

Daniela Oliveira Pinho

“Haja alguém que faça alguma coisa com eles”

**A MEDIAÇÃO EM CONTEXTO TEIP: A RELAÇÃO PROXIMAL COMO
PONTO DE PARTIDA PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

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, sob orientação da Professora Doutora Ariana Cosme.

2015

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e tem como objetivo apresentar o resultado da intervenção efetuada através do estágio profissionalizante. O projeto desenvolveu-se no Agrupamento de escolas de Santa Bárbara, Fânzeres-Gondomar, mais precisamente na escola sede que é a Escola Básica 2/3 de Fânzeres, sendo este um contexto TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A minha ação foca-se essencialmente no EME – Espaço de Mediação Escolar, serviço educativo que a Escola já dispunha, e onde pude intervir profissionalmente integrando a equipe de trabalho e contribuindo também, com a minha intervenção, para a reconfiguração de que foi alvo.

A intervenção levada a cabo prende-se essencialmente com as questões da mediação socioeducativa e todos os pressupostos que a caracterizam e definem. Esta reflexão procura também realçar a importância da relação proximal como ponto de partida para a intervenção pedagógica.

Foram realizadas outras atividades que vão para além da mediação de conflitos que caracteriza o EME e neste sentido, o presente relatório visa também dar a conhecer um conjunto de dinâmicas que foram pensadas e desenvolvidas em função do contexto e dos sujeitos e produzir uma reflexão aprofundada acerca do processo de intervenção profissional que teve início a Outubro de 2014 e findou em Junho de 2015.

Considero ser de extrema relevância toda a intervenção que desenvolvi, mostrando-se benéfica, por um lado, no aprofundamento de conhecimentos com os quais já me tinha deparado e, por outro lado, porque permitiu alargar os meus horizontes quanto à teoria e à prática enquanto mediadora socioeducativa.

Admitindo toda uma panóplia de virtudes inerentes às Ciências da Educação, julgo que um Profissional desta área surge como uma mais-valia para o contexto escolar na medida em que cultiva um olhar atento face ao contexto e aos sujeitos tendo como ponto de partida a dimensão social que os constitui.

Ultrapassar barreiras, autonomizar e impulsionar a transformação são premissas que caracterizam a nossa forma de atuar nos contextos, não descorando a dimensão da aprendizagem.

Abstract

The following report was developed within the Master Degree of Science in Education which aims to present the result of the intervention carried out through work experience. The project was developed in Santa Barbara schools grouping, Fânzeres-Gondomar, more precisely at the school headquarters Basic School 2/3 Fânzeres, which is a TEIP context - Educational Territories of Priority Intervention.

My action focuses mainly on EME - Scholar Mediation space. This is a service which the school had already been fund of, however, my intervention has given more emphasis given all reconfiguration of which was the target.

The intervention carried out has to do essentially the issues of socio-educational mediation and all assumptions that characterize and define. This reflection also seeks to highlight the importance of proximal relationship as a starting point for pedagogical intervention.

Other activities that go beyond the mediation of conflicts that characterized the EME were held.

Therefore, this report aims to inform a set of dynamics that were designed and developed according to the context and the subject and produce an in-depth reflection on the process that was made between October 2014 and June 2015. it is extremely important that any intervention developed and proved to be beneficial on the one hand, the deepening of knowledge with which I had encountered and, on the other hand, has extended my horizons about the theory and practice as a mediator socioeducative.

Admitting a whole panoply of virtues inherent to Educational Sciences, I think a professional of this area appears as an asset to the school environment to the extent that cultivates a close face look to the context and subject taking as its starting point the social dimension the constitute.

Overcome barriers, empower and boost the transformation are assumptions that characterize our way of acting in the contexts, not bleaching the dimension of learning.

Résumé

Ce rapport a été élaboré dans le cadre de la maîtrise en sciences de l'éducation qui vise à faire connaître le résultat de l'intervention de la scène professionnelle. Le projet a été développé dans le groupe des écoles de Santa Bárbara, Fânzeres-Gondomar, plus précisément, au siège de l'école, qui est l'école primaire 2/3 de Fânzeres, ce qui est un contexte TEIP - Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire.

Mon action se concentre essentiellement sur l'EME – espace de médiation scolaire. Il s'agit d'un service dont l'école n'avait jamais, cependant mon discours est venu donner plus point fort compte tenu de toutes la reconfiguration de qui était la cible.

L'intervention est réalisée essentiellement par des questions de médiation socio-éducative et toutes les hypothèses qui caractérisent et définissent. Cette réflexion vise également à souligner l'importance de la relation proximale comme point de départ pour l'intervention pédagogique.

J'ai effectuées d'autres activités qui vont au-delà de la médiation des conflits qui caractérise l'EME.

Dans ce sens, ce présent rapport vise à faire connaître un ensemble de dynamiques qui ont été pensées et développées en fonction du contexte et des sujets et produire une réflexion approfondie concernant le processus d'intervention qui a eu du début à octobre 2014 et a fini en juin 2015.

Je considère être d'extrême importance toute l'intervention que j'ai développé, en se montrant bénéfique, d'une part, dans l'approfondissement de connaissances avec lesquelles déjà il m'avait rencontré et, d'autre part, a enrichi ma théorie et la pratique tout en ce qui concerne Médiateur de la jeunesse.

Toute une panoplie de vertus admettant inhérents aux sciences de l'éducation, je pense qu'un professionnel dans ce domaine apparaît comme un atout pour le contexte de l'école dans la mesure où il cultive un œil vigilant en ce qui concerne le contexte et l'objet ayant comme point de départ le dimension sociale qui les constitue.

Surmonter les obstacles, autonomisation et stimuler la transformation sont les prémisses qui caractérisent notre manière d'agir dans les contextes, en ne décolorant pas la dimension de l'apprentissage.

Agradecimentos

Antes de mais, quero agradecer à minha família por terem acreditado em mim e por fazerem de mim a mulher crescida que sou hoje.

Um especial obrigado à minha mãe por me ter dado esta incrível oportunidade de me formar numa área que me fascina e desafia todos os dias.

Sempre fizeste de tudo para que eu alcançasse o que mais desejava e esta vez não foi exceção. Obrigado pela incrível mulher que és e por me teres sempre inculcido esse espírito guerreiro que te caracteriza.

Quero dedicar esta conquista, que é assim que a encaro esta etapa da minha vida, ao meu Pai, que mesmo já não estando pertinho de mim, sei que sempre acreditaste em mim e certamente estarás mais orgulhoso que nunca de todo o percurso que fiz e por nunca ter desistido tal como tu.

Um grande obrigado ao incrível irmão e cunhada que tenho, que mesmo estando longe estiveram sempre a par deste percurso e de tudo fizeram para ajudar.

Toda esta jornada não seria exequível sem a preciosa ajuda do Diogo, além de namorado sempre foste um amigo incansável que me apoio nos momentos mais tenebrosos mas graças a ele consegui ultrapassar obstáculos e concretizar este desejo. Obrigado por nunca me teres deixado desistir e por estares sempre a meu lado.

Quero agradecer à Professora Ariana e ao Professor Rui por estarem presentes quando mais precisei, pelo apoio constante ao longo deste tempo, pela confiança que sempre depositaram em mim e em todo o projeto e por todas as oportunidades que proporcionaram. Levo para a vida todos os conhecimentos que me ensinaram durante todo o percurso académico.

Esta etapa não teria sido a mesmo se não contasse com a presença de duas pessoas muito importantes, Érica e Sara. Mais que colegas de faculdade e de estágio, são companheiras e amigas e certamente por muito tempo. Obrigado por estarem sempre presentes quando mais precisei e por termos, juntas, construído este incrível percurso. Terão sempre um lugar especial no meu coração. Obrigado pelos momentos cheios de sorrisos que partilhámos.

Obrigado, amigos e família por estarem sempre do meu lado! Obrigado por tudo!

Quero ainda agradecer a oportunidade que a Escola me deu de crescer enquanto profissional e não apenas, obrigado por terem acreditado em mim.

Um grande obrigado aos meninos e meninas que contribuíram para o desenrolar de todo o projeto, sem a vossa colaboração e envolvimento o Projeto não faria de todo sentido. Obrigado!

Abreviaturas

EME – Espaço de Mediação Escolar

CE – Ciências da Educação

CV – Cursos Vocacionais

DT – Diretor de Turma

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice

Introdução	19
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	21
Capítulo I – A Escola – Um contexto privilegiado de intervenção	23
1. Escola Inclusiva.....	26
2. Para um entendimento do Processo de Aprendizagem	29
3. TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	33
3.1. Conceito.....	33
3.2. Enquadramento Legal.....	34
3.3. Territorialização e autonomia.....	34
Capítulo II – O Lugar da Mediação em Contexto Escolar	37
1. A Mediação.....	38
Capítulo III – A Caminho do Sucesso	47
1. O Sucesso - desconstrução	48
1.1. A tutoria como ferramenta de intervenção	54
Capítulo IV – Opções Metodológicas	57
1. Pensar o Projeto de Intervenção	58
2. Enquadramento epistemológico - Uma abordagem qualitativa do processo	63
3. Método Etnográfico	66
3.1. Instrumentos de recolha de dados.....	67
3.1.1. Observação-participante	67
3.1.2. Conversas informais.....	67
3.1.3. Notas de Terreno	68
3.2. Tratamento de dados.....	68
3.2.1. Análise de Conteúdo	68
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	71
Capítulo V – Do Plano de interesses à Ação	73
1. Caracterização do Contexto	74
1.1. Do Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara, à Escola E/b 2-3 de Fânzeres, passando pelo Plano de Convivência do agrupamento	74
1.2. O primeiro encontro – Um espaço de mediação escolar frágil.....	77

1.3. Espaço de Mediação Escolar – A reconfiguração.....	77
2. Ações desenvolvidas.....	78
2.1. Espaço de Mediação Escolar.....	78
2.1.1. Campanha de divulgação.....	80
2.1.2. A Tutoria.....	82
2.1.3. Aulas de convivência.....	83
2.1.4. Dia da Inclusão.....	84
2.1.5. Semana da Paz e do Entendimento.....	85
2.2. Espaço de Convívio.....	86
2.2.1. Reconfiguração.....	87
2.2.2. O culto da escuta e da observação.....	88
2.3. Encontros – Ficção e vida real.....	88
3. Obstáculos e oportunidades.....	89
4. O Lugar da Ética.....	91
5. Balanço Final.....	94
Capítulo VI – Considerações Finais.....	97
1. As Ciências da Educação.....	98
2. Lugar para recomendações.....	101
Capítulo VII – Referências Bibliográficas.....	103
Anexos/ Apêndices	

Índice Anexos

Anexo I – Plano Anual Atividades EME 2014/2015

Anexo II – Estratégias de Mediação

Índice Apêndices

Apêndice I – Registo de Frequência EME

Apêndice II – Divulgação do EME/Dinamização do Espaço

Apêndice III – Dia da Inclusão

Apêndice IV – Semana da Paz e do Entendimento

Apêndice V – Espaço de Convívio

Apêndice VI – Aulas de Convivência

Apêndice VII- Tutoria

Introdução

O presente relatório de estágio profissionalizante surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização no domínio Intervenção Pedagógica em Contextos educativos Formais, que decorreu durante o período de Outubro de 2014 a Junho de 2015.

Optei por realizar o Mestrado em Ciências da Educação no sentido de complementar a minha Licenciatura também em Ciências da Educação pela relevância da prática e pelos interesses que sempre demonstrei pela dimensão da aprendizagem e tudo aquilo que ela abrange.

A escola é um meio bastante complexo e com os elevados casos de insucesso escolar surge a necessidade de se intervir junto dos jovens nas escolas. Este seria o meu ponto de partida para o estágio profissionalizante. A escola é um meio onde se cruzam diversas estâncias, nomeadamente a família e é do meu interesse compreender o insucesso pessoal e escolar de um indivíduo tendo em conta as diversas esferas que o constituem sem que se reduza o problema do insucesso escolar a um único componente que é o do intelectual e cognitivo, procurando realçar as preocupações que a educação se debate na atualidade não esquecendo a relevância dos princípios motivadores e do trabalho que necessita de ser desenvolvido nesse sentido.

O projeto desenvolveu-se no Agrupamento de escolas de Santa Bárbara, Fânzeres-Gondomar, mais precisamente na escola sede que é a Escola Básica 2/3 de Fânzeres, sendo este um contexto TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Quanto à estrutura do relatório, este segue a seguinte organização:

Capítulo I – *A Escola – um espaço privilegiado de intervenção* – onde abordo a Educação inclusiva, fazendo referência ao processo de aprendizagem e aos diferentes paradigmas e também é introduzido o conceito TEIP.

Capítulo II – *O Lugar da Mediação na Escola* – onde faço alusão a um conjunto de referenciais teóricos que vão de encontro à problemática da mediação e modos de atuar.

Capítulo III – *O Sucesso* – neste capítulo procedo à desconstrução do conceito de sucesso tendo em consideração um conjunto de dimensões que o constituem e influenciam.

Capítulo IV – *Opções Metodológicas* – constituído por um conjunto de opções que fui tomando ao longo do processo ao nível da recolha de dados e faço ainda referência ao pensar do projeto de intervenção e todos os pressupostos que lhes estão subjacentes.

Capítulo V – *Do Plano de interesses à Ação* – capítulo onde procedo à caracterização do contexto de estágio e abordo um conjunto de ações que foram desenvolvidas no âmbito do EME.

Capítulo VI – *Considerações Finais* – este é um lugar em que faço referência às Ciências da Educação e todo um conjunto de particularidades que as caracterizam e finalizo com o tecer de um conjunto de recomendações que legitimam a nossa intervenção

Capítulo VII – *Referências Bibliográficas* – termino o relatório dando a conhecer um conjunto de referências que serviram de base a esta reflexão.

PARTE I

COMPONENTE TEÓRICA

Capítulo I

A Escola – um contexto privilegiado de intervenção

A escola como um “(...) *Um lugar onde se triunfa, onde se aprende a “desenrascar-se” sozinho, lugar que ajuda à tomada de consciência de si. Sob esta escola oficial (...) está a escola lugar de vida, de amizade e de solidariedade com os amigos.*” (Charlot; 2009:43)

Numa atualidade em que se fala cada vez mais em atender às especificidades dos estudantes presentes no nosso sistema educativo, a escola deve procurar ser a instância primeira que se posiciona numa lógica verdadeiramente democrática.

A escola é uma instituição que detêm de um grande poder no desenvolvimento de cidadãos e por isso mesmo, deve impulsionar comportamentos de cidadania e participação ativa pois,

“A escola, como instituição tem a responsabilidade na educação dos indivíduos, pois desempenha um papel de extrema importância na construção das sociedades modernas. A escola é um «bem comum» inquestionável e que contribui para a resolução de um conjunto de problemas sociais pela sua intervenção junto dos cidadãos”. (Guedes, Alzira; 2012:19)

Neste sentido, a educação deve procurar dar resposta às diversidades existentes no mundo escolar, esta tem que assumir uma postura de constante adaptação a aquelas que são as exigências e necessidades dos alunos e não o contrário em que o aluno adapta-se a uma estrutura previamente estabelecida sem ter em conta as especificidades deste (Sanches, Isabel; Teodoro, António; 2006)

Esta conceção de educação de acordo com o paradigma da comunicação¹ visa encarar a diferença como promotora de igualdade de oportunidades criando um sistema educativo capaz de responder às carências e vontades dos alunos que passa por “(...) *valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como factor potenciador das aprendizagens dos alunos (...)*” (Trindade, Rui; Cosme, Ariana; 2010: 58)

De acordo com os meus pressupostos de intervenção, os alunos não devem ser entendidos como meros-recetores², sendo que devem ser reconhecidos como protagonistas e construtores de saber e conhecimento,

¹ Este conteúdo irá ser aprofundado ainda neste capítulo no tópico 2.

² De acordo com o Paradigma da Instrução.

neste processo os professores distanciam-se da figura autoritária e inflexível vigente em outros modelos apresentando-se como um facilitador e orientador de todo o processo educativo que,

“ (...) ao potenciarem as interações entre pessoas e entre pessoas e objectos de aprendizagem, criam as condições para que estas não se apropriem de tais objectos, conferindo-lhe um sentido, como, concomitantemente, se afirmem e se construam como seres humanos que necessitam de aprender a partilhar com outros seres humanos, partilhando, projectos de vida em comum.” (Trindade, Rui; Cosme, Ariana; 2010: 69)

A construção de um sujeito de saber está dependente da relação que este estabelece com o mundo e de si mesmo, sendo este uma construção das próprias relações humanas.

Assim o profissional de Educação assume-se como um importante elo entre os sujeitos e o património cultural para a formação de sujeitos conscientes, críticos, ativos e informados sendo que,

“Este desafio, que contraria a cultura escolar tradicional onde tudo é prescrito pelo centro, exige, como se sabe, o conhecimento desses problemas e situações e a vivência de processos de trabalho em equipa, bem como novas formas de olhar a organização e a intervenção em educação.” (Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa; 2002: 45)

Certo é que a Escola não é um espaço autónomo por si só, tem tarefas específicas a cumprir, regras para respeitar, no entanto, este é um espaço que se diz para todos. Nós, enquanto profissionais de Educação, devemos desenvolver um trabalho que seja capaz de fazer compreender que a Escola é de facto para todos e sendo um espaço comum e inevitável é necessário que toda a ação educativa seja reformulada e pensada para quem a frequenta, admitindo a mudança como eminentemente necessária. É neste sentido que a intervenção pedagógica deve trabalhar, tendo como base o paradigma da comunicação para que o paradigma da instrução deixa de fazer parte do mundo escolar. Para a desconstrução do insucesso dos estudantes, não basta compreender o processo cognitivo da aprendizagem, sendo que *“É comumente admitido que o nível de realização escolar depende de factores sociais e de factores individuais.”* (Fontaine, Anne; 1987: 27)

1. Escola Inclusiva

A educação inclusiva tem vindo a percorrer um longo caminho que importa compreender.

Todo este caminho que tem vindo a percorrer está longe de ser claro, mostrando-se controverso e ambíguo uma vez que,

“Não se sabe bem o que todos estes discursos querem dizer com inclusão e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por detrás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia”. (Rodrigues, David; s/d: 2)

Antes de mais, a inclusão surge em contraponto com aqueles que são os princípios da exclusão.

São levantadas diversas questões no âmbito desta temática, e a dúvida que perdura é afinal o que se entende e pretende com a educação inclusiva? Para responder a estas dúvidas devemos começar por problematizar alguns pontos e conceitos chave, nomeadamente o conceito de integração. Poderemos neste sentido interpretar os conceitos integrar e incluir como dicotómicos?

Na sua essência integrar visa, tal como o nome indica, a integração de um indivíduo numa modalidade de participação tutelada, pressupondo uma adaptação do próprio aluno perante aqueles que são os valores e princípios já incutidos e em pleno funcionamento na instituição em questão. A perspetiva integradora tem por detrás uma lógica normalizadora.

Por outro lado, a inclusão depreende uma participação ativa do aluno, assim *“ (...) a EI pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo ”.* (Rodrigues, David; s/d: 3)

Apesar de dicotómicos, poderão estes dois conceitos ter alguma ligação ou efeitos comuns?

A educação inclusiva surge após a modalidade integradora da escola, no entanto a educação inclusiva é muitas vezes encarada como uma evolução e/ou prolongamento da escola integradora. Assim entende-se que,

“ A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável

dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva". (Sanches, Isabel; Teodoro, António; 2006:69),

No entanto segundo o autor David Rodrigues *"A inclusão não é, a nosso ver, uma evolução da integração"*. (Rodrigues, David; s/d:4)

A Declaração de Salamanca de 1994 surge como um ponto de miragem sobre os princípios de uma educação inclusiva, passando a contemplar a necessidade de resposta não apenas em relação às necessidades dos alunos portadores de alguma deficiência de foro médico mas essencialmente a contemplar a diferença como sendo uma característica transversal aos sujeitos, *"Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas"*. (Sanches, Isabel; Teodoro, António;2006:69)

Assumindo deste modo o compromisso da educação para todos e um novo olhar sobre a diversidade e riqueza humana, sendo a educação inclusiva uma resposta à diversidade de sujeitos no contexto de sala de aula e não apenas, afastando-se de práticas, atitudes e valores discriminatórios e restritivos. Considerando-se, segundo Isabel Sanches e António Teodoro (2006), a diversidade como uma ferramenta e força de trabalho da educação e escola inclusiva.

Também relevante neste sentido, e reportando agora para a legislação portuguesa, é o Decreto-Lei n.º 319/91 concretizando-se *"A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em funções de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos"* admitindo que *" (...) a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível"*. (Decreto-Lei n.º 319/91)

Ao assumir o compromisso da Educação para todos parte-se do princípio de que,

" (...) A Educação se deve processar-se em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação

adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”.(Sanches, Isabel; Teodoro, António; 2006:70)

É importante compreender que não são apenas os alunos com deficiência identificada que devem ter um apoio especial e diferenciado mas também alunos que aparentemente não possuem qualquer deficiência mas que ao nível pedagógico apresentam algumas carências e dificuldades. É neste sentido que a educação para todos deve lançar respostas.

Esta conceção de educação não admite que para cada aluno seja criado um diferente sistema de ensino mas sim encarar a diferença como promotora de igualdade de oportunidades criando um sistema educativo capaz de responder às carências e vontades dos alunos. Assim,

“(...) a qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogéneas do que a classes homogéneas na medida em que estas, pelas suas maiores diferenças aparentes, são mais isomorfas com as situações sociais mais complexas”. (Rodrigues, David; s/d:14)

Considerando a diversidade e homogeneidade um desafio promotor de aprendizagens complexas.

Para a concretização de todos estes princípios é necessário um esforço conjunto mas não apenas, tal como podemos constatar *“A questão a inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Na nossa opinião não”.* (Rodrigues, David; s/d:8)

A educação inclusiva e todos os seus princípios têm por detrás uma intenção bondosa de combater alguns dos malefícios da escola dita tradicional, no entanto e apesar deste reconhecido espírito generoso, a verdade é que não chega. São precisas tomadas de decisão, atitudes e valores que sejam capazes de proporcionar tudo isto conjugado com um conjunto de recursos económicos e financeiros neste sentido *“A El pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas”.* (Rodrigues, David; s/d:8)

Para a construção da tão desejada escola inclusiva, através das leituras que tenho vindo a realizar, considero essencial todos os aspetos que referi e todas as questões que fui levantando e discutindo.

Tendo em consideração que *“Se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais ecologicamente válidas então é a EI que melhor permite que o aluno tenha acesso a esse património de experiência”*. (idem; s/d:14)

2. Para um entendimento do Processo de Aprendizagem

Importa, para esta reflexão, a tomada de consciência de que todo o sujeito se constitui no ato de aprender em que *“nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”* (Charlot; 2000: 53), esta será uma ideia que irei retomar ao longo do meu discurso.

Tendo em conta esta obrigação do sujeito, importa que a Escola desenhe uma imensidão de possibilidades educativas tendo em conta a diversidade de sujeitos presentes no Mundo Escolar.

A ação educativa pode desenrolar-se segundo três distintos paradigmas e que são eles – paradigma da instrução, paradigma da aprendizagem e por último o paradigma da comunicação.

Relativamente ao paradigma da instrução, é do nosso conhecimento a forma como está organizado o nosso sistema de ensino atual em que o professor é admitido como o “copo cheio” de saberes em que o ato educativo resume-se à transmissão destes saberes para um “copo vazio” que é o aluno tendo como objetivo a reprodução dos saberes por parte deste último, assim *“O ato de educar, neste âmbito, identifica-se com o ato de ensinar porque se circunscreve as interações que os alunos estabelecem com o saber à ‘apropriação de um saber-objeto’ (...)”* (Trindade, Rui; Cosme, Ariana; 2010:31) Neste sentido, o aluno não consegue compreender o significado daquilo que tem como obrigação de aprender, não havendo espaço para o diálogo nem interações, pois *“(...) não são estabelecidas relações com o mundo e não se questionam as realidades que o configuram.”* (Leite, Carlinda; 2007:147)

No que diz respeito ao paradigma da aprendizagem, em oposição ao paradigma anterior, este recusa por completo o carácter transmissivo da Escola.

Se anteriormente é o professor quem está no centro da ação educativa, de acordo com o paradigma da aprendizagem é o aluno quem detém deste lugar colocando o professor no *“lugar do morto”* (Trindade, Rui; Cosme, Ariana; 2010:42)

Para esta reflexão importa focar-me no paradigma da comunicação, pois considero que, pelos motivos que irei desenvolver daqui em diante, deve merecer especial destaque quanto às práticas levadas a cabo.

A perspetiva de Charlot remete para o paradigma da comunicação contribuindo para a sua legitimação e afirmação, daí fazer referência a este autor por diversas vezes.

Os sujeitos são seres complexos, que possuem uma carga cultural que varia consoante os contextos em que estão inseridos e segundo Charlot existem várias coisas para aprender e por isso existem diferentes formas de aprender (2000) e é de acordo com estes dois pressupostos que a Escola se deve adaptar de forma a dar resposta a todos os desafios presentes³.

Assim,

“Chamaremos paradigma da comunicação a este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como factor potenciador das aprendizagens dos alunos (...)” (Trindade, Rui; Cosme, Ariana; 2010: 58)

O ato de aprender, segundo o paradigma da comunicação, não deve dissociar-se dos sujeitos e deve ter em conta a história destes, os seus interesses e expectativas para que o saber detenha de um significado para os sujeitos que se relacionam com este.

De acordo com o autor Charlot (2000) *“não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber.”* (p. 63)

A preocupação em construir aprendizagens significativas ao longo da *jornada* dos sujeitos faz com que suscite outra necessidade, a de refletir. É através da reflexão que *“A criança toma consciência da sua aprendizagem como uma evolução de um ponto para outro.”* (Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 122)

³ Este pressuposto de atuação no contexto escolar deve ter como ponto de partida os princípios subjacentes à Educação Inclusiva, abordada no tópico anterior.

É de salientar a “ (...) importância da qualidade do diálogo que se estabelece entre a educadora e a criança.” (Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 138)

A reflexão, bom como o diálogo são considerados dois instrumentos indispensáveis nos processos de ensino-aprendizagem. O diálogo também constitui uma forma de se relacionar com o saber e de se obter novas aprendizagens em que,

“ (...) quando têm oportunidade para examinar as suas experiências de aprendizagem, envolvem-se em diálogos que lhes permitem discutir ideias e confrontar pontos de vista diversos sobre a mesma realidade. Nessas conversações descobrem que o confronto de ideias e de pontos de vista diferenciados abre o caminho para a procura e a partilha de significados (...)”(Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 126)

A relação que se estabelece entre o sujeito e o saber deve ser, neste sentido, de proximidade em que o sujeito atribui significados ao que aprende, e é ele o protagonista de todo o processo pelo que detém deste poder.

O ato de aprender é complexo e arca a dimensão cultural e a dimensão relacional que implica o saber e, de acordo com Meirieu, o contexto social e a cultura são duas dimensões que influenciam diretamente os sujeitos ao longo do seu processo de aprendizagem (1991).

Neste sentido, aprender também se traduz na construção de dinâmicas relacionais.

Assim, o desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente, o desenvolvimento de competências relacionais e culturais são questões que são tidas como essenciais na elaboração do currículo.

Tendo em conta estes pressupostos, o paradigma da comunicação não tem como finalidade única o aluno dar a resposta certa a uma determinada questão, a ação educativa vai para além disso. Não se descarta por completo a dimensão cognitiva, no entanto entende-se que a dimensão cultural é o ponto de partida para o indivíduo se relacionar com o mundo e aprender acerca deste que de acordo com Charlot, a dimensão cognitiva deve ser compreendida à luz dos desafios culturais que as aprendizagens fazem surgir (2000).

Outra questão que importa referir é a relação que se estabelece entre aprendizagem e evolução tendo em conta o que fui referindo, e neste sentido torna-se necessário remeter esta reflexão para o autor Vygotsky.

Segundo Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem são duas dimensões que podem estar relacionadas quando a ação educativa ocorre na zona de desenvolvimento proximal, para este efeito o sujeito necessita de ser orientado e apoiado.

Neste sentido considero que *“É em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, compreende e se dinamiza o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas desses alunos.”* (Trindade, Rui;2009:92)

Discussão e colaboração são duas funções que visam uma melhor conscientização das crianças face ao mundo envolvente onde se verifica uma *“ (...) tomada de consciência da criança de si e do mundo (...)”* (Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 127)

A interpretação que o sujeito faz em relação ao património cultural deve ser suscitada pelos adultos e é a partir desta que os sujeitos se constroem e desenvolvem pois *“ (...) ao longo da sua jornada, vai crescendo e evoluindo (...)”* (Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 124)

Facilitador, comunicador, orientador, motivador, entidade flexível, estas são algumas características que se espera que estejam presentes na ação dos atores que constituem o espaço escolar em que, *“ (...) a tarefa daqueles que educam não é apenas permitir que as crianças possam expressar as diferenças, mas tornar possível a discussão, a negociação, a troca de ideias, o confronto e a argumentação.”* (Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 127) É importante que a criança seja encarada igualmente como fonte de conhecimento, em que tanto professor e aluno são copos meios cheios e que se vão completando ao longo de todo o processo, deste modo,

“ Quando as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e escutadas, tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos os seus desejos e os seus interesses e tornam-se capazes de se colocarem na perspetiva dos outros. Colocar-se na perspetiva dos outros ajuda as crianças a desenvolverem sentimentos de empatia e de respeito pelas diferenças e a tomar consciência do impacto das suas ações em situações que implicam as outras pessoas.” (Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 139)

A Escola é um espaço privilegiado para a concretização da inclusão social e deve procurar adaptar-se às exigências e não o contrário e todo o trabalho desenvolvido deve ter em conta as restantes dimensões que constituem um indivíduo nomeadamente a família na medida em que,

“Estas crianças vêm um mundo onde os adultos significativos colaboram realmente na sua educação. (...) Os pais e a equipa educativa são co educadores que têm a responsabilidade de partilhar os seus conhecimentos (...)” (Azevedo, A; Formosinho, J. O.; 2008: 135)

3. TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

3.1. Conceito

A sigla TEIP significa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e consiste numa medida de promoção de sucesso educativo, de combate da indisciplina e abandono escolar. Segundo a Direção Geral de Educação, o Programa TEIP entra este ano letivo 2012/2013 na sua 3.^a geração, surgindo na sequência do programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como respostas às necessidades e expetativas dos alunos. Este 3.º programa TEIP tem em vista o alargamento do programa a mais agrupamentos de escolas. Ainda segundo a DGIDC e a DGE,

“(...) numa 1ª fase o Programa TEIP iniciou-se em 35 Agrupamentos, tendo o Ministério da Educação, no âmbito das medidas de Política Educativa, fixado o universo de 100 Agrupamentos como meta a atingir. A inclusão de mais 24 Agrupamentos na 2ª fase e 45 na 3ª fase de alargamento do Programa, perfazendo um total de 104, permitiu alcançar e até ultrapassar a meta enunciada.”

O Programa TEIP3 visa, de uma maneira geral: 1) *Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;* 2) *Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo;* 3) *Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;* 4) *Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.*

Tudo isto se processa em diferentes escolas do país, nomeadamente em 137 agrupamentos de escolas, distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação: Algarve, Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo; Centro e Norte.

3.2. Enquadramento Legal

Os TEIP são criados em 1996, pelo Despacho 147-B/ME/96, geralmente referidos como TEIP DE 1ª geração, enquanto territorialização/contextualização de populações com graves dificuldades no acesso e sucesso escolares. Estes foram

“Criados em 1996 pelo Ministério da Educação constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades”. (Barbieri, Helena; s/d:1)

A segunda fase (TEIP2) foi objeto de uma reformulação legislativa, através do Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro (Legislação enquadradora). Segundo este:

“O presente despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contrato-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministérios da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária.”

3.3. Territorialização e autonomia

Neste ponto do trabalho e da análise que tenho vindo a desenvolver considero pertinente destacar alguns conceitos fulcrais na análise dos TEIP. Neste sentido, a territorialização surge como um conceito pertinente nesta abordagem. Entende-se que,

“Este processo de territorialização inscreve-se num complexo e ambíguo fenómeno de descentralização que não pode ser dissociado do processo de procura mas, também, de necessidade de legitimação do estado na democratização da escola, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e do combate à exclusão escola”. (Barbieri, Helena; s/d:3)

Em que *“As estratégias de pôr em prática qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas do que quando são impostas a partir de uma instância central.” (Bolívar 2007:28, cit in Leite & Lopes)*

A intenção deste processo traduz-se numa lógica do reforço da autonomia da instituição escolar. No entanto e segundo Barroso (1997) este é um processo controverso e até mesmo ambíguo que nem sempre os seus efeitos práticos obedecem à sua lógica de funcionamento.

Segundo este autor, o princípio da territorialização é caracterizado por uma diversidade de modalidades, destacando deste modo a autonomia dura e autonomia mole. Relativamente ao caso de Portugal, este insere-se na modalidade de autonomia mole.

Todas as práticas subjacentes a esta modalidade

“ (...) são inseridas numa lógica de promoção da escola pública enquanto condição para assegurar a democracia e a equidade. Neste caso, a autonomia e a ideia de uma maior participação da comunidade local prevêem o envolvimento de diferentes actores sociais no sentido de desenvolverem uma acção colectiva que se concretiza numa educação assente em princípios de solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional” (Barbieri, Helena; s/d:6)

Inserindo-se deste modo numa *“lógica de serviço público” (Barroso, 1997).*

Podemos, neste sentido constatar que,

“É neste quadro de descentralização dos poderes do estado e de territorialização das políticas educativas em Portugal que se insere a medida legislativa que, através do despacho 147-B/ME-96, cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”. (Barbieri, Helena; s/d:12)

Capítulo II

O Lugar da Mediação em Contexto Escolar

1. A Mediação

Sempre existiu, “ (...) *nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria com toda a neutralidade, que traziam sossego às pessoas diferentes, seres que eram alicerces de fraternidade (...)* ” (Six;1990: 11 cit in Torremorell; 2008:11)

Concebendo a figura de mediador como alguém de bem que procura promover o bem-estar.

Considera-se que a mediação apresenta-se como uma ferramenta de intervenção no âmbito da cidadania, promovendo comportamentos de responsabilidade social e de civismo, partindo do pressuposto que existem conceções distintas mas que se devem promover dinâmicas relacionais que impulsionem o respeito mútuo.

Este é admitido como um método de carácter alternativo face á via judicial que pode assumir e por outro lado caracterizado pela criatividade quanto á condução deste mesmo processo.

Admitindo os contributos de Torremorell (2008), o conceito de mediação apresenta-se como sendo inevitavelmente polifacetado e pluralista que pressupõe a interação de quatro diferentes pressupostos: i) história da satisfação que resulta da necessidade de resolver problemas meritórios, ressaltando por um lado a escapatória a custos económicos, temporais e emocionais; ii) história da justiça social promovendo a autodeterminação e independência dos sujeitos quanto aos seus conflitos; iii) história da opressão “das possíveis perversões do processo de mediador, nomeadamente: desequilíbrio de poder, privatização dos problemas, manipulação encoberta e exploração dos mais débeis” (idem: 16); e por último história da transformação, admitindo através do *empowerment* uma constante evolução e transformação dos sujeitos implicados no processo.

São de destacar algumas características admitidas como essenciais quanto á figura que conduz o processo de mediação – mediador(a).

Estas características permitem em parte elucidar sobre alguns princípios inerentes ao processo.

Começo por destacar a comunicação interpessoal, esta mostra-se imprescindível uma vez que deve ser preocupação constante do mediador possibilitar a construção de canais comunicacionais entre as partes, admitindo o diálogo como o principal ponto de partida. Esta característica deve ser constante

e a figura de mediador deve mostrar-se recetivo, procurando escutar convenientemente as partes envolvidas e deve demonstrar empatia com os sujeitos.

Uma outra característica que claramente determina o processo de mediação é a da imparcialidade. O mediador não deve assumir nenhuma das posições, ou seja, o mediador não deve posicionar-se em nenhuma das partes envolvidas.

Todo o processo e o mediador deve garantir confidencialidade, assumindo a responsabilidade que os assuntos que irão ser tratados não irão ser públicos.

Deve ser ainda assumida uma postura flexível e deve ser ainda garantido o princípio da voluntariedade na medida em que os sujeitos não devem ver-se obrigados a participar no processo de mediação, mas sim por livre e espontânea vontade.

É importante agora compreender quais são os modelos e tipos de mediação que caracterizam a prática da mediação escolar que é tema central da minha intervenção.

De acordo com Tiago Neves (2010), a emergência de dois modelos de entendimento acerca desta matéria é consequência da fragilidade da mediação quanto à sua afirmação.

É de destacar, por um lado o modelo romântico e por outro lado o modelo profissional.

De acordo com a perspectiva romântica da mediação, destaca-se a capacidade que os indivíduos possuem para situações de mediação apesar de não usufruírem de formação específica, isto é, assumindo apenas como “ (...) *indivíduos capazes de resolver as situações que se lhes apresentam exclusivamente pelo recurso às suas competências pessoais e do relacionamento com os outros.*” (idem; 2010:38).

Relativamente ao modelo profissional da mediação, parte-se do princípio que existe formação específica na área.

Estes modelos divergem essencialmente ao nível dos procedimentos em vista na medida em que o modelo romântica não os possui claramente definidos e objetivados, ou seja, “ (...) *a mediação emerge (...) como um processo de fronteiras indefinidas e estruturação difusa.*”.

Em contrapartida, no modelo profissional “(...) existe (..) um ímpeto claro no sentido de conferir à mediação um estatuto de cargo.” (idem; 2010:39).

Remetendo agora as divergências para os objetivos, o modelo romântico prevê “ (...) a emancipação dos sujeitos, a justiça social ou o desenvolvimento local (...) ”, o modelo profissional “ (...) orienta a sua atuação quotidiana essencialmente para a resolução de problemas mais ou menos circunscritos”. (idem; 2010:39).

A priori estamos perante um confronto o que não significa que qualquer possível coexistência entre eles seja descorada. Podemos portanto, em determinadas situações posicionarmo-nos numa visão mais romântica da mediação ainda que tendo como base a mediação profissional.

Referindo-me à experiência pela qual passei no contexto de estágio penso que seja mais apropriado referir-me aos dois modelos tendo em vista a sua conjugação.

É notório que mediação constitui uma forma de intervenção social.

No contexto escolar, a mediação surge “ (...) tendo em conta um entendimento de mediação que enfatiza relações de proximidade, lógicas comunitárias, e o estabelecimento de redes de comunicação.” (Almeida, Basílio; 2009: 47)

Uma mediação que se limita à sua função reguladora mas antes pelo contrário, que foca a sua atuação no seu potencial transformador e emancipatório.

De acordo com Correia (2004), a mediação escolar assume duas vertentes, uma segundo a perspetiva securitária em que a intervenção se concretiza antes que o conflito seja levado ao limite e uma outra que se afirma de acordo com a perspetiva integracionista em que o pressuposto de atuação passa por abarcar toda a complexidade e heterogeneidade que caracteriza o mundo escolar, sendo que “ (...) interessa pensar em formas de lidar com as culturas e heterogeneidades que “habitam” os quotidianos das escolas, sobretudo quando a educação os continua a pensar como sendo homogêneos.” (Almeida, Basílio; 2009: 48)

Admitindo a mediação como uma eventual resposta para a nova realidade que caracteriza a escola.

Torna-se imprescindível perspetivar a mediação para além da resolução de conflitos, focando a atenção na fomentação de uma cultura de paz e cidadania ativa e responsável, procurando debruçarmo-nos sobre um discurso sociocultural.

Neste sentido, importa compreender a mediação escolar de acordo com duas vertentes, a primeira que remete para a mediação socioeducativa e uma segunda voltada para a mediação de conflitos, sendo imprescindível a relação que podem estabelecer e todos os contributos que desta advenham.

A intervenção passa essencialmente pela capacitação dos sujeitos de ferramentas e competências sociais que se mostram adequadas à realidade em questão, assim,

“A construção duma comunidade educativa, através da constituição de equipas integradoras de todos os agentes socializadores, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades socioculturais nos contextos escolares.” (Neves, Tiago; 2010:6)

Neste sentido e tendo em consideração a amplidão de novas profissões ligadas à mediação que têm por base uma lógica educativa, considero adequado recorrer aos pressupostos da mediação socioeducativa que passa pelo desenvolvimento de um plano pedagógico de ação com metodologias flexíveis e coerentes para a aquisição de conhecimentos. Entende-se,

“(...) que a educação (incluindo a educação escolar) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura (...) de conhecimento e (...) de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação.” (idem; 2010:6).

A mediação socioeducativa ganha particular relevo na medida em que permite a criação de outros dispositivos de intervenção que vão para além da mediação de conflitos. Este processo passa inevitavelmente pelo assumir da mediação como uma mais-valia para o processo de aprendizagem de novas formas de convivência e relacionamento, apresentando-se como “ (...) uma aprendizagem para a cidadania.” (Bonafé-Schmitt, J.-P; 2009:36).

Neste sentido, *“Representa, assim, uma aprendizagem de responsabilização dos alunos para melhorar as relações no seio da escola,*

desenvolver novas solidariedades, favorecer um melhor ambiente escolar e extra-escolar.” (Bonafé-Schmitt, J.-P; 2009:36).

A segunda vertente, centrada na mediação de conflitos contribui para encontrar novas respostas a problemas associados à convivialidade entre os sujeitos, procurando a promoção e construção de uma cidadania ativa assente nos princípios de uma cultura de paz.

Neste âmbito, a mediação é percecionada como uma intervenção num conflito levada a cabo por uma terceira pessoa – mediadora. No contexto de estágio, sou eu quem assume a função de mediadora no Espaço de Mediação Escolar – EME, sendo

“(...) uma nova forma de ação, que anuncia novas formas de coordenação das relações dos actores entre si (...) numa lógica comunicacional na medida em que o papel do mediador consiste em mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes, a sua intercompreensão.” (Silva, Ana; Machado, Catarina; 2009:3)

Enquanto mediadora é minha preocupação constante procurar escutar todos os envolvidos, à exceção dos casos em que uma das partes não se mostra disponível. É importante que não assumamos o papel de polícia ou de juiz, muito menos de definir um percurso a percorrer ou tomar uma das partes como mais correta ou não. A imparcialidade deve ser uma premissa constante da intervenção. Sendo assim, a figura do mediador assume-se como imparcial, não-autoritário e limitado. É importante que a entrada das partes no processo de mediação seja de forma voluntária.

Recebo estudantes que voluntariamente se deslocam ao EME, outros deslocam-se segundo ordens dos vigilantes da escola e por último alunos que vão com ordem de expulsão da sala de aula sendo encaminhados pelos docentes. Poderíamos dizer, numa primeira leitura, que os estudantes que se deslocam ao EME por ordem de terceiros não constituem o processo de mediação de forma voluntária, no entanto, a minha abordagem contraria essa leitura, no momento que batem à porta a minha preocupação é: “Querem ficar aqui um bocadinho para conversarmos?”. Mostra-se pertinente, numa primeira fase, proceder à apresentação pessoal quer da figura do mediador bem como das partes envolvidas, apresentar e esclarecer quaisquer dúvidas relativamente ao processo de mediação e de seguida deve-se escutar o problema apresentado

pelos mediados. Todas as situações que chegam ao EME são registadas e passam a integrar um *dossier*⁴ de registos bem como a ficha de compromisso e o processo de monitorização.

Muitos dos casos que surgem são situações em que as partes envolvidas são grandes amigos no entanto e por algum motivo a relação se tornou conflituosa pela presença de obstáculos a diferentes níveis, neste sentido a mediação desenvolvida na escola tem-se mostrado útil e pertinente na medida em que permite manter relacionamentos anteriores.

Um processo de mediação acaba por se mostrar inútil ou ineficaz quando as partes não demonstram vontade de participar no processo.

Verifica-se uma tendência em percecionar os conflitos como sendo algo negativo e a evitar, momento este caracterizado por uma crise ou tensão emocional. Um desentendimento/ desregulação poderá estar na base de origem de um conflito entre duas ou mais pessoas. Entende-se ainda que o conflito provoca uma potencial alteração do equilíbrio, sendo potenciador de mudança.

Assim, um conflito é na maior parte das vezes associado a algum tipo de violência, verbal ou física e por isso mesmo algo desagradável e prescindível. O que determina o carácter positivo ou negativo do conflito é a abordagem que lhe fazemos, de que forma este é encarado na vida dos sujeitos. Há que aceitar que o conflito faz parte da condição humana, da heterogeneidade que caracteriza os tempos em que vivemos, se existem então será do nosso interesse aprendermos que tipo de abordagens podemos recorrer quando estamos perante uma situação conflituosa. É neste pressuposto que o projeto que estou a desenrolar se enquadra.

Os desentendimentos que podem estar por de trás de um conflito podem ainda traduzir-se por falhas de comunicação entre os envolvidos, entendendo que numa situação conflituosa alguém terá de sair perdedor e, inevitavelmente, um vencedor, assumindo que o “outro” é um alvo a abater. O conflito acaba por se revelar numa incompatibilidade de interesses, origens, entre outros face à diversidade de sujeitos que constituem o mundo envolvente, em específico a escola.

⁴ Consultar Apêndice I – Registo de Frequência EME.

Este é um fenômeno assustador na medida em que todo o conflito pressupõe uma mudança. Considero que o conflito contribui para a construção de relações mais justas e equilibradas e constitui uma fonte de desenvolvimento, tendo em conta que grande parte das nossas conquistas advém de situações conflituosas em que predomina o que é ambíguo por completo. A minha abordagem no Espaço de Mediação Escolar passa por esta linha de pensamento, assumindo o conflito como algo potenciador de mudança proporcionando evolução e conhecimento.

Os conflitos podem ser variados quanto à sua tipologia, nomeadamente interpessoais e intrapsíquicos, no entanto no EME são mais presentes os de tipo interpessoais. Este tipo de conflito caracteriza-se por uma incompatibilidade verificada entre duas ou mais pessoas. Este é um momento onde, maior parte das vezes, somos confrontados com questões relacionadas com o poder.

A questão da superiorização é bastante visível. Nos acompanhamentos que tenho concretizado esta premissa é uma constante pois os estudantes assumem uma postura de não querer ceder perante o outro.

Percebe-se que mais do que uma oposição verificam-se falhas de comunicação que, quando reformuladas, a oposição na verdade não era efetiva.

Noutros casos, existe uma oposição efetiva entre as partes ao nível dos interesses e desejos respetivos.

Para uma melhor compreensão deste fenómeno necessito, inevitavelmente, de estar com atenção às causas e necessidades. Assim, abordar um conflito e um processo de mediação exige ter em consideração as necessidades das partes envolvidas.

As necessidades podem ser variadas, desde as emoções até aos valores, passando pela comunicação, estrutura e história inerentes ao conflito.

O estabelecimento de um compromisso constitui uma meta favorável nos casos em que as partes envolvidas se mostrem interessadas em fazê-lo, depois de assumido o compromisso, será implementado um processo de monitorização que se pauta pelo acompanhamento da situação que levou os sujeitos a deslocarem-se ao EME e compreender a evolução da mesma bem como o cumprimento do compromisso que assumiram.

Relativamente a esta temática, é da minha responsabilidade assumir um olhar mais atento e periférico. Num conflito e na sua resolução existe a tendência

de centrarmos-nos naquilo que parece ser o mais óbvio sem prestarmos atenção à periferia. Pode ser na periferia que podemos encontrar elementos fundamentais para a resolução do conflito ou pelo menos a partir destes criar canais de comunicação, penso que,

“(...) este é o grande desafio da sociedade actual (...) revelam dificuldades comunicacionais e défices de intercompreensão entre os sujeitos que, sem dúvida, colaboram para a emergência de conflitos que, se não forem trabalhados e apropriados, tendem a desenvolver-se colocando em risco a convivência saudável e o desejável desenvolvimento pessoal e social.” (Silva, Ana; Machado, Catarina; 2009:3)

Neste sentido, o mediador deve escutar e procurar para além do “parecer”, deve assumir uma postura de explorador, facilitador e trabalhar no sentido de alargar horizontes.

A premissa da mediação escolar reside no entendimento do conflito como potenciador de aprendizagem e mudança.

Tal como nos diz Schmitt, “ (...) a mediação constitui um processo educativo para ensinar às pessoas como podem reapropriar-se da gestão dos seus conflitos e de que (...) a escola representava o lugar relevante para esta aprendizagem.” (2010:50).

A Escolas devem procurar implementar programas de mediação que vão de encontro a estes pressupostos de ação, visando autonomizar os sujeitos de maneira a que sejam eles os principais interventores dos conflitos em que se vêm integrados.

A mediação escolar constitui, de acordo com estes pressupostos, uma via de atuação por parte da escola inclusiva e todos os princípios que estão subjacentes.

Capítulo III

A Caminho do Sucesso

1. O Sucesso - desconstrução

Sempre demonstrei interesse quer pela mediação e todos os pressupostos que esta sustenta quer pelo sucesso educativo dos sujeitos.

A questão que se levanta está relacionada com a possibilidade de existir uma relação entre estas duas dimensões, mediação e sucesso.

Admitindo que o sucesso ou a falta dele surge associado a qualquer tarefa ou compromisso que assumimos, penso que a mediação e toda a sua lógica de atuação pode fornecer ferramentas no âmbito da intervenção pedagógica nomeadamente em contexto escolar.

Propor-me a pensar sobre o sucesso educativo implica necessariamente pensar o sujeito como alguém em constante construção e evolução sendo várias as dimensões que o constituem e exercem um forte impacto no trajeto que este irá ter.

Quero com isto dizer que o sucesso educativo de um sujeito sofre várias influências tendo em conta o trajeto de vida que este tem vindo a ter.

O sucesso dos estudantes não pode ser percecionado apenas de uma forma, indivíduos heterogéneos exigem variadas causas, daí a necessidade de trazer diversas problemáticas para a discussão pois,

“No domínio da realização escolar, o sucesso e o fracasso são geralmente atribuídos a numerosos factores, entre os quais salientamos: a capacidade, que inclui as aptidões e as competências adquiridas; o esforço, temporário ou regular; a dificuldade da tarefa; a personalidade; o humor; a ajuda dos outros. As causas potenciais são praticamente ilimitadas (...)” (Faria, Luísa; Fontaine, Anne; 1993: 67)

O contexto familiar, o grupo de pares, as motivações, oportunidades e limitações são exemplo de fatores que influenciam diretamente o rendimento educativo. A trajetória de vida que um sujeito possui constitui uma condicionante do seu sucesso, nomeadamente em termos de oportunidades que surgem ou que eventualmente poderiam surgir.

Portanto, pensarmos o sucesso educativo dos sujeitos obriga-me a interessar-me pela esfera mais social não descurando a esfera pessoal do sujeito, tendo em consideração um conjunto de singularidades que o caracterizam.

Este interesse pode passar pela compreensão das motivações dos sujeitos, aspirações futuras que têm, o próprio contexto socioeconómico em que estão inseridos, entre outras questões que merecem ser respondidas para uma abordagem mais complexa e eficaz.

É importante que se tenha em consideração que de facto o conceito de sucesso e as próprias origens/causas são diversas e constitui-se por isso mesmo numa área complexa e desafiante em relação ao seu entendimento para o ramo da educação.

Pensar o sucesso não passa apenas pelo entendimento das capacidades cognitivas e intelectuais dos indivíduos, passa pelo entendimento de um conjunto de fatores sociais que ou limitam um indivíduo ou por outro lado dão asas para que este seja bem-sucedido a diversos níveis.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem e inserção “auto-percecionam-se” como sendo desentendidos da instituição escolar e por isso demonstram-se mais interessados pelo intervalo do que propriamente pelas aulas. Neste sentido verificam-se,

“ (...) fortíssimos efeitos de arrastamento da recusa dos tempos lectivos, tempos obrigatórios por definição, para os restantes espaços-tempos escolares. O distanciamento face às aulas e aos modelos pedagógicos vigentes leva os estudantes a preferirem os intervalos, os «furos» e o regresso a casa por razões directa ou indirectamente relacionadas com o cansaço, a desmotivação e a repulsa face às aulas.” (Lopes, João; 1996:2)

Atender às especificidades de cada um, pode também passar por compreender que dificuldades têm no ato de aprendizagem e nesse sentido realizar um acompanhamento mais individualizado⁵ e atento a um conjunto de particularidades que caracteriza o sujeito.

As singularidades que caracterizam os sujeitos podem ser abordados de acordo com a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner⁶.

Esta envolve as relações que existem entre o ser humano e o ambiente e contextos em que se vê inserido e todas as transformações que daí advém.

⁵ Este trabalho de acompanhamento pode traduzir-se na realização de tutorias, como irei convenientemente fazer referência mais adiante.

⁶ Urie Bronfenbrenner nasceu em 1917, em Moscovo e faleceu em 2005. Foi professor em Nova Iorque, na Cornell University, leccionou Psicologia e Human Development and family studies.

Dada a importância concebida ao impacto que os contextos produzem nos sujeitos, importa analisar o desenvolvimento destes últimos tendo em consideração os diferentes ambientes que este integra.

A Teoria congrega em si a existência de cinco distintos patamares e que são eles: Microssistema, Mesossistema, Exossistema, Macrossistema e Cronossistema.

Estes níveis encontram-se por ordem, desde o indivíduo até ao nível mais global.

A teoria do desenvolvimento humano visa dar maior ênfase aos contextos socioculturais, entendidos como principais responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano. Entendendo que o desenvolvimento da criança acontece através de processos de interação cada vez mais complexa entre uma criança ativa e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato. Para ser eficaz a interação deve ocorrer numa base regular durante largos períodos de tempo.

Neste sentido, a Teoria Ecológica do desenvolvimento humano envolve a adaptação entre o ser humano e as propriedades em que está inserido/vive, uma vez que a relação entre as várias propriedades e a vastidão dos seus contextos em que o indivíduo está inserido influencia igualmente o seu processo de adaptação.

No que diz respeito ao Microssistema, este possui padrões de relações, atividades e funções desempenhadas/vividas pelo indivíduo e o seu desenvolvimento ocorre num *setting* determinado com características bastante particulares.

Relativamente ao Mesossistema, a pessoa em desenvolvimento está envolvida de forma ativa em dois ou mais *settings*.

No Exossistema apesar do indivíduo não estar a participar ativamente num dado *setting*, podem ocorrer alterações que irão influenciar o indivíduo e os *settings* onde desempenha uma função ativa.

Por último, o Macrossistema refere-se a uma cultura como um todo, relacionado com crenças, valores, formas de pensar.

Posicionando-me de acordo com esta perspetiva, entende-se por desenvolvimento a capacidade de adaptação a diferentes realidades, capaz de expandir os seus conhecimentos adquirindo uma conceção de crescimento e vivências mais expandida e diversificada, tornando-se capaz de se envolver em

diversos contextos desempenhando um papel ativo no ambiente ecológico que o envolve, tornando-se num ser cada vez mais complexo.

O processo de desenvolvimento pode ser inferido através da análise das atividades, papéis e relações em que o sujeito participa.

Importa refletir que lugar detém as singularidades de cada indivíduo no contexto escolar.

A questão que levanto é se no contexto escolar, seja em espaço de sala de aula ou não, é tido em consideração um conjunto de fatores que faz de cada sujeito um ser único e heterogêneo.

Refiro-me por exemplo aos interesses dos alunos, aquilo que para eles realmente importa, aquilo que gostam, o que os faz mover e correr atrás. Para podermos ter esta percepção é necessário que se construa uma relação, uma relação de proximidade.

Enquanto mediadora socioeducativa considero imprescindível o estabelecimento de uma relação proximal como um ponto de partida para qualquer intervenção.

Durante todo o meu percurso acadêmico aprendi que a intervenção não se faz para, mas com os sujeitos. É importante que todo o processo de intervenção seja construído com sentido, este sentido evidencia a relação entre o projeto de intervenção e as reais necessidades de uma determinada população. Ora bem, construir um projeto que dê resposta às necessidades pressupõe que haja uma preocupação constante em compreender e apurar todas essas necessidades, este processo designado de diagnóstico presume que se construa uma ligação com a comunidade em questão para que haja um efetivo conhecimento e consciência das suas preocupações e necessidades.

O estabelecimento de uma relação de proximidade permite que haja essa consciência e conhecimento de um conjunto de informações que sem ela não nos chegaria de modo algum.

Uma relação proximal permite que se conheça, que se dê a conhecer e se faça algo com verdadeiro sentido para os sujeitos.

Talvez se não me visse implicada neste pressuposto não saberia de alguns detalhes que caracterizam cada um dos meninos com quem estabeleci uma relação ao longo destes meses. Este conhecimento permitiu-me traçar um

plano de intervenção mais conciso e com sentido e ter acesso a um conjunto de dados que de outra forma não teria acesso.

A relação que estabeleço com eles é de uma riqueza extrema por conseguir ter acesso aos mais variados detalhes da vida deles, quer social quer pessoal.

É imprescindível que haja alguém que esteja disponível para fazer este trabalho, um trabalho de acompanhamento.

É, tendo em conta a realidade desmotivadora presente na vida dos jovens, que considero pertinente a temática da motivação a par da relação de proximidade como ferramenta essencial para atingir o sucesso uma vez que,

“A importância da motivação para a realização no contexto escolar, como determinante do sucesso escolar e do nível de formação académica alcançada, justifica os numerosos estudos que suscitou nos últimos quarenta anos”. (Fontaine, Anne;1988:13)

Pensar-se no sucesso de um sujeito obriga, em parte, a descobrir o que o leva a depositar esforço e dedicação numa determinada tarefa.

Poderemos pensar a educação e o sucesso escolar sem ter em consideração o que motiva os indivíduos? Esta questão ajuda-nos a perceber o quão pode ser importante a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Quero com isto dizer que o processo de aprendizagem não depende apenas das dimensões cognitivas dos indivíduos, e há muito que se entende que o sucesso é algo complexo e que obriga a pensarmos num conjunto de dimensões subjetivas e qualitativas que o influenciam e que constituem todo o sujeito.

A motivação surge assim nesta reflexão com toda a importância que pode ter quando nos propomos a refletir sobre o sucesso dos jovens.

A questão que levanto e rapidamente respondo de seguida é a seguinte, terá a mediação socioeducativa papel ativo em matéria de motivação? Eu considero que nós, ciências da educação pelo nosso entendimento multifacetado, detemos de alguma obrigação e formação suficiente para aprofundarmos esta questão.

“Os alunos não se interessam nem participam, têm dificuldades de concentração, são passivos, desmotivados.” (Lemos, Marina; 1989: 31)

Uma escola cada vez mais caracterizada pelo crescente desinteresse dos alunos necessita de ser repensada quanto às suas práticas e pressupostos de ação, é necessário criar planos de ação que promovam a motivação dos estudantes, entendendo que *“Motivar em Educação é criar a necessidade de aprender, de actuar, é fazer com que os alunos encontrem motivos para aprender, para se aperfeiçoarem, para se descobrirem e rentabilizarem as suas capacidades”*. (Silva, Anabela; 2009: 3)

O perfil de mediador socioeducativo enquadra-se neste tipo de intervenção que deve ser uma constante preocupação do Mundo Escolar.

A motivação, quanto à origem pode ser caracterizada por interna e externa. A motivação interna caracteriza-se essencialmente pelos hábitos, costumes e instintos.

As motivações externas, estas sim devem fazer parte do leque de preocupações dos sujeitos, destacam-se influências provenientes do ambiente familiar e do meio social em que estão inseridos e a profunda instabilidade emocional que pode ser gerada pelos mais variados motivos. É neste pressuposto que o mediador deve procurar atuar.

A motivação passa por todas as esferas que compõem um indivíduo, no entanto a reflexão leva-me a interpretá-la de acordo com a área da aprendizagem e da mediação.

Trabalhar a motivação pode por exemplo, passar por compreender os estilos de aprendizagem dos sujeitos e em função disso traçar um plano de ação, pode noutros casos a partir de interesses pessoais trabalhar um conjunto de competências que se identifiquem como estando em falta. O futebol pode ser um ponto de partida, se o “João” gosta tanto de futebol e quer tanto ser futebolista por que não havemos de trazer esse interesse para o processo de aprendizagem / motivação.

Compreendo que aprofundar as questões da motivação proporciona mais-valias no processo de aprendizagem.

É necessário considerar, quanto a esta matéria, e de acordo com a Anne Marrie Fontaine (1988) que existem diferenças justificadas quer pelo género, quer pela idade e ainda pelo contexto socioeconómico em que estão inseridos, mas para que uma intervenção surta mais efeitos mostra-se imprescindível desenvolver um trabalho em rede, se estou a evidenciar a necessidade de um

acompanhamento na escola mais especializado e individualizado também é imprescindível que haja um acompanhamento ao nível familiar que promova também estes pressupostos, este trabalho em rede permite que todos os esforços estejam unidos com o mesmo intuito e objetivo, o sucesso dos sujeitos.

No seguimento deste debate surgem os contextos de socialização em que os indivíduos constroem o seu self e que detêm de “(...) *um papel preponderante na selecção e transmissão deste conjunto de normas, valores e representações sociais (...) sem negar a importância das outras instituições de socialização (...)*” (Fontaine, Anne; 1988:14)

Para esta reflexão trago ainda o contexto do grupo de pares que merece destaque quando nos propomos a refletir acerca dos comportamentos dos jovens. Compreende-se, neste sentido, que,

“ (...) a influência do grupo de pares tem mais impacto durante toda a adolescência, uma vez que os adolescentes passam mais tempo com os amigos do que com a família, envolvendo a partilha de ideias e sentimentos predominantes do grupo de pertença, contrariamente ao que acontece na infância, tendo em conta que passam mais tempo com a família e tendo à partida as suas atividades supervisionadas pelos pais.” (Dias, Marília; 2012: 16)

Relativamente o que diz respeito às expectativas futuras, o que acontece é que grande parte destes estudantes com quem me relacionei encontram-se estigmatizados socialmente como os que não conseguem e esse juízo de valor está tão presente na vida deles que eles próprios começam a sentir que não são capazes. Assim, é necessário refletir, discutir e intervir para que o sentido da escola seja reconfigurado na vida dos jovens.

1.1. A tutoria como ferramenta de intervenção

O processo de Mediação pode traduzir-se em diversas práticas, nomeadamente na consolidação de projetos de tutoria.

O termo tutoria remete para um acompanhamento ou até mesmo orientação conduzido pelo profissional em função dos sujeitos em questão.

“Apesar das variadas designações de tutoria, esta teve sempre como papel principal um método pedagógico de ensino individual cuja flexibilidade permite uma adaptação ao espaço social, económico, político e cultural de cada época.” (Martins, Joana; 2014: 27)

Neste âmbito, mostra-se imprescindível remeter-me para o conceito de tutoria escolar. Considera-se que a

“ (...) tutoria escolar deve ser pensada numa orientação pessoal com vista a proporcionar ao tutorando um aumento da sua autoestima, pois um aluno com autoestima torna-se mais independente, assume responsabilidades, enfrenta novos desafios, tem orgulho do seu sucesso e demonstra emoções, sendo estas, características fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal.”
(idem: 28)

Esta prática destaca-se essencialmente pela aproximação dos métodos aos sujeitos, nomeadamente em relação ao estilo pessoal de aprendizagem. É importante refletir acerca das estratégias que podem ser utilizadas, pensar quais poderão ser mais adequadas em função da realidade que está à nossa frente.

A tutoria escolar mostra-se como sendo uma mais-valia na medida em que proporciona aprendizagens e acima de tudo um autoconhecimento. Esta constitui também uma aposta no desenvolvimento de competências, na motivação e na autoestima dos sujeitos implicados.

Promover aprendizagens significativas deve ser uma preocupação de toda ação educativa, sendo que a tutoria escolar não escapa a este pressuposto de atuação.

Capítulo IV

Opções Metodológicas

1. Pensar o Projeto de Intervenção

Desde a licenciatura que os meus interesses sempre sobressaíram nas opções que fui tomando. A escola sempre foi um contexto considerado privilegiado no sentido em que é comum, ou parte-se do princípio que isso seja concretizado.

Toda a minha formação académica influencia em grande parte as perspetivas sobre as quais me identifico e neste sentido, antes de iniciar o estágio, possuía já alguns objetivos, ainda que não específicos, que pretendia desenvolver e aprofundar ao longo do processo de intervenção.

Colocar os sujeitos no centro da intervenção sem dúvida que foi o ponto de partida, reconhecendo-lhes voz e poder.

Sucesso e motivação são duas dimensões que pretendia desenvolver e que considero relevantes na formação dos sujeitos.

Com isto, os meus objetivos surgiam na linha de por um lado procurar o sucesso e por outro lado reconfigurar o sentido da escola na vida dos sujeitos.

Assim, compreender as perspetivas que os alunos detêm do contexto escolar, realizar algum trabalho no sentido de sensibilizar para a relevância dos encarregados de educação, tutores ou pais para o sucesso dos jovens, resolução de conflitos intra e inter turma, e por último mas não menos importante compreender os interesses e o próprio quotidiano nos sujeitos de forma a dar uma melhor resposta na resolução de problemas, estes são alguns objetivos gerais que tinha em mente. Neste sentido, o diálogo bem como a partilha de experiências assumem particular relevo para a intervenção.

Existiam outras dimensões que faziam parte do meu leque de interesses e que eu gostaria de trabalhar como é exemplo as questões da família, no entanto à medida que vamos delineando o plano de ação vamos nos apercebendo que existem prioridades e necessidades e por isso mesmo os nossos objetivos vão sendo reformulados. É neste sentido que é imprescindível a avaliação e tudo aquilo que pressupõe.

A definição de objetivos da intervenção constitui uma etapa imprescindível na elaboração de qualquer projeto, são estes que definem a linha de ação de qualquer profissional, no entanto há que ter em conta que esses não são

estanques na medida em que ao longo do processo estes podem ser alterados tendo em conta o rumo que a intervenção vai tomando, assim *“Trata-se de especificar, de forma concreta, as mudanças esperadas, identificar os alvos e descrever o período temporal da intervenção.”* (Menezes, Isabel; 2007:70)

Todo o projeto de intervenção rege-se segundo uma intencionalidade, o que se procura alcançar com a implementação do projeto de intervenção. A mudança social é o foco da intervenção que desenvolvi. Esta meta parece-me legitimar todo o processo no entanto, há que ter em consideração todo o planeamento que ele exige, um planeamento cuidado e contínuo.

De acordo com Capucha (2008), é importante não descurar o planeamento da ação, o planeamento congrega em si o diagnóstico, fase imprescindível e transversal a todos os projetos de intervenção, conjunto de objetivos e interesses iniciais, recursos e atividades que pretendemos desenvolver.

Um projeto de intervenção não pode limitar-se a uma intencionalidade, devem unir esforços no sentido de concretizar os objetivos a que nos propomos, pensar e desenvolver ações que vão de encontro às preocupações que detetamos no contexto. Um projeto de intervenção não se constrói apenas com teoria, mas antes na correlação que deve existir entre teoria e prática em que uma dimensão legitima a outra no sentido de construir um projeto coerente e lógico quanto aos seus princípios e práticas.

A concetualização de um projeto passa por diferentes momentos e que são eles, numa primeira fase pressupõe-se a afirmação das nossas intenções com o projeto e justificação da sua conveniência, estamos perante o projeto-visado; de seguida, procede-se à clarificação de como ocorrerá a mudança, que faz corresponder à fase do projeto-plano; a terceira etapa - projeto-processo constitui toda a ação que o projeto pressupõe, sendo que

“Assinala os passos críticos dessa transição, identifica os meios e recursos de diversa natureza necessários para que a transformação se produza, incluindo os agentes responsáveis pela consecução das ações que a concretizam. Estabelece prioridades e define as ações a desenvolver e o seu encadeamento no tempo.” (Capucha; 2008:8).

Por último, estamos perante o projeto-produto que congrega em si os resultados obtidos através da intervenção.

Todos estes momentos devem caracterizar todo o projeto de intervenção, procurando coerência e eficácia. No entanto, como já tenho vindo a referir, ao longo da intervenção a ação que planeei necessitou de reformulações e constantes adaptações face à realidade. Neste sentido torna-se “ (...) *necessário pensarmos também num dispositivo de avaliação que nos ajude a identificar, compreender e intervir bem sobre esses desvios e perceber (quem age e os outros) se conseguimos ou não a mudança desejada.*” (Capucha; 2008:8).

Dar ênfase à componente avaliativa de um projeto de intervenção mostra-se pertinente no sentido de tentar compreender se os objetivos a que nos propomos numa fase inicial do projeto têm sido cumpridos e por outro lado apurar as perceções dos sujeitos em relação ao trabalho que temos vindo a desenvolver. A dimensão da avaliação é imprescindível em qualquer projeto de intervenção na medida em que nos permite desenvolver uma reflexão crítica acerca do processo nomeadamente sobre o que correu melhor e o que não funcionou da melhor forma, dar voz aos sujeitos e às reais necessidades do contexto em questão visando uma constante adaptação à realidade.

O diagnóstico é um dos componentes fulcrais nos projetos, este congrega em si três dimensões imprescindíveis e que são elas- investigação, intervenção e avaliação pois,

“ (...) *A elaboração de um diagnóstico constitui uma oportunidade única para promover o debate entre os parceiros de um projecto, facilitando assim a formação de consensos sobre os problemas, as prioridades, as responsabilidades e os objectivos de intervenção.*” (Capucha, Luís; 2008:23).

Neste sentido,

“*Há que adquirir uma certa sensibilidade sobre os recursos existentes no contexto e identificar os problemas que os membros da comunidade experienciam e que estão dispostos a trabalhar no presente e no futuro imediato*” (Blocher, 1987 cit in Menezes, Isabel; 2007:67)

Considero esta fase relevante na implementação de qualquer projeto, fundamentalmente do Espaço de Mediação Escolar na medida em que permite uma melhor adequação da intervenção e seus pressupostos em relação à realidade presente.

Neste sentido, o diagnóstico constitui por si uma fase de investigação em que a nossa preocupação centra-se essencialmente em escutar os sujeitos do contexto para que o projeto seja uma co construção e não algo imposto sem qualquer sentido para estes. Considero que o Espaço físico de mediação e todas as restantes dinâmicas funcionam como diagnóstico na medida em que é através da relação que estabelecemos com os sujeitos que estes nos vão dando conta das suas preocupações e necessidades, para que em função das informações que recolhemos consigamos traçar um plano de ação mais coerente e eficaz pois “(...)deverá determinar as necessidades existentes (...)” (Menezes, Isabel; 2007: 67)

O planeamento cuidado está implicado no processo de investigação intrínseco a qualquer projeto de intervenção, e prevê uma avaliação de necessidades dos sujeitos e contexto que constitui uma forma de intervenção no terreno e que por sua vez apresenta-se como uma co construção entre o profissional e o contexto e seus sujeitos, tendo em conta este pressuposto: “O que é essencial garantir nesta fase é que as necessidades da população é que devem indicar os caminhos para a prática” (Freitas; 1998 cit in Menezes, Isabel; 2007: 69)

A dimensão da investigação está intrínseca na medida em que as conversas informais que são estabelecidas são transformadas em notas de terreno que dão conta das vozes dos sujeitos/protagonistas.

Neste sentido,

“Após o planeamento da intervenção há que iniciar a implementação propriamente dita, tendo o cuidado dar cumprimento, desde logo, à avaliação de processo, monitorizando a forma como os recursos, estratégias e actividades estão a decorrer, de modo a verificar se é necessário introduzir modificações ao planeamento (...)” (Menezes, Isabel; 2007:71)

O recurso à escrita de notas de terreno mostra-se benéfico neste sentido, e se recordar alguns momentos consigo evidenciar a avaliação de processo na medida em que para uma determinada atividade traçamos um plano de ação e percebemos que à medida que vamos tendo mais conhecimento do contexto e dos estudantes sentimos a necessidade de o reconfigurar, pois este já não se mostra adequado face a um conjunto de situações e problemáticas que fomos identificando, este constitui-se por si só um momento de avaliação, um momento

em que adaptamos o nosso plano de intervenção face à realidade que vamos descobrindo.

Existe uma constante preocupação em adaptar a intervenção às necessidades e preocupações dos sujeitos. Neste sentido destaca-se a avaliação como meio de transformação e melhoria dos contextos e sujeitos, esta evidencia-se pelo seu carácter subjetivo tendo como objetivo a produção de sentido em relação aos sujeitos pois permite,

“(...) identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e mérito das metas, a planificação, a realização e o impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas e promover a compreensão dos fenómenos” (Stufflebeam et al, 1971).

O carácter flexível e adaptativo do projeto está mais presente quando nos referimos ao estabelecimento de objetivos e das próprias atividades, na medida em que foram vários os momentos que se pautaram pela sua reconfiguração no sentido de fomentar um projeto mais coerente, eficaz e consciente.

A problemática da mediação de conflitos fazia parte do leque de preocupações da escola e foi nesse sentido que a minha ação se centrou, assim consideremos que este foi um diagnóstico realizado pela escola e a dinamização do Espaço de Mediação Escolar foi-nos solicitada bem como a realização de algumas atividades, neste âmbito estamos perante uma avaliação e pedido externos que *“(...) se caracteriza pela fixação de objetivos que justificam a realização da acção pela sua pertinência social, económica e/ou profissional.”* (Terrasêca, Manuela; 2001:109).

Existem um conjunto de atividades que tendo em conta as preocupações da escola me foi pedido que colaborasse mas existindo sempre este pedido/encomenda. No entanto, ao longo do processo, este foi sofrendo alterações quanto à sua configuração e estas foram levadas a cabo por mim sem descorar o carácter colaborativo inerente a este, neste sentido é de realçar uma avaliação de tipo interno.

A dinamização do Espaço de Mediação Escolar foi encomendada pela escola e os seus membros no entanto a sua configuração ficou ao encargo de toda a equipa sempre com a participação dos sujeitos.

Esta atuação, numa primeira leitura, poderia ser interpretada segundo uma lógica do “*Trabalhar para ...*”. Como fui já referindo, o ponto de partida para este projeto sempre foi a voz dos sujeitos e foi sempre uma preocupação assumir este projeto como uma co construção, neste sentido vou claramente de encontro à lógica do “*Trabalhar com ...*”. Se numa primeira interpretação sou levada a posicionar-me segundo uma perspetiva mais instrumentalista/tecnicista rapidamente o discurso é reconfigurado e descora por completo esta ideia assumindo como ideal a transformação dos sujeitos e do contexto em questão procurando a sua emancipação e autonomia.

2. Enquadramento epistemológico - Uma abordagem qualitativa do processo

Neste ponto da reflexão pretendo elucidar alguns contributos teóricos que ajudam a compreender de que forma o conhecimento se constitui para as Ciências da Educação.

O debate epistemológico surge no âmbito da cientificidade desta área. Destaco neste sentido, os contributos de António Manuel Baptista e de Boaventura Sousa Santos.

De acordo com a perspetiva de Boaventura Sousa Santos (2002), a ciência não possui um conceito único e estático, pois considera que esta resulta do social, neste sentido é suscetível de mudança e com uma variedade de significados e interpretações. Este autor refere-se ainda à ciência moderna natural como sendo de carácter disciplinar, totalitária e desconfia do senso comum.

Segundo Thomas Kunh (1977), os paradigmas são diversas formas de ver o mundo e a realidade. Não é apenas um entendimento sobre a ciência e o pensamento científico, estrutura igualmente a forma de compreendermos a vida na sociedade.

No paradigma dominante, compreende-se que são os métodos quantitativos que vigoram bem como a condição de experimentação.

No que diz respeito ao paradigma emergente, pós-moderno, este assume o sujeito como foco do conhecimento admitindo uma maior aproximação face aos métodos qualitativos. É de salientar que a,

“ (...) a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. (...) o conhecimento do senso comum (...) tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico”. (Santos, Boaventura; 2007: 56)

Tendo em consideração que o objetivo desta investigação passa por compreender as percepções que os alunos têm acerca da escola, considero que o processo se enquadra nesta perspetiva onde os sujeitos são tidos em consideração bem como a pluralidade de significados que são produzidos.

A postura evidenciada procura essencialmente abrir horizontes, procurar para além do óbvio e neste sentido o investigador desempenha um importante papel nesta busca de conhecimento científico sendo relevante *“(...) trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras (...)”* (Berger cit in Silva, s/d: 39).

Neste sentido, destacam-se dois eixos, por um lado o eixo explicativo e, por outro lado, o eixo compreensivo.

Relativamente ao primeiro, a preocupação reside no estabelecimento de uma relação entre os fatos e leis universais previamente estabelecidas, sendo que no eixo explicativo a preocupação reside na busca de significados dos fenómenos que vão surgindo tendo sempre os sujeitos implicados sendo realçada uma dimensão subjetiva opondo-se a uma explicação de carácter estática, assim *“(...) A tarefa do investigador/a – construção do saber – é ir buscar juntos daqueles/as que sabem o discurso de que são portadores (...), em que se considera que o/a verdadeiro/a sociólogo/a é o/a cidadão/ã.”* (Berger:1992)

É de salientar que a produção de conhecimento científico nas Ciências da Educação e a forma como se dá a conhecer esse conhecimento constitui uma forma em muitas formas, ou seja, o conhecimento que produzimos constitui-se a partir um ponto de vista numa imensidão de formas de se olhar e interpretar a realidade envolvente. (Bourdieu; 1993).

Admitindo que *“o conhecimento que se produz é parcial, situado e contextualizado”* (Haraway, 1988 cit in Silva, s/d: 39), emerge uma questão pertinente que é a da objetividade.

Mesmo que se assuma um carácter subjetivo quanto ao paradigma qualitativo, importa também salientar a dimensão da objetividade. Esta questão remete-nos para a contextualização do conhecimento que se produz, quero com isto dizer que todo o conhecimento produzido conjuga em si diversos elementos que o situam nomeadamente o propósito da investigação, os valores subjacentes quer ao investigador quer ao investigado, a finalidade da própria investigação, também as questões de género e outras características relativas quer ao investigador quer ao investigado, entre outros, todos estes são elementos que em parte influenciam todo o processo de investigação e que inevitavelmente o constituem. Neste sentido importa referir-me ao conceito de *standpoint* (Harding, 1991), este ajuda-nos a compreender o lugar a partir do qual nos é permitido conhecer e dar-se a conhecer determinadas realidades e fenómenos.

Assim,

“(...) sendo o standpoint o lugar – social, de género, de etnia, de orientação sexual, etc. – de onde um sujeito vê o mundo, fica condicionado o conhecimento que se tem da realidade e a forma como individualmente cada pessoa vive, também corporalmente, as suas experiências” (Silva, 2011: 62).

Importa ainda ressaltar a objetividade, que de acordo com Harding, este diz respeito a um conjunto de elementos temporais essencialmente de carácter histórico, social, político e cultural que nos ajudam a contextualizar o conhecimento produzido. A realidade que conhecemos parte de um contexto específico, sendo que a forma como compreendemos um determinado fenómeno pode variar em função dos elementos anteriormente referidos.

A objetividade fraca pauta-se essencialmente pela ausência de valores, onde predomina a imparcialidade. No que diz respeito à objetividade forte verifica-se uma maior valorização do senso comum. Assim sendo, *“O objeto do conhecimento humano nunca vem nu.”* (Haraway; 1988:577)

Para esta investigação são tidos em conta os discursos produzidos pelos alunos e são valorizadas as suas perspetivas, neste sentido considero que a objetividade forte possui um maior destaque para esta investigação.

É a partir do posicionamento em termos de paradigma que toda a ação é delineada, assim

“os modos de conhecer são organizados no interior de um paradigma: visão do mundo, através do qual o conhecimento é filtrado e vigiado, se definem discursos, teorias e modos de conhecer e se estipulam formas de lidar com o imprevisível”. (Silva; 2011: 52)

As opções que são realizadas ao longo do processo evidenciam as nossas preocupações, formas de ver a realidade, e até a forma como constituímos o conhecimento, de facto a área à qual pertença acaba por ser impulsionadora das opções que vou tomando.

A construção sócio histórica da cientificidade em Ciências da Educação congrega três eixos de racionalização educativa ou formas de educação: eixo da ação; experimental e eixo emancipatório. É de salientar o modelo emancipatório, pois, tendo em consideração os pressupostos da própria investigação e da posterior intervenção, o lugar do aluno ocupa um lugar de destaque no sentido em que é admitido como ativo no processo de ensino-aprendizagem. A intervenção na escola vem de certo modo realçar o seu papel primordial no combate a situações de desigualdade de acesso e de sucesso. Com isto, o investigador deve demonstrar uma contínua preocupação com as “(...) maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, que são dotadas de um poder coercivo em virtude do qual se lhes impõem.” (Durkheim, 2001: 31),

3. Método Etnográfico

Tendo em consideração as minhas preocupações e interesses no processo, importa ter em conta desde logo todas as decisões que vão sendo tomadas. É imprescindível que todo o processo se mostre coerente quanto às decisões tomadas face, numa primeira fase, ao paradigma em que o projeto se insere, e posteriormente aos métodos e técnicas privilegiadas.

Este método assenta essencialmente na relevância atribuída à observação da realidade em estudo sendo a observação participante e posterior realização de notas de terreno a técnica privilegiada por este método, no entanto importa desde já esclarecer que o investigador poderá sempre usufruir de outras técnicas de recolha de informação sempre no sentido de complementar e auxiliar

a técnica beneficiária. Neste sentido, o investigador (etnógrafo) assume um lugar de destaque na pesquisa a realizar (Neves; 2009)

A observação-participante implica a observação direta por parte do investigador de determinadas atividades ou acontecimentos que permitam de alguma forma compreender que tipo de relações se estabelecem.

3.1. Instrumentos de recolha de dados

3.1.1. Observação-participante

Tal como referi anteriormente, a observação participante constitui uma técnica de recolha de dados inserida no método etnográfico. Esta técnica mostra-se pertinente no sentido em que permite ao investigador observar de forma direta a forma como os sujeitos interagem quer entre eles quer com o espaço. Esta observação traduz-se numa mais-valia na medida em que o investigador assume uma postura que não está limitada pois as situações e variáveis que pretende observar não são definidos *a priori*, assim existe alguma abertura face às informações que poderão ser recolhidas.

Esta técnica deduz que o investigador passe algum tempo no contexto admitindo que haja interação entre os sujeitos investigados e o investigador, “(...) *por um período de tempo relativamente longo, com o intuito de investigar, experienciar e representar a vida social e os processos sociais que ocorrem nesse contexto*” (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 352 *cit in* Magalhães, 2010: 48).

Dada a diversidade de possibilidades que poderão ser observadas e uma vez que objetivo primordial visa desenvolver um plano de ação focado, torna-se imprescindível focalizar e especificar a informação recolhida através das observações. Compreende-se neste sentido a relevância da postura do investigador que se deve traduzir numa contínua reflexividade.

3.1.2. Conversas informais

Ao longo do processo, mostrou-se imprescindível aliar à observação-participante a realização de conversas informais.

A partir destas consegui ter acesso a um conjunto de informações que de outra forma não teria conseguido.

As conversas informais ajudam no sentido em que permite aproximarmos dos sujeitos e ficar a conhecer mais de perto as dinâmicas dos jovens, rotinas, conhecimentos ao nível da dimensão familiar, expectativas, perceções, opiniões, entre outros.

O estabelecimento de conversas informais mostrou-se imprescindível, permitindo a construção de um projeto com sentido para os sujeitos.

3.1.3. Notas de Terreno

As notas de terreno assumem-se como relevantes no sentido que permite ao investigador descrever as situações, comportamentos, entre outros, que observou.

É após a observação-participante que se dá a produção das notas de terreno e é neste momento que são destacados os momentos mais pertinentes para posteriormente refletir.

Assim, as notas de terreno permitem uma objetivação da realidade que observamos sendo um momento caracterizado essencialmente pela introspeção e reflexão do investigador.

Estas permitem, neste sentido, “ (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bodgan & Biklen, 2013: 150) constituindo-se como um “ (...) esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (idem:152).

3.2. Tratamento de dados

3.2.1. Análise de Conteúdo

Em termos de análise da informação recolhida, é de destacar a análise de conteúdo. Esta é uma técnica frequentemente utilizada nas Ciências da Educação.

De acordo com Bardin a análise de conteúdo corresponde a “ (...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (1979: 42)

A análise de conteúdo prende-se com a criação de categorias de análise da informação recolhida, nomeadamente em entrevistas e grupos de discussão focalizado, e visa a transformação do material empírico recolhido.

PARTE II

COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo V

Do Plano de Interesses à Ação

1. Caracterização do Contexto

1.1. Do Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara, à Escola E/b 2-3 de Fânzeres, passando pelo Plano de Convivência do agrupamento

Fânzeres é uma vila situada no concelho de Gondomar, pertencente ao distrito do Porto e com cerca de 23 mil habitantes. Tal como podemos constatar no Projeto Educativo da escola, “ (...) *a população residente dedica-se à indústria metalúrgica, metalomecânica, ourivesaria e marcenaria.*” (pp.3). Em relação ao nível de instrução da população podemos constatar que a taxa de analfabetismo se situa entre os “ (...) *2,9%; 7,49% não tem qualquer nível de escolaridade; 41,72% das pessoas tem o 1º ou 2º ciclo de escolaridade; com o 3º ciclo 18,29%, e com o ensino secundário 18,57%. Com formação superior a taxa é de 10,12%.*” (pp.3). Um dado bastante importante e que importa referir no âmbito deste relatório, é o facto de o agrupamento ser caracterizado, essencialmente, por um tecido social e cultural fragilizado, o que acaba por ter sequelas ao nível da dinâmica escolar. A este fator, acresce o fato de ser a localidade com maior percentagem de famílias monoparentais (cerca de 35%). (Projeto Educativo, 3)

O Agrupamento de Escolas de St^a Bárbara caracteriza-se por ser um agrupamento detentor de uma identidade própria, resultante do contexto a que pertence, dos elementos que a compõem e das representações, conceções educativas e expectativas dos seus membros, que, no todo, constituem a Comunidade Educativa. Assume-se, ainda, como espaço de reflexão e de diálogo, gerador de exigências de qualidade educativa, envolvendo os diversos intervenientes num projeto conducente à “institucionalização” do valor “mudança”, favorecedor da inovação e do aperfeiçoamento contínuo.

Este agrupamento pretende impor-se como uma instituição de referência que promova o questionamento, a mudança positiva e o repensar contínuo que permita a inovação e, conseqüentemente, a sua evolução que tem como desafio a construção de uma cultura de aprendizagem coletiva que envolva todas as pessoas da organização que promova a autonomia, a assunção de responsabilidades e o desenvolvimento individual e coletivo.

O agrupamento de escolas de Santa Bárbara é constituído pela EB 2/3 de Fânzeres que é a escola sede e onde se desenvolveu o estágio, pela EB 1/JI de Montezelo, pela EB 1/JI da Bela Vista, EB 1/JI de Santa Eulália, EB 1.º ciclo de Alvarinha e pelo JI de Santa Bárbara.

Dado que a minha intervenção se centra na EB 2/3 de Fânzeres, parece-me importante descrever sucintamente quais as principais características referente ao espaço físico, recursos e vulnerabilidades desta instituição pois acredito que isso também exerce influência no que diz respeito ao olhar que os alunos detêm sobre a escola. Assim, a escola é constituída por quatro blocos principais: A, B, C e D sendo que o bloco A é destinado às aulas de música e é onde se situam a sala dos professores, a enfermaria, o gabinete da A.S. e também os restantes serviços como a reprografia, biblioteca, conselho diretivo e a secretaria. Os blocos seguintes são destinados às aulas sendo que o bloco C é onde se encontra o EME e o serviço de psicologia; no bloco D está também a cantina, o bufete dos alunos e ainda a sala multimédia que é maioritariamente utilizada quando se pretende realizar uma comunicação ou a passagem de um filme. A estes blocos principais adicionam-se mais dois: E e F. O bloco E é vulgarmente conhecido como o recanto e neste bloco realizam-se alguns encontros acerca da educação sexual com técnicos especializados. Por fim, o bloco F encontra-se quase que anexado ao pavilhão de educação física e fica um pouco mais afastado dos restantes blocos. Neste bloco, que funciona em diferentes contentores, situam-se a sala de estudo, o espaço de convívio e outras salas que são utilizadas maioritariamente para reuniões. No ano letivo passado era neste bloco que se encontrava o EME que, pelo seu afastamento do núcleo central da escola, ficava um pouco à margem do acesso dos alunos. O espaço de convívio (que irei caracterizar mais a frente) surge, aqui, como um espaço alternativo à sala do aluno que, embora o espaço físico fosse o mesmo, sofreu uma reconfiguração concetual e estética.

É importante agora clarificar quais as atividades específicas que a escola de Fânzeres em específico leva a cabo. No âmbito do Plano de Convivência do agrupamento, são várias as atividades das quais fiz parte e que têm como objetivo fundamental promover a saúde relacional e convivência escolar e prevenir a violência, apostando em diferentes medidas educativas que assegurem a garantia dos direitos de toda a comunidade escolar. Através deste

plano podemos também perceber que a meta é a criação de uma cultura de paz baseada numa verdadeira resolução pacífica dos conflitos. Assim, o Plano de Convivência⁷ tem diferentes atividades a decorrer entre elas destaco algumas, tais como: assembleias de alunos; aulas de convivência com turmas em específico; a “Semana da Paz e do Entendimento” celebrada em janeiro; encontros temáticos; formação de alunos mediadores; projeto Justiça para Todos; grupo de desenvolvimento de competências de estudo. Todas estas atividades estão inseridas no EME – Espaço de Mediação Escolar, que é o espaço físico da escola constituído por uma equipa de mediadores na qual também me incluo e também por professores que, em conjunto, dinamizamos estas atividades.

O Espaço de Mediação Escolar é o meu espaço de atuação no âmbito do estágio. É neste espaço que se processa a mediação de conflitos entre os alunos e, algumas vezes, entre aluno-professor. Assim, ao longo desta reflexão irei estabelecer o paralelismo da mediação com o EME e as atividades que a partir dele são desenvolvidas e de que forma o podemos fazer.

O EME tem como objetivos principais fomentar a capacidade dos alunos de resolverem os seus próprios problemas e conflitos. Atua em três grandes vertentes, isto é, a presença de alunos no EME pode ter motivações distintas.

Os atendimentos no EME⁸ podem ser uma consequência de um comportamento menos positivo em contexto de intervalo/recreio quando os alunos se encontram fora das aulas e por algum motivo se dá um desentendimento entre dois ou mais alunos. Nestes casos, os alunos são encaminhados por um funcionário de algum pavilhão ou até mesmo pelos vigilantes da escola que se apercebem da situação e consideram que não é aceitável. Por outro lado, os atendimentos podem surgir devido a uma ordem de expulsão da sala de aula. Neste caso assume-se que o aluno não estava a assumir uma postura e comportamento corretos na sala de aula e por isso mesmo o/a professor/a responsável encaminhou-os para o EME. É importante compreender que o EME não é um local para castigo mas este tópico irei abordar mais adiante na reflexão, quando abordar a divulgação e dinamização do EME.

Por último mas não menos importante, a frequência de alunos no EME

⁷ Consultar o Anexo I – Plano Anual de Atividades EME.

⁸ Consultar Apêndice I – Registo de Frequência EME.

pode ser voluntária e este é um dos principais objetivos deste espaço. Os alunos devem sentir-se à vontade para tomarem iniciativa de frequentar o espaço e não se sentirem constrangidos por o frequentarem.

1.2. O primeiro encontro – Um espaço de mediação escolar frágil

Antes de ser iniciado todo o processo subjacente ao projeto de intervenção, foi marcada uma primeira reunião com os membros da direção e o responsável pelo plano de convivência com o objetivo de numa primeira fase conhecermos o contexto e de alguma forma apontar algumas necessidades que este apresentava.

Tornou-se perceptível neste primeiro encontro que o Espaço de Mediação Escolar poderia ser alvo de intervenção na medida em que este apresentava-se na altura como sendo um espaço frágil, pouco afirmado perante a comunidade educativa e com poucas iniciativas assumidas. Este era um espaço conduzido maioritariamente por professores que assumiam o papel de mediadores socioeducativos mas que no entanto não estava aberto à comunidade tanto quanto se desejaria.

Neste sentido e dada esta necessidade, uniram-se esforços de forma a, em equipa, dar algum contributo no sentido de reafirmar o espaço na escola.

1.3. Espaço de Mediação Escolar – A reconfiguração

A minha ação foca-se essencialmente na dinamização do Espaço de Mediação Escolar que surge no âmbito do Plano de Convivência do Agrupamento de Escolas de St^a Bárbara que atua, numa primeira instância, na regulação e controlo do comportamento dos sujeitos. Este é um projeto que possui diversas valências tendo em conta as dinâmicas que já tem vindo a desenvolver e outras que estão ainda a ser pensadas. Para além do primeiro objetivo já referenciado, o Projeto centra-se igualmente na capacitação dos indivíduos a diversos níveis nomeadamente na resolução de conflitos e no aumento da oferta educativa do espaço escolar. Compreende-se que todo o trabalho desenvolvido foca-se no desenvolvimento de uma cultura de paz,

fomentando dinâmicas relacionais positivas prevenindo comportamentos violentos.

O Espaço de Mediação Escolar atua em diferentes matérias mas que se relacionam, a existência de um espaço físico permite-me atuar no âmbito da mediação de conflitos no entanto considero que este é um espaço fulcral na Escola e por isso mesmo sentimos a necessidade de alargar os nossos horizontes e pensarmos noutras dinâmicas que pudessem fazer sentido para o contexto em questão.

Neste sentido, o Espaço de Mediação Escolar congrega em si: espaço de mediação de conflitos, espaço de convívio, encontros temáticos, espaço paz, aulas de convivência, grupo de competências de estudo, dinamização do dia da inclusão e da semana da paz e do entendimento. Estas são algumas dinâmicas já organizadas até ao momento.

2. Ações desenvolvidas

2.1. Espaço de Mediação Escolar

Toda a intervenção que desenvolvi no contexto de estágio, numa fase inicial, focou-se no Espaço de Mediação Escolar. Problemas de relacionamento e convivência faziam parte do leque de preocupações da Escola e foi nesse sentido que a minha ação se desenrolou. A minha atuação traduz-se no atendimento dos alunos e situações que eram encaminhadas quer pelos vigilantes, professores ou ainda vindas voluntárias.

O EME, numa primeira instância atua no âmbito da mediação de conflitos no entanto a minha permanência no espaço e o surgimento de outras problemáticas que mereceram especial destaque por parte de toda a equipa impulsionou a dinamização de outras atividades sem que fosse descorado este espaço.

É exemplo a dinamização do espaço de convívio, celebração do Dia da Inclusão e da Semana da Paz e do Entendimento bem como a realização de aulas de convivência a pedido de professores e ainda a dinamização de tutorias individuais.

Tendo em conta o foco da minha intervenção, mediação de conflitos considero ser de extrema relevância aprofundar um conjunto de etapas que são

tidas em consideração quando nos referimos a esta problemática e mais concretamente ao Espaço de Mediação Escolar⁹.

Numa primeira fase é importante proceder à apresentação e clarificação das regras, pretende-se neste primeiro momento criar um clima cordial e de confiança (explicar o papel do mediador, explicar o processo de mediação e respetivos pressupostos, como é o caso da voluntariedade e da confidencialidade); apresentar os mediadores e mediados; apresentar as regras (Há regras com as quais temos de estar de acordo antes de começarmos: estar disposto a dizer a verdade, respeitar a vez de cada um falar, escutar sem interromper, ser respeitoso, não insultar nem agredir, assumir as responsabilidades de cumprir com o acordo) e perguntar se estão de acordo com as regras.

No momento seguinte, é importante clarificar o que se sucedeu, investigar possíveis diferentes versões sobre uma situação nomeadamente fazer perguntas para clarificar e obter informação com o intuito de conhecer a versão de cada um dos mediados (cada um tem oportunidade de contar a sua versão da história); perceber o que é que aconteceu e como é que cada um viveu e o que é que significou; deslocar a ação e levá-la para os efeitos (Em que é que estavas a pensar quando aconteceu? Como é que te sentiste na altura?); remeter para as consequências e efeitos com os quais não contavam (Como é que te sentes agora?); conferir protagonismo e responsabilidade às partes; levar os mediados a aliviar a tensão emocional, a alterar os pressupostos com que cada um construiu a sua história e formular uma história comum; permitir-lhes que reconheçam e enunciem as suas emoções e sentimentos e que expressem as suas necessidades e interesses e ajudar a procurar e a escolher soluções.

Formular um acordo deve ser a preocupação seguinte sendo importante utilizar linguagem neutra e acessível; rever as opções e as soluções alcançadas a partir do ponto de vista de cada um; fixar as soluções preferidas; fazer perguntas do tipo: o quê, quem, quando, onde e como e especificar o que cada um deve fazer e o quê.

⁹ Consultar Anexo II – Estratégias de Mediação.

Por último deve-se ter em consideração o futuro, o possível aparecimento de uma nova situação de conflito, assim deve-se ampliar os mapas para evitar que o conflito se repita e dar seguimento do cumprimento do acordo

2.1.1. Campanha de divulgação

Divulgação do EME	
Duração: 15/10, 16/10, 17/10 e 20/10 de 2014.	Público-alvo: A atividade destinou-se a todos os alunos da escola, desde o 5º ano até ao 9º ano, incluindo os cursos vocacionais.
Estratégias: A divulgação do EME teve como suporte uma apresentação oral apoiada de um <i>power point</i> acerca da temática da mediação, foram distribuídos marcadores de livros aos 5º e 6º anos de escolaridade, foi criada uma conta mail bem como um espaço online – <i>facebook</i> que servem de suporte ao espaço físico.	

Reflexão crítica:

Quando a Escola Básica 2/3 de Fânzeres aceitou receber o nosso estágio para a obtenção de grau de Mestre, apercebemo-nos de que existiam algumas fragilidades nomeadamente no que diz respeito ao Espaço de Mediação Escolar.

Este espaço já existia no entanto a sua lógica de funcionamento apresentava algumas carências, essencialmente ao nível de recursos humanos e de atividades implementadas. Foi desde logo, nosso interesse focarmo-nos neste espaço.

Neste sentido, consideramos a realização de uma campanha de divulgação do novo EME¹⁰. Esta campanha implicou a nossa deslocação sala a sala de maneira a dar a conhecer o nosso projeto de intervenção a todos os

¹⁰ Consultar Apêndice II – Dinamização do EME.

estudantes, para isso contamos com a disponibilidade e colaboração de todos os docentes ao disponibilizarmos-nos as suas aulas de maneira a realizarmos esta atividade com sucesso.

A divulgação surge com dois objetivos principais, de por um lado dar a conhecer o espaço, as suas finalidades e pressupostos de ação e por outro lado darmos-nos a conhecer enquanto profissionais da área da mediação uma vez que eramos novas no contexto.

Após realizada uma calendarização cuidada de forma a abranger o maior número de turmas, demos início ao processo que teve uma duração de quatro dias (15/16/17 e 20 de Outubro). O horário da divulgação foi das 09.25h até às 18.25h sensivelmente, exceto o dia 17 que foi das 09.25h até às 13.30h.

No que diz respeito à dinamização da campanha, criamos um *power point* que apoiou toda a apresentação com uma síntese das finalidades e pressupostos da nossa ação enquanto mediadoras. Este era constituído por 7 slides onde foram abordadas questões muito específicas relativas ao espaço de mediação. Numa fase inicial era do nosso interesse compreender quais as representações que os alunos de cada turma tinham acerca do espaço de mediação, se já o conheciam, se já o tinham procurado e quais eram para eles os principais motivos que podem impulsionar uma pessoa a recorrer a este espaço. Após este primeiro momento foi apresentado um vídeo intitulado “*The Olive Branch – Cold*” (<https://www.youtube.com/watch?v=h8RoTy3Mat0>) com cerca de 1 minuto e que tinha como objetivo primeiro discutir o papel do mediador na resolução dos conflitos e a atitude que os protagonistas devem tomar face a determinada situação.

De forma a sintetizar algumas ideias-chave, apresentamos um slide onde a ideia principal era: *Expor interesses, indicar necessidades, expressar posições para partilhar soluções.*

Ainda na apresentação demos a conhecer o “Deixa a Tua Marca” que é uma atividade que está a ser desenvolvida no âmbito do EME e que pretendemos que seja uma co construção entre a equipa mediadora e os próprios estudantes prevendo-se a sua dinamização ao longo de todo o ano letivo. Pretende-se que os alunos deixem um pouco de si no espaço (nome, banda desenhada, imagem, fotografia ou qualquer outro material que considerem pertinente para o espaço).

De forma a fazer uma síntese das ideias que foram sendo debatidas ao longo da apresentação, optámos por elaborar uma sopa de letras que recorria a palavras muito significativas para a temática sendo relevante que os alunos as guardassem. As palavras eram: partilha, apoiar, incentivar, reflexão, relação, convívio, responsabilidade, espírito crítico, respeitar, compromisso, integração, organização, diálogo, sucesso, cidadania e cooperação.

Para terminar a apresentação, esclarecemos onde se situava o EME dadas as dúvidas dos estudantes e apresentamos as ferramentas que iriam servir de suporte ao espaço físico na escola que eram, neste caso, o grupo *Facebook* e o *e-mail*, ambos criados e geridos pelas estagiárias.

2.1.2. A Tutoria

Tendo em consideração aquilo que tenho vindo a debater, a prática de tutorias¹¹ surge como sendo relevante no âmbito da intervenção pedagógica. O conceito tutoria não é muito claro nos contextos educativos e neste sentido surge uma necessidade de, por um lado, aprofundar este conceito e por outro lado, reconfigurar o conceito de gabinete de mediação.

Esta intervenção visa interligar a dimensão escola, família e alunos, tendo como prioridade o sucesso dos sujeitos.

Como tenho vindo a refletir, o sucesso é uma dimensão complexa, sendo que para a desconstrução do insucesso dos estudantes, não basta compreender o processo cognitivo da aprendizagem, mostra-se igualmente pertinente compreender os fatores sociais e individuais que influenciam o nível de realização escolar.

Compreendo a relevância do diálogo, compreensão e afetividade na jornada de qualquer sujeito. Esta visão da intervenção deriva em parte de sentido é importante que alguém assuma essa função na vida destes.

¹¹ Consultar Apêndice VII – Tutorias.

2.1.3. Aulas de convivência

Aulas de Convivência	
Duração: Ao longo do ano letivo.	Sessões com uma turma (7.ºE) a pedido do DT. Sensibilizar para as questões do <i>bullying</i> , conflito e relação entre pares.
Estratégias: A sensibilização para a temática do <i>Bullying</i> , conflito e relações entre pares concretiza-se através da dinamização de um conjunto de atividades.	

Reflexão crítica:

A criação de um programa de aulas de convivência¹² surge no âmbito de um pedido realizado por parte do Diretor de Turma do 7ºE. A sua implementação e organização contou com a colaboração da equipa de mediadoras estagiárias e pela Mediadora do Agrupamento.

A presença de problemas relacionados com o *Bullying* e conflitos entre pares incentivou a nossa procura por parte do Diretor de Turma.

Neste sentido e tendo em consideração o público-alvo, necessidades detetadas e as expectativas e preocupações dos alunos, procedeu-se à organização de um conjunto de atividades que se mostraram adequadas e pertinentes face à realidade em questão.

Cada sessão tem a duração de 45 minutos, sensivelmente. Segue-se a calendarização dos encontros e respetivas dinâmicas:

- 1) 19/11/14 → Balão dos desejos/sonhos
- 2) 07/01/15 → O Conflito

¹² Consultar Apêndice VI – Aulas de Convivência.

- 3) 21/01/15 → O Elogio
- 4) 28/01/15 → Percepções
- 5) 11/02/15 → Atitudes
- 6) 25/02/15 → Sementes de Felicidade
- 7) 08/04/15 → Fórmula ACCCERS
- 8) 22/04/15 → Percepção que os outros têm acerca de mim
- 9) 29/04/15 → Guarda Chuva emocional
- 10) 13/05/15 → Balanço Final
- 11) 27/05/15 → Distribuição de lembranças

2.1.4. Dia da Inclusão

Dia da Inclusão	
Duração: 03/12/14 das 09.30h até as 12.30h.	Público-alvo: Toda a comunidade estudantil
Observação: O dia da Inclusão foi uma atividade desenvolvida pelo Serviço de Mediação, Serviço de Psicologia, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e também pela Atividade Desportiva.	

Reflexão crítica:

A celebração do Dia da Inclusão¹³ (3 de Dezembro de 2014) é uma atividade que é desenvolvida anualmente com a preocupação de sensibilizar a comunidade estudantil para a diferença e aceitação das particularidades dos indivíduos.

Esta atividade contou com a participação de vários alunos nomeadamente os alunos sinalizados com NEE – necessidades educativas, e pressupõe o envolvimento de todos os serviços que constituem a Escola, nomeadamente o

¹³ Consultar Apêndice III – Dia da Inclusão.

Serviço de Mediação, Serviço de Psicologia, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e contou ainda com a área de Atividade Desportiva.

A atividade organizou-se da seguinte forma, foram distribuídas “barraquinhas” por cada serviço que se envolveu onde foram implementadas atividades relacionadas com a temática, estando os estudantes organizados em quatro grupos possuindo cada um uma cor distintas com o objetivo de percorrer todas as barraquinhas dispostas no circuito e realizar as atividades disponíveis de forma a concretizar todo o percurso com sucesso.

Foram preparadas diversas atividades centradas da temática do conflito e da tentativa de resolução do mesmo, através de situações imaginárias com diferentes opções de escolha por parte dos alunos. A atividade consistia em, numa primeira fase dar resposta a situações imaginárias de conflito e de seguida passar para outra dinâmica que consistia em atividades de carácter mais dinâmico, isto é, os alunos faziam atividades de mímica, de relaxamento, de criatividade e memória.

Penso que foi uma atividade bem-sucedida que contou com a colaboração de todos os serviços, e que proporcionou momentos de reflexão complexos e enriquecedores para todos os participantes.

2.1.5. Semana da Paz e do Entendimento

Semana da Paz e do Entendimento	
Duração: De 5/01 a 9/01 de 2015.	Público-alvo: Toda a comunidade estudantil
Estratégias: Para a concretização da Semana da Paz e do Entendimento a programação contou com algumas atividades tais como: <i>Flash Mob</i> “Bailando pela Paz” e a realização de duas sessões de cinema abertas a todas as turmas. Filme: <i>Kings of Summer</i> .	

Reflexão crítica:

A dinamização da Semana da Paz e do Entendimento¹⁴ foi uma tarefa que ficou, na sua maioria, ao encargo do Espaço de Mediação Escolar. Consideramos que esta celebração mostrou-se adequada dados os pressupostos da Mediação promovendo neste sentido uma cultura de Paz entre a comunidade educativa.

A realização do *Flash Mob* traduziu-se na criação de uma coreografia (música Bailando) que foi posta em prática no primeiro intervalo da manhã do dia 8 de janeiro.

Relativamente às sessões de cinema que foram realizadas, uma delas estava sujeita a inscrições sendo que a segunda contava com a participação do 7ºE. Esta atividade surgiu essencialmente das propostas que os alunos fizeram na assembleia.

O filme escolhido foi *Kings of Summer* dada a premissa do espírito de grupo sempre presente. As sessões de cinema contaram ainda com pipocas confeccionadas pelos alunos quer do ensino especial quer dos alunos de culinária.

Considero que esta foi uma atividade bem organizada, que uniu esforços de todas as partes envolvidas e que no final foi bem-sucedida sendo que os alunos que participaram mostraram interesse e gosto nas atividades que foram pensadas para eles e por eles.

2.2. Espaço de Convívio

Os primeiros contatos realizados com o espaço escolar foram bastante importantes na medida em que permitiu identificar algumas fragilidades.

Um aspeto que sobressaiu nestas primeiras visitas foi a ausência de um espaço em que os alunos pudessem estar a conviver. Existia a sala do aluno, no entanto toda a equipa considerou que este poderia ser melhor aproveitado em função dos gostos e interesses dos alunos.

¹⁴ Consultar Apêndice IV – Semana da Paz e do Entendimento.

A mudança do nome mostrou-se adequada, se antes era sala de aluno em que a condição de aluno estava sempre presente, precisava-se de um nome que remetesse para a convivialidade, nada melhor que Espaço de Convívio.

2.2.1. Reconfiguração

Espaço de Convívio	
Duração: Ao longo do ano letivo.	Público-alvo: Toda a comunidade estudantil

Reflexão crítica:

À medida que fomos conhecendo todos os espaços que constituem a Escola, percebemos que não existia nenhum espaço que pudesse ser frequentado pelos alunos mesmo para servir de abrigo nos dias chuvosos à exceção da Sala do Aluno.

Procuramos visitar este espaço e percebeu-se facilmente que não estava a ser aproveitado devidamente sendo que só estava aberto quando a funcionária tivesse disponibilidade.

Senti que este espaço deveria sofrer uma reconfiguração¹⁵ de maneira a ser melhor aproveitado. A transformação iniciou-se logo pela alteração da sua designação, sala do aluno remete sempre para a condição de aluno porque não dar um nome mais próprio do convívio de alunos que se pretende instalar, sendo assim nada melhor que Espaço de Convívio. As relações que se constituem são uma mais-valia para os sujeitos daí a necessidade de constituir um espaço específico onde os alunos podem socializar sem que a carga de aluno/estudante/estudo estivesse presente.

¹⁵ Consultar Apêndice V – Espaço de Convívio.

Foram várias as alterações, desde a limpeza à criação de recantos de conversa, passando por uma nova disposição dos materiais que constituem o espaço.

2.2.2. O culto da escuta e da observação

Considero ainda que este espaço mostra-se bastante rico quanto à escuta e à observação, sendo um espaço de socialização mais livre e espontâneo a percepção do cotidiano dos alunos é muito maior, a partir deste espaço consigo ter acesso a um conjunto de informações quer da forma como interagem, quer de problemáticas que surgem nomeadamente a droga, sonhos, medos, dificuldades, entre outro.

Qualquer indivíduo constitui-se na relação com os outros, é a partir das dinâmicas relacionais que vai estabelecendo que vai evoluindo e reafirmando-se. É neste sentido que a dimensão da convivialidade deve ser evidenciada nos contextos escolares, promovendo a criação de espaços que oferecem todas as condições para que os alunos se sintam bem para interagir.

A minha presença no espaço de convívio mostrou-se uma mais-valia na conscientização de um conjunto de problemáticas que assombram um conjunto de alunos. Foi neste seguimento, e dada a elevada permanência dos alunos dos cursos vocacionais, que surgiram os Encontros – Ficção e Vida Real.

2.3. Encontros – Ficção e vida real

Os estudantes das turmas Vocacionais eram os primeiros a chegar e os últimos a partir do Espaço de Convívio.

Se numa fase inicial optaram por se colocarem à defesa rapidamente mostraram interesse em interagir comigo.

Como referi anteriormente, a permanência no Espaço de Convívio concebeu-me alguns benefícios nomeadamente tomar conhecimento de algumas problemáticas presentes na vida de muitos alunos.

A realização dos Encontros – ficção e vida real surgiram com o intuito de abordar, ainda que de uma maneira subtil, determinados assuntos que assombro os nossos estudantes.

Recorrer a filmes pareceu-me uma opção viável no sentido de a partir deles promover uma reflexão em torno das preocupações que tomam a vida deles uma vez que a partir do cinema terapia os sujeitos conseguem identificarem-se com a história do filme dada a aproximação à realidade e a partir daí refletir.

Rapidamente apercebi-me, pela reduzida assiduidade da maioria dos estudantes, que esta técnica de intervenção apesar de todas as intenções não se mostrou, talvez, interessante o suficiente para captar a atenção deles.

Apesar de terem sido apenas realizados 4 encontros considero ser uma técnica benéfica e que certamente foi capaz de, por pouco que tenha sido, fazer refletir sobre alguns aspetos.

3. Obstáculos e oportunidades

Ao longo do período em que permaneci no contexto foram diversos os momentos que vivi e sujeitos com quem me fui deparando, opiniões e formas de encarar o projeto completamente variadas.

Considero ser de extrema importância a forma como somos encarados no terreno, nunca descorando a nossa condição de estagiária que acaba sempre por ser uma condicionante para a condução de todo o projeto.

Fui bem recebida no contexto, o sentimento de que as minhas ideias são importantes e importam sempre esteve presente ao longo do tempo em que permaneci na escola. O Plano de Atividades não foi fechado sem que o meu contributo fosse dado.

Neste sentido, considero que a autonomia e responsabilidade que me foi concebida foi relevante pois permitiu-me que me integrasse de forma mais acentuada no EME. Não há nada melhor que ter oportunidades de mostrar o nosso trabalho e dar um cunho pessoal às atividades que foram realizadas. Se existem atividades que estavam já pensadas pela escola e toda a equipa colaborou no sentido de as implementar, outras foram pensadas pela equipa de estagiárias. Apesar de estar na condição de estagiária penso que não trouxe

muitas limitações pelas oportunidades que me deram e pelo reconhecimento das minhas propostas.

Esta postura de aceitação face ao meu trabalho nem sempre foi linear.

Verdade que encontramos diferentes posturas quanto ao trabalho que desenvolvi ao longo do ano. A falta de visibilidade das Ciências da Educação mais concretamente na falta de informação quanto ao trabalho que desenvolvemos e todos os nossos pressupostos de ação constituiu um dos entraves. Se por um lado temos docentes que revelam interesse e consideram que o todo o trabalho que desenvolvi constitui uma oportunidade enriquecedora para os estudantes, outros entendem que a nossa ação pode limitar-se a pedir aos alunos que passem todos os cadernos a limpo.

Claro que nunca coloquei de parte por completo alguma sugestão dos docentes devido à minha condição, optei por arranjar estratégias que fossem de encontro aos seus interesses não mandar passar os cadernos a limpo mas sim abordar questões como a organização dos materiais de estudo ou gestão do tempo de forma a capacitá-los para eventuais situações futuras.

Não podemos simplesmente aceitar tudo, porque nem tudo é da nossa responsabilidade e apesar de ser uma área complexa e abrangente quanto às temáticas que podemos focar não significa que tenhamos que dar resposta a tudo, podemos arranjar estratégias que vão minimamente de encontro às preocupações.

A par destas situações surge algum descontentamento por parte dos docentes face à permanência dos alunos no EME. Se por algum motivo algum grupo de alunos tem de permanecer no EME para a mediação de um conflito no fim procuramos devolver cada aluno à sua respetiva sala acompanhado de uma mediadora, acontece que nem todos os docentes encaram este projeto da mesma forma. Em muito casos esta devolução dos alunos às suas salas não aconteceu com sucesso, “chegou atrasado agora não quero que ele fique, levem-no lá para o gabinete” foi uma das muitas frases que ouvimos por parte de docentes. Condeno esta atitude pois se é um serviço que a escola disponibiliza à sua comunidade este deve ser admitido como parte dela em que existe um trabalho rico e complexo a ser desenvolvido e não um espaço em que estão lá por estar.

Apesar de todas as intencionalidades por de trás de cada atividade, estas têm sentido se os estudantes não mostrarem interesse em integrá-las. O desinteresse e falta de atenção constituem um dos entraves sentidos ao longo do processo. É exemplo os Encontros – ficção e vida real pela falta de assiduidade dos sujeitos. Se por um lado demonstram estar descontentes pela falta de práticas que os contemplam por outro lado quando nos propomos a pensar em dinâmicas que são do interesse deles eles não colaboram e não comparecem.

A colaboração de todos serviços na realização de atividades foi um ponto forte de toda a intervenção que foi desenvolvida, esta premissa permitiu a realização de um trabalho rede com uma equipa multidisciplinar trazendo diversos benefícios nomeadamente na troca de informações e posterior adaptação da ação.

Sempre que almoçávamos no contexto fazíamos questão, eu e toda a restante equipa de estagiárias, de almoçar na ‘sala dos professores’. As conversas que ouvíamos partiam quase sempre do mesmo pressuposto, os alunos que são um terror, ora ‘metem nojo’ ora ‘são uns parvalhões’, a referência aos alunos dos CV quase sempre se fazia a partir destes referenciais. Logo de início que fomos ‘alertadas’ para os ‘terrores’ da escola. Ao contrário do que se estaria à espera não me identifiquei com esta abordagem e preferi antes conhecê-los sem que trouxesse já em mim em conjunto de juízos pré formados.

Penso que a forma como lidei com os preconceitos já enraizados por parte da comunidade docente constituiu um momento preponderante para toda a minha intervenção, talvez se não optasse por distanciar-me desta abordagem não teria conseguido estabelecer qualquer relação com os estudantes e posteriormente construir algo com sentido com eles, sejam dos CV sejam dos restantes anos letivos do ensino regular.

4. O Lugar da Ética

Compreende-se que o exercício pleno da cidadania passa irreversivelmente pela reflexão produzida através da ética sendo que *“A ética ajuda-nos a descobrir o valor da liberdade, a superar o nosso próprio egoísmo (...)”* (Magalhães, João; 2010: 13)

A palavra Ética, proveniente do Latim *ethica*, remete para o estudo dos fundamentos da moral conduzindo inevitavelmente a um conjunto de regras de conduta.

Para compreendermos a sua relevância, é imprescindível abordar a questão da moralidade uma vez que *“A ética é uma reflexão filosófica sobre a moral.”* (Magalhães, João; 2010: 13)

Um indivíduo constitui-se em sociedade, considera-se que a sociedade em que está inserido e as próprias relações que vai estabelecendo ao longo da sua jornada assumem grande parte da responsabilidade em matéria da formação e evolução dos sujeitos.

Se assumimos a relevância que têm as dinâmicas relacionais que cada um vai estabelecendo na sua vida, devemos igualmente preocupar-nos com o tipo/qualidade destas.

A dimensão da Ética está inevitavelmente associada a uma grande variedade de atividades preconizadas pela sociedade. Neste sentido, ganha especial relevo pois faz cada vez mais parte do leque de preocupações dos sujeitos.

Ser ético surge associado a um processo educativo na medida em que se trata de aprender/educar o nosso carácter e todo um conjunto de valores que determinam as nossas ações e atitudes. Assim sendo, ser ético passa inevitavelmente pela prática de bons costumes, tendo sempre em consideração a distinção entre aquilo que faz mal e o que faz bem.

A posição que adotamos nas mais variadas situações da vida, quer pessoais quer profissionais, determina a moral e ética com a qual nós agimos.

Escolher entre o bem e o mal, o que é justo e o que é injusto são escolhas que constituem o ser ou não ser ético.

Respeito, reconhecimento e valorização surgem associados ao ser ético, quando nos propomos a praticar o bem, sendo essencial a formação de valores e condutas.

A distinção entre o bem e o mal concretiza-se através da educação, no entanto há que ter em consideração que o ato de educar e de ser educado é tão ou mais variado que a aplicabilidade da ética nas esferas da sociedade. Quero com isto dizer que a formação de valores não é linear, diremos antes que a heterogeneidade é uma característica própria das sociedades de hoje em dia.

Somos seres sabidos de conhecimentos e aptidões, somos recetores, numa primeira instância, de informações e saberes no entanto o que deriva dessa receção ou seja o que produzimos a partir daí possui um cunho pessoal, é neste sentido que uma sociedade uniformizadora dá lugar a uma imensa variedade de pensamentos, crenças, valores, atitudes entre outras dimensões que caracterizam e constituam o sujeito.

Ao estabelecermos uma relação com o mundo envolvente vamos construindo um conjunto de significados e perceções acerca daquilo que nos rodeia, emergindo neste sentido uma condição de respeito pelos valores e princípios que vão sendo desenvolvidos. A moral vai de encontro a esta condição de respeito.

Assim entende-se que, ao estabelecer um conjunto de valores, princípios e missões que fazem parte da missão da escola¹⁶ em análise surge inevitavelmente a necessidade de respeitá-los ao longo de toda a ação educativa preconizada pelas escolas nomeadamente no desenho das atividades dinamizadas, “(...) isto é, fomos contruindo a moral.” (Magalhães, João: 2010, 14)

A moralidade surge no sentido de assegurar este respeito que damos conta, pois “*Nenhuma lei pode assegurar a generosidade, a solidariedade, a fraternidade e o amor.*” (Magalhães, João; 2010: 15)

Assim entende-se que a moral e a própria reflexão que se faz dela faz emergir a necessidade de se praticar o bem e o respeito e é aplicável às mais variadas áreas quer de investigação quer de intervenção. Um sujeito é dotado de consciência e é a este nível que desenvolvemos a nossa moralidade e temos perceção do bem e do mal, assim “*Esta consciência do que se passa no «interior» de cada um de nós, quando avalia a nossa ação passada ou presente, dá sentido ao nosso agir e orienta-o, tomando valores como referência.*” (Magalhães, João; 2010: 21)

Neste sentido, a moral congrega em si responsabilidade, intenção e consciência sendo orientados por um conjunto de valores e princípios estabelecidos.

¹⁶ A missão da Escola de Fânzeres está inevitavelmente associada a um conjunto de princípios, prioridades e atividades que constituem o Plano de Atividades, Projeto Educativo e Plano de Convivência.

Compreendemos neste sentido que a ética “ (...) *faz apelo às convicções reflectidas e à responsabilidade, ponderando o que se deve fazer de harmonia com princípios e valores no contexto em causa.*” (Magalhães, João; 2010: 27)

O crescimento e maturidade são duas áreas que se assumem como relevantes quando assumimos um compromisso ético em que o respeito faz integralmente parte de todos os processos em que estamos implicados. A ética impulsiona um crescimento e evolução a vários níveis.

Assumir um compromisso com a ética passa igualmente pelo desenvolvimento e contributo para uma sociedade mais justa e mais respeitadora, sem lugar para vícios e interesses que ultrapassam os valores em vigor.

Esta é uma temática que acompanhou todo o processo de intervenção, dada a importância depositada no cumprimento das responsabilidades que a escola assumiu nos diversos documentos produzidos.

Também tive em consideração um conjunto de princípios que desde sempre orientaram a minha prática, nomeadamente um princípio que se prende com o dar voz aos estudantes para que o projeto fosse algo que também partisses dele, com sentido e relevância para a vida deles.

A preocupação com o estabelecimento de uma relação proximal também merece destaque neste âmbito, é de extrema relevância a imposição de limites quer em prole do ‘bom’ funcionamento do projeto quer no sentido de não suscitar expectativas por parte dos sujeitos. Por isso mesmo o ser ético abrange toda a prática que conduzi ao longo do processo de intervenção no local de estágio.

5. Balanço Final

Todo o processo de intervenção sempre teve em consideração a voz dos sujeitos e para a realização do balanço final também esta premissa esteve presente.

Mostrou-se imprescindível dedicar alguns dos últimos momentos em que estive no contexto à produção de uma reflexão em que fosse tido em consideração algumas questões orientadoras tais como: o que consideram que correu bem?; O que correu menos bem?; O que gostaram mais?; O que menos

gostaram?; O que mudariam nos encontros? E teve alguma relevância a realização destes encontros e o porquê.

Estas foram questões que foram colocadas aos alunos com quem desenvolvi dinâmicas no âmbito das aulas de convivência.

Considero ser importante este tipo de reflexão na medida em que ajuda a realizar um balanço mais preciso do que aconteceu ao longo do ano letivo.

A maioria dos estudantes considera que os encontros correram bem no entanto consideram que podia ter sido abordados outros temas para além do conflito e do *bullying*. Também apontam o (mau) comportamento deles como o que menos gostaram nas sessões.

Penso que acima de tudo é importante que independentemente das dinâmicas ou temáticas às quais recorreremos é construir algo com sentido e que faça despertar neles uma nova visão da realidade.

À última questão, os alunos focaram dimensões como a auto estima, admitindo o impacto das dinâmicas nesta matéria; a reflexão acerca dos variados erros que vamos tomando ao longo da vida; aprendizagem de estratégias ao nível da gestão e resolução de conflitos e o convívio e o espírito de equipa que as dinâmicas motivaram.

O recurso à escrita de notas de terreno mostra-se benéfico neste sentido, e se recordar alguns momentos consigo evidenciar a avaliação de processo na medida em que para uma determinada atividade traçamos um plano de ação e percebemos que à medida que vamos tendo mais conhecimento do contexto e dos estudantes sentimos a necessidade de reconfigurar o plano de ação pois este já não se mostra adequado face a um conjunto de situações e problemáticas que fomos identificando, este constitui-se por si só um momento de avaliação, um momento em que adaptamos o nosso plano de intervenção face à realidade que vamos descobrindo.

Ao longo da reflexão, já me tenho pronunciado sobre alguns aspetos nomeadamente quando me refiro que existe uma constante preocupação em adaptar a intervenção às necessidades e preocupações dos sujeitos para o processo seja uma co construção e não algo imposto. Neste sentido destaca-se a avaliação como meio de transformação e melhoria dos contextos e sujeitos, esta evidencia-se pelo seu carácter subjetivo tendo como objetivo a produção de sentido em relação aos sujeitos.

Esta avaliação pauta-se segundo pressupostos subjetivos na medida em que corresponde a um processo de compreensão e de valorização dos processos e resultados, neste sentido o avaliador assume um papel de cooperação com os participantes do projeto.

O carácter flexível e adaptativo do projeto está mais presente quando nos referimos ao estabelecimento de objetivos e das próprias atividades, na medida em que foram vários os momentos que se pautaram pela sua reconfiguração no sentido de fomentar um projeto mais coerente, eficaz e consciente.

A Avaliação formativa – *on going* - mostra-se adequada a este processo na medida em que mostrou-se pertinente implementar a avaliação logo desde o início até ao fim do processo, neste sentido esta é aplicada ao longo do decorrer do projeto; foca-se na eficácia e eficiência do projeto e avalia a metodologia usada.

Capítulo VI

Considerações Finais

1. As Ciências da Educação

Ao nível das Ciências da Educação podemos encontrar diversas especificidades nomeadamente que se cruzam com a definição do ato educativo.

O conceito de educação mostra-se polissémico de acordo com área em que nos inserimos e identificamos, sendo que “(...) *não é fácil definir o conceito de educação, desde há muito o sabemos.*” (Amado, João; 2014: 20)

Entende-se que o ato educativo está intimamente relacionado com o ser humano na medida em que é este quem é educado e é por consequente sujeito da educação.

Pretende-se com a educação o desenvolvimento integral dos sujeitos procurando a transformação e a mudança social, através de práticas que promovam o melhoramento destes tendo em conta as diversas dimensões que o constituem.

A premissa do aperfeiçoamento através do ato educativo está implícita em diferentes conceções.

De acordo com Simões (2007:47), “*Efetivamente, ela implica sempre referência a valores, a um melhor possível*” (cit in Amado, João; 2014:21), esta ideia é também defendida por Cabanas (2002).

Segundo Brezinka (2007) ainda que se posicione de acordo com as perspetivas anteriores, acrescenta ainda “(...) *que a educação é uma capacidade de prevenir o erro e o mal (...)*” (cit in Amado, João; 2014:21)

Compreende-se que, tendo em consideração estas perspetivas e modos de entender o ato educativo,

“ (...) a ideia de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos., devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações.” (Amado, João; 2014:21)

É neste sentido que as práticas que caracterizam as ciências da educação devem emergir e trabalhar para atingir esta meta. Distinguimo-nos de outras

áreas pelo entendimento que detemos sobre o ato educativo e pela forma como nos adaptamos às realidades em que estamos inseridos.

É objetivo primeiro da educação e de toda a nossa prática promover o desenvolvimento individual, social e cultural dos sujeitos, tendo em conta os termos adaptação, renovação e enriquecimento a que está sujeito o património comum. Todo este processo se concretiza através do fenómeno da socialização – enculturação.

Posto isto, o ato educativo na sua definição é encarado como complexo pois diz respeito a um conjunto de práticas e processos que podem ser objetivos e/ou subjetivos, tem como objetivo primeiro a transformação/evolução dos sujeitos e contextos onde estão inseridos abrangendo desta forma indivíduos, sociedade e cultura e aponta ainda para o aperfeiçoamento destes.

Tendo em consideração a complexidade que caracteriza o ato educativo, importa por um lado aprofundar a temática da investigação em educação sem esquecer todas as suas particularidades inerentes ao processo e aos pressupostos que a caracterizam e por outro lado descortinar que funções podem assumir as ciências da educação.

Deve-se iniciar esta reflexão tendo em conta, numa primeira fase, as disciplinas que constituem as ciências da educação, estas podem dividir-se segundo disciplinas que vão de encontro à dimensão da Intervenção/Ação como “ (...) *Metodologias de Ensino, Avaliação Educacional, Teoria e Prática do Currículo, Formação de Adultos, etc. (...)*” (Amado, João; 2014: 26) e outras que privilegiam a compreensão dos fenómenos tendo por base os indivíduos ou os contextos sociais e culturais como “(...) *Psicologia da educação (...)* *História da educação, Sociologia da educação, Antropologia da educação, Economia da educação, Políticas Educativas, Educação Comparada, etc.*” (Amado, João; 2014:26)

Ainda que as designações dadas às unidades curriculares tenham sofrido alterações de uma forma geral são áreas que fazem parte do programa curricular.

Esta imensidão de áreas abrangidas pelas CE, justifica a sua função de “ (...) *descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender os processos de internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa (...)*.” (Amado, João; 2014: 27)

A evolução das práticas educativas deve fazer parte do leque das nossas preocupações sendo que a postura crítica e de questionamento deve ser uma constante em qualquer prática sem esquecer a correlação que deve existir entre teoria e prática.

Ainda no que concerne às funções das CE “ (...) *competete (...) procurar ‘explicar’ e compreender a complexidade e multireferencialidade dos fenômenos educativos, e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um patrimônio de saberes ao dispor das práticas.*” (Amado, João; 2014: 27)

A investigação em educação congrega em si a atenção que é dada à transformação e aperfeiçoamento dos sujeitos mas evidencia também um compromisso ético para com os indivíduos e realidades em que estão inseridos.

Todo o trabalho que é desenvolvida pelas CE contribui em grande parte para o aperfeiçoamento e emergência de teorias e práticas às quais recorreremos no cotidiano.

Caracterizadas por se situarem no paradigma emergente¹⁷, o termo qualitativo ganha maior relevo quanto às práticas conduzidas pelas CE. De acordo com Denzin e Lincoln (2003:13) o termo “ (...) *implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência.*” (cit in Amado; João; 2014:40)

São tidas como fundamentais as relações que se estabelecem entre o investigador e o objeto de estudo, dotadas de olhar atento que privilegiam a escuta e observação como ferramentas de investigação e posterior intervenção.

Posto isto, pode-se afirmar que o componente central da investigação é, “(...) *a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados.*” (Amado, João; 2014:40-41)

¹⁷ Este posicionamento tem vindo a ser justificado ao longo da reflexão, nomeadamente ao longo do Capítulo – Metodologias.

Investigar em educação assenta numa visão holística da realidade em que nos vemos inseridos, sem que sujeitos sejam ‘separados’ do contexto social, económico e cultural que os constituem.

As CE não são apenas um conjunto de estratégias e páticas ao nível de recolha de dados e posterior análise mas também exige uma consciencialização ao nível das especificidades dos sujeitos e do ato educativo.

Estamos longe da perfeição no entanto considero imprescindível todo o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nesta área em particular e todo o mérito que merece daqui em diante.

Dada a abrangência do ato educativo, as CE devem procurar afirmar-se nas mais variadas áreas que constituem os sujeitos e desenvolver um trabalho que assuma o compromisso de promover a mudança social e posterior aperfeiçoamento.

2. Lugar para recomendações

Enquanto profissional das Ciências da Educação, a minha formação permite-me ir mais além, ver para além do horizonte, e neste sentido torna-se necessário desenvolver uma prática que, tendo com base a teoria, procure explorar todos os campos e dimensões que constituem um indivíduo e o seu coletivo.

De acordo com Rui Canário (2003), as Ciências da Educação atuam como “caçadoras de mitos” no sentido em que há uma preocupação na desmitificação dos fenómenos educativos e desempenham um importante papel na reflexão da ação educativa. Para o autor José Alberto Correia,

“Uma das originalidades mais marcantes das Ciências da Educação reside na impossibilidade de se lhes atribuir um estatuto epistemológico estável através da “adaptação” dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das Ciências da Natureza.”

Compreendo a relevância do diálogo, compreensão e afetividade na jornada de qualquer sujeito. Esta visão da intervenção deriva em parte de algumas carências detetadas ao nível emocional que os sujeitos detêm e neste sentido é importante que alguém assuma essa função na vida destes.

O mediador apresenta-se como uma figura assertiva, facilitadora, madura e adulta do ponto de vista emocional e afetivo, presente e impulsionadora.

É importante que esta figura tenha como prioridade estabelecer pontos de ligação entre alunos e professores, representar o aluno, proporcionar apoio externo e o trabalho em parceria com um “olhar iluminado”, motivar e desafiar; assume também o papel de organizador, facilitador, motivador, membro de redes que possui uma formação académica polivalente; possui a capacidade de recolher, seleccionar, analisar e interpretar informação relevante no contexto escolar; capacidade de diagnosticar e de intervir na resolução de problemas na área da educação, realizando uma mediação educacional, escolar, socioeducativa e pedagógica; capacidade para a organização e gestão de situações diferenciadas e interativas de aprendizagem que contemple o trabalho social na própria escola e capacidade de trabalhar em parceria com docentes.

Para tal, torna-se imprescindível o estabelecimento de uma relação de proximidade, mesmo que moderada, entre a equipa interventora e os sujeitos, conquistar a sua confiança, obter a sua cooperação, identificar e investigar problemas, promover a criatividade, responsabilidade e acolher as partes.

Dada a formação académica diferenciada e saberes contextualizados é notável a capacidade de recolher, seleccionar, analisar e interpretar informação relevante em contexto TEIP e outros.

É ainda de destacar a capacidade para a organização e gestão de situações diferenciadas e interativas de aprendizagem que contemple o trabalho social na própria escola (diferenciação pedagógica e aprendizagem cooperativa).

Capítulo VII

Referências Bibliográficas

Almeida, Basílio (2009). Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Amado, João (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: NSG

Azevedo, A., Formosinho, J.O., (2008). *A documentação da aprendizagem: A voz das crianças*. In Formosinho, J.O (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-140). Porto: Porto Editora.

Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o Projecto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, sociedade e culturas*. N.º 20, 43-75

Barbosa, Isa (2013). “Jovens em (inter) ditos escolares: estudo exploratório e compreensivo de vivências no contexto de uma escola profissional do Porto”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Bogdan, Robert & iklen, Sari (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bonafé-Schmitt, J.-P. (2009). Mediação, Conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? Formação e mediação sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas. A. M. C. Silva & M. A. Moreira. Porto, Areal Editores: 15-40

Canário, Rui (2003) «O Impacto Social das Ciências da Educação», *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Ciências da Educação. O Estado da Arte*, (prelo).

Capucha, Luís (2008) "Planeamento e Avaliação de Projetos. Guião Prático. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Charlot, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares, Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbios*. Porto: CIIE/Livpsic

Correia, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, José Alberto; Silva, Ana Maria Costa (2010). *Mediação: D(Os) Contextos e (D)Os Atores*, in Neves, Tiago (org.). *Modelos de Mediação Social*. Edições Afrontamento: Porto, 32-43

Fontaine, Anne (1987). *Expectativas de Sucesso e Realização Escolar em Função do Contexto Social*. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 8, 27-44

Fontaine, Anne (1988). *Práticas Educativas Familiares e Motivação para a realização dos adolescentes*. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 4, 13-30

Guedes, Alzira (2012). *A Democracia no Processo de Ensino e Aprendizagem: da Valorização das Narrativas à Participação Ativa do Aluno*. Relatório de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa (2002). *Potencialidades e Limites da estão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos*, in *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, pp. 41-62

Lemos, Marina (1989). *Os Processos de Motivação em Sala de Aula*. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 5, 31-38

Machado, Mafalda (2009). “Centros de Estudo Acompanhado: que sentidos? Perceções e representações de quem procura estes espaços”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Magalhães, J. B. (2010). Horizontes da Ética. Para uma cidadania responsável. Edições Afrontamento: Porto.

Martins, Joana (2014). Mediação e Tutoria num contexto TEIP: Reflexão sobre um projeto de intervenção a partir das Ciências da Educação. Relatório de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Menezes, Isabel. (2007). Intervenção Comunitária: uma perspectiva psicológica. Porto, Livpsic/Legis Editora

Nicolau, Lina Carla (2007). “Da ‘Escola atribuída’ à ‘Escola Reclamada’. O lugar da escola na construção das identidades pessoais dos jovens”. Dissertação de Mestrado: FPCEUP.

Ribeiro, Patrícia (2013). “Significados atribuídos à escola por jovens do 9.º ano de um contexto TEIP”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Rocha, Maria Conceição (1995). “As escolas profissionais e a construção da identidade social e profissional dos jovens. Uma análise de três situações”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006) “*Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*”. S. Paulo: Summus Editorial. 8: 63-83

Silva, Anabela (2009). A motivação de adolescentes no contexto da aprendizagem: Desenho de materiais. Dissertação de Mestrado, Faculdade Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, Ana Raquel (2011). “A Escola e a Família: uma relação mediada pelo CAFAP”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Terraseca, Manuela (2001). Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido. Porto: FPCE – Universidade do Porto, pp.114-130.

Torremorell, M. Carme (2008). Descrição do processo mediador. Cultura de Mediação e Mudança social. Porto: Porto editora (53-77)

Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010) Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

Vieira, R.: Vieira, A. (2010) A escola e a Educação Social: narrativas (auto) biográficas sobre mediação sociopedagógica. In *IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica*, São Paulo, Brasil, 26-29 Julho 2010 (pp. 2-15).

Anexos

Índice de Anexos

Anexo I – Plano Anual Atividades EME 2014/2015

Anexo II – Estratégias de Mediação

Anexo I

Plano Anual Atividades EME 2014/2015



EQUIPA DE COORDENAÇÃO TEIP - EME (+Mediadora)

Atividades	Descrição Sumária	Dinamizadores	Público-alvo	Colaboradores	Data provável	Objetivos específicos	Eixos do Projeto Educativo	Estimativa Orçamental
Promoção/Divulgação do EME	Atividades de divulgação	Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora	Alunos	Estagiárias/Mestradas	Outubro	Divulgar o Espaço e a sua ação, fomentando a participação ativa dos alunos	Eixo 2	S/C
Assembleias de Alunos	Espaço de discussão com alunos representantes de turma	Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora	Alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos	DT's e Coordenadores de Estabelecimentos	Outubro Janeiro Abril	Estimular a participação democrática e mais ativa dos alunos em toda a vida escolar; Fomentar o seu envolvimento, através da Assembleia de Delegados de Turma, de acordo com o previsto no artigo 14º da Lei nº3/2008	Eixo 2	S/C
Aulas de Convivência	Espaço pedagógico de relacionamento pessoal	Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora	Alunos	Estagiárias/Mestradas	Todo o ano	- Desenvolver boas práticas no domínio da educação para a não-violência e o auto-controlo.	Eixo 1 Eixo 2	S/C
Efeméride "Semana da paz e do entendimento"	Realização de atividades promotoras da paz e do entendimento (Bancas, Oficinas, Debates...)	Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora Estagiárias/Mestradas	Comunidade Educativa	Estagiárias/Mestradas	Janeiro	- Levar à prática atividades que favorecem o clima e a convivência pacífica; - Sensibilizar os alunos para a efeméride	Eixo 2	S/C
Encontros temáticos	2 Pequenas palestras com alunos sobre temas do seu interesse (Bullyng; ...)	Espaço de Mediação Escolar/Mediadora	Alunos	Psicóloga Estagiárias/Mestradas	2º e 3º Períodos	- Sensibilizar e promover nos alunos práticas de resolução de conflitos através de aprendizagens positivas	Eixo	S/C
Formação de Assistentes Operacionais	Realização de ações de Formação nas pausas letivas	Coordenadora EME e Mediadora – Maria do Céu Moura e Diana Quitério	Professores	Estagiárias/Mestradas	1º, 2º e 3º Períodos	- Promover a formação de AO, no domínio da resolução de conflitos, através de mediação	Eixo 2	S/C



PLANO ESTAGIÁRIAS/MESTRANDAS FPCEUP	Acompanhamento de 3 estagiárias da FPCEUP	Coordenadora EME e Mediadora – Maria do Céu Moura e Diana Quitério	Estagiárias	Consultora TEIP – Dra Ariana Cosme	Todo o ano		Eixo 4	S/C
PROJETO JUSTIÇA PARA TODOS	Participação num programa Nacional, promovido pelo IPAV, promotor da cidadania e do direito. Este projeto inclui formação continuada às responsáveis pela sua promoção	Coordenadora EME e Estagiária – Maria do Céu; Sara Maciel	Alunos	Estagiárias/Mestrandas	De outubro a Maio	<ul style="list-style-type: none"> - Promover valores democráticos e da participação cívica ativa, informada e responsável - Despertar a consciência para a importância de compreender vários pontos de vista e promover soluções comprometidas com o direito - Ajudar a perceber como a lei pode promover a coesão social e provocar mudanças - Permitir, através de uma fórmula alternativa, introduzir na aprendizagem a educação para a justiça e os direitos humanos 	Eixo 2 Eixo 3	S/C
GRUPO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO	Sessões dirigidas a pequenos grupos de alunos, devidamente sinalizados para desenvolverem competências essenciais	EME Mediadora	Turma Âncora e 6º G	Estagiárias/Mestrandas	Todo o ano	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver processos de auto-regulação da aprendizagem - Promover de estratégias de estudo 	Eixo 1 Eixo 2	S/C
OFICINA DE ESTUDO	Criação de Espaços de aprendizagem cooperativa em sala de aula, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas nos alunos, aumentando a sua motivação para a aprendizagem	Mediadora/Estagiárias/Mestrandas	Alunos 2º e 3º ciclos	-	Todo o ano	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver nos alunos competências sociais e académicas que permitam a sua intervenção e transformação no seu processo educativo e na própria sociedade - motivar a aprendizagem 	Eixo 1 Eixo 2	S/C
“CANTINHO DOS AMIGOS”	Criação de espaços de aprendizagem através da arte	EME Mediadora	Alunos 1º ciclo	Estagiárias/Mestrandas		<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver nos alunos competências sociais e académicas que permitam a sua intervenção e transformação no seu processo educativo e na própria sociedade 	Eixo 1 Eixo 2	S/C



						- motivar a aprendizagem através da arte		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

- (1) Atividade que implica interrupção das atividades letivas;
- (2) - Atividade que não interfere com o normal funcionamento das atividades letivas;
- (3) Atividade que prevê parcerias com outras instituições, participação de alunos na sua organização e colaboração com outros departamentos

OBSERVAÇÕES (registo de informações adicionais, consideradas relevantes): (*) Poderá implicar interrupção de algumas atividades letivas.

Anexo II

Estratégias de Mediação

Estratégias de gestão da mediação

Animar: “Podes dizer-me mais alguma coisa? Estavas a dizer que... conta-nos como aconteceu”

Esclarecer: “Desculpa, mas creio que não compreendi bem... estavas a dizer que...”

Criar um bom clima: “Gostava de te agradecer e dar os parabéns por teres/terem optado por conversar e usar a mediação para resolver os vossos problemas”

Escuta ativa: “Se percebi bem” “Segundo entendi” (Parafrapear e resumir)

Legitimar: “Sinto que esta situação te deixa triste e não há problema em mostrá-lo”

Identificar interesses: “Compreendo que para ti é importante que... “segundo percebi, acreditas que...”

Realçar as coincidências: “Parece que ambos concordam em que... é assim” “ambos dizem que...”

Reconhecer: Os esforços positivos e o trabalho cooperativo. “Parece que estamos a fazer progressos...” “Estamos a conseguir cumprir as regras que acordámos no início... e isso é muito bom” (Passar das emoções para os valores, por exemplo a amizade)

Fazer perguntas abertas: “Como gostarias de ser tratado?” “Conta-me o que sucedeu” “O que gostavas que tivesse acontecido” “O que podemos fazer agora diferente?” (intenção positiva de mudança, não interessa tanto o porquê de ter mudado a sua versão.

Especificar: o acordo. “Quando vais devolver o que te emprestou?” “Onde?” “Pensas que os teus pais vão estar de acordo?”

Fazer perguntas fechadas: “Concordam com as regras?” “Comprometem-se a cumprir as regras?”

Estabelecer pontes para o futuro: “Se, por exemplo, amanhã acontecer uma situação semelhante, o que vão fazer?” “Quando amanhã ambos chegarem à escolas, como se vão cumprimentar?”

Competências a desenvolver:

- Pensamento crítico e criativo;
- Comunicação eficaz;
- Habilidade para estabelecer e manter relações interpessoais;
- Capacidade para tomar decisões;
- Autoconhecimento;
- Utilização adequadas das emoções e das tensões;
- Capacidade de empatia;
- Capacidade para resolução de problemas;
- Conceção positiva do conflito.

Papel e funções do mediador:

- Inaugura e mantém abertos os canais de comunicação entre as partes;
- Legitima e ajuda as partes a reconhecer os interesses e sentimentos dos outros, a obter revalorização e a conceder reconhecimento;
- Facilita o processo de exploração dos problemas, que permita às partes a consideração de diferentes pontos de vista, identificação de interesses e necessidades e a procura de opções satisfatórias para ambas as partes;
- Atua como agente da realidade na procura de uma solução razoável e viável;
- Permite que as partes desenvolvam procedimentos mais efetivos de comunicação e negociação.

Recursos do mediador:

Escuta ativa: Manifesta que estamos a tratar de compreender o que a pessoa está a dizer e a sentir, através do ponto de vista de quem está a falar. Implica

não só a técnica, mas também a sincera disposição a emprega-la para se compreender o que nos estão a dizer. Usar a escuta ativa implica:

- Capacidade de gerar empatia (colocar-se no lugar do outro para compreender o que diz e como se sente)
- Demonstrar a essa escuta e empatia através do tom de voz, gestos, expressão, contacto visual, postura
- Evitar interromper, dar conselhos e fazer sugestões
- Evitar fazer referência a experiências próprias

Perguntas: Permitem obter informação sobre a situação, interesses e necessidades das partes, sentimentos em jogo e permitir considerar outros pontos de vista, refletir sobre a sua visão do conflito, questionar-se acerca de perceções e interpretações, tomando em conta diversas opções. As perguntas podem ser abertas (como, quando, onde, porque sim, porque não, o que aconteceria se...), fechadas (confirmar dados, ou clarificar informação já proporcionada), ou circulares (para que se compreenda a influência recíproca entre os diversos elementos – conteúdo, relações entre as partes, contexto espacial ou temporal, pensamento de causa-efeito – “Como era a vossa relação entre este conflito?” “Como achas que se sentiu o teu colega quando lhe disseste...” “Como é que achas que o teu amigo reagiria se tu fizesses...”) são usadas para:

- Animar para que a pessoa continue a falar e a explicar o seu ponto de vista: “podias descrever-me um pouco mais?”
- Clarificar um ponto e prevenir confusões e mal-entendidos: “Quando é que sentiste isso?”
- Obter informação: “Na tua opinião o que é que isso significou?”
- Oferecer outro ponto de vista: “ Como é que achas que os teus colegas vêem isso?”

Reformulação: Depois de escutar ativamente a exposição de uma das partes, há que reformular para esta o conteúdo da mensagem, expondo as principais ideias e acontecimentos, refletindo sobre o sentimento expressado.

-Permite que a pessoa se sinta compreendida, verificar informação e interpretação do mediador;

-Permite que a parte que está a ouvir receba a história com outras palavras, limpa das conotações acusatórias;

-Sintetiza e ordena uma versão que, no relato da parte, possa ser apresentada de forma errónea ou confusa;

Facilitar modos de comunicação assertiva, focalizados nos seus próprios sentimentos e intenções, em lugar de os imputar aos outros, por exemplo: “Eu sinto-me discriminado quando” em que de “Ele discrimina-me”.

O Turbilhão de Ideias: O objetivo principal passa por estimular a criatividade pessoal e grupal, promovendo uma procura conjunta e cooperativa de soluções e situação. Ajuda a gerar uma grande quantidade de ideias, todas com aspetos passíveis de serem melhorados.

Regras para a produção de ideias:

-Não se pode criticar ou julgar as ideias apresentadas;

-Quantas mais ideias melhor;

-Ajudar a desenvolver as ideias de outros, elaborando-as;

-Procurar ideias não convencionais, quanto mais divergentes melhor;

-Registar cada ideia com, pelo menos, uma palavra-chave;

-Estabelecer um tempo e cumpri-lo.

Regras para avaliação e melhoria das ideias:

-Para cada ideia procurar primeiro os aspetos positivos, úteis ou viáveis antes de descartar os outros;

-Planejar, para as ideias que ficaram, possibilidades de melhoria, combinando-as, desenvolvendo mais aspetos valiosos;

-Analisar os efeitos e consequências de aplicar cada ideia, como modo final de seleccionar as melhores propostas.

Acordo: O papel do mediador é ajudar as partes a identificar os seus interesses e/ou necessidades, expressando adequadamente os seus sentimentos e reconhecendo os do outro. Pretende-se utilizar formas assertivas de comunicação e chegar a um acordo sobre todos ou alguns dos aspetos da disputa ou conflito. O mediador deve ter muito claro que o acordo, quando se conseguir atingir, é das partes, fruto das suas decisões. Não é sua função recomendar uma solução determinada, em contrapartida deve ter em conta o seguinte:

-Se a proposta é suficientemente específica: se estabelece o como, quando, onde, quem, etc;

-Se é equitativa, tanto a consideração dos interesses de ambas as partes, como na responsabilidade que cabe a cada aluno desenvolver;

-se é viável, perceber se as partes podem, efetivamente, fazer aquilo a que se comprometem;

-Se consideram algum mecanismo de resolução, em caso de surgirem novas desavenças.

Apêndices

Lista de Apêndices:

Apêndice I – Registo de Frequência EME

Apêndice II – Divulgação do EME/Dinamização do Espaço

Apêndice III – Dia da Inclusão

Apêndice IV – Semana da Paz e do Entendimento

Apêndice V – Espaço de Convívio

Apêndice VI – Aulas de Convivência

Apêndice VII- Tutorias

Apêndice I

Registo de Frequência EME

Estratégias de Mediação



Registo de ocorrência

Enquadramento do conflito

Encaminhado por: _____

Hora: _____ Local: _____

Pessoas envolvidas:

Nome: _____ nº _____ Ano/Turma: _____

Duração e complexidade do conflito

prolongado recente episódio pontual outra. Qual? _____

Motivações

brincadeiras

desentendimentos

insultos

posse de objetos

ameaças

outra. Qual? _____

Tipo de conflito

violência física

violência verbal

boatos e calúnias

outro. Qual? _____

Reflexão sobre o sucedido



Objetivos e propostas para a resolução do conflito

Avaliação

Data: ____/____/____

Mediador/a

Apêndice II

Dinamização do espaço

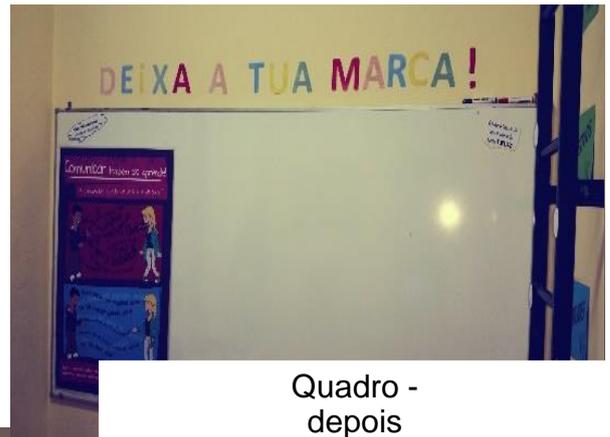
Divulgação do EME



Escada - antes



Escada - depois
10 passos para Sucesso

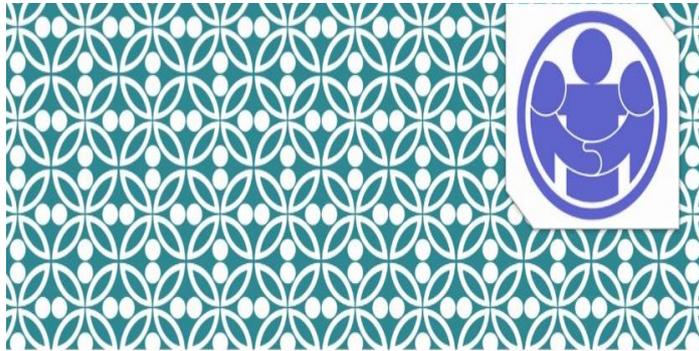


Quadro -
depois
Deixa a Tua Marca!



Quadro -
antes





Onde nos encontramos?

ESPAÇO DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE S/

Daniela Pinho, Érica Borja e Sara Pinheiro
Sala Pavilhão C.
amaconturbora@iol.com

PowerPoint - Divulgação EME



Mediação: auscultação das turmas



Visualização do vídeo

ESPAÇO DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA – O QUE É?



Expor interesses, indicar necessidades, expressar posições para partilhar soluções



Escuta das diferentes partes envolvidas nos problemas de relacionamento



Adoção de estratégias que excluem a punição, privilegiando o diálogo



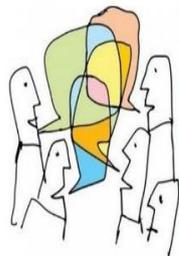
O conflito como gerador de aprendizagem/mudança

Mediação - síntese

DEIXA A TUA MARCA



Deixa a Tua Marca!



A	O	P	E	S	N	Ã	A	S	I	É	S	E
H	W	O	S	T	C	A	O	T	D	A	P	S
T	G	I	P	G	E	Ç	L	S	A	F	Í	P
P	U	A	E	D	N	E	É	U	D	T	R	O
L	W	R	I	I	T	T	Ã	C	A	P	I	N
F	A	É	T	Á	I	V	Ó	E	N	Ç	T	S
C	Ã	P	A	L	V	H	H	S	I	C	O	A
O	É	Ç	R	O	A	S	Ç	S	A	Z	C	B
M	H	G	Ã	G	R	I	C	O	G	Q	R	I
P	T	T	H	O	É	T	A	T	S	T	I	L
R	I	N	T	E	O	R	A	Ç	Ã	O	T	I
O	R	G	A	N	I	Z	A	Ç	Ã	O	I	D
M	P	T	H	Y	Ö	F	T	G	L	Ã	C	A
I	Q	B	F	A	S	T	G	H	B	Ç	O	D
S	C	O	N	V	Í	V	I	O	C	A	Ç	E
S	J	P	Y	F	B	Z	X	V	M	L	A	E
O	R	Q	U	G	Ã	L	E	Y	P	E	U	T
T	Ç	O	Ã	X	E							
G	P	F	A	Ç	A							
F	C	O	O	P	E							

Sopa de letras

ONDE NOS ENCONTRAMOS?

Daniela Pinho, Érica Borja e Sara Pinheiro



Sala Pavilhão C.



emesantabarbara@hotmail.com



Grupo Facebook: Espaço de Mediação Educativa- Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara

Contactos



Expor interesses,
indicar necessidades,
expressar posições
para partilhar soluções

Espaço de Mediação Educativa

O que é?

Espaço de diálogo, partilha,
reflexão e compreensão

**Desafiamos-te a
ser escutado**

Onde nos encontramos?

Daniela Pinho, Érica Borja e Sara
Pinheiro

Sala Pavilhão C.

emesantabarbara@hotmail.com

Grupo Facebook: Espaço de Mediação
Educativa- Agrupamento de Escolas
de Santa Bárbara

Panfleto – frente



Ao longo da tua vida irás
confrontar-te com
algumas situações
conflituosas, para isso
terás de saber lidar com
elas. Podes contar
connosco!

Não castigar

Apoiar

Refletir

Não julgar

Escutar

Cooperar

Respeitar

Incentivar

Partilhar

Aparece e deixa a tua
marca

Panfleto - verso



ESPAÇO DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA



AO LONGO DA TUA VIDA VÁS CONFRONTAR-TE COM
ALGUMAS SITUAÇÕES CONFLITUOSAS E TERÁS DE SABER
LIDAR COM ELAS!

PODES CONTAR CONNOSCO !



Onde nos encontramos?

Sala Pavilhão C 



Facebook: Espaço de Mediação Educativa – Agrupamento de Escolas Santa Bárbara

E-mail: emesantabarbara@hotmail.com



Póster divulgação EME



PARTILHA

DIÁLOGO

REFLEXÃO

INCENTIVO

SUCESSO

ORGANIZAÇÃO

APOJO

CONVÍVIO

COOPERAÇÃO

INTEGRAÇÃO

COMPROMISSO

RELACIONAMENTO

CIDADANIA

Daniela Pinho, Érica Borja e
Sara Pinheiro
Ano letivo 2014/2015

Apêndice III

Dia da Inclusão

Vamos quebrar barreiras para uma **Vida sem limites**



DIA DA INCLUSÃO 3 DE DEZEMBRO

Vamos ter um dia repleto de novidades e atividades
Procura-nos!
junto à pista de Karts

Por um Mundo onde sejamos:
Socialmente iguais
Humanamente diferentes
E **Totalmente livres**



Póster *Dia da Inclusão*



Banca EME



Atividades



Atividades



Atividades



Atividade – Dia da Inclusão:

1) Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas.

- 1) O mediador atua como agente da realidade na procura de uma solução razoável e viável.
- 2) “Escuta ativa”: Manifesta que estamos a tratar de compreender o que a pessoa está a dizer e a sentir, através do ponto de vista de quem está a falar.
- 3) O papel do mediador é ajudar as partes a identificar os seus interesses e/ou necessidades, expressando adequadamente os seus sentimentos e reconhecendo os do outro.
- 4) O mediador tem de criar um clima cordial e de confiança (onde tem de explicar o seu papel, explicar o processo de mediação e respetivos pressupostos, como é o caso da voluntariedade e da confidencialidade).

2) Caso 1

Imagina que estás a entrar no pavilhão B e estão dois alunos a insultarem-se e aos socos um ao outro. Como agirias? Descreve o modo com farias para resolver o conflito



3) Utiliza as seguintes palavras para completar as frases: FORTALECER; CONHECER; LIBERTAR; EXPRESSAR

O conflito pode ajudar a:

- a) _____ a relação;
- b) _____ emoções;
- c) _____ a outra pessoa;
- d) _____ a relação de mal entendidos e ressentimentos.

4) Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas.

- 1) O objetivo da mediação consiste em julgar e favorecer uma das partes.
- 2) A mediação exclui a punição.
- 3) É importante assumir um compromisso para transformar-mos os nossos comportamentos e atitudes.
- 4) O acompanhamento realizado no âmbito da mediação prevê a escuta de apenas uma das partes envolvidas no conflito.

5) Caso 2

Imagina que estás a entrar no pavilhão C e um colega embate em ti. Como reages?



**5) Utiliza as seguintes palavras para completar as frases:
COMPREENDER; EXPRESSAR; PARTILHAR; ESTABELEECER**

O Mediador pode ajudar a:

- e) _____ interesses e necessidades;
- f) _____ soluções;
- g) _____ posições;
- h) _____ laços de comunicação

6) Sopa de letras

R	C	O	M	P	R	O	M	I	S	S	O	I	C
I	H	F	R	H	A	S	I	O	V	A	N	R	O
T	W	G	V	Y	Q	E	T	D	F	L	O	P	M
E	E	S	C	U	T	A	R	D	Q	R	G	L	P
L	W	I	N	I	C	I	A	T	I	V	A	I	R
F	E	V	E	I	R	S	G	G	R	H	J	B	E
E	C	M	D	S	R	Q	O	U	I	H	E	R	E
R	H	K	V	N	M	H	L	R	Y	A	D	U	N
I	O	H	M	G	V	D	A	O	L	T	E	G	D
E	F	L	E	X	I	B	I	L	I	D	A	D	E
P	L	H	G	R	T	S	D	A	B	M	L	N	R
R	E	S	P	E	I	T	O	P	R	Q	O	J	I

O que têm em comum as palavras que encontraste?



7) Completa a história

História 1) O Carlos deu um encontrão ao Sebastião, que foi contra um cacifo. Riu-se, juntamente com outros colegas, e foi embora. Os livros do Sebastião caíram no chão e como o corredor estava cheio de gente, ele teve que esperar que todos saíssem para os poder apanhar. O Sebastião sentiu-se envergonhado e triste com o sucedido e chegou atrasado à aula. No final do dia resolveu ir falar com o Carlos sobre o sucedido, a caminho de casa.

8) Completa a história

História 2) A Teresa costuma gozar com a Matilde praticamente todos os dias. A Matilde fica triste e a maior parte das vezes chora quando ouve a Teresa dizer: “Tu és uma criancinha, vê se cresces e aprendes a ser adulta, caso contrário vais aprender a levar na cara!”. Hoje, à hora de almoço, a Teresa repetiu essa frase, quando a Matilde fez uma expressão estranha por se ter queimado com a sopa. Teve vontade, mas não chorou e, quando acabou de comer, decidiu que não ia para a próxima aula sem, primeiro, falar com a Teresa. Encontrou-a sozinha na casa de banho e começou.



A fórmula ACCERS

Atenção

Exemplo: “Eu preciso de falar contigo sobre um assunto. Agora é uma boa altura para ti?”

Cedo, claro e curto

Exemplo: “Quero falar contigo sobre uma coisa que aconteceu hoje no corredor.”

Comportamento específico

Exemplo: “Eu não gostei que me tivesses empurrado contra o cacifo. Eu deixei cair os livros e tu jogaste futebol com eles.”

Efeito sobre mim

Exemplo: “Eu fiquei embaraçado e, além disso, já estava atrasado para a aula. Tive que esperar que o corredor ficasse vazio, antes de poder apanhar os livros.”

Resposta

Esperar pela resposta da pessoa. Ela pode tentar esquivar-se: “Não percebes uma piada?”, “Qual é o problema?”. Apesar de tudo já é uma resposta, por outro lado, pode acontecer que te peça desculpa.

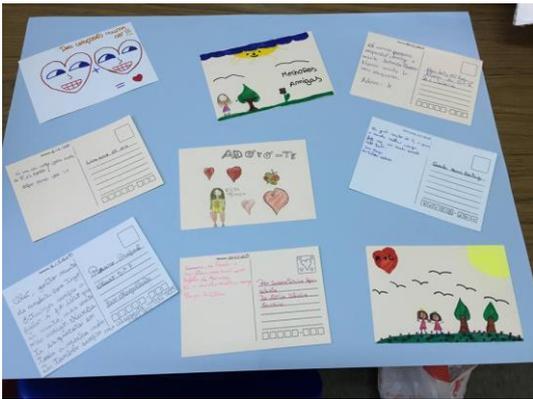


Solução

Exemplo: “Eu quero que deixes de me molestar no corredor. Caso contrário vou falar com o diretor de turma sobre isto.”

Apêndice IV

Semana da Paz e do Entendimento



Atividades



Atividades



Pacote para pipocas



Bailando pela Paz



Espaço de Mediação Escolar

SESSÃO DE CINEMA

Sala Multimédia

Se queres participar na **Tarde de Cinema** que irá decorrer no dia 7 de Janeiro às 14:30h, dirige-te ao EME e garante já a tua presença!



Contamos com a presença do 7º E :
9 de Janeiro –
10:30h

Teremos uma surpresa para os/as participantes



Visualização do Filme

Apêndice V

Espaço de Convívio



Antes



Antes



Antes



Antes



Depois



Depois



Depois



Depois



Clube do Convívio

Segunda-feira
9:25h às
16:15h

Quarta-feira
9:25h às
15:25h

**“Se viver não é fácil,
conviver é um desafio
permanente”**



Responsáveis pelo espaço: Daniela Pinho & Érica Borja

Póster de divulgação

Apêndice VI

Aulas de Convivência



Avaliação da situação (a preencher pelo Mediador)

Data: ____/____/____

Mediadora _____

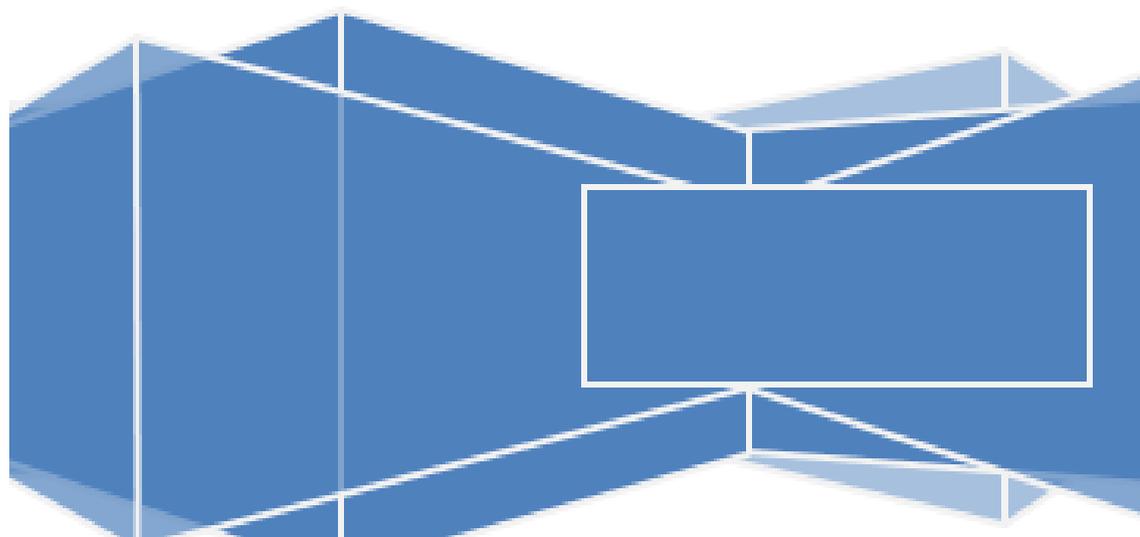


Espaço de Mediação Escolar

Aulas de Convivência

“Se viver não é fácil, conviver é um desafio permanente”

Daniela Pinho & Érica Borja



Balão dos Desejos	
TEMÁTICA	Auto-conhecimento e conhecimento mútuo; perspetivas do futuro;
OBJECTIVOS	- Refletir acerca dos seus objetivos de vida e o próprio caminho a percorrer
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - O Mediador entrega um balão colorido e um pedaço de papel para cada pessoa; - é solicitado aos alunos que estes anotem seu maior desejo; - Colocar o papel dentro do balão, encher e amarrar; - Fazer um círculo e conversar sobre os desejos que mencionaram. - Ao som de uma música, soltar os balões; - O animador vai motivando o grupo para não deixar cair ou perder nenhum dos desejos; que o ar leve estas intenções para cima, para o mundo, e que sejam para melhorá-lo.
MATERIAL SUGERIDO	Balões, papel, material de escrita, música
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

Percepções	
TEMÁTICA	Integração e percepções
OBJECTIVOS	- Identificar e refletir acerca das suas percepções sobre o contexto escolar
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<p>- O Mediador levanta a seguinte questão: Como se sentem em estar aqui?</p> <p>- é lhes solicitado que cada um responda à questão numa folha;</p> <p>- partilha de todas as ideias e diferenciá-las tendo em conta os aspetos positivos e negativos;</p> <p>- O Mediador levanta a segunda questão: Qual a vossa postura na sala de aula?</p> <p>- é lhes solicitado que cada um responda à questão numa folha;</p> <p>- partilha de todas as ideias e diferenciá-las tendo em conta os aspetos positivos e negativos;</p> <p>- O Mediador levanta a terceira questão apenas para debater: De que forma relacionam a resposta dada à primeira questão com a resposta dada à segunda questão?</p>
MATERIAL SUGERIDO	Folhas, quadro, material de escrita
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

Atitudes	
TEMÁTICA	Heterogeneidade de posturas, valores e atitudes
OBJECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar que o conceito de posturas, valores e atitudes varia de acordo com as pessoas; - Conscientizar para a diversidade de posicionamentos
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - O Mediador distribui uma folha com diferentes frases para cada aluno; - é lhes solicitado que entre as três escolham a frase com que se identificam mais; - formar grupos com escolhas semelhantes e refletir em grupo acerca das razões dessa importância; - partilha de todas as ideias; - momento de reflexão sobre as escolhas
MATERIAL SUGERIDO	Folhas, material de escrita
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

Situações:

1. Numa situação conflituosa entre um colega teu e um professor, o que farias?

- a)- observo a situação até que termine
- b)- peço ajuda para resolver o conflito
- c)- colaboro diretamente na resolução do conflito

2. Em contexto de sala de aula, o colega do lado quer conversar contigo acerca de algo que não tem a ver com o programa da disciplina, o que fazes?

- a)- ignoro e espero que ele se cale
- b)- converso com ele
- c)- explico-lhe que não é o local e altura indicada para o fazer

Conflito	
TEMÁTICA	Resolução de conflito
OBJECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar acerca das estratégias usadas nas situações de conflito; - Identificar e refletir acerca dos métodos utilizados para resolver conflitos; - Introduzir estratégias para negociar e apresentar habilidades para negociações
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - O Mediador convida os participantes a realizarem um exercício fictício; - os participantes devem sentar-se confortavelmente, fechando os olhos e desligando-se de tudo relaxando completamente; - o animador diz: todos estão agora a caminhar na rua e de repente observam a alguma distância que se aproxima alguém com quem têm um conflito, todos têm que decidir rapidamente de que forma vão enfrentar a pessoa. - à medida que esta se aproxima surgem várias alternativas sobre a forma como vão enfrentar a pessoa; - os sujeitos decidem o que fazer e é terminado o exercício; - o mediador diz: a pessoa passou; - é solicitado que respondam às seguintes questões: Em que alternativas pensaste? Qual a alternativa que escolheste? Que nível de satisfação sentiste? - partilha e reflexão das várias alternativas apresentadas
MATERIAL SUGERIDO	Folhas, material de escrita
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

Qualidades	
TEMÁTICA	Comunicação e auto e hétero conhecimento
OBJECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar os membros do grupo para observar as boas qualidades nas outras pessoas; - Despertar as pessoas para qualidades ignoradas por elas mesmas
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - O mediador distribui um papel a todos os participantes; - cada participante deverá escrever uma qualidade do colega que está á sua direita; - dobrar o papel e recolher de forma a misturá-los; - redistribuição dos papéis com o objetivo de identificar a pessoa de acordo com a qualidade
MATERIAL SUGERIDO	Material de escrita e papel
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

O Jardim e o Jardineiro	
TEMÁTICA	A diversidade escolar e o papel do professor.
OBJECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar os membros do grupo para a diversidade de sujeitos existentes no contexto escolar; - Estabelecer e refletir acerca dos compromissos que podem assumir;
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - O mediador solicita que as pessoas do grupo fechem os olhos por um instante, que se desliguem dos sons que estão à sua volta e se imaginem num jardim. - Depois, o mediador solicita que observem a diversidade, os detalhes e procurem uma flor diferente, fixando o seu olhar sobre ela. - Passados alguns minutos, são distribuídas folhas e lápis de cor para que cada pessoa desenhe e pinte essa flor diferente como a percebeu/imaginou. - Depois, é-lhes pedido que troquem o desenho com o colega do lado, conversando com ele sobre o desenho de cada um: o que imaginou e o que sentiu ao criá-lo; Se foi fácil ou difícil pensar nesse jardim/flor. - Elaborar uma lista, com o grupo, acerca das ideias/sentimentos que surgiram e relacioná-las com o dia-a-dia escolar; com as belezas e dificuldades que aparecem, uma vez que, tal como um jardim, a escola é lugar de diversidade, feita de pessoas/culturas diferentes que precisam conviver por muito tempo num mesmo espaço. Como vamos valorizar essas diferenças? Que sementes/cuidados está precisando o nosso jardim? Que compromissos pessoais e coletivos podemos assumir no cuidado deste jardim?
MATERIAL SUGERIDO	Material de escrita (lápis de cor) e papel;
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

Sapato apertado	
TEMÁTICA	O outro e a diferença
OBJECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as nossas diferenças; - Colocar-se no lugar do outro;
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - O mediador solicita que o grupo forme um círculo. De seguida solicita que tirem os sapatos e que troquem o sapato do pé direito com o colega do lado. - Depois devem calçar os sapatos trocados, olhar para os pés calçados, andar pela sala, ocupar todos os espaços da sala andando no ritmo da música (mais lenta, mais rápida, correndo...). - O mediador pede que retomem o lugar inicial, que se sentem e voltar a calçar os respetivos sapatos. - Elaborar com o grupo a descrição da dinâmica passo a passo. - Conversar com o grupo sobre os sentimentos provocados, relacionando-os com o desenvolvimento da dinâmica (ficar descalço, trocar os sapatos, calçar o sapato do outro, olhar para os pés, andar e correr com o sapato do outro...) - Refletir acerca de: <ul style="list-style-type: none"> • Provocou estranheza? Porquê? • O que significou andar com o sapato do outro? Foi fácil/difícil? • Como podemos relacionar isso com a nossa vida; com a dificuldade de colocar-se no lugar do outro; com as nossas exigências e os nossos preconceitos? • Se todos somos diferentes, por que temos tanta dificuldade em conviver com as diferenças?

MATERIAL SUGERIDO	
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

A casa das palavras	
TEMÁTICA	Resolução positiva de conflitos
OBJETIVOS	- Trabalhar para desenvolver atitudes pacíficas e melhorar a capacidade de diálogo
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<p>Em algumas povoações do Mali existe “A Casa da Palavra”. É lá que as pessoas vão para negociar e resolver os seus conflitos. A casa é feita com colunas de pedra, madeira ou argamassa e não tem paredes. Está coberta apenas por um telhado de palha e é tão baixa que não é possível estar lá de pé. Para entrar é preciso baixar a cabeça. Desta forma, quem entra lembra-se que é necessário ser humilde para comunicar com os outros. A Casa da Palavra não tem móveis e as pessoas sentam-se no chão, umas diante das outras. Se alguém, levado pela ira ou pelo calor da discussão, se levantar, irritado para se lançar sobre o outro, bate com a cabeça no teto.</p> <p>A dor que sente relembra-lhe que é preciso ser paciente e que deixar-se levar pelas emoções apenas serve para destruir o diálogo.</p>
QUESTÕES A DEBATER	<p>-O que vos parece a ideia da Casa da Palavra? Seria interessante ter um espaço assim na sala de aula, ou na escola?</p> <p>-O que sentem quando alguém não pensa da mesma forma que vocês? Como agem se isso acontece?</p>

	<p>-Quais são as palavras que te fazem sentir mal? (Palavras dardo)</p> <p>-Quais são as palavras que te fazem sentir bem? (palavras ponte)</p> <p>A palavra é uma forma poderosa de energia que podemos usar a favor da vida e da paz, ou contra elas. As palavras podem ser dados (picam-nos, fazem-nos sofrer, bloqueiam-nos) ou pontes (ligam-nos aos outros, permitem-nos crescer e consolam-nos). A comunicação pacífica é uma arte difícil, mas que se pode aprender. Exige, no entanto, vontade, esforço e amor.</p>
<p>MATERIAL SUGERIDO</p>	<p>- Imagem da casa da palavra.</p>
<p>TEMPO APROXIMADO</p>	<p>45 MINUTOS.</p>

PAPAGAIO CAPA (Criativa; Autônoma; Pacífica e Amorosa)	
TEMÁTICA	Trabalhar Modelo da pessoa CAPA (Criativa; Autônoma; Pacífica e Amorosa)
OBJETIVOS	- Tomar consciência dos pontos fortes e dos que se podem melhorar)
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<p>Entrega-se a cada aluno uma folha com um papagaio impresso e o seguinte texto “Passámos a vida a arrancá-los do chão. Corremos com eles até ficar sem fôlego. Caem por terra. Chocam com os telhados. Remendamos e consolámos, ajustamos e ensinamos. Vemos como baloizam ao vento e asseguramos-lhes que um dia poderão voar. Finalmente levantam voo, mas precisam de mais fio e nós soltamos mais e mais e, no fundo, sabemos que em breve a bela criatura quebrará a corda de segurança que nos une e erguerá nos ares como era seu destino... livre e sozinha. Só então percebemos que o nosso trabalho está feito.”</p> <p>A atividade consiste em que cada um decore o seu papagaio de papel, o personalize através de desenhos e cores. Em cada eixo da armação deve colocar uma das iniciais do modelo CAPA: o C de Criativa; o A de Autônoma; o P de Pacífica e o A de Amorosa).</p> <p>Os papagaios de papel serão expostos na sala de aula, suspensos com um fio de nylon. Finalmente observa-se a riqueza da diversidade e a beleza única de cada papagaio.</p>
QUESTÕES A DEBATER	<ul style="list-style-type: none"> • Qual dirias que é a missão de um Papagaio de papel? • O que pode impedi-lo de voar? • Se fosses um papagaio de papel, o que seria o vento? • Indica três coisas que podes fazer cada uma das qualidades CAPA e

	<p>consequires ser uma pessoa mais criativa, mais Autónoma; mais Pacífica e mais Amorosa?</p> <ul style="list-style-type: none">• O que achas fundamental para manter o equilíbrio dos quatro eixos?
MATERIAL SUGERIDO	Folha com o Papagaio de papel impresso; Lápis/ canetas cor
TEMPO APROXIMADO	1 Hora

Cicatrizes da ira	
TEMÁTICA	Regulação emocional
OBJETIVOS	Darmo-nos conta de que deixarmo-nos levar pela ira tem consequências em nós próprios e nos outros.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<p>Discussão do Conto:</p> <p>O Martim estava sempre mal-humorado. Quando se irritava deixava-se levar pela ira e fazia coisas que magoavam os que lhe eram próximos. Um dia opai deu-lhe um saco com pregos e disse-lhe que, de cada vez que tivesse um ataque de fúria, pregasse um na porta do quarto. No primeiro dia pregou 37! Ao longo das semanas seguintes o número de pregos foi diminuindo. Pouco a pouco o Martim foi descobrindo que era mais fácil controlar a ira do que pregar pregos naquela porta de madeira maciça. Finalmente chegou o dia em que não pregou nenhum. Foi dizer ao pai e sugeriu-lhe que, por cada dia sem se irritar, arrancasse um dos pregos cravados na porta. O tempo foi passando e, um dia, o Martim contou ao pai que já tinha arrancado os pregos todos. Então, o pai levou-o até junto da porta do quarto e disse-lhe:</p> <p>-Fizeste muito bem, Martim, mas repara nos buracos com que a porta ficou. Quando alguém não controla a ira, as suas palavras deixam cicatrizes como estas. Uma ferida verbal pode ser tão dolorosa como uma ferida física. A ira deixa marcas. Nunca te esqueças disso!</p>
QUESTÕES A DEBATER	<p>-O que é que se passava com o Martim?</p> <p>-Alguma vez agiste como ele?</p> <p>Como te sentiste a seguir? Como achas que se sentiram as pessoas sobre as quais descarregaste?</p>

	<p>-Qual é a tua opinião sobre a estratégia de cravar pregos na porta? Ocorre-te outro sistema para te dares conta de quantas vezes perdes o autodomínio?</p> <p>-Alguma vez te sentiste ferido pelos gritos, palavras ou ofensas de uma pessoa furiosa? Como te comportaste quando isso aconteceu?</p> <p>-Porque é que achas que às vezes agimos assim?</p> <p>A ira não deixa cicatrizes apenas na pessoa que recebe o seu impacto, mas também na pessoa que se enfurece, a qual sente, igualmente, os seus efeitos: os outros afastam-se dela, a sua autoestima baixa e sente-se infeliz.</p> <p>A ira acumulada que sai de dentro de nós de forma explosiva chama-se fúria. A pessoa furiosa perde o controlo e age como um tsunami que destrói tudo. A ira reprimida a que não damos vazão transforma-se em raiva e magoa-nos por dentro.</p> <p>Reprimir as emoções também não é saudável. O melhor é deixá-las sair, mas de forma não agressiva, tendo cuidado com o modo como nos expressamos, procurando a melhor maneira de dizer o que temos a dizer sem ferir os outros. É por esse motivo que devemos estar tranquilos antes de falar com a pessoa que nos enfureceu com o seu comportamento.</p>
MATERIAL SUGERIDO	Martelo, pregos, tábua de madeira
TEMPO APROXIMADO	45 minutos

Guarda-chuva emocional	
TEMÁTICA	Autoestima
OBJETIVOS	Ter consciência de que há pessoas que atiram as suas contrariedades, os seus medos, a sua raiva, as suas tensões e a sua agressividade para cima das outras, como de lixo se tratasse, e de que isso constitui uma agressão e uma falta de respeito, seja qual for a circunstância.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<p>Situação para discutir:</p> <p>Na hora do recreio, durante um jogo de futebol, a Maria tropeça numa pedra e, sem querer, dá um pequeno encontrão ao Marco, que se estatela no terreno de jogoe perde a bola. A equipa do Marco está a perder, como acontece com frequência.</p> <p>Irritado, o Marco volta-se para trás e, diante de todos, grita para a Maria:</p> <p>-“És uma inútil! Olha o que fizeste! Por tua culpa caí e perdi a bola! Não serves para nada. Não sei porque te deixamos jogar connosco. Só serves para estorvar. Não sabes jogar futebol. Porque não vais para ao pé das tuas amigas jogar a outra coisa? Não me suportas e fizeste de propósito! Jogar contigo é uma porcaria. Se tu jogas, eu vou-me embora.</p>
QUESTÕES A DEBATER	<p>Achas que a Maria tem culpa desta situação?</p> <p>Porque te parece que o Marco reagiu assim?</p> <p>Como achas que o Marco se sentia quando “encharcou” a Maria com o seu lixo emocional?</p> <p>Identifica os detritos emocionais que o Marco atirou à Maria.</p>

Achas que a Maria merece que o Marco a trate assim?

O que pode a Maria fazer nesta situação?

Se estivesses na situação da Maria voltarias a jogar futebol na hora do recreio?

Já passaste por alguma experiência parecida? Podes partilhá-la?

Como agirias se fosses o Marco?

A autoestima surge como resultado de sabermos que somos pessoas valiosas, dignas de amor e respeito. Para cultivar uma boa autoestima, a primeira coisa que devemos fazer é apercebermo-nos de que temos no nosso interior qualidades, capacidades e potencial que devemos trabalhar diariamente. A ignorância acerca de nós mesmos faz-nos sentir inseguros. Ao longo da vida podemos cruzar-nos com pessoas que conseguem furar até o mais resistente dos guardas chuvas emocionais. Nesses casos, o melhor é afastarmo-nos delas e relacionarmo-nos com pessoas mais respeitadoras e sadias. É importante cuidar do nosso belo guarda-chuva emocional, tendo melhorá-lo e não deixar que ninguém derrame os seus detritos em cima dele.

Como deve ser o nosso guarda-chuva da autoestima? Que qualidades e que valores é preciso cultivar para termos uma boa autoestima? (confiança, respeito conhecimento de si próprio, coragem, assertividade, simpatia, alegria, otimismo, experiências positivas, amizade, afeto, esforço)

Que ações é que podem reforçar estas qualidades e valores? (Dizer a mim próprio que, se me sair mal não há problema, Voltar a tentar, Atrever-me a

	<p>fazer coisas novas, Relembrar as minhas 10 melhores qualidades.</p> <p>Os “poluidores emocionais” existem e são uma realidade no nosso dia-a-dia. São pessoas que ferem, atacam e menosprezam os outros, umas vezes de forma consciente e outras levadas pela ira ou pelo seu próprio mal-estar emocional. Quando aparecem podem fazer-nos sentir muito mal com as suas palavras.</p> <p>É importantíssimo que saibamos proteger-nos das suas ofensas e desprezo. E isso é algo que podemos conseguir fazer trazendo connosco um grande guarda-chuva da autoestima.</p> <p>Mas atenção, todos somos poluidores emocionais em potência. Não podemos baixar a guarda.</p>
MATERIAL SUGERIDO	Desenho de guarda-chuva em cartolina; Marcadores
TEMPO APROXIMADO	1 Hora



Guarda Chuva Emocional



Postais



A Felicidade

Apêndice VI



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA BÁRBARA

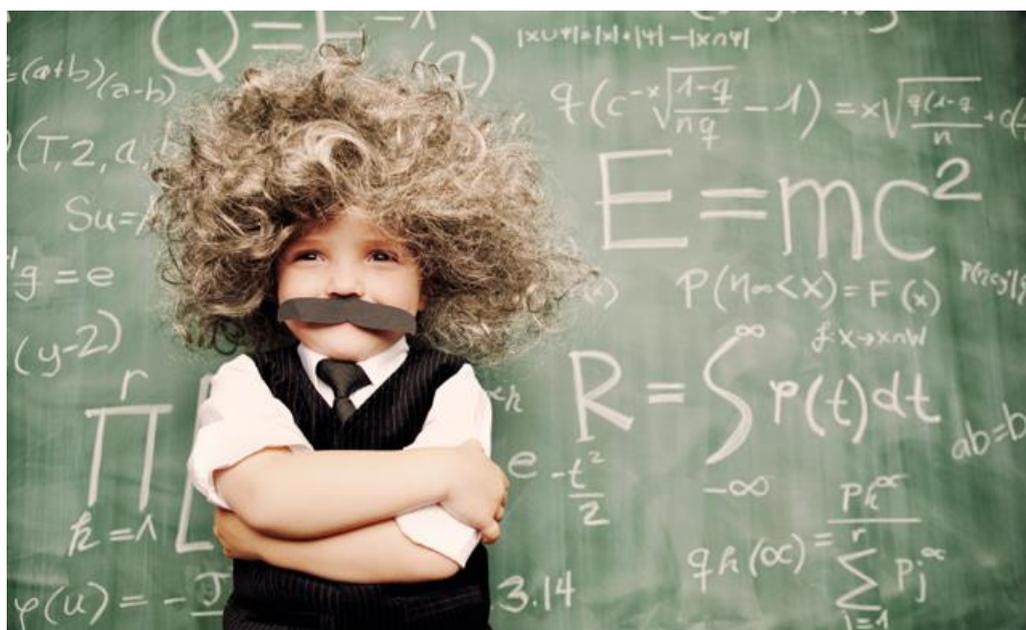


Espaço de Mediação Escolar

Educar para o sucesso pessoal e académico

[Instrumento de apoio às Aulas de Convivência]

[Janeiro de 2015]





AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO

A autoestima é a avaliação que tu fazes de ti próprio no que se refere às tuas capacidades, importância, sucesso e valor.

Se os jovens se sentirem bem com eles próprios e se tomarem bem conta de si, quando tiverem grandes escolhas a fazer, saberão como fazê-las e aprenderão a dizer não ao que for prejudicial.

O que é tu achas que há de especial em ti, que faz parte da tua personalidade, e que faz de ti uma pessoa única e especial?

A auto-estima está associada à auto-confiança e para que nos sintamos auto-confiantes é necessário sentirmo-nos capazes de fazer coisas, ser amados e aceites pelos outros e responsáveis. Escreve três aspetos em que te sintas:

1. Responsável

2. Apreciado

3. Capaz



A minha personalidade

A Personalidade é o conjunto das características marcantes de uma pessoa, é a força ativa que ajuda a determinar o relacionamento da pessoa, baseado no seu padrão de individualidade pessoal e social, referente ao pensar, sentir e agir.



RECORDA UM DIA EM QUE...

DESCREVE-O...

Traços de personalidade	Não tenho	Tenho pouco	Tenho algum/a	Tenho muito	Caraterística principal
EXTROVERSÃO					
SIMPATIA					
AUTOCONFIANÇA					
SERENIDADE					
PONDERAÇÃO					
PERSEVERANÇA					
INTELIGÊNCIA					
CAPACIDADE DE ESFORÇO					
AUTOCONTROLO					
FOCO					
OUTRAS					



Alguém te felicitou por algo que fizeste.	
Numa reunião de amigos, propuseste uma ideia que foi seguida por todos.	
Alguém te pediu um conselho sobre como agir perante um problema que tinha.	
Recebeste um elogio pelo aspeto que tinhas nesse dia.	
Um amigo agradeceu-te um favor que tinhas feito.	
Pediste desculpa a alguém por o teres incomodado com algo.	
Pediram-te desculpa por terem feito algo que te incomodou.	



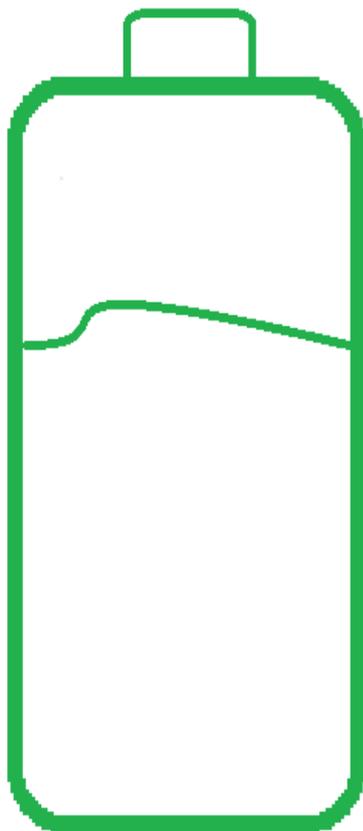
A garrafa meia cheia

Lembra-te de situações pelas quais tenhas passado, ou que te ocorram agora, em que penses coisas como «isto é um desgraça», «isto é um desastre» ou «isto é um grande fracasso».

Já deves ter ouvido dizer que quando uma garrafa está a meio, um otimista diria que a garrafa está meia cheia e um pessimista diria meia vazia. Isto é porque uma mesma realidade pode ser interpretada de várias maneiras. Vamos tentar, com esta atividade, ser como o otimista da garrafa.

Agora, que já pensaste em várias situações, deves procurar concentrar-te no seu lado positivo. Segundo o exemplo da garrafa, deves pensar nas coisas que fazem com que a garrafa ainda esteja «meia cheia».

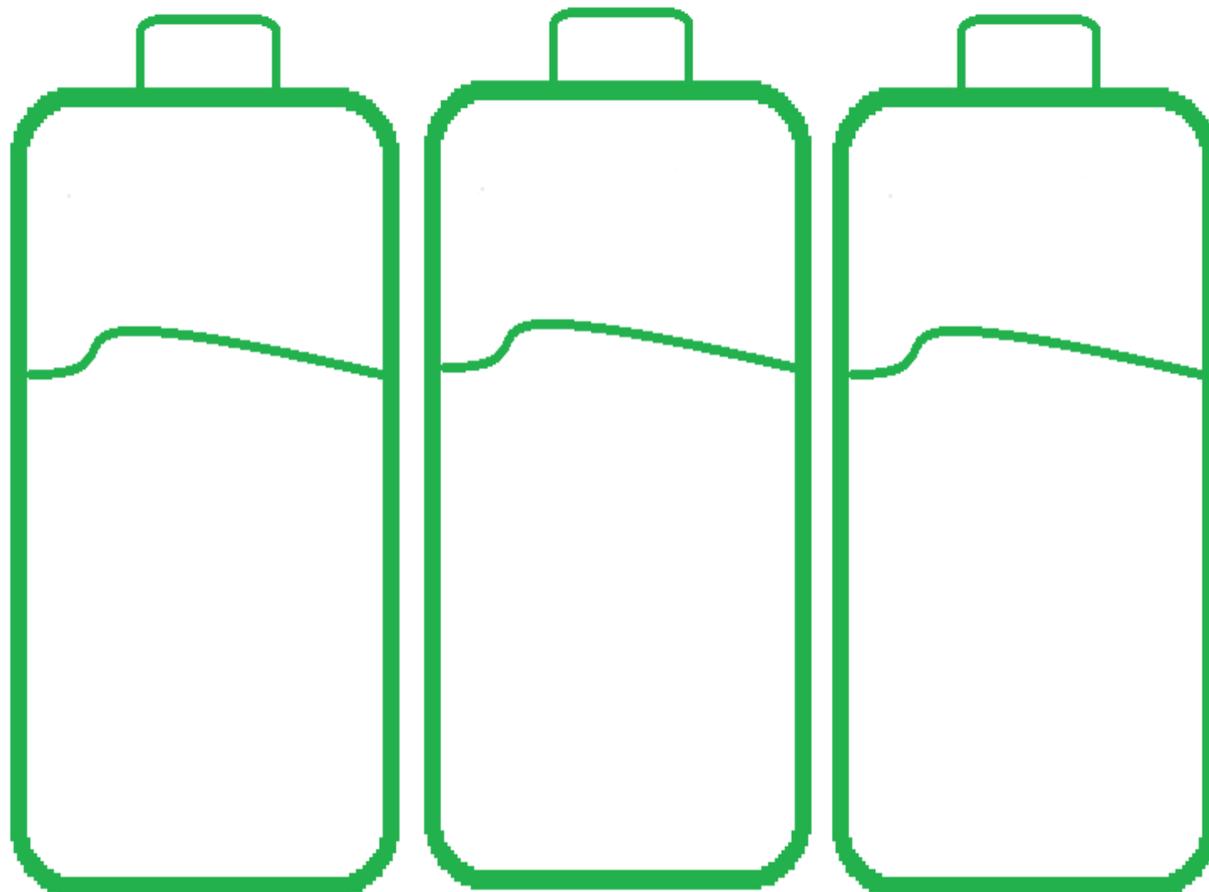
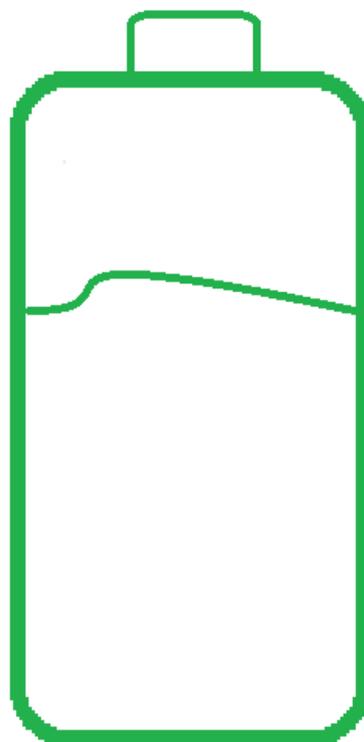
Exemplo:



**No ano anterior,
reprovei a seis, logo,
melhorei um pouco.
Estou a estudar mais
agora do que antes.**



Agora, faz o mesmo, em relação às situações em que pensaste:





“O mapa não é o território” Alfred Korzybski

A ideia que construímos sobre as coisas é com base na informação que possuímos, ou seja, a nossa realidade é subjetiva e, por isso, diferente da dos outros. Trata-se de algo positivo, na medida em que podemos mudar a realidade, mudando a nossa perceção e isto aumenta o nosso leque de escolhas. Uma coisa é a realidade, outra coisa é a nossa perceção sobre ela, com base nas nossas experiências passadas e nas nossas crenças. Se tivéssemos por base outras experiências talvez pudéssemos ter outras crenças em relação a um mesmo assunto. E, se aquilo que vivemos no passado influencia a pessoa que somos hoje e a forma como percebemos o mundo, significa que aquilo que somos e fazemos hoje, vai influenciar o que vamos ser e como vamos pensar no futuro.

Para perceberes melhor o teu mapa e ganhares consciência sobre a eventual diferença entre este e o território, completa as seguintes frases:

1. A vida é...

2. As pessoas são...

3. Eu sou...

Agora volta a completar as mesmas frases, imaginando que és o melhor aluno da tua turma/ a pessoa que toda a gente admira/uma pessoa muito bem sucedida

1. A vida é...

2. As pessoas são...

3. Eu sou...



1. A vida é...

2. As pessoas são...

3. Eu sou...

Adap. Vieira (2011)

“A parte mais flexível do sistema tende a dominar o sistema” Pedro Vieira

A flexibilidade comportamental parece ser a forma mais fácil de prever o sucesso que cada pessoa pode obter no futuro. Quando há alteração de contexto, quem é mais flexível tem mais sucesso na produção de resultados. Como se desenvolve a flexibilidade? Fazendo coisas diferentes. As rotinas tornam-nos eficientes, mas também mais fechado à mudança. Para tal podemos desenvolver a nossa flexibilidade, de forma a nos conseguirmos adaptar a todas as situações que vamos vivenciando.

1. Que rotinas segues em casa e na escola? Que resultado tens obtido com essas rotinas?

2. Que alternativas podes utilizar? O que pode acontecer se mudares?



3. Em que áreas gostavas de ter comportamentos diferentes?

4. O que acontecerá se conseguires adotar esses novos comportamentos? E o que acontecerá se não os conseguires adotar?

Adap. Vieira (2011)