesmo a educação escolar, para ser performativa, não pode ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes” (Vieira, 2011, p. 178).

Tendo então em conta esta necessidade de “mediação triangular escolar” nos dias de hoje, em que a “escola para todos” trouxe uma nova e, até há algum tempo, desconhecida dinâmica que repercute a sociedade em que a sua comunidade escolar se insere, esta deve olhar para o seu aluno não só como alguém que precisa de adquirir e desenvolver conceitos e competências, mas também, e acima de tudo, como alguém que é e se apresenta como um todo. E este todo inclui a sua origem, o seu desenvolvimento, o seu comportamento, os seus hábitos, os seus conhecimentos, as suas particularidades, por mais diferentes e desconhecidas que sejam. Como refere a professora Manuela Ferreira, numa entrevista ao jornal *A página da Educação*, (2002, s/p),⁶ “trata-se de colocar as crianças em equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, uma vez que se considera que elas são seres activos na construção e determinação das suas vidas e dos que as rodeiam, adultos e outras crianças.”

É, pois, nesta abordagem antropológica do ensino que a escola vai “iniciar” tanto a sua formação reflexiva, como a sua intervenção social em contexto escolar. Ao encarar o aluno que se encontra à sua frente como alguém com um passado a ter em conta no processo social e de ensino-aprendizagem, a escola tem de refletir sobre os seus próprios valores, conhecimentos, competências e como acolherá e fará os outros acolher o aluno em questão.

Neste domínio, o filósofo Dewey (1989) define a acção reflexiva como aquela que envolve consideração de qualquer crença ou prática de modo activo, persistente e cuidadoso, à luz das razões que a apoiam e as

⁶ <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>

consequências a que a mesma conduz, acreditando que a reflexão “não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores”, antes deve ser entendida como “um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor” (Ibidem). Assim sendo, “o acto de reflectir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes promissoras de reflexão– entusiasmo, responsabilidade, paixão e confiança– actuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como o fazemos (Herdeiro, s/d., p. 3).

Ora esta responsabilidade, paixão e confiança que deve constituir o ato reflexivo e mediador da escola, tem ainda de ter em conta a alteridade que existe na sala de aula da escola contemporânea, levando-a a aceitar, integrar e interagir com a mesma, construindo ainda uma aprendizagem e reforço da convivência de todos os que a compõem.

No entanto, e infelizmente, as políticas educacionais do nosso país, que fazem com que todos os alunos apresentem, ou devam apresentar, um determinado perfil num determinado momento da sua vida académica, possibilita, de forma natural, que uma franja da comunidade escolar (por norma, a que se revela diferente do que sempre se conheceu), seja posta à margem pela instituição que tem o dever de a receber e instruir. Esta franja, é a que não tem voz, nem capacidade de se afirmar por ser diferente e por estar inserida numa escola que não consegue aceitar ou valorizar a diferença.

Cabe então ao mediador escolar (quando existe), que muitas das vezes é cumulativamente mediador intercultural, conseguir quebrar com o tradicionalmente instituído, encarando a sua função como um ato de mudança social contínua, tendo em conta o “pluralismo étnico nas sociedades atuais” (Vieira, 2011, p. 183), contribuindo, desta feita, para uma escola mais inclusiva e equitativa e, conseqüentemente, para uma sociedade onde a cidadania individual e coletiva se constrói e se reforça de forma empoderadora e intrínseca. “Neste sentido, a mediação que preconizamos, na escola ou noutras paragens, enquadra-se num paradigma intercultural, no qual se reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola” (Vieira, 2016, p. 126). Porque apesar de disciplina, a Cidadania “ensina-se” através da prática e observação de qualquer indivíduo, não se aprende com fórmulas e repetições. “A educação para a cidadania não se traduz em nada. Há escolas que têm aulas de Educação para a Cidadania, mas depois estão organizadas de forma anti-cidadã. É mais um conteúdo que os alunos têm de decorar para ‘papaguearem’ e vomitarem nos testes” (Rangel, 2015, p.70). Esta é também uma função da Mediação e do Mediador. Praticar a cidadania traduz-se numa prática reflexiva diária, que tanto se faz em casa como na escola e que obriga a um constante

levantamento de questões por parte do indivíduo, seja ele mediador, aluno ou "simplesmente" cidadão.

A mediação dá assim o empoderamento ao cidadão para que viva de uma maneira “pacífica mas crítica [...] harmónica mas dissonante perante a injustiça [...], livre mas comprometida na defesa dos direitos humanos [...], segura mas aberta à mudança [...], sensível mas forte perante as circunstâncias [...], simples mas profunda [...], sendo ela própria mas sabendo ouvir e pondo-se no lugar da outra pessoa [...], afetiva mas autónoma [...], respeitosa mas intransigente perante o exercício de qualquer violência [...]” (Romia, 2000, citada por Torremorell, 2008, p. 86).

DO PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Ninguém é indisciplinado sozinho, apenas quando está com outro. Portanto, a indisciplina não está no outro ou nos outros, mas resulta do modo como nos relacionamos...

Ana Vieira

No capítulo anterior, abordei a importância da presença da mediação como necessidade de resposta ao atual ambiente multicultural escolar, da comunidade ou da sociedade.

Esta mediação, como referido, pode apresentar-se na figura do Mediador Escolar/ Sociopedagógico e Intercultural, ou, à falta deste e mesmo com a sua presença, na figura do professor, como já afluído.

E quando fará o professor mediação? Sempre que assista ou contribua para um momento de tensão, ou conflito? Quando os sujeitos apresentam comportamentos indisciplinados? Quando se depara com grupos sectarizados?

Quando falamos de indisciplina na escola, falamos, muitas vezes, alunos que se encontram à margem. E encontram-se lá, frequentemente, levados por “empurrões” sucessivos de quem detém uma maior relação de poder no "organograma institucional" da mesma: professores, diretores, funcionários.

Como já referido anteriormente, Ana Vieira (2012, 2013, 2016) considera que estas tensões sociais, estes conflitos são expectáveis; salutar; desafiantes e, acima de tudo, reforçam uma vida democrática, em que se aceita e respeita a diferença do outro, apesar de não ser partilhada.

Ora, a escola só pode ter uma vida democrática e pacífica plena, se se aperceber que a sua realidade é a realidade social dos seus alunos e do local onde ela própria se encontra inserida. Daí a mesma autora referir que "temos de aprender a pensar de forma mais relacional e não nos casos/pessoas como coisas descontextualizadas" (Vieira, 2012, p. 31).

Todas as pessoas que frequentam uma escola se relacionam entre si. Todas essas pessoas se relacionam com terceiros, que são estranhos ao meio escolar. Todas estas relações ajudam a construir o eu de cada uma delas. Há então aqui um sem número de culturas, personalidades, ideias e ideias diferentes que, felizmente, não convergem para o mesmo mundo. Antes pelo contrário, apresentam e cultivam mundos e realidades divergentes. Logo, contestam, questionam, insurgem-se.

Mas na escola, e por causa das tais relações de poder instituídas, muitas das vezes a dimensão relacional do professor fica à margem do seu ensino e, não tendo capacidade para lidar com elas, encara as tensões que vão surgindo entre os alunos ou entre si e os mesmos, como algo negativo ou de difícil resolução.

Uma forma de sanar estas dificuldades de comunicação e entendimento pode ser a mediação preventiva, tendo em conta que esta contribui “[...] para a aprendizagem da convivência e para a paz social, o que implica sempre uma construção” (Id.).

Esta mediação preventiva pode começar a acontecer, e já acontece nalgumas escolas, se a escola perceber que tem de se preparar para a realidade que existe no seu interior, levando a cabo “[...] uma filosofia que aposte na negociação entre as partes, que não são as partes de um conflito terminal” (Ibid. 2012, p. 32).

Assim, o professor continua a ser uma peça chave na formação das crianças e jovens que frequentam hoje a escola de massas.

Mas para que este consiga crescer e ajudar a crescer, tem que abraçar novos conhecimentos que lhe tragam, acima de tudo, "[...] uma preparação antropológica e sociológica, de educação intercultural e de mediação sociocultural [...]" (Vieira, 2013, p. 128).

É curiosa a reflexão de Américo Peres (1999, p. 241) que nos diz que “[...] o professor continua a ser visto como um missionário, um apóstolo, um servidor do Estado, [...]”. Ora ser-se servidor não obriga a que seja subserviente. No entanto, e perante toda a burocratização e obrigatoriedade de cumprimento de metas existente, o professor acaba por servir o Estado, sendo demasiado condescendente para com o que este lhe exige e impõe, pois, não batalha, não luta, não faz por alterar.

Como pode então o docente, já muitas das vezes pouco humanizado e totalmente formatado, alterar o seu modo de atuação, por forma a promover a mediação em sala de aula, sem descuidar as suas outras funções? Construindo, desenvolvendo e enriquecendo algumas das suas funções (Vieira, cit. Teixeira 2013, pp. 129-130). São elas: o professor como pessoa-função de relação; o professor com os alunos-função de promoção; o professor e os outros professores-função de cooperação; o professor e os pais-função de complementaridade; o professor e os outros trabalhadores da educação-função de descoberta e o professor e a comunidade-função de extensão.

Ao analisar-se cada uma destas funções, pode dizer-se que elas estão organizadas de acordo com a sua "importância". Sendo, sem dúvida, todos estes itens importantes na vida de um professor, pensando na função de relação, um docente tem de estar sempre pronto a aprender e a se "autoeducar", devendo também tirar partido das relações humanas que pode estabelecer enquanto ser social e profissional, quando interage com os outros (sejam eles alunos, pais, colegas, etc.).

Urge, por isso dotar, ou continuar a dotar, os docentes de metodologias reflexivas que lhes permitam trabalhar com os alunos que têm à sua frente, adequando-se e adequando os currículos aos mesmos, dando-lhes tempo para poderem-se investigar a si e aos seus alunos, por forma a valorizarem competências e saberes, independentemente de quem se apresente nas suas salas de aula.

Olhando-se para o professor como um trabalhador social, capaz de refletir sobre o seu trabalho e sobre as competências com que quer dotar os seus alunos, indo ao encontro das suas realidades, investigando-se e investigando os mesmos, encontramos por fim um profissional capaz de pôr em prática uma mediação sociopedagógica e, ao mesmo tempo intercultural e escolar, capaz de ser "um militante de justiça social e um investigador em sala de aula" (Vieira, 2013, p. 134).

Tomando como exemplo a analogia feita por Maria Filomena Mónica, entre a escola e a obra "Alice no País das Maravilhas" (2014, p. 261), mas tendo por base a minha temática de investigação, pensando no objetivo primordial do papel do professor enquanto mediador e que acima descrevi,

[...] traz-me à memória o conhecido episódio de Alice no País das Maravilhas, o do encontro entre a menina e o gato de Cheshire, quando, diante de uma encruzilhada, ela lhe pergunta qual o caminho que deveria tomar. A resposta do gato é inteligente; «Isso depende muito do local para onde queres ir.» Alice hesitou, tendo o gato aconselhado o seguinte: «Então, não importa o caminho que tomares.» Mais para si do que para o gato, a miúda resmungava «... desde que eu chegue a algum sítio».

DAS RELAÇÕES NAS ESCOLAS

De costas voltadas não se vê o futuro, nem o rumo da bala, nem a falha no muro

Pedro Abrunhosa (Canção: "Quem me leva os meus fantasmas?")

Muito se tem debatido nos últimos tempos, no nosso país e não só, sobre as relações nas escolas, em especial a degradação das mesmas. "As costas voltadas" entre a tutela e direções escolares; encarregados de educação e professores; alunos e professores; entre outras, mas em especial esta última, contribuem para o agudizar desta situação.

Dizem que nós é que somos os culpados, por não estudarmos, por não prestarmos atenção às aulas. Será só isso? E o pouco jeito que

alguns professores têm para ensinar não conta? E o muro alto que separa a secretária das mesas (invisível, claro) não tem importância (Mota, 1988, p. 78) ?

A verdade é que, para quem percorre diariamente os corredores ou as redondezas de um qualquer centro escolar, não há dificuldade em encontrar repetidamente conversas e gestos em tom agressivo, seja entre pares ou entre diferentes sujeitos do meio escolar.

Como dito anteriormente, a tensão ou o conflito devem ser encarados como algo positivo, plural, algo que permita crescer. No entanto, nos dias de hoje, e talvez devido às supersónicas alterações na forma de comunicação e às diferentes teorias de pedagogia educacional que têm proliferado e que, muitas vezes, chocam com a pedagogia levada a cabo pela escola, o conflito tem surgido não como algo que alavanque o crescimento pessoal e fomenta uma discussão empoderadora, mas como o rastilho de pólvora seca que rapidamente se propaga, tendo como objetivo criar o maior alarido possível e extremar posições. Na era das palavras rápidas, não interessa o conteúdo do que se diz. Interessa apenas fazer-se ouvir.

Temos assistido a debates emotivos e cheios de boas intenções; reportagens; intervenções e até à apresentação de moções nos órgãos institucionais, mas nada disto se traduz em soluções ou medidas concretas, que se possam implementar no terreno e que tragam mais valias nas relações entre todos os intervenientes do processo académico.

É do conhecimento de todos que a escola, bem como a sociedade, é plural. É múltipla e repleta de singularidades. Como diz Bizarro nas palavras prévias da obra que organizou “Eu e o Outro” (Bizarro, 2007, p. 7):

Numa sociedade marcadamente pautada pela pluralidade [...], urge lançarmos olhares críticos, também eles plurais sobre a Escola [...], na certeza que nela encontramos [...] a possibilidade de concretização real do estabelecimento de laços interculturais e de diálogos que ajudem à inter/ compreensão quer dos indivíduos *per si* quer da sociedade e que viabilizem o verdadeiro desenvolvimento humano e social.

Ora, para que estes “olhares críticos” e “estabelecimento de laços interculturais” se materializem é importante que quem conduza este processo seja alguém capaz de trabalhar com todos os intervenientes, sem apenas tolerar. “Mediar implica uma escuta ativa e o entendimento do outro. De todos os outros [...]. Por isso, não basta tolerar, é preciso respeitar, ainda que discordando de algumas tomadas de posição do(s) outro(s)” (Vieira & Vieira, 2016, pp. 31 -32).

A tríade: escola/ família/ comunidade, nem sempre se relacionou da forma como hoje se relaciona. Ainda assim, de um modo geral, a escola continua a ter o papel dominante que sempre teve nesta relação. Tempos houve em que o domínio era total, o que, felizmente (em parte), já não acontece. No entanto, com as mudanças abruptas que vão acontecendo na sociedade, e que se refletem dentro das paredes das escolas, o papel de poder exercido por esta instituição tem vindo a perder terreno. É certo que isto nem sempre acontece da forma que se pretende (numa escola democrática, as relações deveriam ser de equidade entre todos os seus intervenientes).

Atualmente, encontramos escolas onde são os alunos e/ou as suas famílias que detêm o poder, devido à coação mental, verbal ou física, para além das que, como referi anteriormente, continuam elas próprias a exercer um poder muitas vezes opressor, de controlo e supremacia perante, acima de tudo, os alunos que as frequentam. Ainda assim, há espaço e mecanismos para se reconfigurar esta relação.

Casa-Nova, na sua apresentação pessoal numa aula deste Mestrado (2018) dizia, que “a cultura é um processo. É dinâmica.” Ora, grande parte dos problemas e dos erros constantes na relação desta tríade, têm precisamente que ver com esta dissociação da palavra e da definição de cultura. A cultura de uma escola não tem de ser obrigatoriamente restrita à cultura maioritária do país ou da comunidade em que esta está inserida. Pode, e deve, ter espaço para incluir, respeitar, aceitar e conviver com as culturas diferentes daquela que, erradamente, apresenta como sua. Assim, também a família deve aceitar, respeitar, conviver e ensinar a conviver com pessoas que vivem culturas e dinâmicas diferentes das que conhece. O mesmo se deve passar com uma comunidade, por mais fechada e/ou unida que seja. Como explica Silva, 2014 (p. 405), “tenho encarado a relação escola-família como uma relação entre culturas, ou seja, entre a cultura escolar e a cultura local (ou, dependendo de cada contexto, culturas locais).” Estas duas culturas (escolar e local), gladiam-se por vezes entre si, porque:

[...] quando os diferentes actores sociais se encontram face a situações que escapam ao seu domínio pelo desconhecimento dos códigos de leitura das mesmas, ocorrem processos mentais que vão no sentido de buscar significado para essas situações dentro do seu sistema de valores, recodificando, quando possível, essa situação, no sentido de possibilitar a sua inteligibilidade e, eventualmente, o diálogo. Quando essa recodificação, por razões de vária ordem, não acontece, as interpretações em “contramão” constituem uma barreira

ao diálogo, acabando frequentemente em conflito (Casa-Nova, 2009, p. 62).

E o que fazer quando as interpretações entram em “contramão” e não há espaço (ou capacidade?) para “a marcha atrás” e tudo o que se avizinha origina “um choque em cadeia”? É aqui que o papel da mediação ganha relevo, não só como forma de resolver conflitos, mas também como ferramenta capaz de capacitar e empoderar quem dela beneficia. “O que classificamos como mediação sociopedagógica, ou mediação escolar é, também, uma mediação sociocultural. A escola contém o social em si. As pessoas, professores e alunos, nem sempre se lembram disso: a escola é “*um microcosmos da sociedade*” e é parte dela própria” (Vieira, 2013, p. 193). É então este o social que tem de se reconfigurar na relação escola/ família/ comunidade. Mas tal só é possível se o espaço social escola puder contar com a colaboração direta e contínua de mais técnicos de intervenção social. Porque mediar também é intervir com. Pois, como defende Silva,

[...] estreitar relações entre escolas e famílias (e respectivas comunidades) significa defendermos a construção de uma escola *intercultural*. Uma escola onde as diferentes culturas não estejam apenas formalmente presentes, lado a lado, com paredes estanques entre si ou permeáveis num só sentido, mas onde se verifique comunicação, onde se registem significativas influências recíprocas (2003, p. 366).

É que reconfigurar uma tríade, requer que todos os lados da mesma estejam abertos à mudança, mas também que haja recursos que fomentem, colaborem e ajudem a criar essa mesma mudança. Uma mudança assente na comunicação, pois “pensar em comunicação obriga a pensar em compreensão, interpretação. A comunicação busca um entendimento, um código comum entre quem emite e quem recebe, e vice-versa, porque a comunicação é dialógica (Freire, 1983; Santos, 1997)” (Vieira, 2013, p. 98).

DO ALUNO ENQUANTO SUJEITO

Trazia-me [o tio] brinquedos especiais e conversava comigo como se fosse adulto. Não o fazia gratuitamente, mas porque defendia que as crianças têm sentidos muito desenvolvidos e uma inteligência natural e que vale a pena escutá-las.

Aharon Appelfeld

Propor-me a investigar a Mediação no meio escolar, só fazia sentido se pudesse e conseguisse analisar a opinião do ponto de vista do aluno, ou seja, se pudesse ouvir a sua voz.

O processo de Mediação é feito com o objetivo de empoderar, aplicando, entre outros, a escuta ativa e a empatia (Vieira, A. 2013, 2016), características que muitas das vezes os adultos não criam ou desenvolvem com as crianças, ou com o que estas entendem como problemas.

Enquanto educadores, comumente ouvimos uma criança queixar-se de que não foi ouvida num determinado assunto que era do seu interesse, ou então de que a sua opinião não foi tida em conta, ou levada com seriedade. Fazemos prevalecer o ponto de vista do adulto e acreditamos que os educamos ou instruímos de maneira assaz correta. Criamos currículos, atividades e rotinas para eles e não com eles. Esquecemo-nos que a nossa realidade é distinta da deles e que esta segunda é tão válida como a primeira.

Nos acostumamos a pensar nas crianças enquanto alunos e alunas, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, [...] a pensar em educação em algo institucionalizado e vivido em espaços escolares. Na verdade, temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos como a televisão, os jogos de vídeo-game, as salas de internet, os movimentos sociais, [...]. Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada (Delgado, 2013, p. 7).

A Sociologia da Infância, que desde a década de 30 do século passado tem contribuído para o quebrar desta tendência de considerar a criança como um ser passivo, convida-nos a olhar a criança como um ator social e histórico que também tem um papel a desempenhar na comunicação. Sarmiento (2003, 2004, 2017), Iturra (1986, 1997) e muitos outros autores e investigadores têm contribuído para que a criança tenha cada vez um papel mais ativo e válido na sociedade. Faz parte dela. Tem direitos, deveres, opiniões e objetivos, que se podem enquadrar no contexto histórico social de um país, mas que permitem também ser interpretados com uma maior abrangência.

[...], é provavelmente inadequado falar-se de uma sociologia da infância portuguesa ou lusófona, ou de qualquer outro país ou língua. Não obstante, os contextos sociais de emergência da produção científica fazem sentir o seu peso na agenda e nas abordagens que a pesquisa científica produz (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2017, p. 40).

Assim, pode haver variações no que aos objetos de estudo e objetivos da investigação diz respeito, mas tal não se traduz numa catalogação de necessidade específica ou “umbilical”.

A própria Unicef assenta a Convenção dos Direitos da Criança, de todas as crianças do mundo, em quatro pilares estruturais, sendo um deles os direitos da participação, “a opinião da criança que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.”⁷ Ainda assim, e apesar dos avanços quer sociais, quer educacionais que têm acontecido é frequente estes direitos serem relegados, ainda nos dias de hoje, para segundo plano e, acima de tudo e mais uma vez, para os que de alguma forma são postos à margem, ou se enquadram numa franja da sociedade, como apontado por Fontes & Ferreira:

Na segunda modernidade, que corresponde à fase em que nos encontramos, os processos de mudança promovem a reinstitucionalização da infância, pelo que Sarmiento (2004) alerta para o facto das condições de existência das crianças na sociedade serem agora mais complexas. Na verdade, se por um lado a criação de uma infância global trouxe benefícios visíveis, por outro veio potenciar ‘desigualdades’ inerentes à condição social, ao sexo, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence (Fontes & Ferreira, 2008, p. 109).

⁷ <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

Ou seja, e como refere Babo (2007, p. 289) “os estereótipos, incontornáveis na relação entre o EU e o OUTRO, surgem pois desde muito cedo na vida dos indivíduos.” Muito continua por fazer, portanto, no que à participação ativa da criança diz respeito. E, sendo a escola um “*microcosmos da sociedade*”, como já referido, esta dificuldade em se fazer ouvir é também visível e, nalguns casos, duplamente visível, como acima referido. Assim,

Alguns estudos nesse campo têm evidenciado o facto de as crianças e jovens não terem os seus pontos de vista devidamente considerados nas pesquisas (Almeida, 2009; Chaves, 2015; Corsaro, 2011; Montandon, 2005; Sarmiento e Cerisara, 2004; Sarmiento e Pinto, 1997; Sposito, 2013), inclusive sobre os processos de escolarização e a condição do aluno⁸ (Perrenoud, 1995; Sacristan, 2003) ou o seu papel na relação família-escola (Edwards e Alldred, 2000; Perrenoud, 2001a; Silva, 2003, 2009; Tessaro, 2004) (Glória & Silva, 2019, p. 130).

Até os próprios investigadores das Ciências Sociais confirmam a necessidade de, também eles, se debruçaram mais sobre o ponto de vista infantil.

Montandon (2005), por sua vez, sublinha a importância e a necessidade de maiores estudos sobre a forma como as próprias crianças percebem as questões que lhes dizem respeito diretamente: «quais são os seus próprios sentimentos, ideias e ações quando dos diversos processos educativos de que é objeto (p. 495) (*Id.*, 2019, p. 130)?

Apesar de ainda bastante incipiente, este trabalho tem como objetivo principal ouvi-las e conhecer as suas opiniões sobre a temática descrita. De acordo com Leão:

Cada aluno é uma pessoa onde cabe uma personalidade própria que deve ser resguardada. É deste pressuposto que devem partir todas as teorias de formação dos jovens para que as suas idiossincrasias sejam respeitadas e não se verifiquem desajustamentos entre culturas prescritivas e, conseqüentemente, frustração e exclusão (Leão, 2007, p. 63).

⁸ A forte e crescente escolarização das sociedades tem levado a um efeito da naturalização da influência da escola sobre as famílias (Perrenoud, 2001b) e ao que José Alberto Correia (2008) designa por processo de *alunização* de crianças e jovens. *Nota do Autor*

DA NECESSIDADE DE MUDANÇA

*Eu não preciso de ti. Tu não precisas de mim. Mas, se tu me cativares, e se eu te cativar...
ambos precisaremos, um do outro.*

(Saint- Exupéry)

Cativar, será talvez a palavra-chave no caminho que a Mediação ainda terá de fazer em contexto escolar para ser compreendida e aceite por todos os intervenientes académicos. Exemplo disso é a pertinência do livro *“Mediación Intercultural-Una propuesta para la formación”*, da AEP Desenvolupament Comunitari Andalusia Acoge, que, apesar de ser uma obra que em 2008 já ia na quarta edição, o título do seu capítulo quatro, *La mediación: una nueva profesión para la construcción de la sociedad intercultural*, bem como toda a obra, continua a ser uma realidade no panorama português. Como vimos, não é de hoje a prática da mediação intercultural em Portugal. No entanto, ainda continua a ser encarada como uma atividade em fase embrionária no nosso país, mas sem nunca se poder pôr em causa a sua importância e necessidade.

Vivemos numa era de ebulição social. O nosso país transformou-se num forte ponto de chegada de várias culturas, nacionalidades e convicções, mas também do regresso de quem partiu com as aculturações próprias e a sua nova forma de estar na vida, sendo um trânsito intercultural (Vieira, 1999). Assim, para que todos, ou o máximo de pessoas possível, possam viver em harmonia, a prática da mediação intercultural vai, aos poucos, crescendo e enraizando-se na nossa sociedade, nas nossas escolas.

Percorrendo os vários autores e investigadores da temática, encontramos conceitos para que a prática da mediação intercultural possa ser bem concebida, e conseguida, e ter um impacto positivo, não só em quem dela beneficia (mediados), mas também em quem “está entre” as partes mediadas (mediador). Os autores em questão podem apresentar mais ou menos tipos de mediação, formas de mediar e características/competências necessárias a um bom mediador, mas todos eles convergem nas ideias mais importantes da mediação intercultural e no que se espera obter da mesma. Desses autores, por considerar que vão ao encontro da sociedade atual em que “viver entre artefactos facilitou bastante a existência, mas agora a

questão não é de valor monetário, mas humano" (Torremorell, 2008, pp. 79-80), destaco duas "novas" vertentes do processo de mediação e do mediador: o mediador como alguém capaz de "«criar lugares de vida»" (Capul e Lemay, 2003, p. 112) e o mediador como "o revelador de uma psicopatologia da vida quotidiana" (*Id*, p. 115). Assim, e em relação à ótica do mediador como alguém "capaz de criar lugares de vida" (como referido por Vieira, R, numa apresentação pessoal), os autores instigam-nos a olhar para um mediador e um processo de mediação que, quer a nível individual, quer numa situação coletiva, permite que quem medeia, seja também um educador.

Este educador tem a capacidade (ou a arte, como dizem os autores referidos) de estar "«entre-dois»" (*Ibid*, p. 113). Mais, este mediador é alguém que durante todo o processo de mediação terá a capacidade de quebrar barreiras e desconstruir silêncios, atribuindo sempre o protagonismo a quem de direito: os mediados. Porque, ainda de acordo com os autores, "toda esta gente tem em comum o conhecimento angustiante do vazio". Logo, é contra esta angústia e este vazio presente no outro que o mediador/educador tem que lutar, por forma a (re)criar os tais lugares de vida. Fá-lo-á da forma mais simples possível, transmitindo aos mediados a sua "presença autêntica de acolhimento para que se renovem laços [...], depois pode surgir a esperança de outros laços que, combinando-se [...], permitam o ressurgimento de uma vida psíquica" (Capul e Lemay, 2003, p. 113).

No que ao mediador/educador como "revelador de uma psicopatologia de vida quotidiana" diz respeito, voltamos a encontrar um profissional que tem de conhecer e compreender o terreno em que se insere, por forma a coadunar a sua atuação com o que nele, e dele, esperam encontrar os mediados. "As interrogações do educador variam conforme as situações encontradas e os educandos pelos quais ele é responsável" (*Id*, p. 114).

Ora, é precisamente através destas questões que se transformam em conhecimento e compreensão que o mediador encetará o processo de mediação. Terá de ter em conta toda a experiência e conhecimentos adquiridos, mas estes serão "apenas" o complemento do ingrediente principal: a capacidade de perceber toda a realidade que rodeia e interfere com aquele processo de mediação em concreto. É, pois, uma mediação "sustentada pelo quotidiano" (*Ibid*, p. 115), logo é uma mediação que conhece as interações entre os indivíduos e o seu meio social e daí constrói a sua base de trabalho. No fundo, seja a mediação intrapessoal; interpessoal; intergrupar ou social, quer tenha de acontecer de uma forma assistencialista ou preventiva, é importante não esquecer que ela parte sempre de uma tensão

ou de um conflito, de uma luta entre ideias diferentes, do desconhecimento do outro e do consequentemente medo do que se desconhece. E “o conflito é interpretado a partir da mudança, da vida, e a vida é, como a mediação, polifacetada e fugaz” (Torremorell, 2008, p. 80).

Preparar e estar aberto à mudança é próprio da condição humana. A célebre frase de Pessoa “primeiro estranha-se, depois entranha-se” faz-nos refletir nisso mesmo. Podem ser necessárias adequações, mudanças de vida, crer em conceitos diferentes, mas a Mediação, quer Escolar, quer Intercultural, vai trilhando o seu caminho, adequando e adequando-se ao que a sociedade vai oferecendo. Desta feita,

Abre-se, assim, o caminho, para diferentes projectos educativos. A emergência desta «viagem» em direção ao outro -Educação Intercultural- levou-nos a constatar que a educação, enquanto projecto, tem necessidade de integrar diversos saberes, valores e diversas metodologias. Os conceitos, os modelos, os processos e as estratégias só se tornam significantes quando operacionalizados na prática. Urge uma perspectiva integradora (Peres, 2000, 2ª edição, p. 55).

A mudança estará também na necessidade em reconhecermos o outro, tal qual como ele é, e não como gostaríamos que fosse, e em aprendermos a ver o nosso eu, na pessoa do outro.

I would like to say that the more I look at others I see myself. I know that sounds romantic, but it is true, for Others I am not me, I am also an ‘Other’. So we are all

Others at the same time. S. (Moreira, 2007, p. 163)

METODOLOGIA

DA COMPLEXIDADE DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Trabalhar hoje em Educação não é nada fácil e investigar também não o é. Hoje, a própria realidade educativa, para ser compreendida, exige múltiplos modos, estruturas e metodologias de pesquisa.

(Medeiros, 2015)

A escolha da Metodologia e dos instrumentos de recolha de informação a utilizar não foram, de todo, algo totalmente fácil de se definir e aplicar.

Ao longo do processo, foram surgindo vários entraves que obrigaram a uma adaptação e adequação do que se tinha inicialmente previsto, por forma a ir-se ao encontro dos objetivos traçados para esta investigação, respeitando as diretrizes de quem, abnegadamente, decidiu nela colaborar.

Numa primeira fase, a temática foi pensada para que a investigação fosse feita num GAAF. No entanto, das poucas escolas TEIP da região com GAAF, nenhuma se mostrou disponível para me permitir avançar com a investigação, alegando que, ou não tinham condições humanas, ou que já tinham colaborado várias vezes para outros projetos de investigação, não tendo interesse em voltar a fazê-lo aquando do contacto.

A única escola TEIP que aceitou colaborar, ao primeiro contacto, foi a escola onde realizei a investigação. No entanto, por questões burocráticas, orçamentais e/ou de tutela, esta escola, apesar de TEIP, não tem autorização ou recursos para abrir um GAAF. Ainda assim, a persistência e tenacidade dos seus órgãos diretivos permitem manter aberto o GAMED (Gabinete de Mediação), apesar de todas as vicissitudes que encontram ano após ano. A inexistência de GAAF na escola em questão, obrigou-me a rever e alterar a temática e alguns dos objetivos propostos. Não que tal não pudesse acontecer, nem que fosse algo totalmente inesperado ou desprovido de enriquecimento para a investigação, mas porque traz consigo a necessidade de adaptação e adequação de instrumentos de avaliação e formas de recolha de dados, num hiato temporal, por norma, limitado.

Tendo em conta que na investigação em Ciências Sociais o paradigma tem

[...] uma função heurística, orientando o investigador no questionamento do real, na formulação de hipóteses operacionais, na procura de métodos adequados ao objecto e ao objectivo da sua investigação, nos procedimentos interpretativos, no estabelecimento de critérios de cientificidade e, ainda, no modo como cada membro da comunidade científica pode reconhecer, valorizar e integrar, na sua própria investigação, o conjunto da investigação dos pares e vice-versa (Boavida & Amado, 2006, p. 91).

a utilização do Paradigma Interpretativo Compreensivo/ Fenomenológico, foi o que mais sentido metodológico trouxe para este trabalho, pois:

Um investigador que adopte estas metodologias não parte dum quadro teórico com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses apriorísticas; pelo contrário, privilegia a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir das interpretações que os mesmos fazem sobre esses comportamentos (Vieira, 2016, p. 17).

A investigação fenomenológica, ainda que possa ser complementada com outros modelos de investigação, uma vez que “nenhuma abordagem depende unicamente de um só método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso», «investigação-acção», etc.” (Bell, 1997, p. 85), foi a que mais adequava aos objetivos desta investigação, pois dá voz a quem se pretende investigar, sem “achismos” ou ideias do senso-comum. “Este paradigma considera a natureza dos fenómenos sociais como resultante de um sistema rico e baseado de interações [...]” (Boavida & Amado, 2006, p.93). Estas ideias são reforçadas por Amado (2013, p. 45), quando diz que

Esta abordagem interessa-se, sobretudo, pelos significados que os atores atribuem às ações em que se empenham. Os métodos utilizados são flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais, de modo a permitirem uma investigação que tenha em conta os contextos em que os fenómenos se verificam e a complexidade dos fatores que lhes dão origem.

É certo que, tal como outros modelos de investigação qualitativa, apresenta-nos uma realidade “socialmente construída” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54 cit. Luckmann, 1967), pois a interpretação que o investigador faz das interações com os outros, reflete as suas próprias interações, não podendo pôr de parte tudo o que até lá, enquanto pessoa una, mas pertencente a uma sociedade e com uma história de vida, adquiriu e construiu. “Os seus «pontos de vista» é um modo como estes investigadores abordam o seu trabalho. Portanto, «ponto de vista» é um construto de investigação” (*id.*, p. 54).

Assim, por muita controvérsia que este tipo de paradigma ainda possa suscitar numa franja da comunidade científica, a verdade é que é ele quem ajuda a conhecer e entender a perspetiva com que cada sujeito investigado encara e interpreta a realidade com que é confrontado, ou em que é observado. Boavista & Amado (2006, p. 94), dizem-nos que “[...] a investigação das realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores com o objectivo de passar do *conhecimento*, ou melhor, do registo descritivo e da análise dos factos, à *interpretação*.” É, pois, o modelo de investigação que melhor compreende e abarca os objetivos que serviram de ponto de partida para esta investigação.

DO PLANO AO TERRENO

Ninguém duvida que observar, participando na estrutura da cultura que se estuda como uma maneira de a apreender para elaborar o documento, seja um método científico, uma vez que permite abstrair os factores constantes da conduta, e compará-los com outras variáveis.

(Iturra, 1986, p.149)

Como referido no ponto anterior, não foi fácil, nem linear, o processo de seleção do local onde a investigação iria decorrer e tão pouco o foram a seleção dos elementos de recolha de informação, por forma a respeitar o que foi pedido pelos responsáveis do Gabinete de Mediação, onde desenvolvi o trabalho de campo.

Com base no seu Documento Caracterizador, datado de 2013, (que consultei na escola), é possível verificar que o Agrupamento de escolas em questão: “[...] possui características muito próprias, fruto do envolvimento social, económico e educativo de toda uma comunidade de dimensões relativamente grandes” (p.4). Algumas das características particulares elencadas no documento em questão são: “ a existência de Internato Distrital albergando crianças com carências aos níveis económicos, sociais e afetivos que frequentam,

na sua maioria as escolas do Agrupamento; existência de um Bairro Social criado para acolher os refugiados das ex-colónias, com população que apresentava precária situação económica e problemas de inserção cultural, cujas crianças frequentam as escolas deste agrupamento” (p.8), ressaltando como missão “Intervir no apoio à resolução dos problemas diagnosticados” (*Id.*).

Ainda neste documento, é possível encontrar a informação de que “[...] o número de alunos do agrupamento vai variando com frequência ao longo do ano lectivo” (p.13).

Qual é, então o objetivo do Gabinete de Mediação? “O Gabinete de Mediação configura-se como um projeto vocacionado para a prevenção do abandono, do absentismo e da indisciplina, cooperando, assim, no cumprimento de objetivos definidos no Projeto Educativo, a saber: garantir a inclusão de todos os alunos; promover o exercício de uma cidadania ativa e informada; prevenir o abandono, absentismo e indisciplina dos alunos.

Foram definidos como objetivos específicos os seguintes: contribuir para a redução do número de situações de indisciplina e agressividade interpessoal; promover estratégias de intervenção precoce sobre conflitualidade, incivilidade e violência; promover o desenvolvimento de competências nos alunos para a resolução de conflitos; promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal e informal; consolidar a cultura de mediação na escola considerando o GAMED como um recurso para prevenir e eliminar situações de risco de abandono escolar. O GAMED pretende ser um pilar na melhoria do clima de sala de aula e da escola, desempenhando um papel importante na consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A sua ação baseia-se nos princípios e nas estratégias que visam o desenvolvimento de competências relativas às capacidades e atitudes definidas no Perfil do Aluno. O funcionamento do Gabinete envolveu a realização de Mediações Formais e Informais, o Apoio/Atendimento ao Aluno e o Acompanhamento de Alunos em situação de saída da sala de aula e o estabelecimento de Planos Comportamentais e de Ajuda.”⁹

O Diretor da Escola em questão mostrou-se totalmente disponível para o que fosse necessário. No entanto, as professoras responsáveis do GAMED não permitiram que as

⁹ Estas informações foram consultadas e retiradas do “Relatório Final de Mediação_ 2019”, pág.2. O documento foi consultado na escola.

entrevistas (tanto as suas como as dos alunos) fossem gravadas, autorizando, ainda assim, a publicação dos seus nomes, sempre que estes fossem referidos diretamente por terceiros. Foi, para mim, a constatação do que diz Burgess:

Na verdade, na escola, diferentes abordagens têm de ser feitas a pessoas em diferentes níveis da organização. O acesso, envolve, por conseguinte, negociação e renegociação. Em segundo lugar, o acesso influencia o tipo de pesquisa que pode ser feito e a posição a tomar (Burgess, 1997, p. 48).

Assim, com a orientação da Professora Ana Vieira, e após várias procuras sobre a melhor forma de levar a cabo a investigação, o Diário de Campo, em conjunto com outros instrumentos de recolha de dados, surgiu como uma solução viável, devido à sua dimensão instrumental do Modelo Etnográfico e do Trabalho de Campo que permite a sua utilização neste tipo concreto de investigação.

A observação, porém, não é um dom «natural», mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil (Nibset, 1977, p.15, citado por Bell, 1997, p.140).

Apesar de não ser dos mais fáceis, foi um dos vários instrumentos de recolha de dados neste trabalho de investigação.

Numa primeira fase, e apenas com registos de observação direta, foram realizadas entrevistas exploratórias ao Diretor do Agrupamento, e um dos impulsionadores do projeto de Mediação na escola à data da sua implementação, e às duas professoras coordenadoras do Gabinete nos dias de hoje. Sendo que, numa fase posterior, foi efetuada uma entrevista gravada (transcrição em anexo) ao Diretor do Agrupamento, que também teve em conta a observação direta, por forma a obter vários registos de análise, pois como diz Bell (*Id.*, p. 143) em relação ao investigador, “quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos”.

Em relação à recolha de dados dos alunos, elas foram feitas da seguinte forma: primeiramente, e com a ajuda das professoras coordenadoras do GAMED foram selecionados catorze alunos, do segundo e terceiro ciclo (quatro alunos do sexto ano; três do sétimo; três

do oitavo e três do nono, que tivessem participado em sessões de mediação recentemente ou já há algum tempo, no caso dos mais velhos), tendo-lhes sido entregue um inquérito por questionário escrito (em anexo) com algumas perguntas exploratórias, com o objetivo obter a perceção que os mesmos tinham sobre o funcionamento do Gabinete e das alterações na sua vida, ou falta delas, que a sua frequência lhes proporcionou.

“Esta etapa, dedicada à concepção de um inquérito, só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita de obter. Só então saberá se determinado inquérito é o mais adequado ao seu objectivo e se através dele obterá resultados relevantes” (*Ibid.*, p. 99).

A aplicação de um inquérito por questionário que foi feita com a ajuda das professoras coordenadoras do Gabinete pareceu-nos o mais adequado, por vários motivos: primeiro pela dificuldade de conciliação do meu horário (este ano letivo, estou colocada a cerca de 60 km desta escola) e do horário de funcionamento do GAMED, depois pela tranquilidade que estes alunos, em especial os mais novos, sentiriam tendo alguém que conhecem a fazer esta primeira abordagem e depois pela facilidade que estes nos dão de obter, num curto espaço de tempo, um considerável conjunto de dados passíveis de ser analisados de forma geral e particular.

Como diz Bell (1997, p. 100) “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.”

Tentei, na elaboração dos inquéritos, que os mesmos apresentassem uma linguagem clara e objetiva, bem como algumas perguntas um pouco mais abertas que tentassem evitar as respostas sintéticas e monossilábicas obtidas, muitas das vezes, num público correspondente à faixa etária do objeto de estudo desta investigação.

Concluída esta primeira etapa, dos quinze alunos inquiridos foram selecionados três para entrevista presencial, com recurso à observação direta e com registo em Diário de Campo, tendo em conta o pedido feito pela coordenação do Gabinete de não haver gravações áudio ou vídeo.

A escolha destes três alunos foi feita, também com a ajuda das professoras coordenadoras do Gabinete, tendo em conta o seu conhecimento dos mesmos e a sua predisposição para falar sobre assuntos pessoais, com alguém que desconhecem. Houve ainda um quarto aluno entrevistado que, ao saber por um colega de turma que este ia ser entrevistado presencialmente, e tendo também preenchido o questionário, pediu à professora mediadora para ser entrevistado também.

Estas entrevistas presenciais foram pensadas tendo por base o que os alunos já tinham respondido nos inquéritos e também os objetivos desta investigação. Tinha algumas questões pensadas (que não levei escritas, mas cujo guião previamente delineado, se encontra em anexo), mas a minha intenção era avançar com uma conversa, em registo informal, com os alunos, consoante o que eles me fossem dizendo e tendo em conta a sensibilidade e disponibilidade reveladas por cada um. “Importa criar uma atmosfera onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressarem as suas opiniões” (Bogdan & Biklen, 1994, p.138).

A vantagem de realizar entrevistas pouco estruturadas, como as que levei a cabo, permitiram confirmar o que Burgess (1997, p. 112) sintetiza com as conclusões a que Webb e Webb chegaram em 1932, “na verdade, os Webb demonstraram quão mais valiosas eram as conversas, relativamente às estritas sessões de pergunta-resposta, e como forneciam informação rica e pormenorizada que podia ser utilizada simultaneamente com outros materiais.”

Tendo em conta todo o trabalho que o Gabinete tem de organizar e levar a cabo, bem como o facto de nenhum dos “professores mediadores” se encontrar no mesmo em regime de exclusividade, coordenando as suas funções no Gabinete com as suas funções de professor de uma ou mais disciplinas e ainda o fecho das escolas que entretanto aconteceu, por causa do alastrar da recente pandemia, foi possível agendar apenas uma entrevista com os alunos selecionados, por sorte, calendarizada para o penúltimo dia em que as escolas acabariam por se encontrar abertas. Ainda assim, o material recolhido, permitiu obter respostas para as questões que serviram como ponto de partida para este trabalho de investigação.

Ainda no que à recolha de dados para esta investigação diz respeito, também me foi possível realizar alguma análise documental, tendo por base documentos de consulta sobre a implementação e relatórios do GAMED, disponibilizados pela Direção do Agrupamento de

Escolas, bem como alguns dos documentos orientadores daquele Agrupamento de Escolas. Uma vez que para os documentos em causa foi feita uma consulta que permitisse aferir a sua importância e/ou pertinência para este trabalho de investigação, considero ter feito uma análise *crítica interna* aos mesmos. “Em pesquisas educacionais de pequena dimensão, o método que se utiliza é a *crítica interna*, na qual os conteúdos de um documento são sujeitos a uma análise rigorosa [...]” (Bell, 1997, p. 94).

Apesar de não ser seguramente perfeita (se é que existe perfeição na definição e aplicação de recolha de instrumentos em trabalhos de investigação), a multiplicidade de recursos utilizados, permitiu, a meu ver, enriquecer a pesquisa e o meu papel enquanto investigadora, vindo, no futuro, ajudar a contribuir para uma maior aproximação entre mediadores e mediados e um estreitar empoderador de relações nas salas de aula. Em suma “em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, quer na pedagogia ou modos de acção, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor” (Bogdan & Biklen, 1991, p.301).

Como referido no início deste capítulo, esta investigação assenta a sua pesquisa numa abordagem que tem por base as pessoas, ou seja, um Modelo Etnográfico. A Etnografia é, como se sabe e numa definição “rude”, o estudo descritivo da cultura dos povos. Por ser um estudo de pessoas, para pessoas apresenta-se-nos “no fio da navalha” (Silva, 2009, p. 52), devido à multiplicidade de tensões que lhe são inerentes e que levam muitos teóricos a condená-la ao desaparecimento. Estas tensões surgem, muitas das vezes, porque

[...] fazer etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Mattos, 2011, p. 49).

Dáí a importância das competências sociais do etnógrafo, brevemente referidas anteriormente, tendo em conta a adequação do investigador à atitude e predisposição do investigado.

Se noutros tipos de estudo e metodologias apenas a técnica do investigador é tida em conta, aqui e por ser um estudo inteiramente social, o investigador tem de (se) fazer valer (d)as suas habilidades, atitudes e conhecimentos sociais por forma a desenvolver, da forma pretendida,

o seu estudo. Por isso se diz que a etnografia é um método personalista: assenta, em grande parte, na pessoa do investigador e nas suas competências sociais e técnicas. O etnógrafo tem que se envolver e sentir-se envolvido com os "seus". Aqueles que o ajudarão a levar o estudo avante e que lhe permitirão a "tradução cultural" (Silva, 2009, p. 59), da linguagem do dia a dia para a linguagem das ciências sociais. No fundo, Clifford Geertz conseguiu encontrar uma tradução em palavras dicotómicas: o estar cá e estar lá.

É talvez devido a toda esta obrigatoriedade de imersão no campo de estudo por parte do etnógrafo, que a etnografia resiste. "Ao relevar esta condição dos sujeitos enquanto actores sociais, a etnografia concorre para aumentar a permeabilidade entre saber científico construído em contexto e a emancipação social [...]" (Silva *et al.*, 2014, p. 30), permitindo assim a todos nós aprender e/ou conhecer, ou confirmar, a verdadeira natureza das coisas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

MEDIAÇÃO NA ESCOLA – DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À CRIAÇÃO DO GABINETE

“Para que o carácter de um ser humano revele qualidades verdadeiramente excepcionais, é preciso ter a sorte de poder observar os seus atos durante muito anos. Se esses atos forem desprovidos de todo o egoísmo, se o ideal que os conduz resulta de uma generosidade sem par, se for absolutamente certo que não procuram recompensa alguma e se, além disso, ainda deixam no mundo marcas visíveis, estamos então, sem sombra de dúvida, perante um carácter inesquecível.”

(Jean Giono in “O Homem que Plantava Árvores”)

Já foi referido anteriormente qual o conceito, ou necessidade, que levou a criar as escolas TEIP em Portugal e quais são, por norma, as características das mesmas.

Assim, a escola TEIP onde foi levada a cabo a investigação, no que aos problemas comportamentais diz respeito, não difere das suas homólogas, tendo sido este o ponto de partida para se começar a falar de mediação nesta escola e para criar o Gabinete de Mediação, cujos objetivos foram elencados no capítulo anterior

Como diz o seu Diretor, à data coordenador TEIP *“um dos dados que era sempre muito saliente [aquando da monitorização dos resultados] era a questão da indisciplina. Tínhamos muitas ocorrências disciplinares e, conversando, dissemos «temos de fazer alguma coisa. Temos de propor alguma solução para estes casos de indisciplina...» [...] Alguma violência que ia aparecendo, pontualmente, aqui e acolá e depois começámos a perceber que os Diretores de Turma tinham muito pouco tempo para tratar desses casos individuais. Turmas*

grandes, pouco tempo para tratar com os alunos visados ou envolvidos em situações de agressão... daquilo que estava na origem dessas agressões, dessas situações de conflito...”¹⁰.

E foi aqui que o conceito de mediação começou a ganhar espaço e voz no Agrupamento. Os impulsionadores da medida, compreendiam a sua necessidade e urgência. Como disse o Diretor: *“Na altura lembro-me que queríamos fazer isto em grande e, então, pensámos: «Onde é que vamos colocar todos os professores do Agrupamento?». Professores e educadores, porque o problema não estava localizado num ano, num ciclo... era um problema transversal.”*

O que começou então por ser uma formação para os professores do Agrupamento, acabou por se tornar num Gabinete de Mediação, *“ [...] essa sessão de esclarecimento sobre o que é que era a Mediação de Conflitos e o que é que é a Mediação em Contexto Escolar, deixou alguns colegas desejosos de experimentar e a acreditar que poderia ser uma solução a aplicar [...].”*

Uma solução que, apesar de não ser milagrosa, tinha como objetivo criar um melhor ambiente escolar. Pois, como diz Jares (2002, p. 71),

“[...], enfrentar o conflito não interessa só como forma de melhorar o funcionamento da organização, criar um bom clima organizacional, ou para favorecer um maior impulso criativo, como também, além disso, encarar positivamente os conflitos pode favorecer os processos colaborativos da gestão escolar [...]”.

Ou seja, adotar uma medida que, numa primeira fase, seria paliativa, para, a médio prazo, se vir a tornar preventiva, enraizando-se na cultura e gestão do Agrupamento. Ora, para que tal acontecesse, *“Assumi comigo [a Dr.^a Elisabete Pinto, convidada para ministrar a formação inicial e continuar o desenvolvimento do projeto, posteriormente], enquanto coordenador TEIP, um compromisso: que não podia ser uma formação só para pessoal docente, porque a Escola somos todos e, então, tinha que ser também uma formação para pessoal não docente. E nós: «Sim senhora! Vamos avançar então com uma formação para pessoal docente, pessoal não docente», e depois ela disse-me: «Pois, ainda falta outra parte importante. E alunos.». Muito bem. Então, formação para todos... E realmente*

¹⁰ Todas as citações do Diretor presentes neste capítulo e no próximo, foram retiradas da entrevista que segue anexa a este trabalho.

conseguimos!”, relembra o Diretor. Tendo em conta os objetivos desta investigação, este revelou-se um ponto importante nesta entrevista e na metodologia levada a cabo pelo Agrupamento. Coube a duas professoras, presentes desde o primeiro dia, assegurar parte da implementação desta metodologia de “mediação para todos”. Talvez a parte mais importante e muitas das vezes esquecida: os alunos.

Em entrevista, não gravada, com as docentes em questão, ambas confirmaram a importância de aproximar todos os intervenientes do meio escolar da mediação. A elas compete, entre outras coisas, convidar alunos em início de ciclo (5º e 7º), para serem mediadores de pares, com base no seu perfil e na sua vontade de aceitação para tal tarefa. Dão-lhes formação, breve, e apoiam-nos quando têm dificuldades ou dúvidas sobre como proceder em determinados momentos e situações. E estes alunos mediadores têm orgulho em ajudar.

Estive, neste ano letivo, cerca de um mês e meio a dar aulas nesta escola e, aquando da apresentação dos alunos (turmas de sexto ano), em todas elas, os alunos mediadores informaram-me da sua “função” na turma.

Uma das professoras coordenadoras do Gabinete, explica que esta mediação de pares, tem como objetivo principal tornar a escola mais pacífica, ajudando os alunos a agir enquanto membros da comunidade escolar e cidadãos. *“Explicamos-lhes o que é a mediação, de quando esta deve acontecer”, diz “e falamos-lhes das principais técnicas de mediação, fazendo breves role play.”* Informação corroborada e complementada pelo Diretor, *“Primeiro, aquilo é aberto a todos os alunos, mas é verdade que alguns deles pelo seu perfil, pela sua, pelas suas características de perfil, liderança dentro da própria turma, do bom senso, da capacidade de escuta, são potenciados e são desafiados a fazerem formação enquanto alunos mediadores. É outra, outra valência do Gabinete: promover a mediação entre pares. Porque ter um aluno na turma, com formação em Mediação é muito importante. Porquê? Porque ele está nos intervalos com os colegas, ele percebe e tem a perceção de situações de conflito existente entre colegas e ele próprio pode intervir na hora. E, portanto, porquê? Porque ele conhece algumas técnicas... Ele pode convencer os colegas a fazer uma Mediação formal, porque eu aqui utilizei um termo pela primeira vez que é a Mediação formal que distingue da Mediação informal. A Mediação informal é feita, por exemplo, pelos alunos mediadores... num intervalo, conseguem que os colegas não briguem, [...]”*.

A capacidade de dotar alunos desta forma, vai ao encontro do que defende a autora Teresa Vasconcelos e do que poderá ser a chave para, muitas das vezes, a Mediação entrar sem medo nas escolas,

Queremos educar crianças e jovens para um sentido de responsabilidade social e ética. Temos então de criar contextos e situações onde eles/elas o possam exercer, a começar nas escolas. Precisamos de as ouvir e aprender sobre o que elas já sabem e fazem. Queremos crianças e jovens que participem. Queremos crianças e jovens autores do seu próprio desenvolvimento (2019, p. 21).

Para que se possam estimular ou alicerçar estas competências nos alunos, o Agrupamento considerou necessário “alocar” professores com determinadas competências ao Gabinete: “[...] porque a Mediação obedece a um processo... a determinados mecanismos processuais que têm de ser estritamente cumpridos para ela ser válida. Mas, não basta cumprir esses requisitos processuais. É preciso ter, criar a empatia necessária com os alunos; ter perfil...; ser um bom ouvinte; estabelecer com os alunos uma relação de confiança [...]”, indica o Diretor.

Atualmente, com oito professores com horas atribuídas ao Gabinete e um horário reduzido, devido às contingências a que o crédito horário de que o Agrupamento beneficia obriga, de acordo com as palavras do seu Diretor: “O que acontece é que o Gabinete tem vindo a funcionar também com uma mais valia que alguns professores, sobretudo dois, um de certeza, um quase de certeza que desde a génese, desde a fundação do Gabinete tem pertencido ao Gabinete. Isto permite, (que é o caso da nossa coordenadora atual, a Professora Teresa Martins, o que faz com que haja aqui uma linha de coordenação sem sobressaltos. O que tem acontecido é que o Gabinete, a mancha horária de funcionamento do Gabinete é nalguns anos mais alargada, noutros anos menos alargada, mas isso é tudo em função do crédito horário que vamos tendo ou que não vamos tendo.

Inv- E não têm horas a mais por causa deste projeto, não é?

D- Não, não temos horas a mais por causa deste projeto. Temo-lo apresentado é como uma solução que ele é, para minimizar o número de ocorrências disciplinares e isso é um trabalho concreto, palpável, mensurável que, neste momento, está enraizado na cultura de escola. Este é um aspeto muito importante quando falamos da cultura da Mediação no Agrupamento de Marrazes, na Escola Sede, sobretudo. É pelo facto de, numa fase inicial, talvez primeiro,

segundo, terceiro ano de implementação do Gabinete de Mediação, havia alguma desconfiança, havia alguma confusão sobre o que é que era, qual era o papel do Gabinete de Mediação. “Para que é que isto serve?”, não é? “Eu já fiz formação. ‘Tá bem e eles até fazem lá umas coisas engraçadas com os miúdos ...”. Mas, os resultados num Gabinete de Mediação não são imediatos e há que sabê-lo, para depois não ter expectativas frustradas.”.

Assim, e apesar de todas as condicionantes, o GAMED recebe os alunos que, por situações de indisciplina ou absentismo, são encaminhados pelo Diretor de Turma, ou aqueles que proativamente pedem ajuda. Estes últimos, podem fazê-lo presencialmente ou deixar o pedido na Caixa do correio que está ao pé da porta do gabinete.

Esta disponibilidade para receber os pedidos dos alunos “a qualquer hora”, faz parte de um conjunto de ideias sobre a logística e localização do Gabinete pensadas desde o primeiro dia em que este abriu as portas (2011).

De acordo com as palavras do Diretor: *“depois da criação do Gabinete era importante que o Gabinete tivesse determinadas condições. Condições quer de natureza física, ou seja, deveria ser um espaço de acesso livre e autónomo, preferencialmente com uma porta virada para a rua, para o espaço de recreio. Para quê? Para um aluno que quisesse apoio ou que precisasse de partilhar uma angústia, precisasse de denunciar um conflito, ... o fizesse, sem o constrangimento de passar por uma outra sala, por um funcionário. Portanto, era arranjar uma porta que fosse de acesso fácil e em que ele podia, pudesse lá ir, sem ninguém ver ... as vezes que ele quisesse. E isso foi conseguido. Arranjámos uma salinha, que tem um acesso direto ao espaço de recreio, e veio-se a revelar um trunfo fundamental, [...]”*

E, lá dentro, “(...) como podes ver a mesa é redonda. Não há lados. Não há partidos.”, diz uma das professoras coordenadoras. “Este é um espaço de acolhimento, de segredos que ficam guardados, de diálogos e de acordos.”, acrescenta a outra coordenadora.

Nestes anos de GAMED, os coordenadores, dinamizadores e crentes do projeto têm visto melhorias na escola. *“Há um ambiente mais positivo!”*, diz uma das coordenadoras.

Segundo o Diretor. *“O Gabinete, fruto desta continuidade que tem tido nos últimos anos, portanto, o Gabinete nunca esteve fechado, está sempre aberto ... vai criando os seus clientes, tem a sua clientela, não é? E depois, temos alguns alunos que são clientes habituais, ou seja, gostam de passar por lá, mesmo quando não têm nenhuma situação de conflito, nem*

nada que os preocupe. Vão para lá conversar. Para estar um bocadinho e conversar... E são bem-vindos. São muito bem-vindos, mas se nos reportarmos aos casos de alunos que têm conflitos e que procuraram o Gabinete para a resolução de conflitos, esse sim, temos tido muito... muito retorno daquilo que é o trabalho no Gabinete [...] Dizer-te também que o Gabinete permitiu que o número de medidas disciplinares corretivas diminuísse. São aquelas que se aplicam logo, diretamente, diminuísse e, portanto, isso é um dado objetivo, não é? Nós percebermos, temos essa percepção dessa diminuição... Também porquê? Porque algumas situações que já poderiam contemplar uma medida sancionatória, mas que os alunos, voluntariamente, decidiram fazer a mediação e que o acordo de mediação foi cumprido... isso funciona como uma atenuante”.

É certo que nem todos na escola acreditam na Mediação (inclusivamente, uma das professoras coordenadoras diz não olhar para o Gabinete como um Gabinete de Mediação, mas sim como um espaço de diálogo, de evolução) e, muitas das vezes, quando outras escolas pedem ajuda ao Diretor para implementar algo semelhante nas suas escolas, as coisas não correm como se preveria, porque *“Nós nunca interrompemos este projeto, ou seja, este projeto desde a sua génese tem existido sempre. Nessas escolas, acaba por ser medidas pontuais. «Este ano vamos ter o Gabinete de Mediação!» Portanto, investe-se na formação de alguns professores, dos alunos, mas para o ano não há hipótese, não há horário, não há Gabinete de Mediação. Depois, para o ano a seguir já vamos retomar outra vez o Gabinete de Mediação. Esse trabalho, como não é sistemático, torna-se menos consistente. Portanto, com maior dificuldade de obter sucesso e, efetivamente, só para aí a partir do terceiro ano de implementação do Gabinete de Mediação aqui no nosso Agrupamento, é que nós começámos a notar algum crescimento. E tem a ver com a tal cultura mediadora que eu te falava no início.”*

Esta cultura mediadora não é compatível com uma sociedade de “consumo e resultados imediatos”, mas que necessita de um trabalho de cidadania que se constrói e que leva algum tempo a edificar raízes.

Para que a cultura de mediação seja instaurada nas nossas sociedades, as pessoas mediadoras, seja qual for o seu âmbito de acção, devem aproximar-se da cidadania a partir do rigor que comporta o domínio de algumas técnicas, o conhecimento profundo de uma arte e a autenticidade da ética universal (Torremorell, 2008, p.87).

Ora se, de acordo com Torremorell, quem pratica a cultura de mediação necessita do conhecimento profundo de uma arte e o GAMED tornou-a visual.

Da primeira vez que entrei no Gabinete, chamou-me a atenção uma manta que se encontrava numa cadeira. “*Estás a ver a manta?*”¹¹ - perguntou-me uma das coordenadoras, “*É a prova de que os conflitos, quando trabalhados, podem transformar-se em construção.*”

“Trapos e trapalhadas” foi o nome do projeto, explicado, posteriormente em entrevista, pelo Diretor: “[...] *a manta de trapos é uma ideia original da Teresa Martins, a coordenadora do Gabinete, que tem uma carga simbólica grande. Porquê? Porque essa construção... dessa manta, foi feita com a ajuda dos pais, também, e de alguns alunos que há volta da... portanto, há um conjunto de trapos e, depois, aquilo tem um processo, é um trabalho artesanal, mas é um trabalho que permite ir fazendo e ir conversando e podíamos estar aqui, também nós, a fazer um bocadinho desta manta de trapos e a fazermos esta entrevista. Portanto, é uma ideia... isto porquê? Porque a Teresa estava à espera de... (e acho que ela conseguiu isso), que nós encontrássemos alguma coisa que depois simbolizasse o juntar destas peças e, portanto, os conflitos aqui, simbolicamente, seriam os trapos que espalhados são coisas feias, coisas sem sentido, coisas que, às vezes nos estorvam a vida e nos prejudicam... Mas trabalhados, devidamente trabalhados, podem, podem ser obras de arte. Podem ser coisas bonitas. Podem ser, podem resultar numa construção e, portanto, isto que a Teresa exibiu, essa manta foi feita por muitos alunos que estavam em conflito e há esse simbolismo interessante. Eu não sei se a Teresa te explicou, mas... é o nosso orgulho, porque é assim ... aquela manta foi feita com gente muito diferente, alguns com problemas realmente muito sérios, outros nem por isso, mas com os alunos que foram passando pelo Gabinete. [...]*” Um orgulho, que continuará a estar presente no GAMED, uma vez que o mesmo: “*É para continuar, sim. Sim, porque... Eu diria que é para continuar e é para melhorar. O que é que temos... O que é que é importantíssimo eu frisar aqui... que o Gabinete de Mediação não pode ser um Gabinete de indisciplina. Não podemos confundir, porque, se fizermos essa confusão, o Gabinete de Mediação vai perder o seu encanto. [...]* Portanto, um Gabinete de Mediação é aquilo que eu te disse: um espaço aberto, onde os alunos vão voluntariamente, para onde os alunos são encaminhados pelos professores e é um passo de soluções. [...] Há situações de indisciplina pura, gratuita que são para ser resolvidos disciplinarmente, ponto

¹¹ Em anexo, é possível encontrar uma fotografia de manta em questão

final. Agora, outros há que pela sua natureza e pela percepção que nós depois também temos desses conflitos, latentes ou evidentes, podemos agir preventivamente. Portanto, se ele funcionar como esse espaço de ação preventiva, não como um espaço de castigo. Ali não se castiga ninguém. Aquilo tem de ser um espaço de confiança, de muita confiança, porque basta um processo de mediação mal feito, basta um descuido num processo de mediação, trair a confiança de um aluno, ou uma aluna, ou de um grupo de alunos para depois se estragar esta cultura do Gabinete. O Gabinete tem que ser um sítio onde ele diz assim: “Posso ir ali. Eu posso falar. Vão-me escutar. Não me vão julgar. Não me vão criticar e vão tentar ajudar-me.”. Portanto, isso é muito importante e eu começo a ver esses frutos é, sobretudo, nos alunos do sétimo, oitavo ano.” Um trabalho, portanto, a continuar, por muitas vicissitudes e dificuldades que enfrente ano após ano.

DA NECESSIDADE DE VOZ PRÓPRIA

You’ve got the words to change the nation, but you’re biting your tongue.

You’ve spent a lifetime stuck in silence afraid you’ll say something wrong. (...)

You’ve got your heart as loud as lions, so why let your voice be tamed?

(Canção: Read all about it- Emeli Sandé)

Como explicado anteriormente, os inquéritos foram entregues a catorze alunos do segundo e terceiro ciclos, com a ajuda das professoras coordenadoras do GAMED e preenchidos de forma anónima. Das respostas curtas (que, em parte, já se esperavam), mesmo havendo algumas questões que pressuporiam respostas mais desenvolvidas, conseguiram-se, ainda assim, extrair resultados, que, depois foram validados e aprofundados nas entrevistas presenciais realizadas.

Assim, do universo total dos alunos inquiridos, apenas dois afirmaram não conhecer o Gabinete de Mediação até ao momento em que o começaram a frequentar. Nenhum dos alunos entrevistados presencialmente se enquadra nesta categoria.

Quanto aos motivos que os levaram até ao Gabinete, a grande maioria (10, o que equivale a cerca de 71% dos inquiridos), chegou por causa de um conflito (físico ou verbal), com colegas; um dos alunos (o que equivale, aproximadamente, a 7% dos inquiridos) foi encaminhado por causa da quantidade de negativas; outro por necessidade de apoio psicológico; um outro aluno foi por vontade própria (por ter problemas e precisar de desabafar) e, por fim, outro aluno foi a primeira vez ao Gabinete de Mediação por aconselhamento dos seus pares.

Estes motivos não se revelaram propriamente uma novidade, uma vez que em conversas anteriores com as Coordenadoras do Gabinete e com o Diretor do Agrupamento, tais motivos já tinham sido indicados (e passíveis de consulta nos documentos de análise anual do Gabinete), como os mais comuns.

O Relatório de 2019 indica, na página dez, que: “A maioria dos conflitos que usufruíram de mediação informal tiveram origem em agressões físicas. Cerca de 75% das situações ficaram resolvidas, 25% foram encaminhadas para a mediação formal.”

Há, inclusivamente, no final de cada momento de avaliação formal (avaliações intercalares ou de final de período), um documento que os Diretores de Turma, se assim o entenderem, podem preencher para encaminhar os alunos que poderão beneficiar de acompanhamento no Gabinete, podendo esse encaminhamento ter que ver com situações de absentismo; comportamento e/ou aproveitamento escolar.

No ano letivo passado (2018/2019), e para dar resposta às alterações que trouxeram a palavra inclusão para o dia a dia das escolas, foi criado por este Gabinete um Plano Comportamental e de Ajuda “(...) para dar resposta a dificuldades comportamentais de alunos, limitadoras do seu sucesso e que foram sinalizadas pelos Conselhos de Turma. Tratou-se de uma situação experimental de definição de possíveis medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que surgiu da necessidade de dar resposta ao preconizado pela alínea d) do artº 8º, do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Nesta linha, o GAMED iniciou uma vertente que poderá melhorar o seu contributo como Centro de Recursos.

O Plano Comportamental pretende ser um instrumento para colmatar situações de indisciplina. Neste, o aluno é levado a realizar uma reflexão sobre as suas atitudes e a responsabilizar-se por elas e pela alteração do seu comportamento, assumindo o compromisso de atingir os objetivos por ele definidos, tendo por finalidade o seu sucesso.

O plano de Ajuda foi utilizado nas situações passíveis de colocar em risco o sucesso escolar.”¹²

Quanto à génese dos conflitos entre alunos e, de acordo com as palavras do Diretor: *“Eu acho que o conflito aqui é originado, essencialmente, por diferentes interesses. O meu interesse é diferente é do teu; interessa-me a mim isto, a ti interessa-te outra coisa e, portanto, eu vou fazer prevalecer o meu interesse sobre o teu interesse. E... coisas muitas vezes insignificantes... algumas tipicamente resultantes do crescimento, do encontrar a formação da própria personalidade e da afirmação do meu querer sobre o teu querer e, portanto, não tem nada de cultural [esta resposta veio no seguimento da questão colocada sobre o facto da escola se encontrar numa zona multicultural e se os conflitos teriam que ver com diferenças de crenças, ou costumes], não tem nada de toda a diferença que existe no nosso território, essa é muito rica. Tem mais do individual, da afirmação do individual, portanto, se me perguntasses qual era, do levantamento, a dominante... a dominante é mesmo a diferença de interesses.”*

Estas conclusões foram também corroboradas nas entrevistas presenciais dos alunos.

Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação toral. Os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo parte de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito (Bogdan & Bilken, 1994, p.139).

Foi com estas ideias em mente que iniciei as entrevistas presenciais.

De sorriso nervoso e com medo inicial de dar respostas “erradas” (mesmo já lhe tendo explicado que não havia respostas certas ou erradas no trabalho que estávamos a desenvolver), uma das alunas que falou comigo, explicou-me que o motivo que a levou ao

¹² Relatório Final de Mediação_ 2019, p. 12

Gabinete, teve que ver com um conflito iniciado com um colega de turma, ainda no período das férias de verão.

A atual mistura explosiva: redes sociais; vídeos criados com o objetivo de ridicularizar; muitas partilhas no grupo/turma e a agressão física à mesma, por parte do colega visado, chegou no decorrer do primeiro período do oitavo ano. Na era do digital, é de esperar que alguns dos conflitos surjam por comportamentos verificados nas redes sociais e:

[...], pode afirmar-se que a identidade digital complementa a identidade social que por sua vez não é mais do que um tipo de identidade nesta sua particularidade compósita de que é detentora (Reis & Vieira, 2019, p. 75).

Quando lhe perguntei se me queria dizer o porquê de ter criado o vídeo, respondeu: *“Não sei...”*. Tapou a cara; olhou para mim; olhou para o lado; baixou a cabeça e disse: *“Ele era novo na turma. Passou o ano todo a tentar mostrar-se e aquilo irritou-me.”*

Curiosamente, outro dos alunos com quem falei presencialmente, foi o colega que agrediu a aluna em questão. Porquê? *“Quando a chamei, só queria falar com ela. Mas, depois, não sei o que me deu e bati-lhe. Mas foi só dessa vez... Agora estou mais calmo. Não posso arranjar ainda mais problemas. Até estou num trabalho de grupo com ela! A professora, aqui, ajudou-me a ter mais respeito pelos outros.”*

Da leitura dos inquéritos e das entrevistas presenciais, esta constatação de melhoria comportamental, após a frequência do GAMED, é algo que a grande maioria partilha. Apenas um aluno referiu, no inquérito escrito, que não notou melhorias no seu relacionamento com os outros, depois de frequentar as sessões de mediação. Houve um outro inquirido que indicou, e passo a citar: *“Com algumas pessoas. Mas a [há] muitos mais problemas que tenho e que não se resolvem.”*

Esta ideia de fatalidade nas relações ou nas situações que os alunos vivem, pode ser tratada ou “ajudada” a tratar no Gabinete de Mediação, mas só se o aluno quiser.

De acordo com o Diretor: *“Temos alunos que, alguns deles, estão em grande sofrimento, às vezes por questões familiares, outras vezes por não terem coragem de partilhar situações que os aterrorizam, que os preocupam e temos ali professores que, como eu disse, têm este perfil, são bons ouvintes e que têm todo o tempo do mundo para os ouvir. Ouvir esses alunos. Quando falamos de Mediação, temos que falar de uma outra coisa que é a obrigatoriedade*

de essa Mediação ser voluntária, ou seja, não há alunos assim: “Pronto, agora vais ter! Tens aqui um problema com o teu colega ou com a tua colega e vais ter que ir à Mediação e vais ter que fazer um processo de Mediação!”. Não. “Tens um problema. Não consegues resolver.” Porque às vezes as crianças não conseguem resolver, muitas vezes nem os adultos. “Mas, tens a possibilidade de ir à Mediação.” Então, os Diretores de Turma dentro desta cultura de Mediação, já estão sensibilizados para dizerem a um aluno: “Passa pela Mediação! Experimenta a resolver lá o problema.!”

Ainda assim, e como foi possível verificar com a resposta referida anteriormente, ainda há alunos que decidem carregar o peso dos seus problemas sozinhos.

Quanto aos restantes alunos entrevistados presencialmente, todos eles foram unânimes na confluência de respostas relacionadas com o a forma como se relacionam com outros: *“Desde que vim para aqui, deixei de andar à luta. Às vezes, venho aqui e sento-me só nos sofás. Gosto muito da professora Teresa. Não quero que ela fique triste comigo.”*, diz-me um dos outros alunos entrevistados, aluno de final de segundo ciclo; roupa preta; capuz sempre na cabeça; olheiras profundas e braços esticados na mesa, para onde pendia a cabeça sempre que não falava. *“Não tenho muitos amigos, mas foi um miúdo da minha turma que escreveu uma carta, para a professora Teresa falar comigo. Quando ela me chamou, não sabia o que vinha aqui fazer. Mas foi fixe. Até gostei. A professora ouviu-me e não me deu sermões.”*

Os quatro alunos com quem falei presencialmente e doze dos alunos inquiridos indicaram terem-se sentido valorizados no processo de mediação (dos dois inquiridos que deram resposta diferente, um indicou que não se sentiu valorizado, mas, ainda assim, referiu ter melhorado a sua relação com os outros e outro respondeu talvez).

De que forma? O quarto e último aluno que entrevistei, conversador nato e sempre pronto para acrescentar mais qualquer coisa, responde: *“Eu entrei aqui porque queria ver como isto era e porque tinha um colega que só me chateava. A minha Diretora de Turma falava muito deste sítio e, quando cheguei aqui e falei com a professora Teresa, ela ouviu-me. Os adultos não nos costumam ouvir, quer dizer, a minha mãe ouve-me, mas não é com muita atenção. Está a perceber o que lhe estou a dizer, não é?”* Efetivamente, e de acordo com Ana Vieira e Ricardo Vieira (2016, p. 104) “os alunos continuam com reduzida voz e escassa opinião sobre o mundo da escola e da sociedade em geral.”

Todos eles indicaram que foram ouvidos e que a sua opinião foi tida em conta. *“A stôra acolheu-me e este espaço obrigou-me a falar. Eu não estava habituada a falar. Só a levar sermões.”* - disse a aluna dos vídeos nas redes sociais.

“Vir aqui é acolhedor. Estou mais confiante e até dou as minhas opiniões aos adultos.”, diz, de sorriso aberto, o aluno que tinha estado envolvido nos vídeos.

Ainda assim, a colega que criou o vídeo disse que *“no início fiquei um bocado chateada. Apesar de me ter deixado falar, quando a professora começou a falar com os dois, parece que se focou mais no que eu fiz e não no que ele fez. Fiquei um bocado chateada, mas depois passou. Quando viemos cá outra vez, já nem me lembrei muito disso.”*

O número de vezes que os alunos beneficiam das sessões de mediação, depende do motivo que leva a mesma a acontecer e de como esta vai decorrendo. Nos inquéritos, as respostas variaram entre uma a sete sessões, havendo também quem tivesse ido durante todo um ano letivo e de quem não se recordasse do número de sessões que teve.

“É sempre feito um acordo de mediação.” - diz uma das professoras coordenadoras. *“O objetivo é que sejam eles, de preferência, a definir os próprios termos desse acordo.”*

O aluno conversor vai mais longe quando fala do acordo que fez: *“Falámos os dois e decidimos não fazer mais aquilo um ao outro. E falámos tudo sozinhos! É impressionante! Parece que este sítio é mágico.”*

Também o aluno de ar mais taciturno sentiu isso: *“Como as professoras aqui não me dão sermões, não tenho medo de falar, mesmo com a pessoa com que me ando a chatear.”*

Mas, há um ponto que este aluno ainda não conseguiu falar com os professores do Gabinete, *“Tenho um problema com a professora de Matemática. Porto-me bem com os outros professores, ajudo mais em casa, não chateio os outros miúdos da turma, mas com aquela professora... nem vale a pena.”* Quando lhe perguntei se já tinha tentado falar com a professora em questão, a resposta saiu rápida e ainda com a cabeça em cima dos braços, pousados na mesa: *“Não vale a pena! Eu vou para abrir a boca e ela já está a gritar comigo. E também não quero falar disso aqui...”*.

Dos quatro alunos entrevistados presencialmente, foi o único que indicou, espontaneamente, um conflito latente que tem com outrem.

Os restantes colegas entrevistados, afirmaram ter situações de conflito pontuais na escola com os seus pares, mas que as conseguem resolver. Há, ainda assim, quem prefira recorrer ao Gabinete sempre que tem uma situação mais conflituosa a resolver. *“Há uns tempos, chateei-me com um colega da turma”* - diz o rapaz conversador. *“E disse-lhe logo, vamos ali ao Gabinete, para falarmos em território neutro. Ele não quis vir, mas eu vim na mesma. Quando for para o sétimo ano, vou mudar de escola e espero bem que essa escola tenha um Gabinete assim. É que senão, não sei se me vou sentir seguro.”* Ficou um tempo calado e quando eu ia colocar-lhe outra questão, acrescentou: *“Tenho de ir à net, ao site dessa escola, ver se diz lá alguma coisa. É que este sítio é mesmo muito importante para mim.”*

A importância da existência de espaços como estes na escola foi valorizada por todos os alunos inquiridos. O facto de poderem falar, como já foi referido; a componente do sigilo; a melhoria da autoconfiança; a existência da caixa do correio, todos estes fatores parecem ir ao encontro do que estes alunos esperam encontrar num espaço com esta finalidade.

Estes resultados vão ao encontro do referido no Relatório final de Mediação _2019, onde é possível verificar que: “A funcionalidade do GAMED mais procurada na vertente do apoio/atendimento foi «Por querer conversar/sentir-se bem», seguida de «Por gostar deste espaço e ambiente de acolhimento». A análise dos motivos que levam os alunos a procurar o GAMED permite inferir a necessidade de um local agradável onde exista alguém que os escute e/ou compreenda” (p. 7).

Mas os alunos entrevistados também lhe apontam oportunidades de melhoria. *“Acho que podiam pôr um pilar com uma porta no meio. Às vezes, estou a falar com a professora Teresa e entra alguém. Apesar de ter essa coisa aí a separar (ver fotos do Gabinete, em anexo), não me sinto confortável. Não gosto que os outros me vejam aqui.”* – diz o rapaz do capuz.

O aluno conversador também aponta o espaço como uma oportunidade de melhoria: *“Não é que não seja bom. Ele é perfeitamente imperfeito. Mas podia ser melhorzinho. Mas, também, se calhar, se fosse maior, não era tão aconchegante.”*

Os outros dois alunos que entrevistei presencialmente, disseram que para eles estava tudo bem, mas, nos inquéritos, para além do espaço, foi apresentada uma oportunidade de melhoria diferente: ter a porta sempre aberta.

Quando falei com uma das professoras coordenadoras sobre esta resposta, os seus olhos brilharam. *“É bom ouvir isso, sabes. Mas deixa-nos sempre um amargo de boca. Não temos como. Não dá para ter a porta aberta mais tempo.”*

Como diz Jares, numa monografia intitulada: *El lugar del conflicto en la organización escolar* (1997, p. 65), “La mayoría de las decisiones en las organizaciones supone o implica distribución de recursos escasos.” Este Gabinete é o exemplo disso. Mas é também o exemplo de quem nunca baixou os braços e lutou por aquilo que considera melhor. A prova disso são as respostas dos alunos e a maneira como eles encaram os processos de mediação levados a cabo no Gabinete.

Cada entrevista presencial demorou cerca de 15 minutos, decorreu em tempo de aulas, e, apesar das respostas curtas da maioria dos entrevistados, a sua linguagem não verbal transmitia confiança naquilo que diziam. Quando lhes pedi para, numa palavra me descreverem o Gabinete, a maioria não o conseguiu fazer só numa, mas as suas respostas, premeam quem luta pela sua manutenção: *“Está sempre aqui para ajudar.”*; *“Ajudou-me a sentir livre!”*; *“Ajuda.”*; *“Ajuda a resolver as coisas rapidamente. Às vezes, basta entrar para as coisas ficarem claras.”*

Quase como na música de Benjamin Clementine (*I won't complain*): “Though my good days are far gone/ They will surely come back one more/ So I won't complain, no, no”, o GAMED tornou-se para estes alunos um bálsamo na crença de dias melhores.

CONCLUSÕES

“Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer.”

(Álvaro de Campos- *Lisbon Revisited*)

Terminada a análise e escrita deste trabalho de investigação há, desde logo, questões iniciais que serviram de ponto de partida para a criação e desenvolvimento da temática para as quais se conseguiram encontrar respostas, ou, pelo menos, parte delas.

Questões abrangentes como: “Como solucionar a indisciplina e a falta de aproveitamento em contexto escolar?”; “O que fazer para que os alunos se sintam integrados no seu meio académico?”; “Que ferramentas pode a mediação apresentar para trabalhar em conjunto com todos os intervenientes do meio escolar, por forma a melhorar a relação entre os mesmos?”; “Como é que essa mesma mediação se propõe a empoderar quem dela beneficia e quem a põe em prática?”; “Quais as vantagens desse empoderamento?”, encontram, na elaboração de uma resposta conjunta, uma simples frase: a mediação escolar, quando posta em prática, torna os seus intervenientes mais fortes, mais capazes de resolver conflitos, mostrando-se uma ferramenta de aumento de autoconfiança e, até, de liberdade.

“A mediação traz-me uma maneira de ser diferente. Sou mais controlado nas ações e atitudes, dentro e fora da escola.”, diz um dos alunos entrevistados. “Numa palavra, como me senti após a mediação: livre.”, afirma outra das alunas com quem falei.

Falar com os alunos, ouvi-los de viva voz e verificar o quão importante é para cada um deles a oportunidade de se fazer ouvir, sem medo de julgamentos ou represálias por parte de quem está hierarquicamente ou socialmente “acima” deles, foi sem dúvida, o que de mais importante se pôde retirar dos inquéritos e entrevistas realizados.

Um dos entrevistados afirmou mesmo que: *“Gosto quando sou chamado, porque tenho muita vontade de falar com a professora Teresa.”*

E é importante verificar que este Agrupamento específico, com este Gabinete de Mediação em funcionamento, contribui para que estes alunos se sintam também cidadãos e não apenas uma peça numa engrenagem oleada e que espera que todos se comportem da mesma forma. Pois, como dizem Isabel Ferreira e Pedro Silva:

[...], tem [a escola] como atores principais, alunos com idades compreendidas num espaço de crescimento e transformação pessoal, que potencia a abertura a valores de cidadania e participação integral de todos na sociedade, potencia um trabalho de abertura à (con)vivência. Mais do que intervir para resolver conflitos ou tensões sociais resultantes da diversidade que compõe o tecido escolar, o mediador sociocultural vem, então, trazer um diferente entendimento da vida escolar, das possibilidades de convivência social positiva que se abrem a quem se dispõe/disponibiliza internamente para (re)conhecer o Outro diferente de si (2019, p. 38).

Ao longo da entrevista com o Diretor do Agrupamento, ficou claro que a equipa de mediação tem noção da realidade da convivência na escola e de que muitos conflitos são já tratados de uma forma paliativa, quando o “mal maior” já aconteceu.

Ainda assim, foi também possível perceber que uma larga maioria dos alunos inquiridos, conseguiu interiorizar o que aprendeu a pôr em prática nas (e com) sessões de mediação, transportando essas aprendizagens para o seu dia a dia e praticando, sem talvez disso ter noção, uma mediação preventiva. É, pois, a constatação de que:

[...] a mediação sociocultural em contexto escolar existe a montante dos conflitos, antecipa-os, evita-os e cria um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio e um ambiente de cosmopolitismo e de escola inclusiva num território educativo plural e hospitaleiro como se deseja para toda a vida social (Vieira, 2013, p. 124).

Mas nem só de conclusões vive esta fase final do trabalho. Com o término do trabalho de campo, mais questões e vontades se levantaram. Vontade de acompanhar *in loco* os alunos entrevistados, quer em momentos de mediação, quer em situações concretas da sua vida académica; perceber até que ponto, em casa, as famílias destes mesmos alunos entenderam e acompanharam o processo de mediação de que foram alvo e o que acharam do mesmo; perceber o porquê de outras escolas procurarem na mediação escolar algo que potencie resultados rápidos, num consumo imediato, e quase descartável, de acordo com o que foi dito pelo Diretor deste Agrupamento, entre outras ideias.

Enquanto professora, aprendi que é importante ouvir para conhecer, para compreender, para mediar. As margens não se unem apenas com boa vontade, precisam de esforços, de aprendizagem, de crescimento, de pontes.

Diz o senso comum que “palavras leva-as o vento” e “as ações ficam com quem as pratica”, mas não tem de ser assim. A desconstrução do que o senso comum muitas vezes nos diz, deve ser um obstáculo superável.

Na mediação intercultural, ou na mediação escolar, como em qualquer construção física, a ponte une margens ou fronteiras opostas, pessoas que se pensavam divergentes, realidades que se achavam díspares. Como já foi referido anteriormente, um dos alunos diz que o espaço do GAMED “é mágico”.

Há espaço para todos, porque há um espaço comum de partilha onde todos podem viver as suas diferenças estreitando a "ponte" das semelhanças que juntou os seus caminhos, as suas margens: todos aprendem, todos ensinam, todos partilham e todos se constroem. É nestas trocas culturais que as "viagens" se vão iniciando, alargando, adquirindo como bem essencial. As margens podem ser diferentes, mas o sentido e a importância de se ser, de se pertencer é o mesmo. E é, muitas vezes, nesse sentido, nessa importância, que os caminhos se cruzam e que as margens se juntam. Atravessar a ponte pressupõe sempre uma viagem, esperando-se que, no regresso, a bagagem venha mais enriquecida.

Em suma, como diz numa frase introdutória o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas que possibilitou a realização desta investigação: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Edgar Morin).¹³

¹³ “Projeto Educativo 2018-2022 - Um novo olhar...” (pg. 3)

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (2008). *Mediación Intercultural, una propuesta para la formación* (4ª edição). Madrid: Editorial Popular.
- Almeida, V. M. (2010). *O Mediador Sócio-Cultural em Contexto Escolar. Contributos para a compreensão da sua função social* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. Matias Alves (orgs.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas*, (55-71). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.
- Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (Coord.). (2016). *Entre Iguais e Diferentes: A Mediação Intercultural- Atas Das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.).
- Azevedo, A. C. L. (2016). *A criança é um ator social* (Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular Infância, Crianças e Sociedade - Questões da Educação do Mestrado em Ciências da Educação) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Apphelfeld, A. (2005). *Fragmentos de uma vida*. Lisboa: Civilização Editora, p. 25.
- Babo, M. A. (2007). *Para uma desconstrução dos estereótipos; 112 gripes about the french [1944-1945]* in R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Perafita: Areal Editores, pp. 287-300.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. M. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bizarro, R. (org.) (2007). *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Perafita: Areal Editores.

- Boavida, J. e Amado, J. (2006). "A especificidade epistemológica das ciências humanas", in Boavida, J. e Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidades e Perspectivas*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 73-128.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (1997) *A pesquisa de Terreno – uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Casa- Nova, M. J. (2009) *A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão*, in Ana Maria Costa Silva & Maria Alfredo Moreira (Orgs.) *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: contextos e Actores*, 61-68. Edição em CD ROM.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.
- Corsaro, W. (2001). *Teorias Sociais da infância*, in Carla Rosa Araújo (Eds.), *Sociologia da Infância*, pp. 17-39. Porto Alegre: Carla Rosa Araújo.
- Corsaro, W. (2001). *Culturas Infantis*, in Carla Rosa Araújo (Eds.), *Sociologia da Infância*, pp. 124-151. Porto Alegre: Carla Rosa Araújo.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? – Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Da Costa, M. E. P. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção De Um Projeto De Melhoria De Escola* (Tese de Doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Instituto de Educação.
- Damião, H. Prefácio. In: Espelage, D. e Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Delgado, A. C.C. (2013). *Infâncias e crianças-o que nós adultos sabemos sobre elas*. Rio Grande do Sul (mimeo).
- Ellison, M. e Nicolas, H. (2007). "Towards appropriate methodology in cross-cultural educational contexts: teaching and learning on the Methodology of English Language Teaching (M.E.I.) course at the Faculty of Letters, The University of Porto" in R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Perafita: Areal Editores, pp. 301-311.
- Faria, S. e Vieira, R. (2016). "Epistemologia e Metodologia em Mediação e Ciências Sociais" in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 105-124.

- Ferreira, I. e Silva, P. (2019). “*Os nem nem: contributo para a construção de retratos sociológicos de jovens adultos que nem trabalham, nem estudam em Portugal*” in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens- Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 27-64.
- Fontes, R. M. F. V. e Ferreira, M. M. C (2008). *A Criança e o Adolescente Como Actores Sociais: Fomentando o "Kidpower"*. In Millenium, Revista do ISPV, nº 34, abril.
- Francisca, T. L. A. (2017). *Mediação Intercultural em Contexto Educativo Aparentemente Homogéneo* (Dissertação de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social não editada). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*, (17ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glória, D. M. A. e Silva, P. (2019). “*«Que ouçam a gente!»: o ponto de vista de crianças e jovens brasileiros sobre o seu papel na escola*” in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *O olhar de Crianças e Jovens- Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 129-148.
- Herdeiro, R. (s.d.). *As Práticas Reflexivas no Ensino e o desenvolvimento Profissional Docente*. Santo Tirso: Repositório Universidade do Minho.
- IAC (2014). *Relatório de Atividades Mediação Escolar 2013/2014*.
- Iturra, R. (1986). *Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia* in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologias das ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 149-163.
- Iturra, R. (1997). *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.
- Giono, Jean (2011). *O Homem que Plantava Árvores*. Lisboa: Marcador.
- Jares, X. R. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar* in Revista Iberoamericana de Educación. Nº 15, pp. 53-73.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito- Guia da Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA.
- Jares, X. (2007). “*Sobre a convivência e os conteúdos de uma pedagogia da convivência*” in Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*, Porto: Profedições, pp. 27-53.
- Leão, I. P. (2007). “*O aluno em pessoa*” in R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Perafita: Areal Editores, pp. 58- 62.
- Leite, M. J. (2015). Entrevista a Manuel Rangel a página da educação série II nº 206 Porto: Profedições pp 64-71.

- Mattos, C. (2011). *A abordagem etnográfica na investigação científica*, Campina Grande: EDUEPB. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.
- Medeiros, E. O. (2015). *Educação e sentido: o eclipse perigoso da verdade*. Educação série II nº 206 - A página da Educação, pp 28-29.
- Mónica, M. F. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moniz, L. (2008). *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Moreira, G. (2007). “*Becoming the ‘other’; telling the other side of the story*” in R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Perafita: Areal Editores, pp. 163-191.
- Morin, E. (1999). “*Para a educação do futuro*”, *Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, A. (1988). *Pedro Alecrim*. Alfragide: Edições Asa.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural- Utopia ou Realidade? Processos de pensamentos dos Professores face à diversidade cultural: integração das minorias na escola*. Porto: Profedições.
- Peres, A. N. (2000- 2ª edição). *Na era da Interculturalidade* in Educação Intercultural – Utopia ou Realidade. Porto: Profedições, Lda/ Jornal a Página.
- Peres, A. N. (2006). “*Educação Intercultural e Formação de Professores*” in R. Bizarro (Org.). *Como abordar A Escola e a Diversidade Cultural*. Perafita: Areal Editores, pp 120-132.
- Peres, A. N. (2016). “*Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica*” in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 57-72.
- Reis, S. e Vieira, R. (2019). “*Comportamento num mundo digital: o ponto de vista dos adolescentes e dos jovens*” in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens- Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 65- 97.
- Sarmiento, M. J. (2003). *O Estudo de caso etnográfico em Educação*. Braga: Instituto de Estudos da Criança- Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. e Tomás, C. (2017). *Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal (monografia) in Sociedad e Infâncias SI: Ediciones complutense*.
- Schön, D. A., (1983). *The Reflective Practitioner- How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith

- Simões, P. L. (2016). *Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações. O GAAP como campo de possibilidade(s) para a Mediação Intercultural* (Dissertação de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social não editada). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-Família, Uma relação Armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*, Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2009) *Ethnography: a method on the razor's edge*, Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education, 2(10), pp 46-64.
- Silva, Pedro (2014). "*Escolas, Meios Populares e Mediação Sociocultural*" in Marcelo Baumann Burgos (Coord.), *A Escola e o Mundo do Aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*, Rio de Janeiro: Editora Garamond, 403-449.
- Silva, P., Sacramento, O. e Mendonça, V. (2014). *Proximidade, reflexividade e crítica: o lugar da etnografia na intervenção social*, in Cuadernos de Trabajo Social (vol. 28-1).
- Soeiro, A. e Pinto, M. (2006). *O Projeto Inter e a Educação Intercultural*. in R. Bizarro (Org.). *Como abordar... A Escola e a Diversidade Cultural*. Perafita: Areal Editores, pp 114-119.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2019). *Fronteira, hospitalidade e comensalidade em educação*. in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *O olhar de Crianças e Jovens- Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 11-26.
- Vieira, A. (2012). *Tensões sociais e conflitos na escola: da prevenção e da resolução*. A página da educação, pp 29-31.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições, Lda./ Jornal a Página da Educação.
- Vieira, A. (2016). *Tensões Sociais e Conflitos na Escola: da Prevenção e da Resolução*. in A. Vieira e R. Vieira. *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições, Lda./ Jornal a Página da Educação, pp 124-126.
- Vieira, R. (1999 a). *Histórias de vida e identidades, professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999 b). *Ser igual ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais. Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Diversidade cultural e mediação sociopedagógica- Educação e Diversidade Cultural*. Porto: Afrontamento.

- Vieira, R. (2011). "*Encruzilhadas de identidade*", in Vieira, R. *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*, Porto: Profedições, pp. 61-67.
- Vieira, R. (2016). *Da Complexidade Investigativa em CSH: Conjugação de Métodos Para Estar Dentro e Estar Fora*. ESECS - Leiria: Apresentação Pessoal.
- Vieira A. e Vieira, R. (2016). "*Epistemologia e Metodologia em Mediação e Ciências Sociais*" in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *Espaços e Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 27-55.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogias Diferenciadoras e Emancipadoras*. in A. Vieira e R. Vieira. *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições, Lda./ *Jornal a Página da Educação*, pp. 136-149.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Educação Proibida e Pedagogias da Transformação*. in A. Vieira e R. Vieira. *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições, Lda./ *Jornal a Página da Educação*, pp. 103-105.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula- contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

- Carvalho et al. (sd). *(In)disciplina na escola: para uma prática integrada e sustentada de intervenção*. Consultado em 10/04/2019 Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/in_disciplina_na_escola_para_uma_pratica_integrada_e_sustentada_de_intervencao.pdf
- Fontes, R. e Ferreira, M. (sd). *A criança e o adolescente como actores sociais: fomentando o "kidpower"*. Consultado em 11/09/2019. Disponível em <http://www.ipv.pt/Millennium/Millennium34/8.pdf>
- Lopes, J. T. (2015). *Entrevista a Manuel Rangel, por Maria João Leite com Ana Alvim*. A Página da Educação. Série II nº 206 inverno 2015. Consultado em 7/09/2019. Disponível em: <https://www.apagina.pt/Digital/APagina206.pdf>

Vieira, Ana (2013). *Da Educação e da Mediação de Tensões Sociais, Indisciplina e Violência na escola*. Consultado em 11/06/2018.

<https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2062/1/cadernopedagogico.pdf>

Sem autor. (2014, setembro 7). *Antropologia: características do paradigma hermenêutico* (mensagem de blog). Consultado em 10/11/2019 Disponível em:

<https://professordiassis.blogspot.pt/2014/09/caracteristicas-do-paradigma.html>

Sem autor. (sd). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em 20/06/2019. Disponível em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

Sem autor. (2002, novembro). *Criança tem voz própria. Entrevista à professora Manuela Ferreira da FPCE da Universidade do Porto, conduzida por Ricardo Jorge Costa*.

Consultado em 18/10/2019. Disponível em

<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>

Sem autor. (sd). *Mediação Escolar- Instituto de Apoio à Criança*. Consultado em 12/10/2019. Disponível em <http://www.iacrianca.pt/index.php/component/content/article/32-iac/sectores-do-iac-sos-crianca/8-mediacao-escolar>

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Guião da Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a investigação

Sabendo que esta seria uma entrevista aberta, cujas perguntas teriam de ir ao encontro do que o interlocutor fosse abordando, foram pensadas as seguintes questões/ideias condutoras da entrevista:

1. O GAMED existe na escola há alguns anos. Quando foi implementado, qual era o objetivo (problemas: professores vs alunos/ alunos vs alunos)?
2. Como foi feita a seleção dos professores que frequentaram a formação?
3. Quando foi implementado o Gabinete?
4. Tem-se mantido porquê?
5. Tem-se mantido com a mesma estrutura e corpo docente?
6. Esta é uma escola multicultural? Os desafios vêm daí?
7. Enquanto formando e atual impulsionador do mesmo, que feedback tens recebido dos alunos ao longo dos anos?
8. Como é que achas que os alunos olham para o Gabinete? Que importância lhe atribuem? Porquê?
9. O que tem trazido de positivo esta interação para a escola?
10. E para a vida quotidiana e futura dos alunos e das famílias?
11. Que importância é dada às opiniões dos alunos na criação de novos projetos e atividades desenvolvidas no Gabinete?
12. É vosso objetivo manter o GAMED a funcionar?

APÊNDICE 2

Transcrição da Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a investigação

Nota: Esta entrevista foi feita após uma entrevista/conversa exploratória realizada anteriormente. Como ambos os sujeitos (entrevistadora e entrevistado) se conhecem, optou-se por manter um diálogo mais informal, utilizando-se o pronome pessoal “tu”, com a respetiva concordância verbal.

Investigadora (Inv) – Então... Nós já conversámos um bocadinho há uns tempos largos e o Gabinete já existe na escola há uns anos. Na altura, quando surgiu, recordas-te quais eram os objetivos? Por que é que surgiu?

Diretor (D)- Sim. À data, eu era coordenador Teip e com o Psicólogo da escola, o Dr. Inácio Castro, fazíamos (e fizemos durante todo o meu tempo de coordenação TEIP), a monitorização dos resultados. Um dos dados que era sempre muito saliente era a questão da indisciplina. Tínhamos muitas ocorrências disciplinares e conversando, dissemos: “Temos de fazer alguma coisa. Temos de propor alguma solução para estes casos de indisciplina....”. Alguma violência que ia aparecendo, pontualmente, aqui e acolá e depois começámos a perceber que os Diretores de Turma tinham muito pouco tempo para tratar desses casos individuais. Turmas grandes, pouco tempo para tratar com os alunos visados ou envolvidos em situações de agressão... daquilo que estava na origem dessas agressões, dessas situações de conflito. Portanto, muitas ocorrências que tinham por trás situações de conflito. Muitas vezes... originavam situações de agressão física, outras vezes ficavam-se pela agressão verbal. Então, o meu colega Psicólogo, Inácio Castro, lembrou-se de uma pessoa, que veio a tornar-se neste processo fundamental, que foi a Professora Doutora Elisabete Pinto da Costa, do IMULP (IMULP que é o Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto). A Dr.^a Elisabete foi então por nós contactada, por mim enquanto coordenador TEIP, e foi desafiada a vir aos Marrazes falar de Mediação, Mediação de Conflitos. Era a área de especialidade dela, sabíamos que era uma pessoa muito disponível, muito apaixonada por

divulgar a Mediação e quando foi contactada mostrou-se logo disponível para vir aos Marrazes, então, falar um pouco de Mediação.

Veio aos Marrazes... Na altura lembro-me que queríamos fazer isto em grande e, então, pensámos: “Onde é que vamos colocar todos os professores do Agrupamento?”. Professores e educadores, porque o problema não estava localizado num ano, num ciclo... era um problema transversal. Então, andámos a pensar, a pensar e lembrei-me de pedir o Auditório dos Bombeiros, dos Bombeiros Voluntários. Muito bem, o Sr. Comandante cedeu-me o Auditório... duzentos professores e a Professora Elisabete. Vamos lá falar de Mediação! Foi um momento interessante e importante no percurso do Agrupamento porque essa... esa sessão de esclarecimento sobre o que é que era a Mediação de Conflitos e o que é que a Mediação em Contexto Escolar, deixou alguns colegas desejosos de experimentar e a acreditar que poderia ser uma solução a aplicar nos Marrazes. A Professora Elisabete percebeu na hora o interesse das pessoas. Percebeu aquilo que foi o entusiasmo que algumas delas manifestaram e, posteriormente, foi contactada por alguns colegas, através de mim, que queriam que a Professora viesse aqui, novamente, mas para desenvolver uma formação, porque uma das coisas que notei que poderia fazer na..., que à data podia fazer e ainda hoje pode, é promover a capacitação dos seus docentes. Então, nesse âmbito, nós pensámos: “Bem, faz sentido nós capacitarmos um conjunto de docentes interessados, realmente interessados em aplicar as técnicas de Mediação de Conflitos, em Contexto Escolar”. A Professora Elisabete desenhou uma formação... Assumi comigo, enquanto coordenador TEIP, um compromisso: que não podia ser uma formação só para pessoal docente, porque a Escola somos todos e, então, tinha que ser também uma formação para pessoal não docente. E nós: “Sim senhora”! Vamos avançar então com uma formação para pessoal docente, pessoal não docente”, e depois ela disse-me: “Pois, ainda falta outra parte importante. E alunos.”. Muito bem. Então, formação para todos... E realmente conseguimos! A Professora propôs a ação, uma ação creditada, que foi desenvolvida num formato de oficina de formação, aqui no Agrupamento, e que envolveu todos os docentes e... todos não, desculpa, só os docentes... à data éramos os Diretores de Turma e professores, professores coordenadores de Departamento (não havia possibilidade de envolver todos), envolvemos, sim, todos os Assistentes Operacionais... da Escola sede. E surgiu a formação... Uma formação muito interessante, feita num ambiente muito descontraído, com muitos materiais de suporte e que nos levou a todos a uma reflexão profunda sobre o que é que é a Mediação, a Mediação Escolar e o que é que é a Mediação de Conflitos em Contexto Escolar e como é que nós poderíamos potenciá-la na Escola Sede, no

Agrupamento. Daí até ao surgimento do GAMED, o Gabinete de Mediação de Conflitos foi um passo, porque à data, como disse, era o Coordenador TEIP... e nas reuniões onde eu ia, enquanto Coordenador, quando fazíamos... tínhamos de apresentar os resultados da monitorização ao nível dos resultados académicos e ao nível da indisciplina... e a nossa escola ficava sempre com... com a “pintura borrada”, por causa das situações de indisciplina e vinha sempre uma pergunta que era sacramental: “O que é que vocês têm feito?”. E eu, que já era Coordenador TEIP há algum tempo, nesta altura, pronto... escusava-me sempre com as respostas habituais: “Temos reforçado a vigilância nos intervalos, temos uma Animadora Cultural que, realmente, promove atividades de ocupação plena dos alunos, para evitar que eles, realmente, tenham tanto tempo disponível para entrar em... em conflito...”, por aí fora. E o que acontece, é que isso era diminuto. Eu próprio achava que era diminuto e que ficava..., que a resposta ficava aquém daquilo que era desejável pela Coordenação Nacional do Projeto. A partir desse momento, ou seja, do momento em que nós decidimos que tínhamos de criar internamente uma estrutura, uma coisa mais sólida, um trabalho que fosse feito com continuidade e que pudesse, com o passar do tempo, diminuir o número de ocorrências disciplinares, ... essa necessidade, então, foi canalizada para a criação do Gabinete de Mediação. Propus ao meu colega, José Violante, então Diretor do Agrupamento, que fosse criada esta resposta. A Direção foi muito recetiva e deu-me todas as condições para se criar o Gabinete de Mediação e... percebo, percebo agora enquanto Diretor, que essa boa... não se esgota na boa vontade. Foi preciso também um trabalho de planificação e de redistribuição das próprias horas dos professores, para eles ficarem afetos ao Gabinete de Mediação. Onde é que o desafio é grande aqui? É que, é preciso... alocar recursos humanos ao Gabinete de Mediação. No entanto, há um aspeto muito importante que é o perfil do professor que fica alocado ao Gabinete de Mediação, porque esse perfil é sempre (*pausa para desligar o telefone*), este perfil é muito importante, porque a Mediação obedece a um processo... a determinados mecanismos processuais que têm de ser estritamente cumpridos para ela ser válida. Mas, não basta cumprir esses requisitos processuais. É preciso ter, criar a empatia necessária com os alunos; ter perfil...; ser um bom ouvinte; estabelecer com os alunos uma relação de confiança; ... Eu estou a falar agora, conhecedor do que é que é trabalhar no Gabinete, porque depois da criação do Gabinete era importante que o Gabinete tivesse determinadas condições. Condições quer de natureza física, ou seja, deveria ser um espaço de acesso livre e autónomo, preferencialmente com uma porta virada para a rua, para o espaço de recreio. Para quê? Para um aluno que quisesse apoio ou que precisasse de partilhar uma angústia, precisasse de denunciar um conflito,... o fizesse, sem o constrangimento de passar

por uma outra sala, por um funcionário. Portanto, era arranjar uma porta que fosse de acesso fácil e em que ele podia, pudesse lá ir, sem ninguém ver... as vezes que ele quisesse. E isso foi conseguido. Arranjámos uma salinha, que tem um acesso direto ao espaço de recreio, e veio-se a revelar um trunfo fundamental, ou seja, num intervalo, depois das aulas, sem..., com a privacidade que é desejada, os alunos vão ao Gabinete. E isso foi muito importante. Para as horas em que o Gabinete não está aberto existe uma caixinha que é colocada do lado de fora e que está colocada do lado de fora do Gabinete. Uma caixinha do correio onde eles deixam pedidos. Pedem para ser contactados; deixam desabafos; deixam reflexões... Isso é muito importante porque tem-nos ajudado a identificar casos, alguns deles com bastante gravidade, e a atuar de uma forma precoce. Portanto, esta é, é a facilidade de acesso. Nessa altura, a Direção cedeu-nos esse espaço. Então, já tínhamos o espaço. Tínhamos definido qual é que era o perfil dos professores a afetar ao Gabinete de Mediação e faltava-nos, então, criar um horário para o Gabinete de Mediação. Esse horário foi criado mediante os recursos disponíveis. Como sabes, Patrícia, não há muitas horas para distribuir e muito menos por aqueles professores que têm perfil, porque, normalmente, os professores que têm perfil para o Gabinete de Mediação, já são professores que estão metidos numa série de outros projetos, por causa da empatia que criam; da vontade que têm de mudar a escola; etc. Ficou patente logo desde a primeira hora, e mantemos isto ao longo destes anos todos em que o Gabinete está a funcionar, sempre esta ideia: não pode, não deve ir para o Gabinete alguém só para preencher horário, não resulta. Tem de estar lá quem acredite na Mediação, quem acredite que isso pode trazer valor acrescentado à escola. E assim foi... Todos os anos o Gabinete é... enfim, não te esqueças do que eu te disse há pouco, temos um número alargado de professores que tiveram formação em Mediação Escolar, logo,...

Inv- Tens ideia de quantos?

D- Tenho ideia, sim. Cerca de sessenta. Sessenta. O que acontece é que, portanto, houve alguns que não tiveram a formação inicial, mas que tiveram depois aquela formação posterior. O que acontece é que o Gabinete tem vindo a funcionar também com uma mais valia que alguns professores, sobretudo dois, um de certeza, um quase de certeza que desde a génese, desde a fundação do Gabinete tem pertencido ao Gabinete. Isto permite, (que é o caso da nossa coordenadora atual, a Professora Teresa Martins, o que faz com que haja aqui uma linha de coordenação sem sobressaltos. O que tem acontecido é que o Gabinete, a mancha horária de funcionamento do Gabinete é nalguns anos mais alargada, noutros anos

menos alargada, mas isso é tudo em função do crédito horário que vamos tendo ou que não vamos tendo.

Inv- E não têm horas a mais por causa deste projeto, não é?

D- Não, não temos horas a mais por causa deste projeto. Temo-lo apresentado é como uma solução que ele é, para minimizar o número de ocorrências disciplinares e isso é um trabalho concreto, palpável, mensurável que, neste momento, está enraizado na cultura de escola. Este é um aspeto muito importante quando falamos da cultura da Mediação no Agrupamento de Marrazes, na Escola Sede, sobretudo. É pelo facto de, numa fase inicial, talvez primeiro, segundo, terceiro ano de implementação do Gabinete de Mediação, havia alguma desconfiança, havia alguma confusão sobre o que é que era, qual era o papel do Gabinete de Mediação. “Para que é que isto serve?”, não é? “Eu já fiz formação. ‘Tá bem e eles até fazem lá umas coisas engraçadas com os miúdos ...’”. Mas, os resultados num Gabinete de Mediação não são imediatos e há que sabê-lo, para depois não ter expectativas frustradas. E então, o que é que temos vindo a fazer? Para já a fazer este trabalho de monitorização e acompanhamento, que está espelhado nos relatórios do Gabinete de Mediação e ter este espaço na escola, que se tem, que tem evoluído, ou seja, não se fazem só mediações de conflitos, fazem-se momentos de escuta, uma escuta ativa em relação a problemas dos alunos, muitas vezes até conflitos que não implicam mais ninguém, implicam só o próprio. Temos alunos que, alguns deles, estão em grande sofrimento, às vezes por questões familiares, outras vezes por não terem coragem de partilhar situações que os aterrorizam, que os preocupam e temos ali professores que, como eu disse, têm este perfil, são bons ouvintes e que têm todo o tempo do mundo para os ouvir. Ouvir esses alunos. Quando falamos de Mediação, temos que falar de uma outra coisa que é a obrigatoriedade de essa Mediação ser voluntária, ou seja, não há alunos assim: “Pronto, agora vais ter! Tens aqui um problema com o teu colega ou com a tua colega e vais ter que ir à Mediação e vais ter que fazer um processo de Mediação!”. Não. “Tens um problema. Não consegues resolver.” Porque às vezes as crianças não conseguem resolver, muitas vezes nem os adultos. “Mas, tens a possibilidade de ir à Mediação.” Então, os Diretores de Turma dentro desta cultura de Mediação, já estão sensibilizados para dizerem a um aluno: “Passa pela Mediação! Experimenta a resolver lá o problema. Porque eu a seguir já vou ter uma aula, porque eu tenho hoje toda a manhã a dar aulas e eu não consigo ter tempo para te ouvir. Também vais ter aulas e depois à tarde não estás cá.”, etc. E, portanto, os alunos muitas vezes aparecem na Mediação, já o Professor Mediador sabe porque ... se este processo for bem feito, temos um *mail* interno, um *mail*

institucional, não custa nada. O Diretor de Turma sabendo quais são os colegas que estão naquele dia, àquela hora e dizer: “Olha, vai passar por ali o aluno X, ou a aluna Y. Tem este problema. Ouve-o; dá-lhe alguns conselhos; orienta-o ou orienta-a.” Normalmente, o que acontece é... o aluno vem à Mediação... se o processo de Mediação é bem sucedido, ou se ele é mal sucedido o resultado é comunicado depois ao Diretor de Turma. Vamos supor uma situação de conflito entre dois alunos... o Diretor de Turma recomendou que esses dois alunos (vamos supor que até eram da mesma turma, se fossem de turmas diferentes, era indiferente, mas eram da mesma turma), que é uma situação que há uma recomendação para irem ao Gabinete de Mediação, voluntariamente. Eles são desafiados a fazerem um processo de Mediação. Se ambos aceitarem o processo, obviamente, por uma questão de sigilo e de não haver quebra de confiança, nunca é comunicado ao Diretor de Turma, mas o resultado, sim. Porquê? Porque, no final, há sempre um acordo de Mediação e é esse acordo de Mediação que é, depois, que os alunos são levados a celebrar. Eles próprios é que propõem qual é o acordo. Vamos supor que eles se agrediam verbalmente... ou que um ficava muito ofendido com uma coisa que o outro dizia, mas que ele não se apercebia que isto estava a ofender o colega... Então, o que acontece é que, no fim de ambas as partes perceberem qual é que é o problema que está na génese desse conflito, é proposto um acordo de Mediação e, depois, esse acordo é cumprido, ou não é cumprido. E, aí, o *follow up* dessa situação é feita pelos professores que estão responsáveis pelo Gabinete de Mediação. Portanto, esses alunos são desafiados (*interrupção... entra alguém na sala... breve diálogo*)... E, então, o que acontece é que esses alunos depois são acompanhados no sentido de ver o cumprimento ou incumprimento do acordo que foi estabelecido. É o chamado *follow up*. E isso é que nos permite, depois, aferir do sucesso ou do insucesso da Mediação. Portanto, situações de conflito que originam processos de Mediação que, por sua vez, resultam de um acordo que é cumprido, temos muitas situações que depois já não se desencadeiam... desencadeiam situações de ocorrência de violência, percebes?

Inv- São tratadas, sim.

D- São tratadas com antecipação. Portanto, é, no fundo, tudo isto que te estive a contar é para perceberes que era um agir preventivamente. Encontrámos no Gabinete de Mediação...

Inv- Mediação preventiva, não é?

D- Exatamente. É uma Mediação preventiva e uma ação preventiva no que diz respeito à indisciplina, que é uma coisa que ensombra a maior parte das nossas escolas, não é? Portanto... e, aqui, temos essa ferramenta. Agora, que ela resolve todos os problemas? Não... Continua a haver indisciplina, continua a haver, os alunos continuam a agredir-se e etc., mas menos... e, portanto, isso já é um ganho.

Inv- Há pouco dizias que a Dr.^a Elisabete falou que era importante a Mediação acontecer entre todos, ou seja, ser com todos essa formação: professores, assistentes operacionais e alunos. Como é que os alunos são então envolvidos ou formados neste processo de Mediação? Para além dos que já frequentaram, ou frequentam, o Gabinete, porque acabam sempre por aprender alguma coisa, não é?

D- Claro! Então, é assim: todos os anos, o Gabinete de Mediação no seu plano de atividades tem prevista a formação de Alunos Mediadores. Esses alunos são desafiados a fazer formação em Mediação. Portanto, é uma formação feita pelos professores mediadores, esses professores conhecedores das técnicas de Mediação, vão desafiar... Primeiro, aquilo é aberto a todos os alunos, mas é verdade que alguns deles pelo seu perfil, pela sua, pelas suas características de perfil, liderança dentro da própria turma, do bom senso, da capacidade de escuta, são potenciados e são desafiados a fazerem formação enquanto alunos mediadores. É outra, outra valência do Gabinete: promover a mediação entre pares. Porque ter um aluno na turma, com formação em Mediação é muito importante. Porquê? Porque ele está nos intervalos com os colegas, ele percebe e tem a perceção de situações de conflito existente entre colegas e ele próprio pode intervir na hora. E, portanto, porquê? Porque ele conhece algumas técnicas... Ele pode convencer os colegas a fazer uma Mediação formal, porque eu aqui utilizei um termo pela primeira vez que é a Mediação formal que distingue da Mediação informal. A Mediação informal é feita, por exemplo, pelos alunos mediadores... num intervalo, conseguem que os colegas não briguem, conseguem dizer... “Espera aí! Deixa o João ou a Maria explicar-se e não lhe chames nomes, não a agridas, ...”. Portanto, este... tem sido muito importante e quando nós ouvimos alunos mediadores que acreditam mesmo na Mediação, contarem os seus feitos no seio da própria turma, percebemos que foram situações que eles conseguiram catalisar de forma atempada e com bastante eficácia... portanto, estamos a falar de Mediação informal que também pode ocorrer no Gabinete. Ou seja, o professor, o professor Mediador poderá, na presença de dois alunos, ou três, ou um aluno e o resto da turma, estabelecer ali uma conversa que dê oportunidade a todos de falar e, curiosamente, estava a olhar aqui para esta mesa e a mesa do Gabinete de Mediação também

é redonda, portanto é uma mesa sem lados, não se toma partido, onde apenas se dá oportunidade de cada um deles, cada uma das partes falar de si. Nunca falar do outro, porque falar do outro implica sempre uma certa acusação, não é?

Inv- Um juízo de valor.

D- Um juízo de valor. Cada um diz o que sente, o que sentiu, porque é que se sentiu ofendido, porque é que teve aquela atitude e muitas vezes é muito interessante olhar para a outra parte, supostamente a parte agressora e perceber que não havia ali nenhuma intenção de agressão, mas que resultou numa percepção de agressão. E quando isso se pode esclarecer, com a presença de um aluno mediador é muito, muito giro, porque eles já dizem: “Mas eu não queria dizer nada disso! Mas tu ficaste aborrecido ou aborrecida por... Mas eu não... Não era essa a minha intenção! Eu quando falei, falei com esta e com esta intenção.” E dizia o outro: “Ah! Não foi assim que eu compreendi! Eu pensei que me estavas a ofender!” e, portanto, um espaço para diálogo, que cada vez é menor... Hoje em dia, Patrícia, tu sabes, há muito individualismo. As crianças focam-se muito em si, nos seus *gadgets* eletrónicos e... temos défice comunicacional. Às vezes é preciso esta intervenção e a escola deve criar esse espaço e acredito mesmo que quanto mais ele estiver enraizado na cultura da escola, quanto mais conseguirmos que os alunos percebam que naquele espaço ninguém os vai acusar, ninguém os vai julgar (não existe isso num Gabinete de Mediação), ninguém os vai denunciar (também não existe), vão, sim, criar condições para eles falarem, não é? E muitas das vezes chegam, vão lá pedir ajuda e dizer: “Eu... fulano ou fulana não fala comigo, mas não me deixa explicar as razões! Eu gostava muito de ter uma Mediação com esta pessoa!” e, portanto, a gente aí intervém. Vai falar com esse aluno e diz: “Passa-se isto assim e assim. Tu não queres falar com este aluno?” e, às vezes, às vezes os alunos não querem. Dizem: “Não, não quero. Eu já sei o que é que vai sair daí e não quero ir.” E não vão. Mas outras vezes: “Ah! Não importa. Está bem. Eu também já tinha notado que o clima não está bom entre nós.” E, portanto, este trabalho que a princípio, até era muito desvalorizado na escola, era uma coisinha menor. Não é uma coisinha menor e não é quando nós, através do Gabinete de Mediação, conseguimos perceber alunos que estão em situações de risco e essas situações, pese embora todo o sigilo e todo o compromisso que exista, são comunicadas aos técnicos: ao psicólogo, aos serviços, ao SPO (*Serviços de Psicologia e Orientação*). Portanto, estamos a falar das situações limite.

Inv- Sim.

D- Aos Diretores de Turma e aos Encarregados de Educação. Sempre com a preocupação de proteger o aluno e, portanto, de manter o canal aberto, porque muitas vezes, quando nós denunciávamos algumas situações mais graves... os pais... a tendência é logo: “Ai, que ele quando chegar logo lá a casa ...”. “Não! Quando a chegar a casa não vai dizer nada, que isto foi obtido esta informação neste contexto. É uma situação grave e, portanto, não vai... Temos uma portinha entreaberta para começar a ajudar.”. E, portanto, e aí, já está o Gabinete de Psicologia envolvido e, muitas vezes, o Professor Mediador acaba aí o seu trabalho. Portanto, entrega porque é um trabalho já especializado, não é? Portanto, já não faz esse trabalho. Basicamente, é assim que funciona. Não sei se respondi bem à tua questão, que foi mais focado nos alunos mediadores. Pronto... é a mediação entre pares que é muito importante e que ajuda a sintetizar...

Inv- Na altura, a Dr.ª Elisabete não fez formação de Mediação aos alunos, foram depois, mais tarde, ou continua a ser, não é, todos os anos ... vocês...

D- Sim, todos os anos. Ela veio apoiar, ou seja, nós promovemos a formação junto dos alunos mediadores... a nossa aposta, porque às vezes não conseguimos fazer em todos os anos, é sempre nos alunos do quinto ano. A aposta maior. Porquê? Porque é onde o investimento pode ser mais rentabilizado, porque, para já porque eles são muito mais abertos, porque eles acreditam que os conflitos se podem resolver com diálogo e, portanto, dar-lhes logo, desde o princípio, essas ferramentas vai trazer frutos, seguramente, e muitos deles, quando nós falamos com os pais, tentam aplicar em casa técnicas que aprenderam na formação da Mediação. “Ó pai, em vez de discutires com a mãe, podes fazer... já experimentaste, podes fazer assim. Não estejas a acusar. Diz o que é que sentes.” Portanto, às vezes é muito giro eles..., quando eles estão numa Mediação formal e vêm que alguém não está a cumprir as regras, porque depois há um conjunto de regras que tu vais ver, que a Teresa vai partilhar contigo e que são as regras da Mediação e eles têm-nas bem interiorizadas. Sobretudo aqueles meninos ou que já foram, ou que são alunos mediadores ou que já estiveram envolvidos num processo de Mediação. Os alunos dizem isto: “Ele está a falar em mim. Está-me a acusar. Ele não está a falar nele.” E notam bem, logo. Isto é a primeira regra de ouro, não é, e é muito, é muito interessante. O que é mesmo, mesmo bonito é conseguir, realmente, acordos de Mediação. Dá um gozo especial a quem está no Gabinete. E eu falo agora, recordando os tempos em que estive no Gabinete de Mediação, porque percebemos que se não tivéssemos esta possibilidade de intervenção, não tínhamos contribuído de uma forma tão positiva para o crescimento destas crianças, não é? Habitua-las ao diálogo, ao respeito pelo outro... É

muito importante a escola parar um bocadinho esta vida que leva, todos nós, muito a correr e muito de repente e muito com horas contadas... Ali não há tempo. Ali, se uma conversa com um aluno esgotar os quarenta e cinco minutos e ele vai ter aula a seguir, ele depois, quando tiver um bocadinho, aquilo que ficar agendado de acordo com a disponibilidade do aluno e o horário do Gabinete, ele virá novamente e dar-se-á continuidade. Sempre com o mesmo Professor Mediador... Importante, é (e ainda hoje isso acontece), quando fazemos o horário para distribuir os escassos recursos que temos pelo Gabinete de Mediação, procuramos sempre que o Gabinete esteja aberto... por exemplo: no período do almoço, que é onde há mais ocorrências, onde há também maior disponibilidade dos alunos para recorrerem ao Gabinete..., a partir do meio da manhã que é quando há mais conflitos na escola, portanto uma monitorização fina das ocorrências na escola, permite perceber que serviços deves disponibilizar e a que horas, portanto, temos tido sempre este cuidado. Por exemplo, colocar alguém no Gabinete de Mediação a uma sexta-feira, das três e meia às cinco e meia é desperdício. Porquê? Porque ele não há de ter lá ninguém a essa hora. Os miúdos querem é ir de fim de semana e ninguém aparece lá e o professor ficará lá, sem ninguém para atender. Agora, se pusermos nas horas de almoço, aí não há mãos a medir.

Inv- Há muito meninos. Já houve alguma vez, recordas-te se já houve alguma vez alguma mediação ou algum *input*, vá, entre aluno e professor ou entre aluno e família?

D- Entre aluno e professor, sim, já. Já houve uma situação em que foi necessário fazer uma mediação de grupo. Era uma situação... delicada, um desentendimento entre uma professora e a turma e houve necessidade de... havia um conflito instalado e houve necessidade de fazer essa mediação a esse nível. Aqui, e mais uma vez a disponibilidade da Professora Elisabete é enorme, e eu digo que é... a grande semente que ela deixou aqui no Agrupamento deve-se ao facto de ela ser inextinguível na sua dedicação à causa da Mediação. Porque ela, sem nunca nos cobrar nada, ela é do Porto, vive no Porto, portanto o Porto não é já ali. Ela vinha aos Marrazes fazer a formação e, neste caso, ela veio-nos ajudar a fazer esta Mediação entre o professor e a turma e o resultado no fim foi, foi muito bom. Fomos muito bem acompanhados, mas foi também porque já era um pouco excessivo para nós, para a nossa experiência enquanto mediadores, avançar para uma mediação professor/turma. Portanto, era diferente, tem outro nível de exigência, portanto, daí...

Inv- Mais complexa, de certa forma...

D- Complexa. Exatamente. Outro nível de complexidade. Foi... mas pronto, o resultado foi positivo e realmente aconteceu. Quanto às famílias, diretamente implicadas, não, no processo de mediação mas, indiretamente, sim. O que acontece é que, muitas vezes, há situações de conflito que têm origem na família: famílias desavindas que proibem as crianças de falar, porque as famílias não se falam, proibem-nas de... Estou-me a lembrar de um caso em que duas amigas que foram proibidas de se contactarem, de se falarem porque as respetivas famílias se desentenderam, os adultos, e, então, elas a princípio cumpriam, mas depois estavam em sofrimento e haver ali também uma dificuldade de elas ultrapassarem esta situação e, portanto, no fim de nos apercebemos disso, tivemos que envolver as famílias. No caso eram as mães, as mães... e a dizer-lhes, pronto, a explicar-lhes o quão perturbador isso estava a ser para as filhas, porque havia um assunto de adultos que não estava bem resolvido, mas elas estavam a ser implicadas indevidamente nesse caso e ambas as mães não tinham essa perceção... que isso estava a provocar. Portanto, muito simplesmente disseram: “Tu não brincas mais com fulana! Não falas mais com fulana! Afasta-te dela!” e, portanto, as meninas não compreenderam isso, não é? E... este envolvimento da família, portanto acabou por acontecer indiretamente... “Tou”-me a lembrar desse caso particular que se passou comigo, era eu mediador, mas teve, este... teve um desfecho também bom, mas foi um trabalho em que teve necessidade de se envolver as famílias.

Inv- Tens ideia ou... consegues indicar quais são os motivos que levam a essas primeiras quezílias ou a essas ... Esta escola é uma escola muito diversa, não é, multicultural...

D- Sim...

Inv- Esse é um dos fatores que leva...

D- Não poria a tónica aí, Patrícia. Eu acho que o conflito aqui é originado, essencialmente, por diferentes interesses. O meu interesse é diferente é do teu; interessa-me a mim isto, a ti interessa-te outra coisa e, portanto, eu vou fazer prevalecer o meu interesse sobre o teu interesse. E... coisas muitas vezes insignificantes... algumas tipicamente resultantes do crescimento, do encontrar a formação da própria personalidade e da afirmação do meu querer sobre o teu querer e, portanto, não tem nada de cultural, não tem nada de toda a diferença que existe no nosso território, essa é muito rica. Tem mais do individual, da afirmação do individual, portanto, se me perguntasses qual era, do levantamento, a dominante... a dominante é mesmo a diferença de interesses.

Inv- Falavas... o que falavas lá atrás, também. O facto de estarmos cada vez mais numa sociedade mais individualista, não é?

D- Sim, numa sociedade mais individualista. De uma forma mais individual, mais... introvertida, mais virada sobre nós mesmos e, muitas vezes, com uma dificuldade enorme em compreender o outro, em saber que o outro existe... Às vezes chocamos um pouco aí e isso tem-se verificado, até mesmo em termos da monitorização que vamos fazendo, vamos vendo, por exemplo, as novas gerações que nos vão chegando vêm com muitas dificuldades ao nível da comunicação, ao nível da língua e, portanto, porquê? Nos primeiros anos de escolaridade, sobretudo, porque os pais já têm menos tempo para falar com elas e muitas vezes o pouco tempo que têm, os meninos estão entretidos ou com o telemóvel ou com o *tablet* e, portanto, não estão a comunicar. Portanto, há uma dificuldade enorme em falar perante a turma, em falar... até mesmo em falar. Atrasos ao nível da linguagem que eram pontuais há dez anos atrás, há quinze, mas que hoje são frequentes, com uma frequência anormal e, portanto, isso terá de... são as consequências desta modernidade toda.

Inv- Os alunos dão-te, dão-vos e davam-te na altura algum tipo de *feedback* sobre ... Ou seja, concluído o processo de Mediação, feito o acordo entra as partes, algum tempo depois... falaste há pouco que é feito um *follow up*, eles proativamente comunicam-vos o que é sentem, o que é que isso mudou... Há pouco falavas-me de alguns meninos aplicarem as técnicas em casa com os pais, os alunos mediadores já o conseguirem..., já o conseguirem fazer nos intervalos, mas eles verbalizam isto convosco?

D- Verbalizam. Verbalizam, sim, sim. O Gabinete, fruto desta continuidade que tem tido nos últimos anos, portanto, o Gabinete nunca esteve fechado, está sempre aberto ... vai criando os seus clientes, tem a sua clientela, não é? E depois, temos alguns alunos que são clientes habituais, ou seja, gostam de passar por lá, mesmo quando não têm nenhuma situação de conflito, nem nada que os preocupe. Vão para lá conversar. Para estar um bocadinho e conversar... E são bem-vindos. São muito bem vindos, mas se nos reportarmos aos casos de alunos que têm conflitos e que procuraram o Gabinete para a resolução de conflitos, esse sim, temos tido muito... muito retorno daquilo que é o trabalho no Gabinete e, muitas vezes, um professor mediador passa por um aluno no corredor, num intervalo, no recreio e pergunta-lhe: “Então, como é que estás? Então, já resolveste aquela situação? Continua bem ou não...?”. E, depois, vamos recolhendo esses *inputs* todos, não é, que eles nos vão dando: “Olha, está tudo bem...”, “Voltou a acontecer!”. E, depois, temos alunos que também..., que

muitas vezes não conseguindo resolver o problema, manifestam alguma frustração: “Não valeu a pena. Não... Ele continua a ofender-me.” E, portanto, quando se esgota essa situação é claro que vamos para procedimento disciplinar, não é? Portanto, são aplicadas medidas disciplinares ou corretivas, ou sancionatórias. Dizer-te também que o Gabinete permitiu que o número de medidas disciplinares corretivas diminuísse. São aquelas que se aplicam logo, diretamente, diminuísse e, portanto, isso é um dado objetivo, não é? Nós percebermos, temos essa percepção dessa diminuição... Também porquê? Porque algumas situações que já poderiam contemplar uma medida sancionatória, mas que os alunos, voluntariamente, decidiram fazer a mediação e que o acordo de mediação foi cumprido... isso funciona como uma atenuante. Porquê? Porque tens o reconhecimento da vontade de mudar, não é, de querer fazeres diferente, de reconheceres que erraste e, portanto, o Gabinete depois dá-lhe também essa indicação e em que, quando há uma situação em que o aluno está a ser alvo de um procedimento disciplinar, esse aluno se tem um processo no GAMED, a gente pergunta como é que está a correr, quais são os resultados, qual é que é a opinião dos professores mediadores e, portanto, em função disso, a penalização do aluno é maior ou menor ou até pode ser inexistente, ou não... porque já percebeu que tinha falhado lá, há esta situação, este enquadramento e, portanto, acaba por ser uma estrutura de apoio também, não é, nesse caso particular da indisciplina.

Inv- E eles... eles dão-vos sugestões do que gostariam de ver feito ou de como é que gostariam de ver implementado algum processo de mediação, alguma... Eu estou-me a lembrar, desculpa, porque a Teresa falou-me de alguns projetos que vão fazendo, até com as famílias, e com eles a ir lá. Falou-me da bola de trapos, não, da manta de trapos, não é? Eles dão também esse tipo de sugestões: dizem-vos o que é que acham que correu menos bem ou, por norma, concordam com tudo?

D- É assim, eles são muito críticos em relação ao processo e são muito abertos a novas abordagens para a resolução de conflitos mas, como disse, e é muito interessante a pergunta que fazes, porque tem muito a ver com o perfil das pessoas. Por exemplo, a manta de trapos é uma ideia original da Teresa Martins, a coordenadora do Gabinete, que tem uma carga simbólica grande. Porquê? Porque essa construção... dessa manta, foi feita com a ajuda dos pais, também, e de alguns alunos que há volta da... portanto, há um conjunto de trapos e, depois, aquilo tem um processo, é um trabalho artesanal, mas é um trabalho que permite ir fazendo e ir conversando e podíamos estar aqui, também nós, a fazer um bocadinho desta manta de trapos e a fazer-mos esta entrevista. Portanto, é uma ideia... isto porquê? Porque a

Teresa estava à espera de... (e acho que ela conseguiu isso), que nós encontrássemos alguma coisa que depois simbolizasse o juntar destas peças e, portanto, os conflitos aqui, simbolicamente, seriam os trapos que espalhados são coisas feias, coisas sem sentido, coisas que, às vezes nos estorvam a vida e nos prejudicam... Mas trabalhados, devidamente trabalhados, podem, podem ser obras de arte. Podem ser coisas bonitas. Podem ser, podem resultar numa construção e, portanto, isto que a Teresa exibiu, essa manta foi feita por muitos alunos que estavam em conflito e há esse simbolismo interessante. Eu não sei se a Teresa te explicou, mas... é o nosso orgulho, porque é assim... aquela manta foi feita com gente muito diferente, alguns com problemas realmente muito sérios, outros nem por isso, mas com os alunos que foram passando pelo Gabinete. Como a Teresa também é dada, assim, a estes trabalhos manuais deu para juntar estas duas valências muito interessantes e entendemos que, por exemplo, seria uma boa forma e foi uma boa forma de também envolver os pais. Quando... ou havia alguma mediação que envolvia os pais, ou, então, a Teresa conhecia uma outra mãe, sobretudo mães, que tinham este jeito para conversar, para estar, desafiá-vas para virem ao Gabinete e ajudavam-na nalguma mediação então faziam, contribuíam para fazer a manta. Também esteve aberta essa manta à participação dos pais, no Dia Aberto do Agrupamento. Todos os anos ou ano sim, ano não (um ano é o Sarau, outro ano é o Dia Aberto, este ano vai ser ano de Dia Aberto). No Dia Aberto, o Gabinete de Mediação também estava representado, obviamente e então, o que é que fazia? Atividades onde divulgava a mensagem do Gabinete e dizia o que é que se faz no Gabinete de Mediação. Quando as crianças chegam a casa e dizem: “Olha, hoje estive no Gabinete de Mediação. “Mas o que é isso da Mediação? Quem é que te mandou para lá? O que é que se faz lá?” Então, foi muito giro ver os professores mediadores. Temos um filme que foi feito por uma estagiária, juntamente com as pessoas do Gabinete de Mediação a explicar o que é a Mediação, os alunos a falarem do testemunho da Mediação (até vou ver se encontro o filme para to dar, porque assim consegues perceber melhor. Eu arranjo-te esse filme. Tenho-o aí nos arquivos da escola). Pronto e é isso. Esse trabalho manual é uma forma de criar polivalência no Gabinete, mas, sobretudo, de criar um espaço de descontração que é o que se pretende. Nada melhor do que fazer uma mantinha de trapos para descontrair (*risos*).

Inv- Tens outros diretores, outros professores de outras escolas ou de outros Agrupamentos... perguntam-te sobre esta Gabinete? Têm essa curiosidade?

D- Têm. Sim, têm e algumas escolas, quando divulgamos esta boa prática, algumas escolas já tentaram implementar o Gabinete de Mediação. Sei que a escola Rainha Santa Isabel, em

Coimbra, uma das escolas que implementou um Gabinete de Mediação, conheço uma escola em Pombal... pelo menos daquelas que eu conheço diretamente. O quê... Onde é que nós levamos vantagem? Nós nunca interrompemos este projeto, ou seja, este projeto desde a sua génese tem existido sempre. Nessas escolas, acaba por ser medidas pontuais. “Este ano vamos ter o Gabinete de Mediação!” Portanto, investe-se na formação de alguns professores, dos alunos, mas para o ano não há hipótese, não há horário, não há Gabinete de Mediação. Depois, para o ano a seguir já vamos retomar outra vez o Gabinete de Mediação. Esse trabalho, como não é sistemático, torna-se menos consistente. Portanto, com maior dificuldade de obter sucesso e, efetivamente, só para aí a partir do terceiro ano de implementação do Gabinete de Mediação aqui no nosso Agrupamento, é que nós começámos a notar algum crescimento. E tem a ver com a tal cultura mediadora que eu te falava no início.

Inv- Falavas no início, sim... Da necessidade também de demorar algum tempo a ver resultados, digamos assim...

D- É, é verdade. E depois da Mediação aparecer no vocabulário do Diretor de Turma, na ata: “Os alunos foram propostos para Mediação. A Mediação teve resultados positivos no aluno X e Y.” Quando comesas a verificar isso, já há todo um trabalho por trás muito grande, porque a princípio, e penso que não aconteceu só nos Marrazes, há alguma desconfiança em relação à Mediação. “Ah, o que é isso da mediação? Isso é uma conversa. Vais para lá conversar com os miúdos.” Mas, depois, quando começam a ver que dá mesmo resultados, as ocorrências a diminuírem, os próprios alunos a dizerem: “Eu estive na Mediação!” e a seguir há um compromisso, as pessoas começam a perceber que afinal aquilo é a sério e que tem um objetivo. E quando isso acontece, especialmente os resultados começam a aparecer de uma forma mais evidente.

Inv- E é para continuar...

D- É para continuar, sim. Sim, porque... Eu diria que é para continuar e é para melhorar. O que é que temos... O que é que é importantíssimo eu frisar aqui... que o Gabinete de Mediação não pode ser um Gabinete de indisciplina. Não podemos confundir, porque, se fizermos essa confusão, o Gabinete de Mediação vai perder o seu encanto. Ou seja: “Portaste-te mal? Gabinete de Mediação! “Não cumpriste? Gabinete de Mediação!” “Foste para a rua? Gabinete de Mediação!”, que isso não é um Gabinete de Mediação. Portanto, um Gabinete de Mediação é aquilo que eu te disse: um espaço aberto, onde os alunos vão voluntariamente,

para onde os alunos são encaminhados pelos professores e é um passo de soluções. E há casos de alunos que não são passíveis de ser resolvidos na Mediação. Há situações de indisciplina pura, gratuita que são para ser resolvidos disciplinarmente, ponto final. Agora, outros há que pela sua natureza e pela percepção que nós depois também temos desses conflitos, latentes ou evidentes, podemos agir preventivamente. Portanto, se ele funcionar como esse espaço de ação preventiva, não como um espaço de castigo. Ali não se castiga ninguém. Aquilo tem de ser um espaço de confiança, de muita confiança, porque basta um processo de mediação mal feito, basta um descuido num processo de mediação, trair a confiança de um aluno, ou uma aluna, ou de um grupo de alunos para depois se estragar esta cultura do Gabinete. O Gabinete tem que ser um sítio onde ele diz assim: “Posso ir ali. Eu posso falar. Vão-me escutar. Não me vão julgar. Não me vão criticar e vão tentar ajudar-me.”. Portanto, isso é muito importante e eu começo a ver esses frutos é, sobretudo, nos alunos do sétimo, oitavo ao. Já têm alguns anos de Mediação e estiveram mais ligados ao Gabinete de Mediação. Portanto, esses alunos é que têm essa percepção muito mais enraizada. Também é verdade que, outros há que passam aqui pela escola e que não se lembram que aquilo existe, nem sabem para que serve aquela estrutura. Tem tudo a ver também com a sensibilidade das crianças, não é?

Inv- Ok. Da minha parte está tudo, muito obrigada!

D- De nada!

APÊNDICE 3

Guião do Inquérito Entregue aos alunos

1. Já conhecias o GAMED antes de o frequentares?
2. Em que contexto/ situação foste encaminhada/o para o GAMED?
3. Quem fez o encaminhamento?
4. Quando esse encaminhamento foi feito, tinhas vontade de vir? Porquê?
5. Quem te recebeu?
6. O que foi feito para te ajudar a ultrapassar essa situação/ problema?
7. Quantas sessões/ conversas tiveste com o mediador?
8. Nessas sessões/ conversas sentiste que a tua opinião era tida em conta?
9. Sentiste-te valorizada/o?
10. Notaste alguma melhoria na tua relação com os outros na escola, após frequentares o GAMED?
11. E em casa?
12. Quais os pontos positivos que encontras no Gabinete e no trabalho que realiza?
13. E o que gostavas de ver melhorado?
14. Continuas a frequentar o GAMED? Porquê?
15. Recomendarias a vinda ao GAMED a algum dos teus colegas? Se sim, em que situação/ situações?

APÊNDICE 4

Guião da Entrevista Presencial realizada aos alunos

Sabendo que esta seria uma entrevista aberta, cujas perguntas teriam de ir ao encontro do que o interlocutor fosse abordando, foram pensadas as seguintes questões/ideias condutoras da entrevista:

1. Há quanto tempo frequentas, ou frequentaste, o GAMED?
2. O que te fez ser encaminhado para este espaço?
3. O que achaste do acompanhamento?
4. Tiveste oportunidade de dar a tua opinião sobre o motivo que te trouxe cá?
5. O que achaste/ achas da mediação?
6. Sentiste alguma diferença na tua vida escolar, após teres iniciado a **mediação**? E em casa? Porquê?
7. O que é que mais gostaste de encontrar/ aprender aqui?
8. Conseguiste resolver a situação que te trouxe cá?
9. Utilizas alguma das estratégias que aprendeste aqui, no teu dia a dia? Como?
10. Recomendarias este espaço a alguém? Porquê?
11. O que gostarias que fosse diferente no GAMED?
12. Numa palavra, como descreverias o GAMED?

APÊNDICE 5

Entrada do Gabinete de Mediação. Para lá do biombo encontra-se a mesa onde têm lugar as sessões de Mediação.



APÊNDICE 6

A Manta de Trapos



APÊNDICE 7

Pormenor de um quadro exposto numa das paredes do GAMED



APÊNDICE 8

Logótipo do Gabinete de Mediação

