

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, GÊNERO, CORPO E VIOLÊNCIA

Experiência de Estágio: O papel de uma especialista em Ciências da Educação enquanto Mediadora de Conflitos em contexto escolar

Marta Miranda Silva Santos

M

2025



O papel de uma especialista em Ciências da Educação enquanto Mediadora de Conflitos em contexto escolar

Marta Miranda Silva Santos

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação,
com orientação da Professora Doutora Cristina Rocha

Porto, 2025

Resumo

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, insere-se no domínio “Educação, Género, Corpo e Violência” e resulta do estágio curricular realizado no “Gabinete de Mediação de Conflitos”¹, pertencente a um Agrupamento de Escolas, situado na Escola Sede do AE.

O estágio foi realizado no contexto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), cujos principais objetivos passam por prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, reduzir a indisciplina escolar e promover o sucesso educativo de todos os/as alunos/as. Neste sentido, o gabinete surge como uma resposta ao combate do insucesso escolar, numa perspetiva social, pessoal e escolar, contando com uma equipa multidisciplinar composta por uma Técnica Superior de Serviço Social (Assistente Social), uma Técnica Superior de Educação Social (Educadora Social) e uma Mediadora de Conflitos.

A intervenção realizada centrou-se na mediação de conflitos em contexto escolar, tendo como foco a gestão e resolução de conflitos intra e interpessoais dos/as alunos/as da escola, bem como o reforço das competências socioemocionais dos/as mesmos/as. Esta ação foi acompanhada de uma articulação constante com os diferentes atores da comunidade educativa, promovendo uma abordagem colaborativa junto das famílias, docentes, assistentes operacionais e parceiros institucionais.

Metodologicamente, recorreu-se à observação participante, análise documental, conversas informais e à produção de notas de terreno, assegurando princípios éticos como o consentimento informado e a confidencialidade. Ao longo dos cinco meses de estágio (de 22 de outubro de 2024 a 27 de fevereiro de 2025), foi possível o acompanhamento diário do trabalho realizado por uma das Mediadoras de Conflitos do gabinete - a supervisora local - com os/as alunos/as da escola e as respetivas famílias, a participação de atividades em curso, bem como a dinamização autónoma de atividades.

Palavras-Chave: mediação de conflitos; indisciplina; conflito escolar; TEIP; intervenção em contexto educativo.

¹Nome fictício, para garantir anonimato da Instituição de estágio.

Abstract

This report, developed as part of the Master's Degree in Educational Sciences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto, is part of the “Education, Gender, Body and Violence” field and is the result of a curricular internship carried out at the Social Intervention Office (GIS), belonging to the D. Pedro I School Group, located at the D. Pedro I Basic School.

The internship was carried out in the context of an Educational Territory of Priority Intervention (TEIP), whose main objectives are to prevent and reduce early school leaving and absenteeism, reduce school indiscipline and promote the educational success of all students. In this sense, the GIS is a response to the fight against school failure, from a social, personal and school perspective, with a multidisciplinary team made up of a Senior Social Work Technician (Social Worker), a Senior Social Education Technician (Social Educator) and a Conflict Mediator.

The intervention focused on conflict mediation in the school context, with the aim of managing and resolving intra- and interpersonal conflicts among the school's students, as well as strengthening their socio-emotional skills. This action was accompanied by constant coordination with the different players in the educational community, promoting a collaborative approach with families, teachers, operational assistants and institutional partners.

Methodologically, we used participant observation, document analysis, informal conversations and the production of field notes, ensuring ethical principles such as informed consent and confidentiality. Over the course of the five-month internship (from October 22, 2024 to February 27, 2025), it was possible to monitor the work carried out by one of the GIS Conflict Mediators - the local supervisor - with the school's students and their families on a daily basis, to participate in ongoing activities, as well as to carry out activities on my own.

Keywords: conflict mediation; indiscipline; school conflict; TEIP; intervention in educational contexts

Résumé

Ce rapport, élaboré dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto, s'inscrit dans le domaine «Éducation, Genre, Corps et Violence» et résulte d'un stage curriculaire réalisé au sein du Bureau d'Intervention Sociale (Gabinete de Intervenção Social – GIS), intégré au Groupement d'Écoles D. Pedro I, situé à l'École de Base D. Pedro I.

Ce stage s'est déroulé dans le contexte d'un Territoire Éducatif d'Intervention Prioritaire (TEIP), dont les principaux objectifs sont la prévention et la réduction du décrochage scolaire précoce et de l'absentéisme, la diminution de l'indiscipline et la promotion de la réussite scolaire de tous les élèves. Dans ce cadre, le GIS constitue une réponse aux échecs scolaires, personnels et sociaux, par le biais d'une équipe pluridisciplinaire composée d'une technicienne supérieure en service social, d'une technicienne supérieure en éducation sociale et d'une médiatrice de conflits.

Ce stage s'est déroulé dans le contexte d'un Territoire Éducatif d'Intervention Prioritaire (TEIP), dont les principaux objectifs sont la prévention et la réduction du décrochage scolaire précoce et de l'absentéisme, la diminution de l'indiscipline et la promotion de la réussite scolaire de tous les élèves. Dans ce cadre, le GIS constitue une réponse aux échecs scolaires, personnels et sociaux, par le biais d'une équipe pluridisciplinaire composée d'une technicienne supérieure en service social, d'une technicienne supérieure en éducation sociale et d'une médiatrice de conflits.

Sur le plan méthodologique, l'observation participante, l'analyse documentaire, les conversations informelles et la prise de notes de terrain ont été mobilisées, tout en garantissant les principes éthiques tels que le consentement éclairé et la confidentialité. Au cours des cinq mois de stage (du 22 octobre 2024 au 27 février 2025), un accompagnement quotidien du travail réalisé par l'une des médiatrices de conflits du GIS, la tutrice locale, a été assuré, en interaction avec les élèves et leurs familles, la participation à des activités en cours ainsi que l'animation autonome de certaines actions.

Mots-clés: médiation des conflits; indiscipline; conflit scolaire; TEIP; intervention en contexte éducatif.

Agradecimentos

Terminado agora uma etapa importante para a minha formação académica e profissional, gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a concretização deste percurso.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família – à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão – pelo apoio incondicional, amor e incentivo constante ao longo de toda a minha formação. A vossa presença e força foram essenciais nos momentos de maior desafio.

Agradeço igualmente à minha orientadora de estágio, Professora Cristina Rocha, pela disponibilidade, orientação segura e palavras motivadoras que marcaram este processo. A sua escuta atenta e os seus valiosos contributos foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas queridas amigas Inês e Mariana, que me acompanham desde o primeiro ano de faculdade, agradeço pela constante companhia, amizade e apoio durante o meu percurso académico. Os momentos partilhados e as conversas significativas tornaram esta caminhada mais leve, enriquecedora e bonita.

Agradeço também à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), pelo conhecimento transmitido, pelas oportunidades proporcionadas e pelo ambiente académico inspirador.

Por fim, expresso um agradecimento muito especial à Escola Básica D. Pedro I por me ter acolhido de forma tão calorosa durante o estágio. Um agradecimento sincero às técnicas do GIS – Mediadora de Conflitos, Assistente Social, Educadora Social e Animadora Sociocultural- cuja dedicação, partilha de saberes e constante disponibilidade tornaram o meu percurso mais claro, acessível e significativo. Foi um privilégio poder aprender convosco.

E um agradecimento especial à Mediadora de Conflitos, a minha supervisora local, por nunca ter duvidado das minhas capacidades e me ter incentivado a seguir em frente, mesmo nos momentos em que eu duvidava ser capaz.

Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas

AO – Assistente Operacional

AT – Assistente Técnico

AEI – Ações Estratégicas de Intervenção

CE – Ciências da Educação

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

FPECEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

GMC – Gabinete de Mediação de Conflitos

OG – Objetivo Geral

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Índice

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	12
I.1 – Caracterização do Agrupamento de Escolas D. Pedro I	13
I.2 – Caracterização da Escola Básica D. Pedro I (Escola Sede)	15
I.3 – Caracterização do Gabinete de Intervenção Social (GIS)	21
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO E QUESTÕES ÉTICAS.....	23
II.1 - Técnicas e metodologias utilizadas ao longo da intervenção.....	24
II.2 - Questões Éticas	27
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	30
III.1 Violência, Conflito e Indisciplina Escolar.....	31
III.2 Mediação de Conflitos em Contexto Escolar.....	35
III.3 O papel de um/a Mediador/a de Conflitos em Contexto Escolar.....	37
CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO/AÇÕES DESENVOLVIDAS	40
IV.1 Atividades Desenvolvidas por Acompanhamento	41
IV.1.1 Acompanhamentos Individualizados de Aluno/as.....	42
IV.1.2 Atendimento de Situações de Conflitos no GIS	43
IV.1.3 Reuniões com Encarregados de Educação	45
IV.1.4 Reuniões de Avaliação Intercalar e de Conselho Disciplinar	46
IV.1.5 Apoio a Alunos/as na Realização de Tarefas de Integração Escolar	46
IV. 2 O Perfil do Aluno	48
IV.3 Estatuto do Aluno e Ética Escolar	51
IV.4 Atividades Desenvolvidas Autonomamente	53
IV.4.1 Acompanhamentos Individualizados de Alunos.....	53
IV.4.2 Reunião com Encarregado de Educação	55
IV.4.3 Atendimento de Situações de Conflito no GIS.....	55
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS “RESULTADOS” OBSERVADOS	57
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO FINAL	61
Considerações Finais.....	62

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS	69

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), no domínio “Educação, Género, Corpo e Violência” e reflete todo o trabalho desenvolvido no local de estágio, sendo este a escola sede do Agrupamento de Escolas.

Este estágio relaciona-se com o domínio em questão, no sentido em que foi realizado numa instituição escolar, e todas as atividades/ações desenvolvidas no terreno, através da mediação de conflitos, tinham como objetivo prevenir e combater a violência escolar, tanto a nível individual como coletivo, promovendo o combate à indisciplina e a transformação das relações interpessoais. A escolha desta temática prende-se com um interesse pessoal e académico desenvolvido ao longo do mestrado, e reflete também uma preocupação social e profissional com a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e promotores do bem-estar e sucesso dos/as alunos/as.

Neste sentido, o estágio proporcionou a aplicação prática de conceitos teóricos explorados ao longo da formação, possibilitando o aprofundamento de competências no âmbito da mediação de conflitos, da intervenção socioeducativa e da colaboração interinstitucional.

A intervenção foi realizada no contexto de um TEIP, onde o “Gabinete de Mediação de Conflitos” (GMC) atua como uma resposta multidimensional ao insucesso escolar, à indisciplina e ao abandono escolar precoce. Assim, os cinco meses organizaram-se em diferentes fases: 1ª fase - integração e conhecimento do contexto institucional e dos seus intervenientes; 2ª fase - acompanhamento e participação nas atividades em curso no GMC; 3ª fase - planeamento e dinamização de atividades próprias e por fim, 4ª fase - avaliação e reflexão crítica sobre a experiência vivida.

Para além da introdução o relatório está estruturado em cinco grandes capítulos. O **Capítulo I** diz respeito à apresentação e caracterização da instituição de acolhimento, nomeadamente do Agrupamento de Escolas, da Escola Básica, do “Gabinete de Mediação de Conflitos”. Nesta caracterização do contexto encontra-se descrita a localização geográfica da unidade orgânica; a estrutura do agrupamento, incluindo os níveis de ensino abrangidos e o número de unidades educativas; o perfil da população escolar, destacando a diversidade socioeconómica e cultural, e a presença de alunos/as estrangeiros com apoios específicos; a composição dos recursos humanos, com números de docentes e não

docentes; as linhas orientadoras do Projeto Educativo; a descrição física e funcional da escola sede, incluindo instalações, serviços de apoio e sistemas de gestão e segurança e a implementação do Projeto TEIP, os seus eixos de ação, medidas pedagógicas e sociais, e os resultados alcançados no combate ao insucesso e abandono escolar. Para além da caracterização do contexto de estágio é também apresentada uma pequena contextualização sobre os TEIP, devido às características da área geográfica da instituição.

O **Capítulo II** descreve o percurso metodológico adotado, explicitando as técnicas de recolha de informação utilizadas, bem como os princípios éticos que orientaram a intervenção. Para esta intervenção, optei pelo método etnográfico através da Observação Participante, da Análise Documental e da produção de Notas de Terreno. Para além destas técnicas de recolha de informação é também importante salientar o valor das Conversas Informais, visto que ao longo de cinco meses de estágio foi através de conversas que tive com a Mediadora de Conflitos e com outras técnicas da equipa do GMC, que recolhi maioria das informações acerca da escola, dos/as alunos/as e do funcionamento do gabinete, bem como o papel de cada técnica no mesmo. Neste capítulo, encontra-se também presente as questões/opções éticas tomadas, que garantiram a proteção da instituição e da comunidade educativa.

O **Capítulo III** expõe o referencial teórico que sustenta a ação desenvolvida, explicitando os fenómenos de violência, indisciplina e conflito escolar, passando pelo entendimento de mediação de conflitos em contexto escolar e pela problematização do papel do/a mediador/a de conflitos em contexto escolar. No **Capítulo IV**, são detalhadas as atividades realizadas ao longo do estágio, tanto as dinamizadas de forma autónoma como aquelas que simplesmente assisti e/ou participei em colaboração com a equipa do GMC.

Por fim, o **Capítulo V** corresponde à análise dos resultados do processo de intervenção. Nesta parte é apresentada uma reflexão crítica sobre o percurso do estágio e os seus contributos para a consolidação da profissionalidade em Ciências da Educação. Deste modo, este capítulo evidencia que as ações realizadas no âmbito do estágio, nomeadamente a realização das atividades e a mediação promovida, estão de acordo com a profissionalidade das CE.

O relatório encerra com a apresentação das referências bibliográficas utilizadas e a inclusão dos respectivos anexos.

Capítulo I – Apresentação e Caracterização do Contexto

Nota Introdutória

Este capítulo apresenta a contextualização do ambiente em que o estágio foi realizado, oferecendo uma visão geral da organização, incluindo a sua estrutura, missão, valores e principais áreas de atuação. Esta descrição é importante para compreender melhor o enquadramento das atividades desenvolvidas durante o estágio, além de ajudar a compreender os desafios e oportunidades inerentes ao ambiente profissional.

I.1 – Caracterização do Agrupamento de Escolas

O AE, localiza-se no distrito do Porto e abrange três freguesias. Tem como escola sede a EB 2/3. Este agrupamento é composto por diversos estabelecimentos de ensino, oferecendo educação desde a pré-escola até ao 9ºano, contando com um total de dez unidades educativas.

O AE é frequentando por um total de 2.222 alunos, distribuídos por 99 turmas, sendo que 109 dos/as alunos/as apresentam nacionalidade estrangeira, o que representa 5,1% do total dos alunos. Destes 109 alunos/as, 18 deles e as suas famílias encontram-se já identificados/sinalizados para frequentarem o “Projeto Gaia Inclui-te”, o que lhes permite terem uma rede de apoio ao nível do estudo, do apoio psicológico, e de atividades desportivas, entre outras.

O território educativo do agrupamento apresenta características socioeconómicas e culturais diversas, refletindo uma população estudantil heterogénea, que inclui alunos/as de contextos familiares distintos desde os mais favorecidos até aqueles que apresentam situações socioeconómicas mais vulneráveis. Consequentemente, a escola tem uma forte aposta na inclusão e no apoio psicossocial aos alunos e às suas famílias.

O corpo docente do agrupamento é composto por 270 professores, distribuídos entre os diferentes níveis de ensino, incluindo educação especial. Além disso, o agrupamento conta com 93 funcionários não docentes, desempenhando funções administrativas, técnicas e operacionais.

Tabela 1 - Pessoal Não Docente

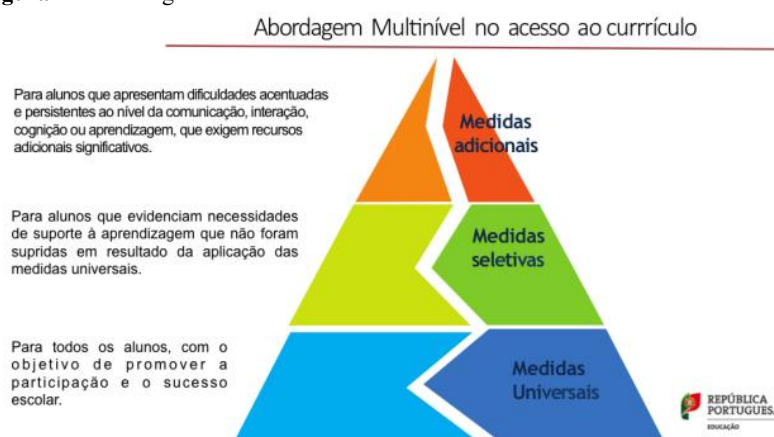
AGRUPAMENTO	N.º NAO DOCENTES
Assistente Operacional	77
Assistente Técnico	8
Técnico Superior	6
Coordenador Técnico	1
Encarregado Operacional	1
Total	93

Tabela 2 - Pessoal Docente

CICLO/DEPARTAMENTO	N.º DOCENTES
Pré-escolar	20
1.º Ciclo	47
2.º e 3.º Ciclos	190
Educação Especial	13
Total	270

O AE conta com um Projeto Educativo (PE) que assenta em princípios de equidade, inclusão e sucesso educativo, sendo o compromisso construir “[...] uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno [...]”. (Projeto Educativo do AE, p.5) A escola aposta em metodologias ativas, numa abordagem multinível ao ensino e em estratégias de diferenciação pedagógica para atender às necessidades individuais dos alunos.

Figura 1 – Abordagem Multinível no acesso ao currículo



Fonte: Projeto Educativo do AE, 2021/2025, p.14

A análise do PE, revela que o AE tem preocupações em garantir que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Universais, Seletivas e Adicionais) sejam mobilizadas para todos os alunos que delas necessitem, através de uma abordagem multinível, tendo a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) um papel preponderante.

Assim, o PE do Agrupamento tem como máxima “Um Projeto em Comum com o melhor de cada um” e, com esse propósito, estrutura a sua oferta educativa em domínios diversificados, de modo a proporcionar a educação e formação das crianças e jovens desde a educação pré-escolar até à conclusão do 3º ciclo.

De modo a promover o sucesso educativo dos/as alunos/as, o AE tem vindo a implementar diversos projetos nacionais e internacionais, com o propósito de ativar a participação e a motivação da população discente, em particular, e da comunidade, no geral. No entanto, devido ao principal foco do meu estágio tive oportunidade de estar em contacto, apenas e só com o Projeto “ATIVAR: Mais Sucesso Educativo” e o Projeto “Círculos de Paz: Mediação”, uma vez que são implementados pelo GMC.

O Projeto ATIVAR: Mais Sucesso Educativo é uma iniciativa integrada no contexto do Plano de Ação TEIP4, orientada para o combate ao insucesso e abandono escolar, estando focado em ativar a motivação, a participação e o envolvimento dos/as alunos/as no processo de aprendizagem, através de estratégias pedagógicas diferenciadas e centradas nas necessidades específicas de cada estudante. Já o Projeto Círculos de Paz: Mediação é uma iniciativa integrada na estratégias de mediação de conflitos do AE, alinhada com as metas do Plano de Ação TEIP4, tendo como objetivos principais promover a disciplina e a gestão positiva de conflitos em contexto escolar, capacitar os/as alunos/as, assistentes operacionais (AO), assistentes técnicos (AT) e encarregados de educação (EE) com competências e estratégias de resolução de conflitos, e desenvolver competências socioemocionais, como empatia, a escuta ativa e a comunicação não violenta.

I.2 – Caracterização da Escola Sede

A Escola Básica, sede do agrupamento, acolhe 987 alunos/as, desde o 2º e 3º ciclos de ensino básico. A escola desempenha um papel central na comunidade educativa, funcionando não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como um espaço de respeito pela “autonomia pessoal de todos e cada um dos alunos, considerando não apenas as suas necessidades, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.” (Projeto Educativo do AE, 2021-2025, p.8)

A EB 2/3 constitui-se por três pavilhões (A, B e C), um polivalente (espaço de convívio e atividades culturais), uma cantina/refeitório, um bar/bufete, uma reprografia e papelaria, uma biblioteca escolar/ centro de recursos educativos (BECRE) e instalações gimnodesportivas (dois campos de jogos, polivalente, balneários e vestuários e um pavilhão desportivo partilhado com um Escola Secundária). Para além dos três pavilhões partilharem diversas salas de aula, no pavilhão A, encontra-se a sala dos professores, os serviços administrativos e a sala de informática; no pavilhão B, funcionam o laboratório de Matemática, de Ciências Físico-Químicas e o de Ciências da Natureza e o no pavilhão C, estão dispostos o “Gabinete de Mediação de Conflitos” (GMC), o Gabinete de Plano de Ação Tutorial (PAT), o Gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA).

A escola sede adota um sistema de cartões magnéticos para acesso a serviços como refeitório, bufete e reprografia, bem como para registar a entrada e a saída dos alunos da

escola. Além disso, o espaço escolar é monitorizado para garantir a segurança dos alunos e funcionários.

A EB 2/3 tem um papel ativo na implementação do Projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que visa combater o insucesso, abandono e absentismo escolar através de medidas pedagógicas e sociais ajustadas à realidade dos alunos.

O Projeto Educativo TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) é um documento orientador da política interna deste Agrupamento, cujas linhas orientadoras assentam em três eixos de ação fundamentais: EIXO 1 – Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; EIXO 2 – Gestão Curricular e EIXO 3 – Parcerias e Comunidade. Estes eixos articulam-se com os domínios do Quadro de Referência do Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas da IGEC, nomeadamente: autoavaliação; liderança e gestão; prestação do serviço educativo e resultados. (Projeto Educativo do AE, 2021-2025 p.5)

Na sua origem, enquanto TEIP, esta escola localiza-se numa área geográfica assente em constates sociais, urbanísticos e populacionais, podendo constatar que muitos alunos são provenientes de contextos familiares desfavorecidos, tanto a nível cultural como socioeconómico. Neste sentido, a escola apresentava elevadas taxas de insucesso e abandono escolares, fenómenos que tem vindo a ser uma prioridade do Projeto Educativo do Agrupamento, implementando ações de prevenção e de combate a esse problema.

Em Portugal continua-se a verificar uma estabilidade ao nível das desigualdades entre territórios, representando um obstáculo à coesão social, constituindo um fator negativo para as populações mais vulneráveis. Escolas que se localizam em áreas geográficas assentes em elevados índices de pobreza, desemprego e marginalização social acarretam maiores dificuldades em garantir o acesso à escola de forma equitativa e uma educação de qualidade, causando elevadas taxas de insucesso e abandono escolar precoce.

A universalização do acesso à escola trouxe consigo um aumento da diversidade social, étnica e cultural, exigindo às escolas novas formas de organização e resposta (Canário, 2001). Esta heterogeneidade refletiu-se num maior número de alunos que não se identificam com a cultura escolar dominante, colocando desafios acrescidos à promoção da equidade (Nóvoa, 2009), exigindo da escola respostas mais inclusivas e diferenciadas. Neste cenário, torna-se essencial reconhecer que a escola atual é um espaço

multicultural, onde convivem crianças e jovens com interesses, valores, motivações e expectativas distintas em relação ao seu percurso académico. Esta realidade motivou o surgimento de políticas educativas direcionais a contextos de maior vulnerabilidade.

Neste enquadramento, o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criado em 1996 pelo Ministério da Educação, surge como uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolar não agrupadas, que se localizem em contextos com maior vulnerabilidade social, com o objetivo de promover intervenção articulada e específica em escolas situadas em territórios desfavorecidos. Este programa pretende reforçar a inclusão, promover o sucesso educativo e combater o abandono escolar, através de estratégias adaptadas à realidade social e educativa de cada território, alargando também a sua abordagem a áreas como a saúde, ação social, orientação e formação profissional, entre outros.

Esta orientação está alinhada com as lógicas políticas própria de um governo de matriz socialista, à semelhança do que ocorreu em França, em 1982, com a criação das Zonas de Educação Prioritária (ZEP).

“À imagem e semelhança das ZEP francesas (Bouveau & Rochex, 1997) também os teip parecem ter nascido sob o signo de uma estratégia que, partindo de um procedimento de discriminação positiva na atribuição de recursos, tem como grande finalidade a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, expressamente invocado logo no início do documento legal que consagra a criação dos Teip...” (Canário 2001:64)

Como está evidente nos parágrafos iniciais do diploma legal que regulamenta a medida TEIP, importa:

(...) criar condições que permitam garantir a universalização a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar (Despacho nº 147-B/ME, 1996)

Os TEIP2, criados em 2008, representam uma segunda fase do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, mantendo a linha orientadora dos pressupostos definidos na fase inicial dos TEIP, lançados em 1996 (Azevedo, Aguiar & Estrela, 2000). Esta nova etapa foi formalizada pelo Despacho nº. 147-B/ME/2008, que reforça a necessidade de uma intervenção integrada em contextos escolares marcados por

vulnerabilidades sociais e educativas, através de uma maior autonomia das escolas, da diversificação de práticas pedagógicas e da implementação de Planos de Melhoria adaptados às especificidades locais (Ministério da Educação, 2008)

“No ano letivo 2006/2007, o Agrupamento submeteu uma candidatura ao Programa TEIP 2. A implantação de bairros sociais no território gerou, na comunidade, um aumento significativo do número de famílias com condições socioeconómicas mais vulneráveis e baixa escolaridade. Esta situação traduziu-se na entrada de um elevado número de alunos oriundos desses contextos no Agrupamento que, trazendo para a escola a conflitualidade entre as famílias, fizeram aumentar significativamente os casos de indisciplina, absentismo e abandono. Em julho de 2007, a candidatura ao Programa foi aceite e, no ano letivo de 2007/2008, iniciou-se a sua implementação.” (Plano de Ação TEIP4, 2024-2027, p.3)

Os TEIP2 abrangem agrupamentos de escolas caracterizados por elevados índices de abandono, absentismo e insucesso escolares, localizando-se geralmente em territórios considerados de risco e frequentados por alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas com baixos níveis socioeconómicos e inseridos em famílias com reduzidas qualificações escolas. A intervenção nestes territórios visa, assim, promover a equidade, a inclusão e a justiça social no sistema educativo português.

“Para efeito do disposto no presente despacho, podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevados números de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem. 2- As escolas e agrupamentos de escola que, à data da publicação do presente despacho, integram o Programa TEIP, são incluídos no programa TEIP2, sem necessidade de qualquer outra formalidade” (Despacho normativo nº55/2008:43128).

Consequentemente, em 2012 surgiu a geração TEIP3, mais focado nas ações que as escolas identificaram como promotoras de aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados. (Despacho normativo nº. 20/2012)

Segundo a mesma fonte, o **Programa TEIP3** teve início no ano letivo de 2012-2013, devendo concretizar-se através da elaboração e implementação de Planos de Melhoria que orientem a intervenção educativa nas escolas abrangidas. O programa TEIP3 visa assim, “reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (ibidem).

“O êxito alcançado por via deste programa encorajou o Agrupamento a integrar a fase seguinte do TEIP3, regulado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro que viria a confirmar a sua relevância, pelo impacto que produziu na melhoria dos resultados alcançados pelos alunos na avaliação interna e externa das aprendizagens, assim como na redução drástica dos níveis de abandono, insucesso e indisciplina que justificaram a adesão ao programa, em 2006.” (Plano de Ação TEIP4, 2024-2027, p.3)

Sendo que a EB2/3 se integra num contexto TEIP4, salienta-se a importância de esclarecer o seu surgimento e as suas novas implicações.

Com o Despacho nº7798/2023, de 28 de julho, surge a **fase TEIP4**, que dá continuidade às linhas estratégicas dos ciclos anteriores, mas com ajustamentos significativos. Esta nova etapa reforça a importância da evidencia científica, da monitorização dos resultados e da definição de metas mensuráveis nos Planos de Melhoria, visando uma gestão mais eficaz e orientada para resultados concretos (Ministério da Educação, 2023). Acresce ainda uma aposta clara em práticas pedagógicas inovadoras, na promoção do bem-estar e saúde-mental dos alunos e no fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade.

Tabela 3- Metas Gerais do Plano de Ação TEIP4 do AE

V - Metas Gerais (MG)

As Metas Gerais deste plano são as seguintes:

		Valor partida			Meta 2026-2027		
		1.º.C	2.º.C	3.º.C	1.º.C	2.º.C	3.º.C
MG1	Taxa de retenção	0.5	0.7	1.5	0.65	1.0	1.65
MG2	Percentagem de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas/áreas disciplinares/componentes do currículo	93.8	85.5	80.1	94.0	87.0	81.0
MG3	Taxa de desistência	0.2	0	0	0.2	0	0
MG4	Taxa de conclusão do ciclo/nível de ensino no tempo esperado	96.9	99.3	96.5	97.0	99.4	97.0
MG5	Percentagem de alunos que tiveram positivas nas provas finais a Português (91)	0	0	84.5	0	0	85.5
	Percentagem de alunos que tiveram positivas nas provas finais a Matemática (92)	0	0	54.5	0	0	55.5
MG6	Classificação média nas provas finais a Português (91)	0	0	3.3	0	0	3.5
	Classificação média nas provas finais a Matemática (92)	0	0	2.9	0	0	3.1
MG7	Taxa de ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula	1.1	4.5	3.5	1.0	4.0	3.0
MG8	Média de faltas injustificadas por aluno	0.9	1.2	1.0	0.9	1.2	1.0
MG9	Taxa de participação dos Encarregados de Educação em ações promovidas pelo Agrupamento	74.1			85.0		

Fonte: Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024-2027, p.9

Segundo a Direção-Geral da Educação, os TEIP4 reforçam o compromisso com a equidade e a justiça social, reconhecendo que as respostas educativas devem ser ajustadas à realidade e complexidade dos territórios em que as escolas se inserem. Esta nova fase também valoriza a articulação com outras políticas públicas – como o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – e incentiva o trabalho em rede, intersectorial e multidisciplinar, envolvendo municípios, instituições locais e equipas técnicas.

Pelas suas características, os TEIP constituem, por excelência, contextos privilegiados de intervenção, nos quais o papel do mediador socioeducativo e da formação assume particular relevância. Neste sentido, a realização do estágio representou uma etapa fundamental para aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento de uma escola TEIP, permitindo observar de perto a realidade dos/as alunos/as e da comunidade educativa.

Para concretizar os três eixos, a nível pedagógico, a escola implementa diversas iniciativas para promover o sucesso escolar e a inclusão, tais como: projetos de intervenção psicossocial, através do GMC; atividades de enriquecimento curricular; apoio educativos para alunos com dificuldades de aprendizagem; programas de mediação de

conflitos, como o “*Círculos de Paz*” e projetos educativos em parcerias com instituições locais.

Através da análise do PE, verifica-se que o projeto TEIP é sujeito a uma avaliação continua, com relatórios periódicos para monitorizar o impacto das medidas implementadas. O AE é considerado uma referência dentro do projeto TEIP, devido aos progressos registados na melhoria de resultados escolares e na redução do absentismo e da indisciplina.

“O Agrupamento de Escolas [...] constitui-se como um Território Educativo de Intervenção Prioritária de referência, no que concerne aos resultados escolares, ao combate ao absentismo, ao abandono e à indisciplina, sendo nossa intenção não só garantir a continuidade do sucesso já alcançado, mas também atingir a excelência do mesmo” (Projeto Educativo do AE, 2021-2025, p.38)

I.3 – Caracterização do “Gabinete de Mediação de Conflitos”

O Gabinete de “Mediação de Conflitos” surge como uma estrutura de apoio inserida no âmbito do projeto TEIP, integrando as medidas do Eixo 3 – Criação de Condições de Ensino e de Aprendizagem. Tem como principal objetivo intervir ao nível das dificuldades socioeconómicas e psicossociais dos alunos e das suas famílias, visando “dar resposta a problemas psicossociais diagnosticados aos alunos que frequentam as Unidades Educativas do Agrupamento” (Regulamento Interno do AE, 2017, p.11)

Para além de funcionar como um ponto de articulação e resposta às múltiplas problemáticas sociais que prejudicam o percurso escolar dos alunos, atua de forma articulada com diversos serviços especializados da escola e com entidades externas, como a CPCJ, Segurança Social, Escola Segura, PSP, e outras instituições da comunidade.

No GMC encontra-se uma equipa multidisciplinar, constituída por uma Técnica Superior de Serviço Social (Assistente Social), uma Técnica Superior de Educação Social (Educadora Social) e uma Mediadora de Conflitos. Relativamente às funções do GMC, a equipa técnica desempenha inúmeras funções, como o diagnóstico e acompanhamento de situações de risco escolar e social, o apoio na resolução de problemas familiar, absentismo, abandono escolar e/ou insucesso escolar, a promoção da articulação entre escola, famílias e comunidades e o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção precoce e também acompanhar processos de encaminhamento e sinalização para outras instituições competentes. Já no que toca a intervenções e ações, o gabinete

desenvolve ações como o atendimento a alunos e familiar, elaboração de relatórios sociais, encaminhamentos para apoio externo, participação em reuniões com entidades da comunidade e sessões de sensibilização e informação para alunos e famílias.

Por fim, tendo em conta que o estágio foi realizado no domínio da Mediação de Conflitos e que integrei a equipa do GMC desempenhando o papel de mediadora de conflitos, competiu-me durante cinco meses respeitar os valores e funções de um Mediador de Conflitos. No que se refere aos valores estes procuram “a) Promover o respeito; b) Investigar os reais interesses dos mediados; c) Intervir para que os mediados assumam juntos a responsabilidade de resolver as questões que ali os levaram; d) Incentivar a busca de soluções; e) Auxiliar na análise de cada uma das opções de solução criadas para ver qual ou quais satisfazem os interesses dos mediados; f) Auxiliar na construção de um acordo final no sentido de garantir a sua exequibilidade, durabilidade e aceitabilidade para as partes.” (Regulamento Interno do AE, 2017, p. 58). Já no que se refere às funções, intentam “a) Ajudar o aluno sinalizado como problemático, envolvido em situações de conflito a refletir e a tomar consciência dos seus comportamentos; b) Responsabilizar os intervenientes pelos atos praticados e prevenir comportamentos de risco através do desenvolvimento de competências de resolução de problemas e autorregulação.” (Regulamento Interno do AE, 2017, p.58)

Capítulo II – Percurso Metodológico e Questões Éticas

Nota Introdutória

Neste capítulo reflito sobre as opções metodológicas que se adequaram à intervenção, através de métodos e técnicas que descrevo de seguida. As metodologias sustentadas em bibliografia adequada, foram sendo articuladas com o percurso do estágio, exemplificando, ainda, de que forma se enquadram na intervenção.

II.1 - Técnicas e metodologias utilizadas ao longo da intervenção

A atuação no contexto escolar foi suportada por várias técnicas e ferramentas utilizadas ao serviço da mediação. Embora este relatório de estágio assente sobretudo numa experiência de intervenção e nas respetivas implicações científicas, metodológicas e éticas vividas e refletidas ao longo de 360 horas de prática, não se pode dissociar essa intervenção da vertente investigativa que esteve particularmente presente na fase inicial deste percurso de aprendizagem. A investigação contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do contexto envolvente, ao proporcionar um maior conhecimento sobre a realidade vivida, o que permitiu uma intervenção mais significativa e adequada ao público a que se destina.

Diagnóstico/Levantamento de Necessidades

Para intervir num contexto desconhecido é importante fazer um diagnóstico do mesmo. Este diagnóstico permite caracterizar o contexto de intervenção de forma mais detalhada, para identificar o problema central a partir da análise dos principais problemas concretos e as suas causas, apontar para uma modalidade de intervenção para alterar a situação problemática (intervir em ou intervir com), prever e caracterizar os intervenientes/participantes (público-alvo), definir linhas de ação estratégicas, situar o objetivo geral e objetivos específicos, prever os recursos/matérias necessários para a implementação do projeto, identificar atividades e apontar para resultados imediatos. Este diagnóstico evita que a intervenção se baseie em suposições ou generalizações e ajuda a estabelecer objetivos mais claros e realistas, uma vez que a ação passa a ser centrada nas verdadeiras necessidades do contexto e dos que nele participam.

De facto, a elaboração do diagnóstico segue, por um lado, “técnicas comuns de recolha e tratamento de informação características das ciências sociais” (Capucha, 2008:19), como questionários, entrevistas, análise SWOT, estudos comparativos com boas práticas e observação direta da realidade.

Observação Participante

A escolha das metodologias adotadas foi orientada por uma abordagem qualitativa e interpretativa, com base nos princípios da etnografia educacional. Bogdan e Taylor (1975) definem a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

De facto, a observação participante é um tipo de observação direta que se adequa a unidades de observação pequenas, exigindo um período de observação mais ou menos longo, pretendendo-se uma recolha intensiva de informação sobre um vasto leque de práticas e representações sociais, com o objetivo de compreender a forma como as pessoas vivem e interagem, atribuindo significado às suas ações e experiências. Tal como afirma Michael Genzuk (cit. In Fino, 2008) “é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos.” Passa pela interação entre o observador e o observado, pela partilha de algumas atividades.

“O[A] observador [a] participante reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele [a] observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas. Ele [a] estabelece conversa com alguns ou todos os[as] participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles[as] dão aos acontecimentos que observam” (Becker, 1958, p.652)

Ao longo do estágio este método de recolha de dados possibilitou observar e compreender de forma contínua e em simultâneo, as opiniões, comportamentos e dinâmicas dos diversos elementos da comunidade educativa, sem interferir com o habitual funcionamento da escola. A observação é dita como participante, uma vez que foi desenvolvida no âmbito de um estágio e, por isso, pressupõe-se “algum grau de intenção com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada” (Amado, 2014, p.153)

Notas de Terreno

Esta constante observação e consequente reflexão, levou a uma produção diária de notas de terreno. Estas permitiram um registro regular das impressões, reflexões, pensamentos, observações e situações relevantes, bem como a documentação de eventos e/ou atividades assistidas e realizadas ao longo dos dias de trabalho. Pela sua dimensão

descritiva e reflexiva, as notas de terreno constituem-se como elementos privilegiados para análise de conteúdo, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenómenos observados.

Análise documental

De forma a complementar a recolha de informações diárias da Observação Participante, procedeu-se a uma análise de alguns documentos disponibilizados pela escola, com a intenção de recolher mais informações acerca da Instituição, bem como da Unidade Orgânica. Destes documentos fizeram parte o PEA (Projeto Educativo Anual), um documento que “constitui-se como fator de realização da autonomia em cada escola e resulta, na sua essência, de uma reflexão participada e sustentada pelo contexto em que se insere e pelas pessoas a quem se destina. Pretende constituir-se como um referente interno, regulador do funcionamento da escola e organizador das práticas. Tem como finalidade proporcionar um enquadramento e um sentido coerente para promover e desenvolver as ações que dele emanarão” (Projeto Educativo do AE, 2021-2025, p.5), o Regulamento Interno, que “define o funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino que constituem o Agrupamento, bem como de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos” (Regulamento Interno do AE, 2017 p.2) e o Plano de Ação TEIP4, que “pretende assegurar a sustentabilidade dos bons resultados alcançados e corresponder aos desafios que, recentemente, foram emergindo.” (Plano de Ação TEIP do AE, 2024, p.3)

A análise destes documentos possibilitou uma compreensão mais abrangente da organização da Instituição quer a nível histórico (origem e identidade do AE, evolução da organização escolar, crescimento do agrupamento, etc.), a nível organizacional (equipas, gabinetes, departamentos, etc.) e a nível pedagógico (oferta educativa, práticas pedagógicas promovidas, projetos e ações, critérios de avaliação, etc.), entre outros pontos. A história da instituição, fez-me perceber o porquê de acolherem o Projeto TEIP e consequentemente a necessidade da criação do GMC. A questão organizacional, esclareceu-me as funções de cada equipa da escola, nomeadamente a equipa ligada ao GMC, bem como o papel e a função das técnicas que integram essa equipa. De facto, através desse documento percebi que este gabinete lida com problemas sociais, emocionais e comportamentais dos/as alunos/as e que as atividades que desenvolve são têm como base a mediação de conflitos, o que me fez surgir interesse por trabalhar

diretamente com este gabinete. Já as informações pedagógicas permitiram-me conhecer o principal foco da escola e as múltiplas ações e estratégias planeadas para dar sentido aos valores pedagógicos da escola, permitindo-me compreender o enquadramento da intervenção.

Conversas Informais

As conversas informais revelaram-se uma técnica valiosa de recolha de informação, complementando outras metodologias mais estruturadas. Estas interações espontâneas de diálogo, que surgiam muitas vezes fora do contexto de trabalho – como durante pausas, entre atendimentos ou em deslocações dentro da escola – permitiram-me aceder a reflexões, perceções e estratégias práticas utilizadas no dia a dia da intervenção social escolar. Estas conversas contribuíram para uma compreensão mais rica do funcionamento do gabinete, das prioridades de atuação das dinâmicas institucionais, ajudando-me a contextualizar melhor os casos acompanhados a ajustar a minha postura e intervenção às realidades vividas pela equipa. Segundo Pinto (2007), as conversas informais, ao ocorrerem num ambiente menos controlado, promovem um espaço de partilha autêntica, permitindo a emergência de significados que muitas vezes não se expressam nos contextos formais.

Assim, esta técnica informal complementou de forma eficaz as metodologias mais estruturadas, promovendo uma aprendizagem mais próxima da prática profissional, além de favorecer a construção de uma relação de confiança com a equipa.

II.2 - Questões Éticas

A realização do estágio numa escola, traz o contacto com crianças e jovens que ainda são menores de idade para a reflexão e ação ética. Este facto, suscitou uma série de questões éticas importantes que foram avaliadas e trabalhadas com cuidado, nomeadamente no que diz respeito à escuta ativa de aluno/as em situação de conflito, ao tratamento de informação sensível e à articulação com encarregados de educação.

De facto, a intervenção com crianças e jovens implica exigências éticas específicas, que se diferem significativamente daquelas presentes no trabalho com adultos. Uma das principais diferenças reside na questão do **consentimento**, ou seja, enquanto adultos têm plena autonomia de decisão sobre a sua participação, no caso dos menores é necessário o consentimento dos EE, sem esquecer a importância de envolver

os/as próprios/as alunos/as através do assentimento informado, respeitando o seu direito à participação.

“1. Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança.”
(Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, p.8)

Os procedimentos éticos foram tidos logo no primeiro contacto com o diretor da escola, onde foram explicitados os contornos do estágio e apresentado e assinado um documento (protocolo) onde se encontrava explícito todo o processo, desde a sua pertinência científica e profissional, a constrangimentos institucionais.

A aprovação deste protocolo foi acompanhada da entrega de um termo de consentimento informado, assinado pelo Sr. Diretor, autorizando a realização de atendimentos aos/às alunos/as no GMC sem restrições, desde que assegurados os direitos dos mesmos. Durante todo o processo, foi assegurada a proteção da identidade dos/as alunos/as e dos demais elementos envolvidos, garantindo o anonimato na utilização de dados e a estrita confidencialidade das informações recolhidas. Esta postura ética visou não apenas em conformidade com os princípios deontológicos da intervenção social e educativa (Banks, 2012), mas também a criação de um ambiente de confiança e segurança, essencial para uma relação de intervenção eficaz. A salvaguarda dos direitos dos participantes, a obtenção de consentimento informado e o respeito pela privacidade foram princípios transversais que orientaram todas as ações desenvolvidas ao longo do estágio.

Por fim, ainda que não se trate propriamente de uma técnica, mas antes de uma abordagem, percebi que algo fundamental ao longo do trabalho de mediação de conflitos foi a prática reflexiva. Ou seja, sempre que uma das partes envolvidas (mediadoras ou até os próprios intervenientes) propunham uma ação ou estratégia, existia espaço para o diálogo sobre a sua pertinência, objetivos e impactos. Para além disso, após cada atendimento, reunião ou simples conversa com os envolvidos no conflito, geralmente os/as alunos/a, era dedicado um tempo a problematizar o que tinha ocorrido, refletindo sobre os significado e reações e caminhos possíveis a seguir.

Esta prática foi uma constante desde o início até ao final da experiência, embora só mais tarde, à medida que ganhei maior segurança nas dinâmicas de mediação e comecei

a intervir com maior autonomia, me tenha apercebido da sua verdadeira dimensão e importância. Como refere Trindade (2020), o processo educativo não pode ter como finalidade apenas que o aluno obtenha conhecimento, mas é “necessário compreender que a mesma pressupõe, mais tarde ou mais cedo, ruturas com modos e estratégias de pensar e agir, que não se adquirem por osmose, mas, antes, por projetos de reflexão continuada e, de algum modo indeterminada. (Trindade,2020 p.16).

Assim, no âmbito da mediação de conflitos, é também imprescindível criar, com todos os intervenientes, momentos de reflexão sobre as estratégias adotadas, os avanços conseguidos e os ajustamentos necessários, contribuindo para um processo mais consciente, participado e transformador.

Capítulo III – Enquadramento Teórico

Nota Introdutória

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos que sustentaram a intervenção desenvolvida ao longo do período de estágio. Para tal, inicia-se com a exploração dos fenómenos da violência, conflito e indisciplina escolar e relacionando-os. Noutro momento, apresenta-se uma reflexão sobre a mediação de conflitos em contexto escolar como estratégia promotora de convivência escolar positiva, evidenciando os seus princípios orientadores e benefícios, passando por uma análise do papel do/a mediador/a de conflitos em contexto escolar, salientando as suas funções, competências e contributos para a gestão construtiva de conflitos no espaço educativo.

III.1 Violência, Conflito e Indisciplina Escolar

Violência Escolar

A **violência** é um fenómeno complexo e multifacetado, que desencadeia diversas opiniões e questões no âmbito social e académico. Não se tratando de uma realidade recente, encontra-se presente desde a origem da humanidade, inicialmente como meio de proteção e sobrevivência, tendo evoluído ao longo do desenvolvimento social e cultural da espécie, assumindo novos significados e manifestações. Segundo Maria Emília Costa e Dulce Vale “falar de violência não é, efetivamente, fazer alusão a uma nova realidade, tendo, de resto, o fenómeno já merecido a atenção por parte dos mais diversos quadrantes da ciência.” (Costa & Vale, 1998, p. 9)

De acordo com Abramovay (2015), a violência apresenta-se de forma diversificada e complexa, incorporando conceitos de “brutalidade, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais (...)”. Assim, a violência não é apenas um fenómeno isolado, mas sim um tema de interesse abrangente, que exige uma análise aprofundada sob diferentes perspetivas. De outra visão, Leonardo (2009) destaca que a violência é determinada pelo sentido que um indivíduo atribui a um ato, sendo considerada violência quando uma vítima ou observadora considera que o seja. Sendo a violência um tema tão abrangente sublinha-se que pode apresentar várias formas, ou seja: indisciplina, bullying, delinquência, crimes, entre outros (Leonardo, 2009, p. 24).

Assim, torna-se importante distinguir agressividade de violência. A agressividade refere-se a comportamentos ou atitudes físicas ou verbais que podem ser impulsivos, momentâneos e motivados por emoções ou frustrações. Por outro lado, a violência

implica uma ação mais prolongada e intencional que inclui o uso de força ou pressão psicológica para condicionar ou prejudicar alguém (Monteiro, 2012; Sebastião, 2009). Monteiro (2012) distingue dois tipos de agressividade: a hostil, que tem como objetivo principal causar dano a outrem, e a instrumental, em que a agressão visa alcançar um objetivo além do dano em si. Por sua vez, João Sebastião afirma que “a violência pressupõe ação de alguém sobre outro(s), sendo que essa ação implica o condicionamento da capacidade de agir desses outros, seja pelo uso da força física ou de mecanismos de pressão psicológica” (Sebastião, 2009, p. 41).

Além da violência física, existem outras formas igualmente prejudiciais, como violência psicológica, verbal e relacional. Cláudio Neto e Elba Barreto referem que o conceito de violência preserva a definição de ruptura de uma relação, destruição do outro, desrespeito, negação do outro, sendo que, todas estas vertentes podem estar num plano físico, psicológico ou ético (Neto & Barreto, 2018, p.4), ou seja, quando há violência estamos perante uma agressão no plano físico, psicológico ou ético, onde o/a agressor/a utiliza estes meios para prejudicar a vítima no plano que considerar, para esta, mais desfavorável/ofensivo. Neste sentido, Haber e Glatzer (2009) destacam três tipos principais de maus-tratos: físicos, verbais e/ou relacionais, sendo a violência física e/ou psicológica, normalmente a mais fácil de se identificar devido às consequências delas advindas.

Segundo Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009) a violência nas escolas abrange uma ampla gama de comportamentos como agressão, bullying, intimidação, ameaça, ofensa à integridade, combate, roubo e vandalismo. Estas ações podem ter lugar tanto dentro como fora do espaço escolar e envolver diferentes tipos de relações, como entre alunos/as, entre professores/as e alunos/as, ou entre elementos do corpo docente. Para além disso, é possível que outros intervenientes – como pessoal não docente, ex-alunos/as ou mesmo indivíduos exteriores à comunidade educativa – estejam envolvidos, seja na condição de vítimas, seja enquanto agentes das situações em causa.

A **violência em contexto escolar** é uma realidade persistente, embora a sua visibilidade tenha aumentado com a massificação e multiculturalidade da escola atual. João Sebastião afirma que existem argumentos que defendem uma escola atual como escola mítica do passado, onde as situações de violência eram vistas como algo excecional dentro da instituição (Sebastião, 2009, p. 36 e 37). No entanto, nos dias de hoje, esta temática da violência dentro da escola, não é algo do passado. A verdade é que situações

de agressão dentro das instituições, continuam a acontecer regularmente e podem vir a aumentar se não forem tomadas medidas de prevenção. Partindo deste pressuposto, o facto de a escola acolher crianças e jovens provenientes das mais variadas comunidades, torna-a num espelho da sociedade que a rodeia. Nesse sentido, a violência presente no ambiente escolar pode ser entendida como uma extensão ou reprodução das dinâmicas vividas na comunidade educativa em que a escola se insere. Mais uma vez, João Sebastião sublinha que “(...) é frequente confrontarmo-nos com o argumento de que o sentimento de insegurança e a exposição à violência (delitos ou incivildades) se verificam sobretudo em escolas inseridas em contexto sociais desfavorecidos” (Sebastião, 2009, p. 39). Seguindo este raciocínio, escolas inseridas em comunidades mais desfavorecidas e com comportamentos, habitualmente, mais agressivos, podem ser mais propícias a apresentar violência escolar entre os/as alunos/as.

De facto, a **violência escolar** pode acontecer por vários motivos e formas. Isto significa que a violência escolar não se limita apenas a episódios de bullying ou agressões físicas. Sendo a escola um espaço de constante interação social, é natural que surjam conflitos e desentendimentos. Para Sebastião (1999) a violência na escola “(...) corresponde a atos e/ou atitudes que cada indivíduo avalie como violentos no contexto em que está inserido (...) que se estendem entre dois pólos: agressões físicas e simples incivildades” (Leonardo, 2009, p. 23). Contudo, é fundamental que todos/as os/as intervenientes saibam identificar se essas situações configuram, de facto, manifestações de violência escolar. Miriam Abramovay reforça que é comum “(...) convivendo-se durante várias horas por dia e fazendo atividades, nem sempre prazerosas para todas as partes, algumas relações se tornem mais complicadas” (Abramovay, 2015, p. 8).

Normalmente considerada como violência no contexto escolar, um grande número de estudos teve como ponto de partida para análise a **indisciplina** (por exemplo, Amado & Freire, 2002), a agressão (Costa & Vale, 1998; Negreiros, 2003), e o bullying (Almeida, Pereira & Valente, 1995; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Seixas, 2005).

Indisciplina

A indisciplina, por seu lado, refere-se à transgressão de normas e regras estabelecidas, podendo perturbar o funcionamento do espaço educativo, mas sem implicar, necessariamente, um dano direto a terceiros. Feliciano Veiga indica que o comportamento indisciplinado e a violência são duas vertentes que, cada vez mais, têm

aumentado, sobretudo nos últimos anos (Veiga, 2007, p. 9). De facto, alguns profissionais de educação, identificam a indisciplina como uma violência incidente dentro de sala de aula. No entanto, é necessário compreender se a violência e a indisciplina estão, efetivamente, relacionadas uma com a outra. Segundo Cláudio Neto e Elba Barreto, “(...) a indisciplina e a violência na escola são fenômenos sociais e, consequentemente, escolares que devem ser estudados a partir das interações e não apenas considerados como consequência de deformação ou desvio dos alunos” (Neto & de Sá Barretto, 2018, p. 4).

Grande parte das pesquisas, investigações e estudos realizados, apontam para a indisciplina como uma das maiores causas de violência em contexto escolar. José Leonardo sugere algumas causas para a indisciplina, tal como fatores sociais e pedagógicos ineficazes das escolas, processos desadequados de sociabilização, as evoluções do sistema de ensino e, também, as expectativas geradas pela oferta escolar e respetivas exigências do mundo do trabalho (Leonardo, 2009, p. 27 e 28).

Segundo as perspetivas de José Leonardo a indisciplina surge perante uma necessidade de impor regras, por parte da comunidade educativa (pais, crianças e jovens, educadores, professores, funcionários), para que haja uma comunicação e interação dentro um quadro padrão dito correto (Leonardo, 2009, p. 28 e 29). Adianta ainda que, “a indisciplina constitui uma forma de o aluno mitigar o desinteresse e atenuar as ameaças à autoestima, através da inversão de valores que lhe são propostos ou impostos pela escola (...)” (Leonardo J., 2009, p. 28). De facto, o simples facto de a escola pretender que todos/as alunos/as sigam os mesmos percursos e adotem formas de pensar semelhantes pode, por si só, revelar traços de violência.

Conflito

O **conflito** é uma realidade inerente a qualquer espaço de convivência humana, especialmente em ambientes sociais marcados por interações constantes, como é o caso da escola. Tradicionalmente, tem sido compreendido de forma negativa, especialmente no contexto educativo. É muitas vezes associado a desordem, violência ou falha na comunicação, sendo encarado como um sinal de mau funcionamento ou de tensão emocional. Tal como afirma Xesús Jares (2002), “Por conflito entende-se um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, através do qual se afirmam ou percebem interesse, valores e/ou aspirações opostas” (p.247).

Na escola, os conflitos podem surgir “entre professores; conflitos entre professores e alunos; conflitos entre professores e pais de alunos; conflitos entre professores e a direção da escola; conflitos entre alunos; conflitos entre pais; conflitos entre a escola como tal, ou seus órgão colegiados, e a administração educativa ou municipal; etc.” (Jares, 2002, pp.133-134). Torna-se importante salientar que o conflito, por si só, não é negativo, podendo assumir uma vertente construtiva quando gera reflexão, diálogo e soluções criativas para o(s) problema(s), “por isso, a posição a adotar perante o conflito não é a de ignorar ou ocultar, o que a longo prazo o enraíza e tende a dificultar a sua resolução, mas sim de o enfrentar de forma positiva e não violenta” (Jares, 2002, p.248).

Face à complexidade e à diversidade de manifestações englobadas sob o termo “violência escolar”, torna-se evidente a necessidade de adotar abordagens diferenciadas e contextualizadas que não se limitem a respostas punitivas ou uniformes. Assim, compreender o conflito como um elemento inevitável e até necessário no processo educativo permite à escola assumir um papel ativo na prevenção da violência. Como refere Xésus Jares (2002), educar para a paz passa necessariamente por ensinar a lidar com o conflito de forma ética e transformadora, prevenindo assim a sua escaladas em atos violentos.

Neste enquadramento, ganha particular relevância a mediação de conflitos como uma estratégia pedagógica e relacional centrada na prevenção e resolução construtiva de conflitos interpessoais, sobretudo aqueles que, embora não configurando violência grave, comprometem o clima escolar e o bem-estar dos intervenientes. Neste sentido, a mediação apresenta-se como uma estratégia pertinente e eficaz para lidar com comportamentos perturbadores e conflitos entre pares, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, a promoção do diálogo e a atribuição de responsabilidades, alinhando-se com uma abordagem educativa assente em princípios de inclusão, participação e recuperação de relações interpessoais.

III.2 Mediação de Conflitos em Contexto Escolar

A Mediação de Conflitos em contexto escolar assume uma abordagem pedagógica e relacional orientada para a resolução pacífica de conflitos entre membros da comunidade educativa, através do diálogo e da cooperação. Assim, a Mediação e Gestão de Conflitos passa por “uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade e imparcialidade do

terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias.” (Morgado, 2009, p.48).

Este processo visa alcançar uma solução mutuamente aceitável para as partes envolvidas no conflito, com o apoio de uma terceira pessoa imparcial – o/a mediador/a. Assim, cabe a este/a gerir o processo de diálogo e entendimento, respeitando as vontades e interesses manifestados pelas partes ao longo da mediação. De facto, o processo de mediação incorpora uma conceção mais ampla que a procura de soluções para os conflitos, “produzindo um efeito verdadeiramente capacitador nos indivíduos participantes da mediação, seja mediador ou mediado, através do desenvolvimento de competência sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de auto-determinação e autonomia” (Pinto da Costa, 2010, p.5)

Segundo Tiago Neves (2008), o processo de mediação deve orientar-se “essencialmente para a facilitação da comunicação entre partes, visando auxiliá-las a atingir um acordo mutuamente aceitável” (p.82) Este método deve, igualmente, basear-se na voluntariedade das partes, tanto no que diz respeito à participação no processo de mediação, como na aceitação do acordo alcançado: “Um elemento fundamental na mediação é a voluntariedade, tanto no que se refere à decisão de participação no processo como ao acordo eventualmente obtido.” (p. 82). A mediação é também “um processo confidencial e não adversarial conduzido por um terceiro neutro e sem poder de decisão quanto ao objecto do conflito, que procura capacitar as partes para a resolução de conflitos futuros” (p.82)

Segundo Silva (2011), embora a mediação tenha na sua origem uma resposta imediata a situações de conflito, este método pode igualmente assumir-se como uma prática educativa e cultural transformadora, no sentido em que a mediação assume um papel central no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, ao promover o diálogo, a reflexão crítica e a corresponsabilização entre os envolvidos nos conflitos. Nesta perspetiva, a mediação insere-se numa lógica de empoderamento individual, pois permite que os participantes adquiram aprendizagens significativas sobre si próprios, sobre o outro e sobre a convivência democrática. Quanto melhor for a comunicação e a escuta ativa, maior será a compreensão dos intervenientes, o que pode levar a um entendimento mais rápido e adequado a ambas as partes, como também prevenir mal-entendidos.

“Apesar de ser uma estratégia que se tem revelado importante na gestão e resolução alternativa de conflitos, podemos encontrar na mediação potencialidades de intervenção mais amplas, integradoras e complementares que várias experiências têm reconhecido como fundamentais no domínio da educação para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz.” (Silva, 2011, p.256)

III.3 O papel de um/a Mediador/a de Conflitos em Contexto Escolar

Para o processo de mediação ser executado de forma sensata, justa e ética é importante que o/a mediador/a reúna certas características e desempenhe funções que lhe dão poder para exercer a gestão de conflitos sem qualquer limitação. Embora o/a mediador/a não esteja diretamente envolvido no conflito e, portanto, não precise manifestar a sua opinião pessoal sobre o ocorrido, cabe a ele/a expor de forma clara e objetiva os diferentes pontos de vista dos envolvidos, promovendo a mediação entre eles.

Para tal, torna-se fundamental que o/a mediador/a ouça atentamente, respeite e comunique de forma cuidadosa com todos os envolvidos, garantindo que a situação seja apresentada da forma mais clara e compreensível possível. Assim, este processo também se torna um momento de aprendizagem para o/a próprio/a mediador/a, que está continuamente em processo de reflexão e desenvolvimento pessoal. Neste pressuposto, o/a mediador/a, ao facilitar a comunicação entre as partes, esclarecer as ideias dos envolvidos e conduzir todo o processo de mediação, depara-se com diversas questões éticas ao longo da sua atuação. Assim, o/a mediador/a tem de balizar a sua conduta “nos princípios da **imparcialidade, independência, diligência, competência, confidencialidade e credibilidade**” (Neto, 2010, p.35).

A **imparcialidade** é compreendida “no sentido de manter a devida equidistância com as pessoas, com o objetivo de evitar que qualquer paradigma, ilusório, preconceito, mito, expectativa, valores ou necessidades pessoais do mediador interfiram em sua intervenção ao longo do processo. Ele não poderá tomar qualquer atitude que possa sugerir parcialidade ou favorecimento de uma delas em detrimento da outra.” (Neto, 2010, p. 37), ou seja, não lhe é permitido deixar que quaisquer características pessoais influenciem a sua atuação ou adotem uma postura que possa indicar favorecimento de algumas das partes.

A **confidencialidade** “significa que todos os fatos, situações, documentos, informações e propostas, apresentadas ou produzidas durante o processo, guardem o necessário sigilo e exijam de todos os seus participantes, obrigatoriamente, manter sobre

todo conteúdo a ele referente, não podendo ser usados em situações ou processos futuros” (Neto, 2010, p. 37), quer isto dizer que as informações obtidas ao longo deste processo só poderão ser mencionadas ou utilizadas pelo/a mediador/a no decorrer da própria mediação.

A **independência** diz respeito “inexistência de qualquer conflito de interesse ou relacionamento anterior capaz de afetar a credibilidade do mediador e a sua condução diante do processo de mediação como um todo.” (Neto, 2010, p. 37), ou seja, o/a mediador/a não pode ter qualquer ligação anterior com nenhuma das partes envolvidas no conflito – seja uma relação pessoal, profissional ou qualquer tipo de interesse – que possa colocar em dúvida a sua imparcialidade ou afetar a sua capacidade de conduzir a mediação de forma justa e equilibrada.

A **competência** “busca identificar que o mediador deverá comprovar capacidade para efetivamente mediar o conflito de maneira eficaz e eficiente, devendo aceitar a investidura, quando efetivamente reunir os requisitos mínimos e as qualificações necessárias para coordenar o processo.” (Neto, 2010, pp. 37-38), compete então ao/a mediador/a demonstrar que possui condições para conduzir o processo de mediação solicitado e, caso perceba que não está apto a fazê-lo, deve encaminhar o caso a outro mediador.

Por fim, a diligência “consiste no cuidado e na prudência na observância da regularidade, assegurando a qualidade do processo e cuidando ativamente de todos os seus princípios fundamentais e ao mesmo tempo primando por manter o devido aprofundamento quando exigido pelas pessoas, evitando de seguir ao próximo momento sem que o anterior esteja concluído.” (Neto, 2010, pp. 37-38), isto é, assegura-se que apenas se avança para a etapa seguinte quando a anterior estiver devidamente compreendida e esclarecida por ambas as partes.

Num contexto escolar, é importante que o papel do/a mediador/a de conflito seja assumido por “professores, a quem tudo se pede, os técnicos especializados, como: assistentes sociais, educadores sociais, animadores sócio - culturais, os psicólogos ou até mesmo os mediadores profissionais.” (Pinto da Costa, 2010, p.7). Desta forma, não obstante, de existir um profissional em mediação, como por exemplo acontece no contexto de estágio, “todos os actores da comunidade educativa são convocados a participar na promoção da dimensão convivencial da escola” (Pinto da Costa, 2010, p.7)

Neste sentido, os diversos atores educativos enquanto mediadores/as de conflitos em contexto escolar deverão “responsabilizar os alunos na gestão dos conflitos em vez de os moldar para apelar aos adultos, que utilizam frequentemente o castigo e a punição.” (Pinto da Costa, 2010, p.7), de forma que os/as alunos/as assumam o “papel de novos actores sociais, dando passos orientados na prática da convivência democrática e da cidadania (Pingeon, 2007). Esta metodologia enfatiza, portanto, a “auto-responsabilização e a auto-regulação. Não se trata de procurar os culpados ou de convencer o outro do mal que fez, mas permitir-lhes perceberem que os conflitos podem ter uma visão humanista e pacífica, tomando o conflito como parte natural da vida, que não deve ser evitado e nem deve degenerar em situações de incivilidade ou violência.” (Pinto da Costa, 2010, p.7)

Capítulo IV - Intervenção/Ações Desenvolvidas

Nota Introdutória

Neste capítulo, procedo à apresentação e reflexão do trabalho realizado ao longo do estágio desenvolvido. Para tal, divido a intervenção em duas grandes categorias, sendo que a primeira destina-se às atividades desenvolvidas por acompanhamento das técnicas do GMC e a segunda às atividades realizadas de forma autónoma, quer isto dizer sem supervisão ou acompanhamento das profissionais. Neste âmbito, irei apresentar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no GMC, como sejam os Acompanhamentos Individualizados de aluno/as, Atendimentos de Situações de Conflitos. Outras ações desenvolvidas consistiram em reuniões com Encarregados de Educação, Reuniões de Avaliação Intercalar e de Conselhos Disciplinares, bem como Apoio a alunos/as na realização de Tarefas de Integração Escolar.

Torna-se importante salientar que todas as atividades realizadas ao longo do estágio foram desenvolvidas tendo em conta o documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Perfil do Aluno), bem como os direitos e deveres dos/as alunos/as enquanto elementos da comunidade educativa, como consta no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, de forma a garantir e assegurar a dignidade, segurança e bem-estar de todos/as. Assim, considero necessário fazer uma contextualização do Perfil do Aluno, bem como esclarecer quais os direitos e os deveres dos/as alunos/as dentro da escola no âmbito do referido Estatuto. Além disto, as minhas atividades foram registadas numa folha de presenças a pedido do Diretor da escola, para garantir um registo contínuo do meu trabalho dentro da instituição.

IV.1 Atividades Desenvolvidas por Acompanhamento

Sendo que o estágio desenvolvido teve como espaço privilegiado de intervenção o GMC, estrutura central na concretização do Plano de Ação TEIP4 é de grande importância salientar que este plano, inserido numa lógica de educação promotora de equidade, inclusão e sucesso escolar, define um conjunto de ações estratégicas que visam responder às necessidades identificadas no diagnóstico institucional, nomeadamente a prevenção de abandono escolar, a promoção da inclusão, o apoio à diversidade sociocultural e a valorização do bem estar-emocional dos/as aluno/as.

As atividades realizadas no âmbito do GMC inserem-se sobretudo, nas Ações Estratégicas de Intervenção (AEI) 3 - *Ambientes Positivos* e AEI 4 – *Identities*, que preveem o acompanhamento de aluno/as em situações de vulnerabilidade, a gestão de

conflitos, o envolvimento das famílias no processo educativo e na promoção de práticas inclusivas e de cidadania. (Plano de Ação TEIP4 do AE, pp.15-18) Estas ações têm por base os seguintes Objetivos Gerais do plano TEIP: OG1 – Garantir a inclusão de todos os alunos; OG2 – Garantir o sucesso educativo de todos os/as alunos/as; OG3 – Garantir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; OG4 – Prevenir o abandono escolar, absentismo e indisciplina; OG5 – Promover o desenvolvimento das áreas de competências previstas no PASEO e OG6 – Promover o exercício de uma cidadania ativa e informada (Plano de Ação TEIP4 do AE, pp.15-17)

IV.1.1 Acompanhamentos Individualizados de Aluno/as

Durante o estágio, tive a oportunidade de assistir e participar em conjunto com a Mediadora de Conflitos do GMC a diversos acompanhamentos individualizados de alunos/as previamente sinalizados/as pelas Diretoras de Turma, como estando em situação de vulnerabilidade social, emocional ou comportamental, pois apresentaram uma série de comportamentos indevidos dentro de sala de aula. Estes acompanhamentos tinham como principal objetivo promover a autorregulação emocional, melhorar a adaptação ao contexto escolar e fomentar o sentido de pertença e de propósito académico.

As sessões decorriam uma vez por semana, no próprio gabinete e sempre em ambiente de escuta ativa e apoio psicossocial, com estratégias orientadas para o desenvolvimento pessoal, reforço da autoestima, definição de objetivos escolar e acima de tudo a capacitação para a tomada de decisões responsáveis quer a nível pessoal, escolar e de gestão de conflitos interpessoais e intrapessoais. Ao longo do estágio, acabei por assistir a 9 acompanhamentos individuais de aluno/as, do 5º ao 9º ano de escolaridade, onde por vezes acompanhava a Mediadora de Conflitos no processo, acabando por existir um trabalho de colaboração.

“Por fim, por volta das 15h30 estive presente numa sessão de acompanhamento da [...] com uma aluna do 9º ano, devido à sua dificuldade de expressão e comunicação com os outros. Pude falar um pouco com ela e dar o meu ponto de vista sobre o problema que ela apresentou, assim que a [...] me deu abertura para tal. Tentei ajudá-la e fazer com que ela visse outra perspetiva da resolução do seu problema, sem ter de lhe dizer o que fazer.”
(NT, 25/10/2024)

No sentido dos acompanhamentos individualizados, pude também assistir a uma sessão do “Projeto Círculos da Paz: Mediação” cujos principais objetivos eram “promover a disciplina e gestão positiva de conflitos na comunidade escolar e capacitar

os assistentes operacionais (AO), assistentes técnicos (AT), encarregados de educação (EE) e alunos, de competências e estratégias de resolução de conflitos”.

Estando este projeto dividido em três componentes: sessões de sensibilização/ação de formação de curta duração com AO e AT, sessões de sensibilização a EE e sessões a par ou grupos de alunos para gerir uma situação, tive a oportunidade de assistir à sessão de sensibilização, orientada pela Mediadora de Conflitos, organizada para um grupo de alunos da mesma turma do 6º ano, devido a problemas de conflito entre os mesmos dentro e fora da sala de aula.

“Por volta das 11h30, fui convidada pela [...] a acompanhá-la numa sessão de mediação, designada por “Círculos de Paz”. Esta sessão tinha como objetivo comunicar a um grupo de alunos do 6º ano, a importância das emoções e dos pensamentos nos atos.” (NT, 25/10/2024)

Esta prática está diretamente ligada às metas da AEI3 – *Ambientes Positivos*, uma vez que procura prevenir o insucesso e abandono escolar através do apoio próximo e sistemático a alunos com maiores dificuldades. Tal como refere o Plano de Ação TEIP4 do AE, “Esta ação visa garantir um clima escolar positivo, gerador do bem-estar e do desenvolvimento de competências, nos domínios do saber ser e estar, a promoção do acolhimento e a integração.” (p.15)

IV.1.2 Atendimento de Situações de Conflitos no GMC

Outra atividade que tive oportunidade de observar e de apoiar o trabalho das técnicas do GMC na mediação de conflitos entre pares ou entre alunos e professores, de forma regular, mais especificamente todos os dias, foram os atendimentos de situações de conflito que eram apresentadas pelos/as alunos/as, desde o 5º ano até ao 9º ano de escolaridade, no GMC. A intervenção visava não apenas resolver a situação pontual, mas trabalhar competências socioemocionais como a empatia, escuta ativa, comunicação assertiva e a responsabilização pelas ações com os/as alunos/as, para que num futuro pudessem resolver e prevenir conflitos entre pares, sem recorrerem em primeira instância à ajuda do GMC.

“Ouvi, tentei perceber a situação no seu todo e pedi um registo escrito por ele. Tentei-lhe dar conforto e segurança, para ele sentir que pode contar com o GIS para quando entrar em desacordo com outro colega.” (NT, 25/10/2024)

Inicialmente, o meu percurso pelo gabinete passou pela observação constante das técnicas que a Mediadora aplicava para ajudar os/as alunos/as a gerirem os seus conflitos. De facto, o ponto principal no processo de mediação era a escuta ativa por parte da Mediadora e a conscientização para uma comunicação assertiva entre os envolvidos, de modo que todos/as tivessem direito a expor as suas opiniões, interesses e possíveis soluções sem julgamentos e/ou influencias. Paralelamente à escuta ativa, era sempre pedido aos/as alunos/as que fizessem um registo escrito do ocorrido para, em caso de refutação do acontecimento, quer por parte dos/as envolvidos/as ou dos encarregados de educação, a palavra dos/as alunos/as tivesse o devido valor.

“Assim, ouvi-as com calma e falei com elas sobre o acontecido, até que pedi à aluna que se tinha sentido mais incomodada com a situação que escrevesse numa folha aquilo que se tinha passado, identificando-se e aos colegas envolvidos. Desta forma, caso a situação fosse extrapolada teria um registo escrito da própria aluna sobre o que aconteceu.” (NT, 24/10/2024)

No decorrer do estágio, fui percebendo que muitas das situações de conflito eram protagonizadas sobretudo por alunos/as do 5º, 6º e 8º anos de escolaridade, maioritariamente através de violência física e verbal, sendo que em muitos casos a violência verbal acabava por provocar a violência física.

“O J disse ao P que ele estava a fazer batota e o P perguntou-lhe se ele queria andar à porrada, para o provocar. O J disse que não tinha opção de escolha porque se dissesse que não ele ia-lhe bater e então disse que sim a achar que o P não lhe batia porque tinha achado um ato de coragem do J. O P bateu-lhe e o J acabou por lhe bater de volta.” (NT, 13/01/2025)

Para alguns dos atendimentos que pude assistir, acabava por não ser suficiente a intervenção da Mediadora de Conflitos, levando a uma necessidade de interferência por parte do diretor da escola e/ou de algum elemento da equipa diretiva. Estas interferências eram apresentadas aos/as alunos/as como repreensões orais do diretor.

“Esta reunião teve como propósito uma repreensão oral aos alunos, por parte, maioritariamente do diretor, mas também das outras técnicas, devido aos maus comportamentos fora de sala de aula.” (NT, 25/10/2024)

Estas situações, muitas vezes desencadeadas por contextos familiares marcados por instabilidade emocional, ausência de limites comportamentais ou carência de suporte

afetivo, bem como dificuldades de integração social dos/as alunos/as no grupo-turma, foram geridas com base em metodologias reflexivas, dinâmicas de grupo e exercícios de autoavaliação. Este tipo de intervenção está profundamente ligado aos objetivos do OG4 – Prevenir o abandono escolar, absentismo e indisciplina (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8), assim como no domínio da gestão emocional e bem-estar (OG9).

IV.1.3 Reuniões com Encarregados de Educação

No sentido de dar resposta à AEI 4 – Identidades, que valoriza o envolvimento das famílias na construção de uma escola inclusiva e promotora de sucesso, o GMC proporcionava muitos momentos de reflexão e de debate para os encarregados de educação, através de reuniões. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de assistir a múltiplas reuniões com encarregados de educação, orientadas pelas técnicas do gabinete.

Durante esses momentos, pude reparar que estas reuniões aconteciam em duas situações específicas. Na **primeira situação**, era necessário expor aos/às encarregados/as de educação a gravidade das ocorrências ou dos conflitos que os/as seus/suas educandos/as estavam envolvidos, ou seja, quando um/a aluno/a estava envolvido em situações de conflito ou apresentava comportamentos indevidos de alta gravidade, era imediatamente comunicado ao/à encarregado/a de educação e agendado uma reunião com o/a mesmo/a para se partilharem ideias e pontos de vista sobre o ocorrido, de forma a, em conjunto se chegar a uma conclusão sobre a possível solução para o problema do/a educando/a.

“Hoje entrei às 10h e dirigi-me logo ao GMC. Estive algum tempo a falar com a Dra.G e depois pude assistir a uma reunião que houve entre ela e uma mãe de um aluno. A reunião centrava-se no mau comportamento do aluno.” (NT, 23/10/2024)

Na **segunda situação**, os/as encarregados/as de educação pediam parar agendar uma reunião com a Mediadora de Conflitos para falarem sobre situações que os/as preocupavam relativas aos/às seus/suas educandos/as, ou para exporem algo que não lhes agradou relativamente às práticas da Mediadora aquando da gestão de conflitos dos/as alunos/as.

Em ambas as situações, estas reuniões revelaram-se fundamentais para articular estratégias entre escola e família, esclarecer procedimentos, partilhar preocupações e construir um plano de ação acertado. De facto, o envolvimento dos pais e dos/as encarregados/as de educação nas dinâmicas da escola constitui um pilar fundamental das

AEI estando igualmente em sintonia com a AEI5 – *Communicare*, que visa fortalecer a comunicação entre escolas e famílias.

IV.1.4 Reuniões de Avaliação Intercalar e de Conselho Disciplinar

No seguimento das reuniões, pude também assistir e acompanhar a realização de duas reuniões entre docentes e a mediadora de conflitos do gabinete – Reunião Intercalar de Avaliação e Reunião de Conselho Disciplinar – nas quais foi possível observar o trabalho colaborativo entre os vários profissionais da comunidade educativa na definição de estratégias pedagógicas e disciplinares.

Relativamente à **Reunião Intercalar de Avaliação**, foi-me dada a oportunidade de estar presente na reunião, uma vez que se tratava da reunião relativa à avaliação da turma do aluno que acompanhei individualmente na vertente do apoio ao estudo. Deste modo, só fez sentido assistir à avaliação do aluno em questão e fi-lo em acompanhamento com a Mediadora de Conflitos. Ao longo da reunião, a pedido da Diretora de Turma e da Mediadora de Conflitos, foi-me possível explicar o meu trabalho com o aluno durante o acompanhamento individual e receber um feedback sobre os resultados do trabalho.

Já no que se refere à **Avaliação de Conselho Disciplinar** surgiu a oportunidade de assistir à totalidade da reunião, uma vez que se tratava de um aluno que tinha alcançado o número limite de faltas disciplinares, sendo necessário os/as Professores/as reunirem em conjunto com a Diretora de Turma, a Mediadora de Conflitos e o Presidente da Associação de Pais, para se chegar a uma solução em relação ao futuro desse aluno naquela escola.

Estas reuniões permitem uma análise qualitativa dos progressos dos alunos, especialmente dos que estão sinalizados pelos GMC, permitindo reajustar medidas educativas e definir planos de intervenção multidisciplinar. Trata-se de um momento privilegiado para operacionalizar os objetivos OG2 – Garantir o sucesso educativo de todos os alunos (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8), bem como promover práticas inclusivas e garantir a continuidade das estratégias definidas nos acompanhamentos individualizados.

IV.1.5 Apoio a Alunos/as na Realização de Tarefas de Integração Escolar

Durante o estágio, tive a oportunidade de colaborar no apoio a aluno/as na realização de tarefas de integração escolar, uma prática adotada no GMC como medida alternativa ou complementar às sanções disciplinares formais. Estas tarefas eram

aplicadas, sobretudo, a alunos/as que tivesse alcançado três faltas disciplinar ou que estivessem envolvidos em situações de violência grave. Tal como afirma o Regulamento Interno do Agrupamento (2017)

“1 – Perante os comportamentos dos alunos que contrariem as normas de conduta e de convivência, que prejudiquem o bom funcionamento das Unidades Educativas que integram o Agrupamento de Escolas D. Pedro I e impeçam o normal desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem serão aplicadas as medidas disciplinares corretivas e medidas disciplinares sancionatórias constantes do Estatuto do Aluno e Ética Escolar” (Secção V, Artigo 145º., p.73)

Embora apresentadas frequentemente como uma forma de “castigo”, estas tarefas assumem, no contexto do GMC, uma função pedagógica, formativa e reparadora, com o objetivo de promover a responsabilização dos/as alunos/as pelos seus atos, estimular a sua reflexão sobre comportamentos e proporcionar experiências de pertença e utilizada na comunidade.

“b) As tarefas e atividades de integração na Unidade Educativa ou na comunidade visam: i) Desenvolver no jovem competências pessoais e sociais de responsabilidade e relação com o outro; ii) Consciencializar para a existência de regras de conduta nos diferentes contextos, bem como, a punição para quem não as cumpre; iii) Possibilitar ao jovem uma experiência em contexto real de trabalho, numa realidade que desconhece; iv) Permitir que o jovem experimente novos papéis, explorando a sua capacidade para se colocar no lugar do outro;” (Regulamento Interno do AE, 2017, p.74)

Relativamente às atividades de integração escolar desenvolvidas, estas incluíam ações como organização de materiais escolares e de espaços comuns, apoio logísticos em eventos escolares, tarefas de colaboração com assistentes operacionais ou técnicos do GMC e pequenas ações de voluntariado dentro do espaço escolar ou em associações exteriores.

“i) Reparação, sempre que possível, do dano provocado pelo aluno; ii) Realização de tarefas de carácter pedagógico, nomeadamente fichas de trabalho e/ou elaboração de cartazes informativos ou de sensibilização sobre temas a definir pelo Conselho de Turma, de preferência relacionados com o dever incumprido; iii) Apoio ao Assistente Operacional na execução de tarefas, em qualquer Unidade Educativa do Agrupamento; iv) Encaminhamento do aluno, durante os seus intervalos de aulas, para um local supervisionado por um Assistente Operacional; v) Encaminhamento do aluno, no caso da

Escola Básica D. Pedro I, para o “GMC”, que supervisionará as tarefas a executar pelo aluno; vi) Encaminhamento do aluno para uma atividade supervisionada por outra entidade que estabeleça um protocolo com o Agrupamento no âmbito da aplicação das medidas corretivas” (Regulamento Interno do AE, 2017, p.74)

Neste enquadramento, o meu papel ao longo do estágio consistiu em por vezes ajudar as técnicas do gabinete a acompanhar os/as alunos/as durante estas atividades, assegurar que compreendiam o seu propósito formativo, promover o diálogo e o pensamento reflexivo sobre os seus comportamentos que motivaram a medida e reforçar o desenvolvimento como respeito, a colaboração, a empática e o sentido de responsabilidade.

Os/As alunos/as no final da medida de integração escolar tinham de preencher um documento onde faziam uma autoavaliação sobre os seus comportamentos antes e ao longo da(s) tarefa(s), neste sentido, muitas vezes foi-me pedido pela Mediadora de Conflitos para ajudar o/a aluno/a, a preencher o tal documento e no final a incentivá-lo/a a refletir sobre o ocorrido e procurar soluções para não voltar a repetir o mesmo comportamento.

“De manhã ajudei um aluno do 6ºano a preencher uma ficha de autoavaliação sobre uma tarefa disciplinar (castigo) que cumpriu ao longo da semana passada. Acompanhei um aluno do 6º ano na sua tarefa de integração escolar (Reflexão do seu comportamento e atitudes) – falei com o aluno sobre o seu desempenho ao longo da semana e das suas atitudes, relativamente ao conflito e à tarefa de integração escolar.” (NT, 19/11/2024)

Esta ação insere-se na lógica da AEI 4 – *IdentidadeS*, que visa acolher, respeitar e incluir, promovendo a equidade e o respeito pela diversidade, mas também na AEI 3- *Ambientes Positivos*, ao funcionar como uma estratégia de regulação comportamental positiva, com impacto direto na prevenção da reincidência disciplinar. Assim, ao contrário de exclusão, aqui promovesse a resolução, a integração ativa e o envolvimento dos/as aluno/as no contexto educativo, alinhado com o OG1 – Garantir a inclusão de todos os alunos (Plano de Ação TEIP4 do AE, p.8) e o OG4 – Prevenir o abandono escolar, absentismo e indisciplina (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8).

IV. 2 O Perfil do Aluno

Devido aos novos desafios sociais, culturais e tecnológicos do século XXI, que exigem cidadãos mais autónomos, críticos, criativos e socialmente responsáveis, surgiu a necessidade da criação de um documento orientador para todo o sistema educativo

português que permitisse definir um referencial comum para todos os alunos, independentemente do seu percurso escolar. Um documento que “assume uma natureza necessariamente **abrangente, transversal e recursiva**” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.8)

Quer isto dizer, que o Perfil dos Alunos estabelece os princípios, valores e áreas de competências que devem orientar os processos de ensino e aprendizagem ao longo da escolaridade obrigatória. A **abrangência** deste perfil reflete o reconhecimento do caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados pelos alunos, todos os saberes desenvolvidos são orientados por uma matriz comum de princípios e valores, assente em consensos sociais amplamente partilhados (DGE, 2017). A **transversalidade** do perfil implica que todas as áreas curriculares contribuem para o desenvolvimento de todas as competências nele prevista, não existindo uma correspondência direta e exclusiva entre cada competência e disciplina específica. Esta abordagem promove uma visão integrada e holística da aprendizagem, em que competências como o pensamento crítico, autonomia, a cidadania ou o relacionamento interpessoal são trabalhadas em diversos contextos educativos (DGE, 2017).

Já a sua **recursividade** significa que o Perfil dos Alunos deve ser mobilizado continuamente ao longo de todo o percurso escolar, desde os primeiros anos até ao final da escolaridade obrigatória. Assim, os princípios e finalidades do perfil são revisitados, aprofundados e ajustados às diferentes etapas de desenvolvimentos dos/as alunos/as, garantindo coerência e continuidade na ação educativa (DGE, 2017).

Este perfil, conforme definido no Despacho nº6478/2027, de 26 de julho, encontra-se estruturado em quatro eixos fundamentais para orientar a ação educativa e o desenvolvimento curricular de forma coerente, inclusiva e centrada no aluno: **Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência**. Os **princípios** fundamentam e dão sentido às práticas pedagógicas e à gestão do currículo, servindo como referência para todas as decisões educativas. A “**Visão de aluno**” expressa o tipo de cidadão que se pretende formar – um jovem autónomo, crítico, responsável, colaborativo e consciente do mundo que o rodeia. Já os **valores** representam as orientações éticas e sociais consideradas desejáveis, como a responsabilidade, a integridade, a liberdade e a cidadania, que se manifestam nas atitudes, condutas e comportamentos dos alunos no quotidiano escolar. Por fim, as áreas de competência agregam um conjunto de capacidades cognitivas,

sociais, emocionais, físicas e páticas, que resultam da integração de conhecimentos, atitudes e saber-fazer, e que devem ser promovidas ao longo de todo o percurso educativo.

Para além da importância do reconhecimento do Perfil do Aluno numa intervenção escolar, onde os principais intervenientes são os/as alunos/as, é também fulcral reconhecer o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e deveres dos alunos dos ensinos básicos e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa.

De facto, os direitos e deveres dos alunos em Portugal estão definidos principalmente no *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, estabelecido pelo Decreto-Lei nº54/2009, alterado e republicado pelo Decreto-Lei nº70/2021, e fazem parte integrante da política educativa que promove a inclusão, equidade, respeito mútuo e participação democrática no espaço escolar. Neste sentido, o aluno tem **direito** à

- **Educação e ao Sucesso Escolar** – “b) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso” (Artigo 7º., Decreto-Lei nº70/2021)
- **Igualdade e Inclusão** – “a) Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas” (Artigo 7º., Decreto-Lei nº70/2021)
- **Participação** – “m) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno” (Artigo 7º., Decreto-Lei nº70/2021)
- **Liberdade e Expressão** – “o) Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse;” (Artigo 7º., Decreto-Lei nº70/2021)
- **Proteção e Segurança** – “j) Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral, beneficiando, designadamente, da especial proteção consagrada na lei penal para os membros da comunidade escolar” (Artigo 7º., Decreto-Lei nº70/2021)

- **Informação** – “q) Ser informado sobre o regulamento interno da escola e, por meios a definir por esta e em termos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse, nomeadamente sobre o modo de organização do plano de estudos ou curso, o programa e objetivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar e os processos e critérios de avaliação, bem como sobre a matrícula, o abono de família e apoios socioeducativos, as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos e das instalações, incluindo o plano de emergência, e, em geral, sobre todas as atividades e iniciativas relativas ao projeto educativo da escola;” (Artigo 7º., Decreto-Lei nº70/2021)

IV.3 Estatuto do Aluno e Ética Escolar

Tal como os direitos, os **deveres** do aluno estão definidos no Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Estes deveres representam as obrigações de conduta dos alunos no contexto escolar e visam garantir um ambiente de respeito, aprendizagem e convivência democrática, sendo estes:

- **Frequentar a escola e participar nas atividades** – “b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares” (Artigo 10º., Decreto-Lei nº.70/2021)
- **Estudar, empenhar-se e realizar as tarefas propostas** – “a) Estudar, aplicando-se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta, na sua educação e formação integral” (Artigo 10º., Decreto-Lei nº.70/2021)
- **Respeitar os outros e o ambiente escolar** – “g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos” (Artigo 10º., Decreto-Lei nº.70/2021)
- **Cumprir as regras da escola** – “v) Apresentar-se com vestuário que se revele adequado, em função da idade, à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares, no respeito pelas regras estabelecidas na escola” (Artigo 10º., Decreto-Lei nº.70/2021)
- **Contribuir para um ambiente de respeito e inclusão** – “d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição

económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.” (Artigo 10º., Decreto-Lei nº.70/2021)

- **Responsabilizar-se pelos seus atos** – “x) Reparar os danos por si causados a qualquer membro da comunidade educativa ou em equipamentos ou instalações da escola ou outras onde decorram quaisquer atividades decorrentes da vida escolar e, não sendo possível ou suficiente a reparação, indemnizar os lesados relativamente aos prejuízos causados.” (Artigo 10º., Decreto-Lei nº.70/2021)

No contexto do estágio no GMC, a atuação em mediação de conflitos, o acompanhamento de alunos/as e a promoção do bem-estar escolar está intrinsecamente relacionada com a noção do “Perfil dos Alunos” ao terminar a escolaridade obrigatória. É necessário que a escola assuma uma abordagem integral da educação, assegurando que todos os alunos, independentemente do seu percurso, desenvolvam competências essenciais para a vida pessoal, social e profissional.

De facto, o “Perfil dos Alunos” fornece uma visão integrada e humanista da educação, estabelecendo uma referência comum para a ação de todos os agentes educativos, com especial relevância para contextos de maior vulnerabilidade, como aquele em que se insere na EB 2/3. A intervenção que realizei ao longo do estágio focou-se sobretudo no acompanhamento de alunos em situações mais desfavorecidas, na mediação de conflitos escolares e na promoção do bem-estar relacional, ações que se enquadram diretamente nas áreas de competências definidas pelo “Perfil dos Alunos”, como o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, e o pensamento crítico e criativo.

Ao promover o diálogo, a responsabilização e a autorregulação nos/as alunos/as acompanhados, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à convivência democrática e ao sucesso educativo. Além disso, compreender os valores orientadores do perfil – como a liberdade, a responsabilidade, a cidadania e a inclusão – permitiu-me atuar de forma alinhada com os princípios de uma escola centrada no respeito pela diversidade, na equidade de oportunidades e na construção de um ambiente educativo seguro e participativo. Tal como indica o Artigo 117º. do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas, enquanto Mediadora de Conflitos ao longo dos seis meses de estágio, competiu-me

“a) Ajudar o aluno sinalizado como problemático, envolvido em situações de conflito a refletir e a tomar consciência dos seus comportamentos; b) Responsabilizar os intervenientes pelos atos praticados e prevenir comportamentos de risco através do desenvolvimento de competências de resolução de problemas e autorregulação” (p.57)

Por fim, os documentos “Perfil dos Alunos” e o “Estatuto do Aluno e Ética Escolar” não foram apenas um referencial teórico, mas um guia prático para uma intervenção educativa intencional, consciente e coerentes, ajustada às necessidades dos/as alunos/as e ao contexto real da escola. Possibilitou reconhecer o referencial comum para todos/as os/as alunos/as, respeitando sempre os seus princípios, valores e áreas de competências, bem como reconhecer os direitos e deveres dos/as alunos/as, respeitando-os e promovendo-os.

IV.4 Atividades Desenvolvidas Autonomamente

Após algum tempo de permanência na instituição, fui gradualmente assumindo maior autonomia na condução de algumas atividades, mas sempre em articulação com os princípios orientadores do GMC e os eixos estratégicos do Plano de Ação TEIP4. Neste sentido, com maior confiança nas minhas competências, foi-me possibilitado assumir dois acompanhamentos individualizados, o atendimento de situação de conflito no gabinete, bem como a realização de uma reunião com um encarregado de educação.

Esta autonomia permitiu-me aplicar os conhecimentos e competências adquiridos, desenvolver uma postura profissional e consolidar a minha capacidade de intervenção em contexto educativo. É de salientar que toda a minha postura no desenvolvimento das atividades teve sempre em conta os princípios éticos do “Perfil dos Alunos” bem como do “Estatuto do Aluno e da Ética Escolar”, quer isto dizer o respeito pelos direitos e deveres dos/as alunos/as.

IV.4.1 Acompanhamentos Individualizados de Alunos

Tal como referido, após uma primeira fase de observação, co intervenção e de demonstrar a minha capacidade e vontade de atuar no gabinete, foi me proposto pela Mediadora de Conflitos assumir o acompanhamento de dois alunos do 6º ano. Neste sentido, um dos acompanhamentos foi direcionado a um aluno com dificuldades de adaptação ao contexto escolar, problemas de comportamento, problemas familiares e/ou sinais de desmotivação e absentismo, por outro lado o segundo acompanhamento era destinado ao apoio ao estudo de um aluno, que apresentava falta de empenho nas aulas,

de organização de material escolar e falta de rotina, métodos e acompanhamento de estudo fora da escola.

Ambos os acompanhamentos eram realizados uma vez por semana, às quintas-feiras e a sessão durava cerca de 1h. Durante estas intervenções, utilizei estratégias de escuta ativa, estabelecimento de objetivos pessoais e escolares dos alunos, treino de competências socioemocionais e reforço da autoestima. O acompanhamento para o apoio socioemocional e escolar do aluno, era realizado em torno de questões que lhe colocava e de acordo com as suas respostas, refletíamos em conjunto e estimulava-o a encontrar soluções para os seus problemas e/ou estratégias para os prevenir futuramente. Já o acompanhamento no sentido de apoio ao estudo, foi baseado em encontrar estratégias e métodos de estudo eficientes para o aluno, compreender a origem da falta de motivação do mesmo nas aulas, ajudando o estudante a arranjar métodos para contrariar essa desmotivação, bem como o acompanhar e ajudar na realização de trabalhos de casa e/ou estudo para testes/provas.

A par disso, procurei criar um espaço de segurança e de acolhimento, para que os alunos pudessem expor as suas ideias, pensamentos e/ou sentimentos sem medo do julgamento. Importa realçar que todas as informações que foram ditas pelos próprios, nunca as divulguei, só e apenas em situações que considerava importante expor, tanto à Mediadora de Conflitos como à Assistente Social, por poderem colocar o aluno em situações de vulnerabilidade.

Antes de iniciar o acompanhamento para o apoio ao estudo, tive a oportunidade de reunir com a Mediadora de Conflitos e a Professora de Português do aluno, com o próprio e o seu Encarregado de Educação. Esta reunião teve como objetivo apresentar as dificuldades de aprendizagem, de organização e de concentração nas aulas do aluno, como também propor a minha intervenção. Tal não foi necessário acontecer com a Encarregada de Educação do outro estudante, visto que antes da minha presença no gabinete, o acompanhamento já era realizado pela Assistente Social e foi-me passado sob supervisão da mesma. Assim, a E.E. teve conhecimento da minha intervenção com o seu educando, através da Assistente Social.

Estas ações respondem diretamente aos objetivos do OG2 – Garantir o sucesso educativo de todos os alunos (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8) e do OG9 – Promover competências de gestão emocional, bem-estar físico e mental (Plano de Ação

TEIP4 do AE, 2024, p.8), promovendo o desenvolvimento integral do aluno através de práticas inclusivas e centradas na pessoa.

IV.4.2 Reunião com Encarregado de Educação

No sentido do acompanhamento individualizado para o apoio ao estudo e com o percurso do estágio a terminar, achei necessário realizar uma reunião com o Encarregado de Educação (pai) do aluno. Esta reunião decorreu numa fase final do processo do acompanhamento e teve como principais objetivos, apresentar um feedback do trabalho desenvolvido com o aluno nas sessões realizadas no GMC, comunicar a evolução apresentada em termos de envolvimento, estratégias de estudo e cumprimento de tarefas escolar e auscultar o E.E. quanto à perceção do comportamento e do desempenho do seu educando em casa, nomeadamente o seu grau de autonomia e motivação para a realização de tarefas escolares.

Esta reunião decorreu num ambiente seguro e colaborativo, centrado na partilha construtiva de observações e na procura de estratégias conjuntas para reforçar o progresso do aluno para o futuro, visto que iria deixar de dar continuidade ao acompanhamento. A participação do E.E. foi bastante positiva, demonstrando interesse pelo processo do acompanhamento e disponibilidade para reforçar, em casa, os hábitos de estudo delineados ao longo das sessões.

Este momento, ainda que único e pontual, considera-se de grande importância por permitir uma articulação entre escola e família – um dos princípios estruturantes da AEI 5 – *Communicare* (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.19) que defende a valorização da comunicação com os encarregados de educação como instrumento de participação e corresponsabilização no processo educativo. Contribui também para os objetivos do OG7 – Melhorar o circuito de comunicação com a comunidade (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8) e OG2 – Garantir o sucesso educativo de todos os alunos (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8), ao reforçar a comunidade entre os contextos escolar e familiar.

IV.4.3 Atendimento de Situações de Conflito no GMC

Durante o estágio, tive oportunidade de, de forma autónoma, mediar pequenas situações de conflito entre pares, que eram apresentadas no gabinete pelos/as alunos/as, especialmente em momentos de recreio ou de transição entre aulas. Estas situações apesar não configurarem episódios graves de indisciplina, requeriam uma atuação imediata e

sensível, com vista à prevenção do agravamento do conflito e à preservação de um clima escolar seguro e cooperativo.

Neste tipo de intervenção, tive de assumir o papel fundamental de um/a mediador/a de conflitos, que se assume como facilitador da comunicação, promotor da empatia e agente de transformação das relações interpessoais. Longe de impor soluções, tinha como preocupação criar um espaço seguro onde as partes se sentissem ouvidas, compreendidas e corresponsáveis pela resolução do problema. Assim, apliquei metodologias de mediação e diálogo aprendidas ao longo do estágio, centradas em quatro etapas: escuta ativa de ambas as partes envolvidas, promoção da compreensão mútua dos sentimentos e necessidades, identificação do problema em conjunto e partilha conjunta de possíveis soluções. Para além disso, sempre que possível, promovia momentos de reflexão com os/as alunos/as sobre o impacto dos seus comportamentos nos outros e sobre formas mais construtivas e positivas de agir em futuras situações.

Da mesma forma que foi descrito no ponto IV.2.2, além da escuta ativa, pedia sempre aos/às alunos/as que fizessem um registo escrito sobre o sucedido, com o objetivo de documentar as suas versões, assim era assegurado que, em caso de contestação por parte dos/as próprios alunos/as, a sua palavra estivesse formalmente registada e pudesse ser considerada com o devido valor. Por outro lado, esta documentação também serviu como uma fonte de informação utilizada para confrontar os/as alunos/as que alteravam várias vezes a sua história sobre o ocorrido, tal como se pode ver na seguinte nota de terreno:

“Assim que o [...] chegou, comecei então a resolver o conflito. Pedi para contarem novamente a versão de cada um e confrontei-os com as versões diferentes. Nenhum deles afirmou que esteve mal, apenas depois de eu lhes ter explicado o que cada um devia ou não fazer melhor. Fiz com que eles chegassem a uma forma de resolver a situação entre eles os dois e ambos pediram mutuamente desculpa” (NT, 18/11/2024)

As ações de mediação que realizei enquadram-se nos objetivos da AEI 3 – *Ambientes Positivos* (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8), que visa prevenir a violência escolar e promover o ajustamento social e comportamental dos/as alunos/as. Estão igualmente alinhadas com o OG4 – Prevenir o abandono escolar, absentismo e indisciplina (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8) e o OG9 – Promover competências de gestão emocional e bem-estar (Plano de Ação TEIP4 do AE, 2024, p.8), reforçando o papel da escola como espaço de construção de cidadania e de convivência ética.

Capítulo V - Apresentação e Discussão dos “Resultados” Observados

Nota Introdutória

Este capítulo visa apresentar e refletir sobre os “resultados” observados ao longo do estágio, tendo como referência os objetivos definidos inicialmente, os princípios orientadores do Projeto TEIP e os pressupostos teóricos apresentados no capítulo do enquadramento teórico. Os “resultados” aqui apresentados, traduzem-se em evidências qualitativas obtidas através da observação participante, das conversas informais, da análise documental e da produção de notas de terreno.

As atividades desenvolvidas permitiram alcançar impactos significativos em diferentes níveis da intervenção educativa, tanto ao nível dos/as alunos/as acompanhados/as, como das dinâmicas institucionais e do meu próprio percurso formativo enquanto futura profissional em Ciências da Educação.

O Impacto da Mediação de Conflitos nos/as Alunos/as

Tal como é sublinhado por Silva (2011) e Pinto da Costa (2010) ao longo do enquadramento teórico, a mediação em contexto escolar não se limita apenas à resolução imediata dos conflitos, mas deve ser encarada como uma prática educativa que visa o desenvolvimento integral do sujeito, promovendo competências pessoais dos/as alunos/as, como a autonomia, autorreflexão e competências de convivência democrática². De facto, os acompanhamentos individualizados realizados durante o estágio, revelaram-se uma estratégia pertinente na promoção de competências pessoais, emocionais e sociais dos alunos que acompanhei.

Ao longo das sessões de acompanhamento, pude observar que, os alunos demonstraram melhorias em termos de autorregulação emocional, capacidade de escuta, expressão verbal das emoções e responsabilização pelos atos praticados.

Estas competências, que fazem parte do domínio do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), nomeadamente áreas do relacionamento interpessoal, da autonomia e pensamento crítico, foram gradualmente fortalecidas. Inicialmente, os alunos mostravam-se mais resistentes à intervenção, o que se revelou um grande desafio para mim, levando-me a adotar uma postura mais paciente, empática e receptiva, para que estes se sentissem mais confortáveis e seguros em expor as suas

² Conjunto de valores, atitudes e comportamentos que permitem aos indivíduos viverem juntos de forma respeitosa, participativa e solidária, num contexto em que as diferenças são reconhecidas e geridas de forma construtiva.

emoções e opiniões. O desconforto em falar sobre sentimentos e problemas pessoais e/ou entre pares, comigo era notável, pois no início dos acompanhamentos era difícil conversar com eles e até, em algumas situações, não apareciam às sessões por vontade própria, dificultando o meu trabalho de acompanhamento semanal, como se pode verificar nas seguintes notas de terreno:

“Por volta das 15h45min, tinha o acompanhamento com o [...], mas ele não apareceu.” (NT, 05/12/2024)

“As 15h45 ia estar com o [...] para a sessão do acompanhamento, mas ele voltou a faltar. Fui falar com a Assistente Social, visto que já era a segunda vez que o aluno não aparecia e ela disse-me que ele estava a cumprir tarefas de integração escolar [...]” (NT, 19/12/2024)

“O [...] voltou a não aparecer ao acompanhamento, decidi ir falar com a Assistente Social ³para a informar.” (NT, 23/01/2025)

No entanto, com o passar do tempo os alunos acabaram por demonstrar uma maior confiança no meu trabalho e consequentemente um maior envolvimento e abertura nas sessões de acompanhamento. Tornou-se cada vez mais fácil conversar com eles, perceber os seus sentimentos e opiniões relativamente à escola, família e amigos/as, bem como assegurar um espaço de conforto, onde os conflitos em que estavam envolvidos fossem desconstruídos em conjunto, de modo a se perceber como podiam ser resolvidos e evitados num futuro. Este resultado acaba por estar em linha com os efeitos descritos na literatura sobre mediação, nomeadamente o fortalecimento de competências de autoexpressão, empatia e resolução de problemas (Pinto da Costa, 2010).

No que diz respeito à mediação de pequenos conflitos, tanto nas atividades realizadas por acompanhamento como nas que realizei de forma autónoma, a experiência revelou a mediação de conflitos como uma estratégia pedagógica preventiva, conforme sustentado por Silva (2011). O simples facto de conseguir promover o diálogo, criar um espaço seguro e confortável para a expressão de sentimentos e facilitar a construção conjunta de soluções, considero que tenha contribuído diretamente para a diminuição da tensão dos acompanhamentos individualizados com os/as alunos/as sinalizados, bem como da interação diária com os/as estudantes que se apresentavam no GMC.

³ Nestas situações falava com a Assistente Social, visto que era a principal responsável pelo acompanhamento do aluno e todo o meu trabalho com ele, era partilhado com a técnica.

No enquadramento dos atendimentos de situações de conflito no gabinete, os registos escritos que pedia aos/as alunos/as após esse acolhimento – prática observada e replicada no estágio – revelaram-se especialmente eficazes para fomentar a capacidade dos/as alunos/as de refletir sobre os próprios comportamentos, motivações e consequências.

Por outro lado, as tarefas de integração escolar, que inicialmente eram compreendidas pelos/as alunos/as como formas de “castigo”, foram sendo desmistificadas. No final de cada tarefa, acompanhava os/as alunos/as num momento de escuta e de reflexão sobre os seus comportamentos e atitudes, bem como sobre a importância da tarefa que tinham realizado, assim as atividades deixavam de ser vistas como uma consequência punitiva e passavam a ser encaradas como oportunidades de reintegração ativa na escola. Esta abordagem vai de encontro à perspetiva de Pinto da Costa (2010), que defende que os conflitos devem ser tratados como ocasiões de aprendizagem e de desenvolvimento da convivência democrática, e não como episódios de punir e esquecer.

Mais do que resolver o conflito em si, estas intervenções contribuíram para proporcionar ao/as alunos/as momentos de desenvolvimento de competências de convivência, fundamentais para a vida escolar e social. Tal como podemos encontrar no Capítulo III – Enquadramento Teórico, a mediação de conflitos em contexto escolar tem como finalidade empoderar os intervenientes, estimulando-os a gerir os seus próprios conflitos com respeito, autonomia e consciência das suas responsabilidades.

Capítulo VI – Discussão Final

Considerações Finais

Neste capítulo e sendo ele o último do relatório, apresento uma reflexão final sobre a experiência do estágio. Neste sentido, trago não só os desafios e reflexões que envolvem o exercício profissional em Ciências da Educação neste contexto específico, mas também, de forma particular, as potencialidades que emergem da minha formação enquanto profissional da área, com enfoque na prática da mediação de conflitos. Além disso, acrescento a esta reflexão um contributo para a instituição do estágio.

Esta etapa do percurso formativo permitiu-me consolidar aprendizagens significativas sobre o exercício profissional em CE, com particular destaque para o papel da mediação de conflitos em contexto escolar marcado por vulnerabilidades sociais, emocionais e educativas.

A imersão nas dinâmicas quotidianas do GMC permitiu-me estar em contacto direto com a realidade multifacetada e, por vezes, desafiante da vida escolar. Ao longo dos cinco meses de estágio, fui confrontada com situações que exigiram de mim não apenas uma postura profissional, mas também humana e ética. A gestão de conflitos inter e intrapessoais revelou-se, em muitos casos, mais do que uma situação de conflito pontual, ou seja, era um conjunto de fragilidades emocionais, carências afetivas, tensões familiares e/ou de amizades, ou dificuldades de integração – muitas vezes em alunos/as de nacionalidade estrangeira. A par destes problemas, a escuta de sentimentos, opiniões e até de histórias de vida difíceis, desafiou a minha sensibilidade e obrigou-me a encontrar um equilíbrio entre a empatia e o distanciamento necessário para intervir com clareza e eficácia. De facto, em muitos casos vi-me confrontada com situações de conflito que ultrapassavam o bom-senso e a lógica, o que tornava muito difícil ouvir com atenção ambas as partes, sem ter necessidade de interferir e solucionar logo o problema. Nestes momentos, prendia-me pelo facto de serem só crianças e jovens que precisavam de atenção e que o meu papel naquele gabinete passava por ajudá-los, fazendo o melhor que podia sem qualquer julgamento.

A articulação com famílias em situações de vulnerabilidade, muitas vezes marcadas por desconfiança em relação à escola, representou também um desafio adicional. Apesar de não ter desenvolvido uma intervenção direta com as famílias dos/as alunos/as, assisti várias vezes a reuniões orientadas pela Mediadora de Conflitos do GMC com E.E, podendo assistir e ouvir a situações que, de forma geral, estariam menos controladas para o lado dos E.E. Assim, no final de cada reunião, após assistir à postura

da Mediadora tinha sempre um momento de reflexão sobre o que faria se estivesse no seu lugar e percebi a importância de compreender o contexto sociocultural de cada família, respeitar os seus ritmos e formas de expressão, para ainda assim conseguir estabelecer pontes de comunicação.

Estes desafios revelaram a complexidade do papel de um/a profissional de Ciências da Educação, que integra a capacidade de investigação e opera como ponte entre diferentes realidades, agentes e linguagens. No contexto de estágio, trata-se de um/a profissional capaz de mediar e gerir relações, facilitar entendimentos, promover a inclusão e construir, para cada intervenção, um espaço educativo mais justo e participativo. De facto, no GMC, este papel é vivido de forma intensa, exigindo não só conhecimentos técnicos, mas também inteligência emocional, resiliência ética e sentido de missão.

Ao mesmo tempo, esta experiência revelou-se profundamente formadora e potenciadora. Estar em contacto direto com as técnicas do GMC, tornou-se essencial para compreender as lógicas institucionais da intervenção, os critérios de priorização de casos e as dinâmicas colaborativas entre os diferentes profissionais da escola. A possibilidade de participar em atividades orientadas pelas técnicas e, mais tarde, de desenvolver e/ou as conduzir com maior autonomia permitiu-me desenvolver um conjunto de competências essenciais à minha identidade profissional, tal como a escuta ativa, a empatia, a capacidade de me manter neutra e equidistante em contextos de tensão, a comunicação clara e assertiva, a organização da informação e a análise crítica das situações. Para além disso, é de esperar que um/a profissional de CE reúna competências de investigação e que seja capaz de acionar recorrentemente esta competência para qualificar as práticas profissionais em contexto. No entanto, durante a minha intervenção não houve espaço para um trabalho investigativo, devido à falta de oportunidades para recolher as devidas informações para tal.

A par da reflexão pessoal e profissional sinto que o estágio me colocou numa posição de análise crítica do funcionamento da instituição, permitindo-me pensar em formas de reforçar o impacto das práticas existentes. Neste sentido, e como contributo final, recomendo à escola e ao GMC o desenvolvimento de uma Ação de Sensibilização para os/as docentes e funcionários/as, centrada na reflexão sobre como identificar, compreender e gerir conflitos inter e intrapessoais no espaço escolar. Esta ideia surgiu no

seguimento de várias situações de conflito, onde tanto os/as professores/as como funcionários/as não as sabiam gerir e recorriam diretamente ao GMC.

De facto, em muitos casos a falta de estratégias para gerirem os conflitos acabava por estar ligada com a falta de paciência para tal e também falta de rigor quando marcavam ocorrências ao/às alunos/as. Assim, através da Ação de Sensibilização a ideia seria dotar docentes e assistentes operacionais de ferramentas básicas de mediação e escuta, incentivando a reflexão sobre as suas próprias práticas e perceções relativamente ao conflitos, bem como a identificação precoce de sinais de tensão entre alunos/as– por exemplo, dentro de sala de aula. Esta iniciativa poderia contribuir para uma atuação mais preventiva, integrada e formativa, em consonância com os princípios do Projeto TEIP.

Em síntese, o estágio revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, não apenas enquanto momento de aplicação prática de conhecimentos, mas como espaço de transformação pessoal, de consciência social e de reafirmação da importância das Ciências da Educação como campo interventivo.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, Marina (2015). Violência nas escolas- Programa de prevenção à violência nas escolas. Brasil: FLACSO. Obtido de http://flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando_sobre_violencia.pdf/
- Amado, João (2007). *Conflitos na escola: Prevenção e resolução*. Porto: Porto Editora.
- Amado, João (2014). Manual de Investigação Qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João (2000). A Construção da Disciplina na Escola. Suportes Teórico-Práticos. Porto: Asa Ed.
- Banks, Sarah J. (2012). *Ethics and values in social work* (4th ed.). Palgrave Macmillan.
- Batista Correia, M^a da Conceição (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>
- Becker, Howard S. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23(6), 652–660.
- Bogdan, Robert. & Taylor, Steven J. (1975). Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences. New York: J. Wiley.
- Carvalhosa, Susana F., Moleiro, Carla, & Sales Célia (2009). A situação de Bullying nas escolas portuguesas. *INTERACÇÕES*, 125-146.
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2008). “Etapas do planeamento (de um projecto) e respectivos critérios de avaliação”, in Planeamento e Avaliação de Projectos. Guia prático. DGIDC, Ministério da Educação, pp.17-27
- Costa, Maria E., & Vale, Dulce (1998). A violência nas escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. *Educação e cultura*, 43-53.
- Haber, Joel & Glatzer, Jenna (2009). Bullying - manual anti-agressão. Alfragide: Casa das Letras
- Leonardo, José (2009). As violências nas escolas. Lisboa: Edições Colibri/SociNova
- Loeber, Rolf & HAY, Dale (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Revue of Psychology*, 48, pp. 371-410

Martins, Maria José D. (2005). *O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. Revista Portuguesa de Educação, 18(1), 93–115.

Monteiro, Maria Irene (2012). A Violência em Contexto Escolar “Bullying” e a Importância da Animação Socioeducativa na mediação de Conflitos e Apoio ao Aluno. Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local: Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação de Coimbra.

Morgado, Catarina & Oliveira, Isabel (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade, *Exedra: Revista Científica*, v.1, pp. 47-56

Neto, Adolfo (2010). Mediação de conflitos: princípios e norteadores. Revista da Faculdade de Direito UniRitter, 1(11).

Neto, Cláudio. M., & de Sá Barretto, Elba S. (2018). (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. SCIELO, 44, 1-18.

Neves, Tiago (2008). Educação para o Direito e Mediação de Conflitos. Revista Educação, Sociedade e Cultura (27), 73-88.

Olweus, Dan (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

Pinto, J. M. (2007). *O método qualitativo em sociologia: A teoria fundada*. Porto: Edições Afrontamento.

Pinto da Costa, Elisabete (2010) Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In Vasconcelos Sousa, José, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*, pp. 155-166, Coimbra, Mediarcom/Minerva.

Pingeon, Didier (2007): “En découdre avec la violence: la médiation scolaire par les pairs”. Genève: Les éditions

Sebastião, João (2009). VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UMA QUESTÃO SOCIOLÓGICA. INTERACÇÕES, 35-62.

Silva, Ana M. (2011). Mediação em Educação: discursos e práticas. Revista Intersaberes, n.12, pp.249-256

Smith, Peter K. & Morita Yohji (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

Trindade, Rui (2020). A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. *Revista Cocar, Edição Especial*, 8, 293-314.

Veiga, Feliciano H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª ed.). Coimbra: Almedina.

Weiner, Irving (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Xesús R. Jares (2002). *Educar para a paz e para a cidadania democrática após o 11 de setembro*. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 245-258

Documentação

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. Pedro I
https://agrupamento.dpedro.net/wp-content/uploads/2023/03/18-7-2022_FINAL_-_PE.pdf

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. Pedro I
https://agrupamento.dpedro.net/wp-content/uploads/2017/10/REVISTO-Regulamento-Interno-AE-D.-Pedro-I_21-09-2017.pdf

Plano de Ação TEIP4 do Agrupamento de Escolas D. Pedro I
https://agrupamento.dpedro.net/wp-content/uploads/2025/01/Plano-de-Ac%C3%A7%C3%A3o_vs-Final_30-09-2024.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/perfildosalunos>

Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 149. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/70-2021-167373151>

Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas.

Legislação

Decreto-Lei nº70/2021

ANEXOS

Anexo 1: Cartaz Projeto “ATIVAR: Mais Sucesso Educativo”



Projeto ATIVAR: Mais Sucesso Educativo

Objetivo: Recuperação de aprendizagens alunos e promoção da participação dos EE/alunos na escola.

Para quem: Dirigido a pais de alunos e alunos do 1º, 2º e 3º ciclo, com identificada necessidade de intervenção pelo DT/CT e/ou com registo de três ou mais níveis inferiores a três.

Como: atividades dirigidas a pais & filhos e atividades em par ou grupo com alunos.

Atividade: EM FAMÍLIA

É um programa de 3 sessões práticas, que junta pais e filhos!

Sessões dinâmicas, temáticas e orientadas por profissionais.

As inscrições são limitadas e realizadas através de link (enviado aos pais através do DT)



Atividade: A PAR

É um programa de mentoria por pares

Acompanhamento orientado de alunos do 2º ciclo por alunos do 3º ciclo.

As inscrições são realizadas através de link (enviado aos pais através do DT)



Atividade: Supertmatik

É uma atividade dirigida a alunos do 1º ao 3º ciclo, com recurso a jogos lúdicos em plataforma online ou presencial. Possibilidade de participação na Grande Final Online (jogar contra robots) nos campeonatos escolares 23/24 (intra escola; inter escolas).

As inscrições são realizadas através de link (enviado aos pais através do DT)





Fonte: Site da Escola Básica

Anexo 2: Cartaz Projeto “Círculos de Mediação



Projeto Círculos da Paz: Mediação

Objetivo: Promover a disciplina e gestão positiva de conflitos na comunidade escolar. Capacitar, os assistentes operacionais (AO), assistentes técnicos (AT), encarregados de educação (EE) e alunos, de competências e estratégias de resolução de conflitos.

Para quem: Dirigido a AO, AT, EE e alunos do 2º e 3º ciclo, com identificada necessidade de intervenção pelo DT/CT e/ou que voluntariamente manifestem a motivação para participar na atividade de mediação.

Como: Sessões de sensibilização com AO e EE; atividade com alunos em par ou grupo

Atividade: Sessões sensibilização/acção de formação de curta duração com AO e AT São sessões práticas, dinâmicas, temáticas e orientadas por profissionais. As inscrições são limitadas e realizadas através de link (enviado e-mail institucional)	Atividade: Sessões sensibilização a EE São sessões práticas, dinâmicas, temáticas e orientadas por profissionais. As inscrições são limitadas e realizadas através de link (enviado e-mail através do DT)
---	---



Atividade: Sessões a par ou grupo de alunos para gerir uma situação

São sessões práticas, dinâmicas, temáticas e orientadas por profissionais.

Encaminhados pelo DT ou voluntariamente solicitada pelos alunos.



Fonte: Site da Escola Básica

Anexo 3: Ficha de Avaliação do Aluno (Tarefas de Integração Escolar)

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Especial	 REPÚBLICA PORTUGUESA	 TEIP	2024/2025 
Avaliação do Aluno			
A minha autoavaliação (coloca uma x no quadrado correspondente ao teu comportamento)			
Atitudes	Sim	Não	
Fui educado/a	☐	☐	
Fui responsável	☐	☐	
Particpei nas atividades propostas	☐	☐	
Relacionei-me bem com as crianças	☐	☐	
Relacionei-me bem com os/as educador/as	☐	☐	
Relacionei-me bem com os/as funcionários/as	☐	☐	
Soube gerir conflitos	☐	☐	
Fui assíduo e pontual	☐	☐	
Tomei iniciativa para ajudar o outro	☐	☐	
Comentário à minha postura e às minhas atitudes			
Para mim esta medida foi...			
Assinatura do aluno:	Data:		

 Cofinanciado pela
União Europeia