

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA, COMUNIDADE E DEMOCRACIA: PEDAGOGIA, LITERACIAIS E INOVAÇÃO

# A mediação socioeducativa e a construção da profissionalidade das Ciências da Educação numa instituição escolar pública

Diana Medeiros Costa

**M**

2024



# A mediação socioeducativa e a construção da profissionalidade das Ciências da Educação numa instituição escolar pública

Diana Medeiros Costa

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

Porto, 2024

## **Resumo**

O presente relatório, inserido no Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, no Domínio Escola, Comunidade e Democracia: Pedagogia, Literacias e Inovação procura refletir sobre a prática profissional de um especialista em Ciências da Educação em contexto escolar. O estágio foi realizado na Escola Secundária da Ribeira Grande (ESRG), localizada na freguesia da Matriz, Concelho da Ribeira Grande, Ilha de São Miguel, Açores. A entrada no terreno e consequente intervenção deu-se pela integração na comunidade escolar, constituindo para aquela Escola o primeiro contacto com um profissional da área das Ciências da Educação na sua história. A investigação realizada neste processo de intervenção deu-se através da técnica da Observação Participante, técnica pertencente ao método etnográfico. A Observação Participante permitiu exercer diariamente a minha prática profissional, ao mesmo tempo que observava e analisava o contexto. A experiência de estágio permitiu demarcar duas grandes áreas de atuação de um técnico superior de educação: a construção de atividades e projetos e a Mediação Socioeducativa. Sendo um dos objetivos das Ciências da Educação a construção de ambientes promotores de aprendizagens culturalmente significativas e humanamente empoderadoras (Trindade, 2009), entende-se que a ação realizada em contexto, ao longo dos quatro meses, promoveram a construção de momentos de educação significativa e transformadora para a comunidade escolar. Através dos resultados apresentados, verifica-se que a comunidade educativa alterou a sua visão sobre o modo de como os conflitos podem ser tratados e desenvolvidos, bem como o potencial educativo que uma atividade não tão rigorosa pode ter no desenvolvimento educativos dos alunos.

Pela oportunidade deste estágio para a instituição espera-se que ele possa ter contribuído para a promoção de uma escola inclusiva e significativa, com uma intervenção adaptada à realidade local, e com significado para a comunidade escolar. Para a construção da profissionalidade das Ciências da Educação este estágio permitiu consolidar a importância desta área numa instituição escolar, pela multiplicidade de questões que esta área deu conta.

Palavras-Chave: Ciências da Educação; Mediação; prática profissional; intervenção; Educação

## **Abstract**

This report, which is part of the Master's Degree in Educational Sciences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, in the field of School, Community and Democracy: Pedagogy, Literacies and Innovation, seeks to reflect on the professional practice of a specialist in Educational Sciences in a school context. The internship was carried out at the Ribeira Grande Secondary School (ESRG), located in the parish of Matriz, in the municipality of Ribeira Grande, São Miguel Island, Azores. The entry into the field and consequent intervention took place through integration into the school community, constituting for that school the first contact with a professional in the field of Education Sciences in its history. The research carried out in this intervention process was done through the technique of Participant Observation, a technique belonging to the ethnographic method. Participant Observation allowed me to exercise my professional practice on a daily basis, while observing and analyzing the context. The internship experience made it possible to demarcate two major areas of activity for a higher education technician: the construction of activities and projects and Socio-Educational Mediation. Since one of the objectives of the Education Sciences is to build environments that promote culturally significant and humanly empowering learning (Trindade, 2009), it is understood that the action carried out in context, over the course of four months, promoted the construction of moments of significant and transformative education for the school community. The results presented show that the educational community has changed its view of how conflicts can be dealt with and developed, as well as the educational potential that a less rigorous activity can have on students' educational development.

Given the opportunity of this internship for the institution, it is hoped that it will have contributed to the promotion of an inclusive and meaningful school, with an intervention adapted to the local reality and with meaning for the school community. In terms of building the professionalism of the Education Sciences, this internship has made it possible to consolidate the importance of this area in a school institution, due to the multiplicity of issues that this area has dealt with.

Keywords: Education Sciences; Mediation; professional practice; intervention; Education

## **Resúme**

Ce rapport, qui s'inscrit dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, dans le domaine École, Communauté et Démocratie: Pédagogie, Littératies et Innovation, vise à réfléchir sur la pratique professionnelle d'un spécialiste en Sciences de l'Éducation dans un contexte scolaire. Le stage a été réalisé à l'école secondaire de Ribeira Grande (ESRG), située dans la paroisse de Matriz, dans la municipalité de Ribeira Grande, sur l'île de São Miguel, aux Açores. L'entrée sur le terrain et l'intervention qui en découle ont eu lieu par le biais de l'intégration dans la communauté scolaire, constituant pour cette école le premier contact de son histoire avec un professionnel dans le domaine des sciences de l'éducation. La recherche menée dans le cadre de ce processus d'intervention a été réalisée à l'aide de la technique de l'observation participante, une technique appartenant à la méthode ethnographique. L'observation participante m'a permis d'exercer ma pratique professionnelle au quotidien, tout en observant et en analysant le contexte. L'expérience de stage a permis de délimiter deux grands domaines d'activité pour un technicien de l'enseignement supérieur : la construction d'activités et de projets et la médiation socio-éducative. L'un des objectifs des sciences de l'éducation étant de créer des environnements qui favorisent un apprentissage culturellement significatif et humainement habilitant (Trindade, 2009), il est entendu que l'action menée en contexte pendant quatre mois a favorisé la construction de moments d'éducation significatifs et transformateurs pour la communauté scolaire. Les résultats présentés montrent que la communauté éducative a changé sa vision de la manière dont les conflits peuvent être traités et développés, ainsi que le potentiel éducatif qu'une activité moins rigoureuse peut avoir sur le développement éducatif des élèves.

Compte tenu de l'opportunité de ce stage pour l'institution, on espère qu'il aura contribué à la promotion d'une école inclusive et significative, avec une intervention adaptée à la réalité locale et ayant un sens pour la communauté scolaire. En termes de professionnalisation des sciences de l'éducation, ce stage m'a permis de consolider l'importance de ce domaine dans une institution scolaire, en raison de la multiplicité des questions traitées dans ce domaine.

Mots-clés: Sciences de l'éducation; médiation; pratique professionnelle; intervention; education

## **Agradecimentos**

Quero agradecer à minha mãe, que fez e faz sempre de tudo para que possamos seguir os nossos sonhos, mesmo que isso lhe custe por vezes a sua saúde. É o maior amor que tenho nesta vida, e é a razão pela qual luto sempre por um futuro melhor, para lhe dar o que merece.

Aos meus irmãos, que me fazem feliz só por saber que posso contar com eles, em que situação estiver.

Aos meus amigos de vida que tanto me ouviram a falar sobre o processo que aqui se encontra. As minhas contestações, as minhas vitórias, as minhas deceções e as minhas paixões. Nunca me deixaram baixar os braços, estiveram sempre ali para me lembrar sobre o meu potencial, sem me deixarem cair numa realidade dura, que em certas situações poderia ter acontecido.

À minha orientadora, a professora Daniela. Apesar de me ter tirado noites e dias de sono, também tirou de si noites e dias de sono para me orientar o melhor possível e assim apresentar este trabalho. Senti sempre que podia contar com ela, pela sua competência, mas mais ainda por ser uma pessoa compreensiva, querida e amiga.

Aos professores da FPCEUP, muito obrigada pela forma de como sempre me trataram, a todos, sem exceção. Sou grata por ter tido um leque de professores que me orgulho em dizer que são um exemplo para mim, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Obrigada por todas as conversas e ações amigáveis comigo ao longo destes 5 anos.

E por fim, e não menos importante, à Escola Secundária da Ribeira Grande, por me ter dado a possibilidade de passar 4 meses entre as suas paredes, com os seus profissionais incríveis, que se tornaram amigos para a vida, e a escola uma segunda casa.

## **Abreviaturas**

CE- Ciências da Educação

ESRG- Escola Secundária da Ribeira Grande

CEE- Comunidade Económica Europeia

FPCEUP- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

UC- Unidade Curricular

DT- Diretor de Turma

N.T- Nota de Terreno

EMAI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução.....   | 10 |
| Capítulo I: Caracterização do Contexto .....  | 14 |
| Capítulo II: Enquadramento teórico .....  | 22 |
| 2.1. As Ciências da Educação – percurso e identidade .....                          | 22 |
| 2.1. A construção de atividades e projetos .....                                    | 28 |
| 2.2. A Mediação Socioeducativa .....  | 32 |
| O conflito em contexto escolar e os processos de ensino-aprendizagem .....          | 36 |
| A Mediação, o Mediador e o processo de Mediação <b>Erro! Marcador não definido.</b> |    |
| A Mediação Socioeducativa e as CE .....   | 38 |
| Capítulo III: Metodologia e Questões Éticas.....                                    | 41 |
| Capítulo IV: Indicação, descrição e análise do trabalho .....                       | 45 |
| Capítulo V: apresentação e discussão dos “resultados” observados .....              | 60 |
| A construção de projetos e atividades .....   | 60 |
| A Mediação Socioeducativa .....   | 65 |
| Capítulo VI: Discussão final.....   | 69 |
| Referências Bibliográficas.....   | 72 |



## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Ilha de São Miguel.....  | 13 |
| Figura 2: Arquipélago dos Açores .....   | 13 |
| Figura 3: Portugal.....  | 13 |
| Figura 4: Escola Secundária da Ribeira Grande.....   | 14 |
| Figura 5: Cartaz: Manhã de Jogos Tradicionais.....   | 45 |
| Figura 6: Manhã de Jogos Tradicionais ESRG.....  | 50 |
| Figura 7: Manhã de Jogos Tradicionais ESRG.....  | 50 |
| Figura 8: Imagem informativa do Projeto: “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida”..... | 50 |
| Figura 9: Folha com os principais focos da reunião com os delegados de turma.....          | 52 |
| Figura 10: Esboço do Mural dos 50 anos.....  | 58 |
| Figura 11: Estado da parede prevista.....  | 58 |
| Figura 12: Parede prevista depois do mural.....  | 59 |

## **Introdução**

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), no domínio *Escola, Comunidade e Democracia: Pedagogia, Literacias e Inovação*. Este estágio relaciona-se com o domínio acima mencionado na medida em que foi realizado numa instituição escolar, e em todas práticas no terreno, promoveu-se e demarcou-se a importância de uma escola que reconhece a relevância do papel de cada membro da comunidade educativa na promoção de uma escola inclusiva, significativa e humanamente empoderadora (Trindade, 2009).

Após quatro anos de formação em Ciências da Educação na FPCEUP senti que faltava uma componente no terreno que pudesse dar um sentido prático aos conhecimentos teóricos que tinha vindo a aprender desde o ingresso nesta instituição de ensino superior pública. Deste modo, optei pela realização da modalidade estágio curricular. Esta escolha permitiu-me contactar com um serviço orientado para o exercício de atividades profissionais numa instituição escolar, a Escola Secundária da Ribeira Grande (ESRG), entre os dias 16 de outubro de 2023 e 9 de fevereiro de 2024, tendo tido a duração total de 346 horas.

O presente documento retrata a experiência de um estágio que teve como objetivo dar a conhecer à Escola Secundária da Ribeira Grande as Ciências da Educação e as possibilidades de ação destes profissionais de educação. As Ciências da Educação são um campo científico que incorpora um conjunto de conhecimentos relativos a um leque de disciplinas científicas, como a sociologia e a psicologia, a fim de melhor compreender e intervir nos processos educativos. A constituição destas Ciências da Educação, concomitantemente a esta pluralidade, também se deve a um conjunto de saberes e práticas (Canário, 2003) desenvolvidas e definidas pelos especialistas e investigadores da área, que permitiram definir critérios de ação e investigação profissional comuns na conduta destas ciências.

Aliado à possibilidade de mobilizar os conceitos teóricos na prática, esta instituição permitiu-me exercer, a tempo inteiro, a minha prática profissional. Ser a única técnica da escola nesta área permitiu-me crescer e desenvolver pessoalmente e profissionalmente. O facto de ser a única técnica especializada em Ciências da Educação, não tendo assim alguém próximo que me pudesse orientar e integrar, visto o supervisor local ser o Presidente do Conselho Executivo, seja na integração das dinâmicas

institucionais (entrada no terreno), seja na orientação e programação do trabalho a desenvolver e a intervir, permitiu-me desenvolver competências como a autonomia e a resiliência. Assim, a planificação e intervenção foi exclusivamente pensada por mim, com a orientação da minha orientadora. O desconhecimento das Ciências da Educação fez com que os tempos iniciais fossem marcados pela construção e reconhecimento de um lugar. Este trajeto nem sempre foi fácil, e exigiu da minha parte um esforço em lidar com as adversidades a que ia sendo submetida, principalmente nesta época de afirmação da minha identidade profissional na Escola.

Clarificada a intencionalidade e a reflexão presente neste relatório, importa agora esclarecer sobre as partes que o constituem. Este documento encontra-se dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo encontramos a caracterização da escola onde o estágio foi realizado, a Escola Secundária da Ribeira Grande, situado na ilha de S. Miguel, nos Açores. Nesta caracterização do contexto encontra-se descrita a localização geográfica da unidade orgânica, a análise da instituição sobre os seus pontos fortes e fracos, bem como as ameaças e oportunidades identificadas para o seu desenvolvimento. A par desta análise apresentamos a caracterização das equipas multidisciplinares de apoio ao desenvolvimento educativo da Escola.

No segundo capítulo descreve-se os pressupostos teóricos que enquadraram a minha intervenção na ESRG e que contribuíram para analisar e refletir sobre os resultados deste estágio. Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos: as Ciências da Educação- percurso e identidade; a construção de projetos e atividades; e a Mediação Socioeducativa. O primeiro subcapítulo, aborda a construção da identidade da Ciências da Educação, a sua afirmação e crescimento ao longo da história, e o seu propósito social. O segundo subcapítulo reflete os pressupostos teóricos e práticos existentes no processo de construção de um projeto. Debate-se os propósitos educativos dos mesmos, analisando os parâmetros que o estruturam: a definição do tema; os objetivos; a metodologia; o público-alvo; os recursos; o acompanhamento e avaliação; entre outros pontos. O último subcapítulo, retrata a Mediação Socioeducativa enquanto um método de resolução de conflitos crucial numa instituição escolar, pelo seu impacto positivo na construção de uma escola inclusiva, propícia a um desenvolvimento pleno dos seus alunos.

O capítulo três apresenta as opções metodológicas tomadas referentes ao processo de intervenção realizado neste contexto escolar. Para esta intervenção, optou-se pela técnica da Observação Participante, pertencente ao método etnográfico. Esta estratégia foi considerada a mais ajustada a este processo, por permitir simultaneamente,

compreender e analisar o contexto, enquanto exercia a minha profissão, proporcionando assim analisar o território e agir sobre o que estava a observar. Neste capítulo, encontra-se também presente as opções éticas tomadas, que garantiram a proteção da instituição e dos seus membros.

O quarto capítulo apresenta a descrição e análise das atividades e ações realizadas durante o estágio. São abordadas as seguintes atividades: “Manhã de Jogos Tradicionais na ESRG”, “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida”; “A palavras loucas, orelhas moucas”; “Mural dos 50 anos”. Paralelamente, são analisadas as limitações e imprevistos vivenciados no decorrer do planeamento e decurso de cada ação, bem como o seu modo de construção, do papel à prática.

O penúltimo capítulo, o capítulo cinco, corresponde à análise e discussão dos resultados do processo de intervenção. Nesta parte é apresentada uma análise das ações realizadas à luz do enquadramento teórico que explica diferentes ações e princípios da ação de um técnico superior em educação, nas categorias referidas anteriormente. Então, neste capítulo comprova-se que as ações desenvolvidas, que dizem respeito neste estágio ao desenvolvimento de projetos e atividades, bem como à mediação realizada, estão de acordo com a profissionalidade das CE. Estas ações resultaram em processos de aprendizagem para a comunidade, na medida em que geraram uma mudança de perspetiva. O conflito, que é visto como algo negativo, quando sujeito a um processo de mediação transforma-se num processo de desenvolvimento pessoal quer ao nível da melhoria da comunicação quer ao nível do respeito e empatia pelo outro. Reflete-se assim o potencial educativo que uma abordagem correta ao conflito pode proporcionar. Esta mudança de perspetiva foi notada não só pelo aumento de procura deste processo de mediação, como também pela proposta em construir um novo projeto para o Gabinete de Acompanhamento Disciplinar, que trabalha sobre os conflitos gerados neste contexto.

Por fim, o último capítulo, faz um balanço geral da contribuição deste processo de aprendizagem para o meu desenvolvimento enquanto profissional da área das CE, sintetizando as principais questões que este estágio me levou a refletir, entre as quais a capacidade de lidar com os imprevistos e com a negação. Para além disto, aborda-se também as perspetivas de trabalho futuro emergentes deste processo de intervenção em contexto escolar, dos quais se destacam o gosto pela área da construção e gestão de projetos. Esta vertente, foi a que teve mais significado para mim ao longo do percurso de estágio. Para além de me ter dado liberdade para criar e usar a minha criatividade, denotei

que estes projetos, para além de se traduzirem em momentos educativos enriquecedores, eram momentos que faziam as pessoas alegres e felizes.

## Capítulo I: Caracterização do Contexto

A Escola Secundária da Ribeira Grande (ESRG), localiza-se na freguesia da Matriz no Concelho da Ribeira Grande, Concelho composto por catorze freguesias (Figura 1) e cerca de 30 mil habitantes. Esta área fica situada na costa Norte da ilha de São Miguel (Figura 2), a maior e mais populosa ilha do Arquipélago dos Açores (Figura 3).

Figura 1: Arquipélago dos Açores- Ilha de São Miguel



Figura 1: Ilha de S. Miguel- Concelho da Ribeira Grande

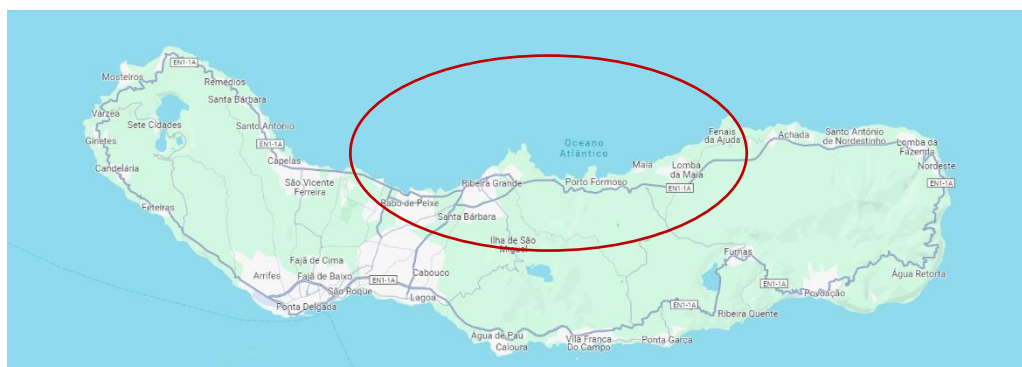
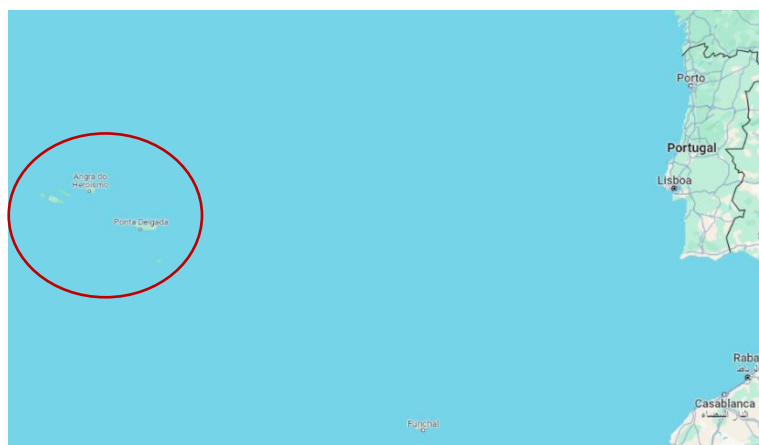


Figura 2: Portugal- Arquipélago dos Açores



Esta Instituição Educativa (Figura 4) é atualmente o único Estabelecimento com oferta de Ensino Secundário no concelho da Ribeira Grande. Iniciou a sua atividade letiva a 4 de janeiro de 1974, completando 50 anos de funcionamento no ano corrente. A Escola conta, nos dias de hoje, com mais de mil alunos, mais de 170 professores e mais de 30 auxiliares de educação e técnicos. Esta unidade orgânica, para além de administrar o ensino secundário regular, conta também com cursos profissionais, 3º ciclo de ensino básico, cursos de formação profissional (Profij), cursos de formação vocacional e ensino educativo especial.

*Figura 3: Escola Secundária da Ribeira Grande*



O contexto que circunda a Escola é caracterizado, predominantemente, por peculiaridades rurais, onde a agricultura e a pesca representam uma significativa parte das fontes de rendimento da comunidade escolar. Apesar de se situar numa cidade, estas singularidades refletem-se em níveis socioeconómicos e culturais baixos, que se traduzem, em diversos casos, em baixas expectativas em relação ao futuro. Como estas condições, predominantemente mais desfavoráveis, cerca de setenta por cento dos alunos da ESRG são beneficiários de escalões de Ação Social Escolar. (Projeto Educativo, 2020, p. 4). A crise económica e social vivida neste território, acompanhada, em certos casos, com “a baixa escolaridade dos encarregados de educação e fracas expectativas relativamente ao futuro dos seus educandos” (Projeto Educativo, 2020, p.5), são algumas das ameaças que esta Instituição apresenta para explicar o insucesso educativo dos seus alunos.

A ESRG tem como missão ser “uma escola ao serviço da comunidade, formando, orientando e integrando os alunos, famílias e entidades com o objetivo de promover o sucesso individual e coletivo.” (Projeto Educativo, 2020, p.6). Partindo deste princípio,

foram traçados, em 2020, três vetores estratégicos que guiam a sua Ação Estratégica cotidiana:

- Qualidade dos processos de ensino-aprendizagem;
- Prática pedagógica e docentes;
- Escola, família e parceiros.

O primeiro vetor estratégico, ligado às questões da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, pretende “potenciar um ensino prático visando a aprendizagem criativa e ativas”, como também “melhorar as aprendizagens com recurso a práticas diversificadas e inovadoras” (Projeto Educativo, 2020, p.7). O Projeto Educativo define como objetivos para este vetor: “Estimular o gosto pela leitura nos alunos”, “Promover o recurso a estratégias e metodologias que estimulem o raciocínio lógico” e “promover a melhoria da expressão oral e escrita dos alunos”. (Projeto Educativo, 2020, p.7). Com estes objetivos, a Unidade Orgânica pretende atingir uma “redução de 5% do insucesso escolar nas disciplinas com insucesso igual ou superior a 20%, por cada ano escolar”, como também a melhoria dos “resultados nas disciplinas com insucesso superior a 20% por ano escolar.” (Projeto Educativo, 2020, p.7).

O segundo vetor estratégico, remete-se à prática pedagógica e aos docentes. Este vetor denomina-se “fomentar o desenvolvimento/ inovação profissional dos docentes”, e pretende: “Incentivar a participação colaborativa e reflexiva dos docentes, na resolução de problemas e na obtenção de melhores resultados”; “Proporcionar acesso a formação adequada às necessidades dos docentes., definindo como objetivos”; e “Aperfeiçoar o planeamento e a articulação das práticas de ensino-aprendizagem” (Projeto Educativo, 2020, p.8). O principal documento da escola define, assim, como objetivo para este vetor “reforçar o trabalho colaborativo entre equipas de professores que lecionem o mesmo ano de escolaridade e disciplina” (Projeto Educativo, 2020, p.8). Este ponto vai ao encontro da análise que a Escola faz de si, e que é apresentada no documento do projeto educativo escolar, na medida em que refere como ponto fraco da mesma a “articulação interdepartamental” (Projeto Educativo, 2020, p.5). Através deste objetivo, a Escola pretende conseguir desenvolver uma maior cooperação entre os diferentes docentes das diferentes disciplinas, caso estejam a lecionar o mesmo ano, como também espera conseguir desenvolver uma maior cooperação entre os professores que lecionem a mesma disciplina, mas em anos diferentes, incidindo na melhoria daquilo a que consideram ser

um ponto fraco da Instituição. Para atingir os objetivos definidos relativos a este vetor, é importante salientar que, a escola conta com um “corpo docente estável, empenhado e dinâmico”, que considera ser um ponto forte da sua dinâmica, mas refere que o “desencanto do pessoal docente relativamente às políticas educativas e ao contexto socioeconómico atual”, e a “falta de docentes profissionalizados em algumas disciplinas” (Projeto Educativo, 2020, p.5), podem ser ameaças ao próprio processo de desenvolvimento da Instituição.

O terceiro e último vetor estratégico, alicerça-se na relação “escola, família e parceiros” (Projeto Educativo, 2020, p.8). Analisando conjuntamente os vários capítulos que compõe o Projeto Educativo desta Escola, conseguimos entender que um dos principais focos desta Instituição é movimentar e unir os diferentes pilares da sociedade, os alunos e a família, a comunidade, a Escola e as restantes instituições sociais, de modo a trazer a responsabilidade da sociedade para o desenvolvimento dos seus alunos. A missão da Escola, este terceiro vetor estratégico definido nesta Unidade Orgânica, bem como a análise que a Instituição apresenta sobre os seus pontos fracos e fortes, as suas oportunidades e ameaças, reforçam a urgência do trabalho ao nível das relações sociais, de modo a criar um ambiente de desenvolvimento pessoal e social dos alunos cada vez mais integrado e holístico. Isto é, criar um ambiente capaz de “promover o sucesso escolar através de um efetivo envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos e na vida escolar em geral”, e “intensificar as formas de colaboração com entidades locais, públicas e privadas, por forma a potenciar sinergias e uma ligação mais coesa e dinâmica com o meio envolvente, trazendo assim o papel da comunidade no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos” (Projeto Educativo, 2020, p.8). Através deste reforço, a unidade orgânica ambiciona “projetar a imagem de uma escola assente na participação e responsabilidade de todos, formando cidadãos ativos que contribuirão para o desenvolvimento do concelho” (Projeto Educativo, 2020, p.8).

Ao nível de infraestruturas, a instituição apresenta como oportunidades a “diversificação e otimização dos circuitos de informação e de comunicação externa”, mas como pontos fracos o “equipamento informático das salas de informática” e o “funcionamento da rede” (Projeto Educativo, 2020, p.5). Apresenta também como pontos fortes, a “oferta educativa diversificada” (Projeto Educativo, 2020, p.5), que se traduz num aumento do número de alunos e conseqüente escassez de salas de aula, um dos pontos fracos referidos pela instituição de ensino.

Assim, a Escola Secundária da Ribeira Grande pretende, à luz do seu Projeto Educativo, ser “uma escola de referência nas várias modalidades de ensino, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e interventivos, numa perspetiva inclusiva e capaz de promover a futura inclusão social e profissional.” (Projeto Educativo, 2020, p.6).

A orgânica da ESRG divide-se em quatro estruturas: Órgãos de Administração e Gestão da Escola; Estruturas de Orientação Educativa; Serviços Especializados de Apoio Educativo; e Outros Serviços. Por apenas ter lidado apenas com duas estruturas diretamente, irei aprofundar essas duas.

Os Órgãos de Administração e Gestão da Escola dividem-se em quatro: Assembleia de Escola; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo. Cada órgão de Administração e Gestão da Escola é responsável por diferentes funções e áreas de modo a assegurar um bom funcionamento da instituição. Ao longo do estágio, o único órgão com que fui mantendo contacto semanalmente foi o Conselho Executivo. Com esta comunicação, comecei a entender o que faziam, e que essa ação incidia sobre a minha intervenção. Sempre que propunha alguma atividade era necessário a apresentar aos mesmos, quer era sujeita a análise - desde a sua pertinência educativa aos recursos e tempo que necessitava - para posterior aprovação ou recusa. Paralelamente, as situações de conflito existentes no contexto escolar, passavam antes e depois da minha intervenção neste órgão. Percebi, então, que o Conselho Executivo apresenta então uma função de supervisão das práticas institucionais, de modo a garantir o cumprimento das normas e políticas educacionais, bem como a gestão dos recursos materiais, a fim de garantir um bom funcionamento da instituição. Ele analisa toda a ação incidente no contexto escolar e decide se está ou não de acordo com os parâmetros educacionais definidos quer na escola, quer na região.

Como não tive contacto com os restantes Órgãos de Administração e Gestão da Escola, não tenho práticas que possam exemplificar a sua ação. Deste modo, o seguinte organograma esclarece a organização deste Órgão de Administração e Gestão da Escola, bem como o papel de cada estrutura na mesma, de acordo com o Regulamento da ESRG (2022):

### Órgãos de Administração e Gestão da Escola

#### • Assembleia de Escola

- "Órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados no presente regime jurídico e na lei" (Regulamento Interno, 2022, p.11)
- "Órgão de participação e representação da comunidade educativa" (Regulamento Interno, 2022, p.11)

#### • Conselho Executivo

- Órgão "constituído por um presidente e dois vice-presidentes, docentes em exercício efetivo de funções na escola." (Regulamento Interno, 2022, p.14)
- Órgão responsável por "Constituir as comissões e grupos de trabalho que se revelem necessários à boa gestão da escola" (Regulamento Interno, 2022, p.14)
- Órgão responsável por "Coordenar a execução do programa de atividades de enriquecimento curricular e de complemento curricular inserido no Plano Anual de Atividades" (Regulamento Interno, 2022, p.14)
- Órgão responsável por "Elaborar e aprovar o seu Regimento de funcionamento." (Regulamento Interno, 2022, p.14)

#### • Conselho Pedagógico

- "Órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente" (Regulamento Interno, 2022, p.17)

#### • Conselho Administrativo

- "Órgão deliberativo em matéria administrativa, financeira e patrimonial da escola, nos termos da legislação em vigor." (Regulamento Interno, 2022, p.18)
- Órgão "composto pelo presidente do conselho executivo, que preside, chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo, designados pelo seu presidente" (Regulamento Interno, 2022, p.19)

Esta Unidade Orgânica apresenta diversas equipas, gabinetes, programas e projetos que contribuem para a inclusão e sucesso dos seus alunos, que se enquadram na estrutura dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, dando resposta desde a problemas económicos, como a proposta de apoios socioeconómicos a alunos carenciados (que possibilita a estes alunos a aquisição gratuita de uma senha para almoçar, garantindo assim uma refeição diária). Deste modo, encontra-se descrito na seguinte tabela duas equipas pedagógicas e um gabinete escolar (Projeto Curricular, 2020). Encontra-se apenas a descrição destas três equipas e gabinetes pelo facto de terem sido as com que mais colaborei:

Tabela 1: Caracterização da EMAI, da Equipa da Promoção da Saúde em Meio Escolar e do Gabinete de Encaminhamento Disciplinar

| EQUIPAS  | FUNÇÕES   |
|--|---|
| <p><b>Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI)</b></p> | <p>“a) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;<br/> b) propor as medidas de suporte à aprendizagem, a mobilizar, em cada caso identificado;<br/> c) acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem;<br/> d) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;<br/> e) elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), previsto no artigo 21o e, se aplicável, o Programa Educativo Individual (PEI) e Plano Individual De Transição (PIT) previstos nos normativos legais; acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).<br/> g) criação de formulários de escola, no âmbito da educação inclusiva;<br/> h) solicitar, sempre que considerar necessário, mais informações ou documentos junto do responsável pela identificação;<br/> i) analisar a informação processual, recolhida pelos elementos variáveis, com vista à proposta conjunta das medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, e monitorização da aplicação das mesmas;<br/> j) definir grupos de trabalho, atendendo à especificidade das várias situações;<br/> k) para a avaliação especializada, a equipa nomeará um docente de educação especial e (o)s técnico(s) a envolver no processo;<br/> l) proceder ao registo de todos os processos identificados e analisados, criando uma base de dados geral com os processos individuais, onde deverá constar a informação recolhida e a intervenção subsequente.” (Projeto Curricular, 2020, p.8)</p> |
| <p>Equipa de Promoção para a Saúde em Meio Escolar</p>                     | <p>“Desenvolver atividades no âmbito da vigilância e proteção da saúde, bem como da aquisição de conhecimentos, capacidades e competências em promoção da saúde, as quais devem constar do plano anual de atividades da Escola.” (Projeto Curricular, 2020, p.8)</p>  |

|  |  |
|--|--|
| Gabinete de Encaminhamento Disciplinar | “Prevenir potenciais manifestações de indisciplina em qualquer espaço do recinto escolar.” (Projeto Curricular, 2020, p.9) |
|--|--|

O Gabinete de Encaminhamento Disciplinar fez parte dos meus dias. A mediação de pares que realizava, quando chegava ao meu conhecimento, por vezes já tinha chegado a este gabinete e se transformado numa Participação Disciplinar. Este processo era administrado pelos docentes da escola, a quem lhes tinha sido atribuído um tempo para permanecer neste local. Os alunos chegavam, já com a nota escrita e era dado continuidade ao processo. O professor de serviço nesse momento contactava os Encarregados de Educação para dar conhecimento do sucedido. A participação disciplinar era enviada para o diretor de turma, que decidia o que fazer. Este gabinete foi fundamental durante o meu estágio, pois permitiu-me antecipar, em certos casos, uma terceira participação disciplinar e eventual suspensão. As informações fornecidas por estes ajudaram-me a identificar alguns casos de alunos, conseguindo não só trabalhar diretamente com estes os seus comportamentos passados, como também prevenir outras situações problemáticas.

O meu contacto com o Gabinete da Promoção da Saúde e com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) ocorreu através das atividades realizadas com parte dos seus membros. Como necessitava de saber quais as atividades que estavam pensadas e planeadas para realizar as da minha autoria, e evitar assim uma repetição de temas, fui mantendo sempre o contacto com estas equipas, que estiverem desde o início disponíveis a me fornecer quaisquer informações que necessitasse para o percurso de estágio.

## Capítulo II: Enquadramento teórico

### 2.1. As Ciências da Educação – percurso e identidade

As Ciências da Educação têm o seu percurso caracterizado por uma “dinâmica histórica que é concomitante com o desenvolvimento, na modernidade, de sistemas educativos no quadro dos Estados-Nação” (Canário, 2019, pp. 107)”. A emergência de um novo quadro social, aliado à necessidade de um desenvolvimento social e económico capaz de responder a novas adversidades e movimentos sociais, refletiu-se numa aposta no desenvolvimento dos sistemas educativos. Neste espaço temporal, definia-se assim a educação como uma área prioritária e assistia-se

a um maior investimento social nos sectores do ensino e da formação. É uma tendência clara neste final do século XX, alicerçada não apenas numa lógica democratizante e de abertura dos sistemas educativos, mas também na convicção de que os novos desafios socio-económicos passam por uma aposta no desenvolvimento dos recursos humanos e na produção de capital cultural. O universo educativo fica sujeito a uma grande pressão social no sentido de uma maior responsabilização profissional e de uma acrescida exigência de qualidade. (Nóvoa, 1991, 23)

Para além da dinâmica histórica, referida anteriormente aquando do crescimento global das Ciências da Educação, em Portugal, o “desenvolvimento das Ciências Sociais relacionado com as mudanças políticas, sociais, económicas e culturais verificadas a partir do início dos anos setenta, primeiro com a abertura marcelista e, depois, com a revolução de Abril de 1974” (Campos, 1993, p.16) foram responsáveis para a formação, crescimento e consolidação destas ciências no País. O fim do regime autoritário do Estado Novo e a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, trouxeram pressões e incentivos para as políticas educativas portuguesas. O fim da ditadura ditou uma mudança na consciência social e política, onde os desafios em prol da igualdade de oportunidades, justiça social e acesso universal à educação tornaram-se questões essenciais para a sociedade portuguesa. A integração na CEE pressionou Portugal a expandir o acesso à educação e a melhorar o seu ensino. Portugal passou a assumir, assim, o seu compromisso com os restantes membros da CEE de um desenvolvimento social e educacional coletivo. Esta aposta robusta na escola, refletiu-se num “forte investimento na profissionalização dos professores e na sua formação

profissional contínua, associada à publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, seguida de um processo de Reforma Educativa que se prolongaria pela década seguinte.” (Canário, 2019, p. 108). A formação de professores, ministrada também por profissionais das Ciências da Educação, permitiu a consolidação e promoção destas ciências no país até aos dias de hoje.

Entende-se desta forma as razões que levaram a que

“a participação nas tarefas inadiáveis da formação e da profissionalização dos professores constitui um aspecto essencial da história recente das Ciências da Educação. Só com uma grande dose de voluntarismo e de pragmatismo foi possível estar presente em tantas frentes de trabalho e, simultaneamente, investir na formação de pessoal científico qualificado.” (Nóvoa, 1991, p.32)

Assim, torna-se possível perceber que a construção desta área científica enquanto Ciências da Educação, “é o resultado, por um lado, de referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais e, por outro lado, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (sociologia, psicologia, etc)” (Canário, 2003:12). Se é claro o contributo destas ciências na construção da pluralidade das Ciências da Educação, e a sua comparticipação para uma compreensão abrangente dos fenómenos educativos, a partir dos quadros teóricos de estudo de cada disciplina, também deve ser claro que, a constituição destas Ciências da Educação se deve, de igual modo, às teorias criadas pelos especialistas e investigadores da área na definição de práticas específicas, critérios da ação profissional e práticas e atitudes comuns nesta ciência. A construção da identidade das Ciências da Educação passa pelo

transbordo e transgressão das disciplinas de origem, repensadas conceptualmente com base na investigação de novas temáticas e objectos de estudo. Mas a identidade das Ciências da Educação constrói-se também, é preciso sublinhá-lo, por adesão a uma comunidade científica de referência, no seio da qual se produzem os «critérios de sentido» da ação profissional e científica. A emergência de uma identidade segunda é essencial à consolidação de uma comunidade científico-educacional e à definição de uma especificidade transversal das Ciências da Educação, que instaure progressivamente práticas e atitudes comuns de investigação. (Nóvoa, 1991, p.31)

Apesar de a construção da identidade das Ciências da Educação, nos dias de hoje, estar definida e esclarecida quanto aos contributos de outras disciplinas científicas, e dos próprios especialistas da área na definição de uma ação comum, a construção de uma terminologia de identidade para os profissionais destas ciências ainda não chegou a

consenso. António Nóvoa (1991:p. 21), aborda a fragilidade desta identidade profissional, referindo e criticando algumas das nomenclaturas desta profissão:

*“Qual é a minha identidade profissional? Como é que eu me apresento profissionalmente? Ou mais pragmaticamente: Que profissão escrevo nas fichas de identificação?”*

*Cientista da educação? Seria uma ideia exótica e algo esquisita.*

*Educador? A definição não me diferenciaria de quase ninguém nesta «sociedade pedagógica» dos nossos dias.*

*Historiador-sociólogo da educação? Para além de pedante, a expressão não parece muito esclarecedora.*

*1/3 matemático + 1/3 artista + 1/3 historiador? A resposta só teria sentido em jeito de provocação.*

*Pedagogo? É uma boa tentativa, mas que oscila entre o ridículo (o «Pedagogo ou Pedabobo?» do Nelson Mendes) e o pomposo (por vezes a designação parece estar reservada para os «grandes pedagogos»).*

*A experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: dizer-me professor. Apesar de ser uma meia-solução, quase sempre chega.*

*Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: «Professor de quê?»*

*Então tudo recomeça...” (Nóvoa, 1991, p.21 e 22)*

Esta terminologia de não é de todo clara. Uma das maiores fragilidades deste campo, é de facto a sua identidade profissional. Se, para a maior parte das profissões é clara a definição deste termo, para os profissionais desta área não. Esta fragilidade pode estar ligada ao facto destes profissionais poderem desempenhar múltiplos papéis e em diferentes contextos, ações distintas que podem ser difíceis de consolidar e apresentar significado com apenas uma terminologia. O pesquisador em educação, ou o investigador em educação não faz o mesmo que um mediador socioeducativo, apesar de serem áreas que os profissionais das CE se encontram a trabalhar. Enquanto um investigador em educação pesquisa e investiga questões relacionadas com o desenvolvimento dos processos educativos, das políticas educativas, das práticas pedagógicas, o mediador socioeducativo atua nos processos dos conflitos em contexto escolar, com o fim de promover uma escola inclusiva. São exemplos estas duas terminologias profissionais pelo facto de, mesmo sempre dentro da mesma área, apresentam funções distintas, o que não justifica uma terminologia idêntica para estas duas funções. O foco é o mesmo, e é comum às Ciências da Educação, mas a prática profissional e o desempenho e ação são distintas.

Assim, aqueles que trabalham nas Ciências da Educação podem assumir uma variedade de papéis, refletindo as diferentes áreas que trabalham dentro do campo educacional.

Na Portaria n.º 256/2005, as Ciências da Educação são classificadas na Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, “ao mundo estrito da formação de professores e formadores, lhes reduz o campo de ação, as recentra nas especificidades do trabalho formativo, mais especificamente, nas especificidades do trabalho de formação de professores e formadores. (Vaz, 2019, p. 97)”. Esta portaria influencia não são a própria construção e afirmação das Ciências em Portugal, ao direcionar estas ciências exclusivamente à área da formação de professores, bem como no emprego, na medida em que os restantes contextos em que esta área pode incidir não são abrangidos por esta portaria, como é o caso dos Clubes Desportivos.

A demarcação destes profissionais na área escolar, surgiu em 2001, com a Portaria n.º 63/2001, que esclarecia o vínculo destes profissionais à escola. Surgiu a figura do Técnico Superior de Educação, em contexto escolar, que estabelecia as funções destes no contexto educativo. Neste contexto, espera-se por parte do Técnico Superior de Educação o “exercício de funções “predominantemente de estudo e de natureza consultiva”, designadamente ao nível: do combate ao abandono e ao absentismo; da diversificação de estratégias e de métodos educativos visando o sucesso escolar; de sensibilização dos pais relativamente à problemática das opções escolares e profissionais; de conceção, acompanhamento e avaliação de projetos educativos; de participação em experiências pedagógicas e projetos de investigação (...) com especial incidência em modalidades de formação centradas na escola; entre outras” (Vaz, 2019, p. 98), isto é, espera-se que este profissional incida predominantemente por meio da investigação, trabalhar no combate ao abandono e ao absentismo escolar, na diversificação de estratégias e métodos educativos, praticamente o que diga respeito à promoção da uma escola inclusiva e significativa, propulsora do desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nos dias de hoje, as Ciências da Educação apresentam cada vez mais uma presença significativa no contexto educacional do País, atravessando diversos territórios sociais e educacionais, entre os quais a formação de professores, a pesquisa e intervenção educacionais e a promoção da inclusão e equidade social, em ambientes formais e não formais de aprendizagem. Este alargamento de processos educativos para além da instituição escola, para contextos de educação não formal “teve consequências na estruturação do campo científico e na formação académica em Ciências da Educação.” (Cavaco e Costa, 2019, p.75). O facto de os profissionais das Ciências da Educação

dedicarem-se ao estudo e intervenção em processos educativos na sua generalidade, e não exclusivamente à educação escolar, justifica “uma formação académica de “banda larga” para os profissionais de educação.” (Cavaco, Carmen & Costa, Vanessa, 2019, p.75 e 76), se entendermos a educação como um processo amplo que ocorre em todos os tempos e espaços de vida (Cavaco, Carmen & Costa, Vanessa, 2019), espaços que carecem de particularidades e conseqüentes ações próprias, influenciadas por diversos fatores como a cultura, a economia, a política e a segurança. Por todos estes fatores constituírem o contexto e deste modo influenciaram o modo de vida e aprendizagem da comunidade, é essencial “formar profissionais de educação, com essa visão e com conhecimentos científicos, técnicos e humanos capazes de fazer face aos desafios neste domínio” (Cavaco, Carmen & Costa, Vanessa, 2019, p.75), de modo a contribuir para um processo de empoderamento pela aprendizagem.

Como referido anteriormente, os profissionais das Ciências da Educação dedicam-se ao estudo e intervenção dos processos educativos. Deste modo, estas ciências e os seus profissionais podem assumir um papel estruturante ao analisar as práticas educativas na sua totalidade, de modo a criar teorias e práticas capazes de contribuir para melhorias no sistema educativo, quer a nível pedagógico, quer a nível organizacional. Na sua ação entende-se a sua capacidade de

descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, e compreender e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interação como os que se verificam no frente a frente entre educador e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo. Às Ciências da Educação compete, ainda, analisar a evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às «receitas geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias. Para alcançar estes objectivos, a teoria e a prática constituem o cerne das Ciências da Educação. (Amado, 2006, p.193 e 194)

A aposta na melhoria do sistema educativo, quer a nível pedagógico, quer a nível organizacional, pode impactar no processo de desenvolvimento dos alunos. Estas melhorias influenciarão na qualidade do ensino-aprendizagem onde podem trazer um

currículo mais adaptado e relevante ao contexto. Estes parâmetros, se significativos e adaptados a cada aluno, podem trazer um maior desenvolvimento académico. Uma abordagem pedagógica que promova a reflexão, pode trabalhar o pensamento crítico e a consciência social. Consequentemente, está a se criar uma educação que promove uma Cidadania ativa e que forma cidadãos responsáveis, informados e críticos sobre a participação na vida social. Segundo Benevides (1994, p. 9), a Cidadania Ativa é “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.”, é ampliar o direito da participação do cidadão no processo das decisões públicas (Benevides, 1994). Sendo assim, a Cidadania Ativa é a participação nas questões comuns, e mais do que a participação nas mesmas, é o modo de como se age e se reflete sobre as mesmas. Se se aceita tudo o que é imposto, sem questionar, se é o melhor para a sociedade.

Deste modo, entende-se que as Ciências da Educação podem ser de facto um método propulsor de um exercício de uma Cidadania ativa. Podem contribuir com teorias e práticas educativas capazes de gerar a ativação mental para essas questões sociais, como os debates e assembleias de turma.

Os especialistas em Ciências da Educação desempenham, também um papel crucial no que diz respeito à formulação, implementação e avaliação das políticas educativas em Portugal. Através da sua pesquisa e análise, estas contribuem para a tomada de decisões políticas relacionadas com o currículo escolar, avaliação dos alunos, inclusão escolar, equidade e outras questões fundamentais ligadas ao sistema educativo. Fazem parte destes nomes Carlinda Leite (Chefe do Grupo de Trabalho sobre qualificação profissional para a docência no ensino pré-escolar, básico e secundário, nomeado pelo governo PT de 01/10/2021 - 31/12/2022) e Ariana Maria de Almeida Matos Cosme (Inspetora-Geral da Educação e Ciência) que através da sua ação contribuíram ou contribuem para a tomada de decisões políticas nacionais.

Portugal possui também uma comunidade académica ativa e produtiva em Ciências da Educação, com muitos investigadores envolvidos em projetos de pesquisa financiados, publicação de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais, e participação em conferências e eventos académicos. Em Portugal, existem várias associações profissionais e científicas dedicadas às Ciências da Educação, entre as quais a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), que promove o intercâmbio de

conhecimentos, o desenvolvimento profissional e a colaboração entre pesquisadores e profissionais da área. Esta sociedade foi fundada em 1990 e, de acordo com os seus Estatutos, é "uma associação científica, técnica e profissional, sem fins lucrativos e com personalidade jurídica" (Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação). Através da sua presença social enquanto representante das Ciências da Educação em Portugal, a SPCE pretende:

“contribuir para o levantamento e resolução dos problemas educativos, através do desenvolvimento da investigação e do ensino das Ciências da Educação; incentivar e facilitar o intercâmbio e a cooperação entre as pessoas e instituições que se dedicam à investigação e ao ensino, em qualquer domínio das Ciências da Educação, no país e no estrangeiro; promover e defender a qualidade da investigação e do ensino em Ciências da Educação; difundir as Ciências da Educação junto das pessoas e instituições interessadas e junto da opinião pública, em geral” (Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação).

Nas universidades em Portugal, é possível encontrar uma diversidade de programas académicos tanto ao nível da licenciatura como do mestrado e de doutoramento em Ciências da Educação. Estes cursos cobrem uma vasta gama de áreas de estudo, tais como mediação e gestão de conflitos, sociologia da educação, gestão e organização do trabalho pedagógico, entre outras, áreas de estudo que constituem parte da prática de um profissional destas ciências.

## **2.2. A construção de atividades e projetos**

Segundo Simone Gonçalves de Assis et al (2023: p. 273), um projeto é “uma intenção e um propósito de ação para alcançar um fim.”. Este fim é definido conforme o profissional que o traça, bem como o contexto a que é destinado. Sendo um projeto então uma ação arquitetada com uma finalidade, este processo pode ser direcionado para a melhoria de alguma situação em específico, como o combate à violência, ao abandono escolar, à melhoria dos resultados de determinada disciplina, etc. Deste modo, a relação entre as Ciências da Educação e esta área da construção de projetos e atividades encontra-se patente. Se esta ação pode ser direcionada a um propósito, as Ciências da Educação podem se dotar desta ferramenta de modo a atingir resultados específicos provenientes da sua investigação em contexto ou do contexto, como o combate à retenção escolar, a promoção de um pensamento crítico, a inclusão, entre outros pontos. Para além dos

pontos educativos que são previamente traçados enquanto objetivos do projeto, outras valências são trabalhadas sem serem enumeradas como metas. Nestes projetos, e através de por exemplo atividades lúdicas, a criação de equipas, trabalha a interajuda e o próprio trabalho em equipa, a comunicação e o respeito. Esclarece-se assim que os projetos podem ser ferramentas educativas eficazes na promoção de momentos de aprendizagem e resolução de problemas.

Um projeto de intervenção visa então a “proposição de ações que possam modificar a realidade ou pelo menos criar caminhos, possibilidades para essa mudança.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 273). Um projeto deve conter um caráter transformador e propulsor de melhorias sobre o tema ou assunto a que este se propõe a intervir. É essencial que a organização das atividades respondam às necessidades da população e do contexto. A adequação das atividades ao contexto garante que o projeto seja relevante e significativo ao território. A participação dos membros do contexto, para “Além de garantir maior coerência ao projeto, o respeito pela cultura e posição de cada um dos atores envolvidos contribui para uma validação dos resultados esperados e um compromisso do grupo com os objetivos estabelecidos pelo projeto” (Campos, Abegão, Delamaro, 2002, p. 19). Ao garantirmos uma resposta adequada às necessidades do território, podemos resolver problemas específicos que impactam na vida da comunidade, como por exemplo, as questões das drogas, podemos fornecer soluções práticas, por exemplo, a importância de uma boa higiene na erradicação de doenças, promovendo assim uma redução das disparidades sociais de acesso não só à informação, como também a práticas e materiais.

A construção de projetos e atividades requer uma abordagem estruturada de modo a garantir a sua realização bem como a sua adequação ao território. Seguindo a ordem de ideias apresentada por Simone Gonçalves de Assis et al (2023, p. 273), o primeiro passo é “conhecer e analisar o contexto social no qual a escola está inserida”. O conhecimento sobre a realidade permite a reflexão sobre as práticas e dinâmicas existentes, incidindo a intervenção nas suas necessidades, podendo tornar este processo significativo para o contexto e para os membros do contexto, trazendo assim algum benefício com a sua realização. Os autores afirmam a importância do reconhecimento das especificidades do contexto na medida em que é necessário se definir a temática e a explicitação dos seguintes elementos:

“Apresentação do projeto; Descrição do tema e do problema; Justificativa; Objetivos (geral e específicos); Referenciais teóricos; Metodologia; Público a quem se destina a ação;

Abrangência; Descrição da ação; Cronograma; Recursos; Parcerias e articulação intersectorial; Acompanhamento e avaliação; Considerações finais; Referências” (Assis et al, 2023, p. 276).

As autoras esclarecem, deste modo, os elementos referidos anteriormente. Ao nível da descrição do tema, as mesmas entendem que “a escolha do tema é o primeiro passo para se delimitar o campo de estudo, em uma primeira e geral aproximação com a temática, revelando qual área de interesse será trabalhada” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 276). A definição do tema informa logo à partida uma ideia principal sobre a que o projeto de intervenção se destina. O tema do projeto “deve refletir seu objetivo geral e causar um impacto positivo no leitor. Não deve ser confundido com outro projeto já desenvolvido ou em desenvolvimento.” (Campos, Abegão, Delamaro, 2002, p. 41).

A situação-problema, diz respeito a perguntas norteadoras que são relacionados com o tema escolhido na etapa anterior, “emerge da sua experiência e implicação com o tema e da observação atenta e sistemática das situações de violência vivenciadas no cotidiano da escola, as quais demandam intervenção.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 276). Para Campos, Abegão e Delamaro (2002, p. 15), a situação-problema diz respeito a estabelecer as causas do problema identificado no contexto.

Quanto à justificação do projeto, esta refere-se a importância social do projeto, descrevendo o porquê da ação, “do ponto de vista teórico e prático, identificando as necessidades, os motivos e a relevância social e técnica do projeto” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 277). Nesta etapa, expõe-se e justifica-se a razão pelo qual o projeto deve existir (Campos, Abegão, Delamaro, 2002, p. 41).

Os objetivos gerais e específicos explicitam a ação principal do projeto, “o que se pretende alcançar, a intencionalidade da ação.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 277). Aqui refere-se a que pontos que se tenciona responder com a execução do projeto. Estes objetivos traçados devem “estar baseados em interesses comunitários e devem exprimir, em termos concretos, uma situação positiva a ser alcançada” (Campos, Abegão, Delamaro, 2002, p. 43).

Na etapa referente aos referenciais teóricos, é necessário “selecionar e aprofundar as suas escolhas teóricas ligadas ao tema principal do seu projeto de intervenção, articulando a produção científica com a problemática apresentada, dialogando com os autores escolhidos e exercitando sua reflexão sobre a questão.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 277). Aqui investiga-se sobre a temática em questão, de modo a

aprofundar os conhecimentos sobre a mesma, permitindo uma ação mais sustentada e validada.

A metodologia, retrata os caminhos “a serem percorridos para atingir os objetivos do seu projeto” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 277). Devem ser coerentes com o problema abordado, e entre estes fazem parte o método tanto de intervenção como de investigação. Aqui também se “descreve os procedimentos técnicos e meios necessários para a realização das atividades previstas.” (Campos, Abegão, Delamaro, 2002, p. 44).

A definição do público e da sua abrangência, refere, respetivamente, para quem o projeto se destina, e o território que vai ser abrangido pelo mesmo. O público será o principal beneficiário do projeto de intervenção e onde esta se vai desenvolver (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 277).

Na parte da descrição da ação, descreve-se as ações definidas para atingir os objetivos propostos. Relaciona-se “para cada ação as atividades a serem realizadas, correlacionando-as aos objetivos propostos. Dimensione nas atividades o tempo, os recursos técnicos e metodológicos necessários para seu desenvolvimento, com providências concretas.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 277). Aqui também “é interessante nomear também os responsáveis (pessoas, grupos ou instituições) pela condução de cada atividade. Para isto, utiliza-se, geralmente, um “gráfico de Gantt”.” (Campos, Abegão, Delamaro, 2002, p. 44).

No cronograma de ações clarifica-se a duração do projeto e de cada ação a ser implementada. (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 278).

Nos Recursos enumera-se “o conjunto de apoios (materiais, financeiros, técnicos etc.) que serão necessários para o desenvolvimento do projeto.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 278). Campos, Abegão e Delamaro (2002, p. 44) relacionam a questão dos recursos com o orçamento, onde se faz um “levantamento detalhado dos recursos envolvidos na implementação do projeto”.

Na etapa da definição das parcerias e articulação intersectorial aborda-se as parcerias intersetoriais na perspectiva do trabalho a desenvolver, onde “é importante definir as responsabilidades dos diferentes parceiros.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 278).

O acompanhamento e a avaliação são os pontos que permitem perceber de que forma o projeto está a se desenvolver. Este acompanhamento ou monitorização, “deve ser

feito ao longo da implementação do projeto, redirecionando, se necessário, as ações planejadas. A avaliação tem sua importância na verificação dos impactos das ações desenvolvidas.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 278).

Nas considerações finais é tempo de “fazer uma retomada das principais ideias desenvolvidas ao longo do projeto, contemplando temática, problema definido, justificativa, aportes teóricos, metodologia e os resultados esperados, e fazendo, assim, uma costura e uma síntese dos principais elementos do projeto.” (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 278). Aqui relaciona-se os resultados observados com a capítulo teórico do projeto, a fim de os analisar à luz dos conhecimentos científicos já validados.

Por fim as referências é onde se identificam as fontes bibliográficas, usadas na elaboração de todo o projeto. (Gonçalves de Assis, Simone et al, 2023, p. 278).

Estes elementos permitem clarificar não só a pertinência da intervenção, que surge justificada por meio dos referências teóricos e dos objetivos, como também esclarecem todo o decurso do processo. É necessário se considerar diversos assuntos na hora da construção de um projeto ou atividade. Primeiramente, esta deve ser orientada e realizada em benefício do contexto para onde está destinada. Deve-se traçar o projeto de acordo com as características do território e dos seus intervenientes. Posto isto, é necessário definir-se os objetivos do projeto de intervenção, os recursos, o cronograma de atividades e o público-alvo. Paralelamente a estes pontos, deve-se ter em consideração o enquadramento teórico do projeto nos quadros científicos existentes de modo a validar tanto a opção por determinadas ações como também a importância da intervenção. Durante e no final do projeto, deve-se ir procedendo à avaliação do mesmo, de modo a perceber como está a decorrer o processo e se está indo de acordo com os objetivos definidos, sem de modo algum, impactar pela negativa os intervenientes.

### **2.3. A Mediação Socioeducativa**

A Mediação Socioeducativa “incide preferencialmente nos contextos escolares, associativos e comunitários, enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas” (Silva et al, 2010, p.121). Apesar do o processo de Mediação se ter realizado em contexto escolar, a Mediação realizada baseou-se mais numa lógica de Mediação e Gestão de conflitos, pois não houve articulação com a família nem com a comunidade na resolução

destes problemas, o que é característico de uma Mediação em contexto escolar: “As potencialidades da mediação para facilitar a ligação entre a escola, a família e a comunidade centram-se na valorização da comunicação com vista ao (r)estabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas” (Silva et al, 2010, p.122).

Assim sendo, a Mediação e Gestão de Conflitos “é uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias.” (Morgado, 2009, p.48). Este processo permite chegar a uma solução aceitável entre as partes em conflito, com o auxílio de uma terceira pessoa alheia ao mesmo, o mediador. Este mediador gere o processo de concórdia, que assenta nas vontades e pretensões dos sujeitos do processo de mediação.

Este processo de mediação deve orientar-se, segundo Tiago Neves (2008), “essencialmente para a facilitação da comunicação entre as partes, visando auxiliá-las a atingir um acordo mutuamente aceitável.” (p. 82). Este método deve de igual modo ser voluntário para todas as partes, seja na participação, seja no acordo chegado: “Um elemento fundamental na mediação é a voluntariedade, tanto no que se refere à decisão de participação no processo como ao acordo eventualmente obtido.” (p. 82). A mediação é também “é um processo confidencial e não adversarial conduzido por um terceiro neutro e sem poder de decisão quanto ao objecto do conflito, que procura capacitar as partes para a resolução de conflitos futuros” (p. 82). Pede-se assim ao mediador que facilite a agilize o processo de comunicação entre os mediados, de modo que, “através do trabalho dos próprios mediados, se consigam soluções desejadas e satisfatórias que podemos dizer já estavam em estado de latência, aguardando para serem despertadas.” (Pinto da Costa, 2010, p. 3)

Apesar da raiz deste processo incidir numa resposta imediata do conflito, este método pode funcionar tanto como um meio preventivo de conflitos como um meio de desenvolvimento pessoal. Nesta visão, a Mediação envolve-se numa lógica de empoderamento individual. Através deste percurso de diálogo, os intervenientes são sujeitos a trabalhar a sua comunicação e a escuta ativa enquanto estão a chegar a acordo. Uma boa e clara comunicação e uma maior compreensão da posição do outro por meio de uma melhoria na escuta, pode ajudar a chegar a um entendimento mais rápido e adequado a ambas as partes, como também a prevenir mal-entendidos pelo sentimento de compreensão mútuo adjacente a estes pontos:

“incorpora uma concepção mais ampla que a busca de soluções para as disputas, produzindo um efeito verdadeiramente capacitador nos indivíduos participantes da mediação, seja mediador ou mediado através do desenvolvimento de competências sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de auto-determinação e autonomia.” (Pinto da Costa, 2010, p. 5)

Deste modo, entende-se o carácter educativo que se encontra presente por trás desta lógica de resolução rápida que é este processo de Mediação. Como referido anteriormente, esta técnica de resolução de conflitos consegue produzir um resultado capacitador para todos os envolvidos. O mediador em constante construção aprende,

por exemplo, a acolher de forma respeitosa e afável; a comunicar e a escutar activamente, mostrando interesse, empatia, perguntando pelas preocupações do outro e dando a entender que se percebe a sua perspectiva; a organizar ideias para explicar o conflito ou para definir uma agenda de opções de solução; a ser neutro e imparcial de maneira a acolher os mediados de forma equilibrada e a respeitar a vontade das partes; a guardar confidencialidade não só para garantir os laços entre os indivíduos como também para obter a confiança destes; a acolher emoções e sentimentos reveladores das necessidades de cada um; a promover a compreensão mútua e a colaboração, substituindo as abordagens competitivas e de agressividade; a valorizar as qualidades dos sujeitos e a respeitar as diferenças; a promover a tolerância como base do entendimento, em vez da exclusão e da discriminação; a cuidar da forma como se actua em prol da harmonia e do diálogo; a não julgar e a não decidir de maneira que se consiga capacitar os indivíduos para a decisão que melhor lhes convém, objectiva e subjectivamente; a ser criativo estimulando os mediados a reforçarem a sua vontade associada à afirmação da sua identidade pessoal; a definir acordos, respeitando as decisões dos restantes, que fundem contratos educativos inovadores.” (Pinto da Costa, 2010, p. 4 e 5)

Apesar de o mediador não estar em conflito, e deste modo não ter de expressar a sua opinião pessoal sobre o ocorrido, é necessário que medie as visões de cada integrante, colocando as “em cima da mesa” de maneira clara e sucinta. Para isto, é essencial que o mediador escute, respeite e comunique com atenção a todas as partes, de modo a que toda a situação esteja a ser exposta o mais perceptível possível. Portanto, este é também um momento de aprendizagem para o mediador, que se encontra sempre em constante reflexão e crescimento.

O mediador que facilita a comunicação entre as partes, esclarece as ideias apresentadas pelos mediados e organiza todo o processo de mediação, acarreta questões éticas no decurso da sua ação. O mediador tem de balizar a sua conduta “nos princípios

da imparcialidade, independência, diligência, competência, confidencialidade e credibilidade” (Neto, 2010, p.35).

A imparcialidade a manter é compreendida “no sentido de manter a devida equidistância com as pessoas, com o objetivo de evitar que qualquer paradigma, ilusório, preconceito, mito, expectativa, valores ou necessidades pessoais do mediador interfiram em sua intervenção ao longo do processo. Ele não poderá tomar qualquer atitude que possa sugerir parcialidade ou favorecimento de uma delas em detrimento da outra.” (Neto, 2010, p. 37), não pode permitir que quaisquer características pessoais impactem na sua ação e numa atitude que possa sugerir vantagem para algum dos lados.

A confidencialidade “significa que todos os fatos, situações, documentos, informações e propostas, apresentadas ou produzidas durante o processo, guardem o necessário sigilo e exijam de todos os seus participantes, obrigatoriamente, manter sobre todo conteúdo a ele referente, não podendo ser usados em situações ou processos futuros” (Neto, 2010, p. 37), isto é, as informações resultantes deste processo apenas poderão ser abordadas e referidas pelo mediador durante o processo de mediação.

A independência, refere-se à “inexistência de qualquer conflito de interesse ou relacionamento anterior capaz de afetar a credibilidade do mediador e a sua condução diante do processo de mediação como um todo.” (Neto, 2010, p. 37).

A competência “busca identificar que o mediador deverá comprovar capacidade para efetivamente mediar o conflito de maneira eficaz e eficiente, devendo aceitar a investidura, quando efetivamente reunir os requisitos mínimos e as qualificações necessárias para coordenar o processo.” (Neto, 2010, pp. 37-38), o mediador deverá provar que é capaz de proceder ao processo de mediação pedido e se, porventura pensar que não é capaz, deverá indicar o processo a outro mediador.

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

Sintetizando, as informações referenciadas no processo de mediação não devem transparecer para fora desse momento, o mediador não pode tomar partido por nenhuma parte e não pode dar a sua opinião sobre o assunto, para além de que as histórias contadas pelos sujeitos do processo devem ser contadas na integridade, não retirando nem aumentando a informação dada pelo mediado. Assim, o mediador

“deve pautar sua conduta de maneira imparcial, independente, competente, discreta e diligente. Exige-se dele conhecimento sobre o processo de mediação e intervenção de maneira a pacificar os conflitantes, a partir de um treinamento específico, acompanhado de um aperfeiçoar-se permanente, para que possa aprender com sua prática e evoluir continuamente em sua auto-observação, questionamentos, atitudes, dificuldades e habilidades. Ao mesmo tempo ele deve estar aberto a vivenciar a educação continuada em mediação de conflitos, além do dever de preservar postura ética inatacável para manter sua própria credibilidade e a do instituto” (Neto, 2010, p. 37)

### **2.2.1. O conflito em contexto escolar e os processos de ensino-aprendizagem**

Numa sociedade cada vez mais heterogênea, a diversidade cultural, étnica, religiosa e social marca cada vez mais a convivência humana. Esta diversidade individual acarreta implicações significativas em vários cenários, diferenças estas que podem gerar conflitos: “A existência de conflito é um fenômeno inalienável da condição de ser humano. Se os conflitos existem, e são mais ou menos perturbadores, ao nível intrapessoal, quantos mais indivíduos ou entidades partilharem o espaço/contexto de interação, maior o potencial de conflito inerente.” (Lúcio, 2011, p. 188) O conflito decorre das nossas características pessoais únicas, como o modo de ver e entender a cultura, a religião, os ideais e as crenças, aspetos que nos diferem dos uns dos outros.

O conflito nasce quando esta diversidade entra em confronto, e os envolvidos apresentam interesses distintos.

Eunice Nascimento e Kassem Mohamed El Sayed (s./d., p. 48 e 49) apontam 4 fatores que podem resultar no surgimento desse problema:

- “Experiência de frustração de uma ou ambas as partes: incapacidade de atingir uma ou mais metas e/ou de realizar e satisfazer os seus desejos, por algum tipo de interferência ou limitação pessoal, técnica ou comportamental”;

- “Diferenças de personalidade: são invocadas como explicação para as desavenças tanto no ambiente familiar como no ambiente de trabalho, e reveladas no relacionamento diário através de algumas características indesejáveis na outra parte envolvida”;
- “Metas diferentes: É muito comum estabelecermos e/ou recebermos metas/objetivos a serem atingidos e que podem ser diferentes dos de outras pessoas e de outros departamentos, o que nos leva à geração de tensões em busca de seu alcance”
- “Diferenças em termos de informações e percepções: costumeiramente tendemos a obter informações e analisá-las à luz dos nossos conhecimentos e referenciais, sem levar em conta que isto ocorre também com o outro lado com quem temos de conversar e/ou apresentar nossas ideias, e que este outro lado pode ter uma forma diferente de ver as coisas”.

Aqui, cada indivíduo leva a sua visão como a certa, não tendo em conta a versão do outro, seja pela interpretação diferente da mesma situação ou comportamento, pela falta de comunicação clara, que leva a mal-entendidos, pela competição de recursos, pela diferença de prioridades como também diferenças culturais e sociais. Estes aspetos entram em confronto e gerem um conflito entre os envolvidos. Estes fatores devem ser tidos em consideração sempre que lidamos com a questão do conflito. Uma abordagem adequada à questão pode levar a um processo de resolução deste conflito mais rápido e adequado, trazendo assim um menor impacto emocional para os envolvidos. Ao sabermos as causas subjacentes aos conflitos, podemos incidir diretamente no problema de raiz, o que pode permitir também a prevenção de conflitos futuros por esta causa de pessoal no indivíduo estar ou ter sido resolvida. Para além disto, entendendo o problema específico, podemos dirigir a nossa ação diretamente ao mesmo, podendo evitar gastos de tempo, e tornando assim a resolução do conflito mais rápida e eficaz.

A Escola, pelas suas características, apresenta-se como um meio propício ao desenvolvimento de situações de conflito. Apresenta uma heterogeneidade de alunos, que por vezes entram em confronto, em conflito. Em ambiente escolar, o conflito pode gerar consequências negativas no processo de aprendizagem dos alunos. Este conflito que se manifesta, por vezes, no desempenho académico, no ambiente escolar, nos relacionamentos interpessoais e na saúde mental dos alunos. O stresse e ansiedade

causado por essas situações poderão se traduzir numa diminuição da vontade em ir à escola e aprender, numa dificuldade em se conseguir concentrar na sala de aula. Por outro lado, estes conflitos se gerados e desenvolvidos dentro da sala de aula pode desviar as atenções do conhecimento para o conflito, impactando assim no funcionamento de toda aula e conseqüente entendimento dos conteúdos lecionados por parte de toda a turma.

## **A Mediação Socioeducativa e as CE**

Tendo em consideração que os conflitos influenciam e impactam nos processos de aprendizagem, é simples entender a sua ligação com as Ciências da Educação e o impacto do papel de um profissional das mesmas em ambiente educativo. A abordagem abrangente aos conflitos, que um profissional das CE detém por conta da sua formação permite uma compreensão profunda das especificidades do conflito, tornando-se uma mais-valia na resolução desta questão. A Mediação Socioeducativa, é uma área que se encontra presente no currículo da licenciatura em Ciências da Educação da FPCEUP, na Unidade Curricular denominada “Oficina de Mediação de conflitos” da FPCEUP. Esta UC permite ao profissional das CE uma

*“compreensão alargada do conflito e da sua gestão, com uma ênfase nos processos de mediação. Pretende igualmente identificar e discutir potencialidades e limitações da mediação enquanto mecanismo de gestão da mudança e da conflitualidade sociais, em particular naquilo que se refere aos contextos formativos. Para além da área específica da gestão de conflitos, são mobilizados saberes da filosofia, psicologia, sociologia e história.” (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto)*

Esta Unidade Curricular (UC), através de contributos de autores como Steven Pinker, Michael Sandel e Roger Fisher, em temas como a violência, a ética, a justiça social, e as próprias questões sobre o conflito e o processo de Mediação, permitem aos licenciados refletir sobre o conflito como um processo complexo, e que resulta de dinâmicas sociais, pessoais e históricas. Espera-se, que com os contributos dos autores desta UC, bem como o modo de trabalho seja possível a/o:

- “1) identificação da natureza dos conflitos;*
- 2) compreensão das transformações históricas nos modos de entendimento, abordagem e resolução dos conflitos;*
- 3) domínio de técnicas básicas de negociação integrativa e distributiva;*
- 4) condução de processos de mediação;*
- 5) articulação da intervenção nos conflitos com uma compreensão profunda da polissemia do termo ‘justiça’;*
- 6) planeamento de intervenções de mediação em contextos socioeducativos.*
- 7) mobilização das problemáticas teóricas do campo da mediação para a concepção e implementação de processos de intervenção socioeducativa.” (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto)*

A Mediação de Conflitos permite, assim, dotar os estudantes de ferramentas não só para exercer as técnicas básicas de negociação e mediação em contextos socioeducativos, como também dar a conhecer as dinâmicas dos conflitos bem como a sua transformação ao longo dos tempos, articulando estas duas vertentes. Deste modo, através da mobilização destes princípios, apresentados no perfil da Unidade Curricular, entende-se que, que a Mediação Socioeducativa e as Ciências da Educação interligam-se, tanto na teoria, que se apresenta, neste caso, através dos contributos desta UC, como na prática, pois ambas procuram promover um ambiente educativo inclusivo, saudável e propício a uma aprendizagem plena e capacitadora. Através da mobilização de saberes de outras disciplinas como as referidas anteriormente, bem como os contributos teóricos e práticos presentes no percurso de formação destes profissionais, entende-se que as Ciências da Educação conseguem refletir e agir sobre o processo na sua generalidade e multiplicidade, desde as questões sociais que se encontram indiretamente envolvidas, às questões emocionais e históricas relacionadas com os conflitos. Daqui decorre a dificuldade de definição dos profissionais desta área. O campo da Mediação por ter se desenvolvido num campo multidisciplinar, faz com que não exista uma uniformização da formação destes profissionais:

“se questiona muitas vezes: será que a mediação é apenas uma função, desempenhada por diversos profissionais, como os psicólogos, os sociólogos, os juizes, os assistentes sociais, os professores ou os animadores culturais? Ou será que trabalhadores com estas múltiplas formações, que trabalham em mediação, poderão constituir um novo grupo profissional – o dos mediadores? Será que um sociólogo que se dedica à mediação de conflitos laborais passa a ser um mediador? Será que um psicólogo que se dedica à mediação das relações interpessoais num agrupamento de escolas se identifica como mediador? Será que cada um destes profissionais se identifica mais com

a sua actividade de mediador do que com a actividade de sociólogo, de assistente social ou de psicólogo? Até que ponto se identificam como fazendo parte de uma mesma profissão? Até que ponto aqueles que se consideram mediadores socioeducativos se sentem próximos dos mediadores de outras áreas? O que contribuiu ou pode contribuir para uma maior identificação?” (Silva et al, 2010, p. 123).

Psicólogos, professores e assistentes sociais têm entendido a Mediação como um processo que tem vindo a ser desenvolvido por profissionais de diferentes áreas. E esta indefinição de uma terminologia profissional têm vindo a impactar na afirmação desta área como um saber e uma profissão.

### Capítulo III: Metodologia e Questões Éticas

Embora este relatório de estágio se baseie principalmente numa experiência de intervenção e nas suas implicações científicas, metodológicas e éticas vividas e refletidas durante as mais de 300 horas de estágio, não podemos desvincular desta intervenção a investigação que esteve patente particularmente no início deste processo de aprendizagem. Esta pesquisa no terreno permitiu pensamentos e reflexões sobre determinados fenómenos, espelhados em opções específicas no decurso da intervenção, como por exemplo a escolha por determinadas turmas em detrimento de outras relativamente à participação nas atividades programadas. A investigação permitiu compreender melhor o contexto inserido, por trazer mais conhecimento sobre a realidade vivida, possibilitando uma atuação mais relevante para a quem esta é destinada. Portanto, foi necessário pensar no método mais apropriado ao terreno, já que “para todo e qualquer tipo de investigação “(...) dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematização e pelo rigor – e que seja adequada ao objeto de estudo.” (Coutinho, 2014, pp. 7).

Dado que a minha intenção era apenas dar a conhecer o campo das Ciências da Educação à Escola através da minha atividade profissional em contacto direto com a comunidade educativa, mas sem pretender analisar nada específico, optou-se pela técnica da Observação Participante integrando um processo metodológico etnográfico, já que este implica

o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Daí que se possa considerar a observação participante, incluindo o expediente da formulação de perguntas, obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas. (Fino, 2003, pp. 115)

Para Michael Genzuk (cit. in Fino, 2008) a etnografia “é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos.”. Neste método, o etnógrafo permanece dentro das dinâmicas da instituição durante um período de tempo, observando e registando o ambiente em redor.

Este método de recolha de dados permitiu conhecer, compreender e recolher, diariamente e simultaneamente opiniões, comportamentos e dinâmicas dos diferentes constituintes da comunidade escolar, sem alterar o normal funcionamento da Escola. Esta observação e conseqüente reflexão, traduziu-se quase diariamente em notas de terreno, onde foram registadas as impressões, reflexões, pensamentos, observações e atividades realizadas e vividas naquele dia ou dias de trabalho, informações escritas detalhadamente. Estas notas de campo, descrevem peripécias tanto das minhas ações e reações, como da comunidade educativa, suscetíveis a análise e crítica. Assim, a etnografia permitiu exercer a minha prática laboral, enquanto observava e analisava o contexto.

A integração nas dinâmicas institucionais, ajudou a estabelecer relações de confiança com a comunidade, que se refletiram no comportamento dos seus membros. Demonstravam um interesse crescente em conhecer a área que atuava e envolviam-se cada vez nas atividades que propunha. Sendo assim, esta intervenção enquadra-se na tipologia de intervenção direta - a relação educativa de ajuda. A relação educativa de ajuda caracteriza-se pelo desenvolvimento e empoderamento dos indivíduos no processo de intervenção. O objetivo desta relação é promover uma aprendizagem significativa aos intervenientes da intervenção. Esta relação é caracterizada pela interajuda, e estas relações vão evoluindo com o tempo. É um processo de trabalho e de aprendizagem. É também uma relação baseada no diálogo focado, na empatia, na observação e escuta ativa, no encorajamento à mudança, mas longe de olhar as pessoas como “problemas” ou “vítimas”.

Esta intervenção sustenta-se assim numa estratégia de trabalho colaborativa e significativa para a comunidade escolar. As ações realizadas em contexto partiram das carências e necessidades do território. Estas carências para além de, em certos casos, terem sido identificadas pela minha observação, em outros, foram resultado de pedidos dos membros da comunidade. É o caso da mediação de conflitos realizada em contexto de estágio curricular. Esta intervenção enquadra-se assim na tipologia de intervenção educativa na Relação Educativa de Ajuda, na medida em que esta foi planeada no contexto, com os membros e teve como objetivo promover uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento. Esta Relação Educativa de Ajuda foi caracterizada pela confiança gerada entre eu, estagiária, e os membros da comunidade, onde auscultava as suas necessidades e problemas e atendia aos mesmos.

Para complementar a recolha de informações diárias através da Observação Participante, procedeu-se a uma análise de alguns documentos que arquitetam a ação da Unidade Orgânica. Destes documentos fizeram parte o Projeto Educativo, “documento que consagra a orientação da unidade orgânica, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a unidade orgânica se propõe cumprir a sua função educativa” (Projeto Educativo, 2020, p. 3), o Regulamento Interno, que “estabelece a composição e as competências dos diversos órgãos e um conjunto de normas, regras e procedimentos específicos que visam contribuir para um bom funcionamento da Escola, a defesa dos bens comuns, o desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo e a convivência tolerante e justa.” (Regulamento Interno, 2022, p. 3) e o Projeto Curricular, que “pretende a adequação do currículo nacional às especificidades da escola e dos alunos que a compõem, bem como às especificidades da região, particularizadas na transversalidade do Currículo Regional.” (Projeto Curricular, 2020, p. 4). Estes documentos permitiram entender a organização da Instituição quer a nível histórico (data de ativação, data de remodelação das infraestruturas, etc.), a nível organizacional (equipas, gabinetes, departamentos, etc.), a nível pedagógico (quadros de mérito, critérios de avaliação, etc.), entre outros pontos. A história da instituição, permitiu-me perceber porque as infraestruturas escolares encontram-se desgastadas e danificadas. A questão organizacional, esclareceu-me as funções de cada equipa da escola, como por exemplo a equipa da promoção da saúde. Através desse documento percebi que esta equipa é ligada às questões da saúde física e emocional, e que as atividades relacionadas a este tema ficam a seu cargo, o que fez com que soubesse que não devia falar nesse tema pois essa equipa já o ia abordar. As informações pedagógicas, como os critérios de avaliação e quadro de mérito, deram-me a conhecer os ideais da escola e as suas prioridades, permitindo-me entender a opção por determinados caminhos, os quais questionava.

A realização do estágio nesta instituição levou em consideração uma série de questões éticas importantes que foram consideradas e trabalhadas com cuidado. Estes procedimentos éticos iniciaram-se no primeiro contacto com o Conselho Executivo, onde foram explicados os contornos do estágio e assinado protocolo com a mesma, num documento onde se encontrava explícito todo o processo, desde a sua pertinência científica e profissional, a constrangimentos institucionais, como a minha presença na Escola ao longo das mais de 300 horas de estágio. Foi autorizado por parte da Escola a

identificação da mesma. Sendo assim, houve uma aceitação por parte de ambas as partes relativamente à realização deste processo de intervenção e investigação neste local, fundamental para o decorrer deste percurso de aproximadamente 4 meses, já “que a escolha dos contextos, situações e sujeitos a observar deve pressupor uma espécie de aceitação mútua.” (Amado, 2014, p. 152), e se caso não existisse, este trabalho não poderia ser realizado nesta instituição:

Se as escolhas do etnógrafo devem atender aos objetivos e interesses da pesquisa, faz -se necessário, entretanto, que as instituições e as pessoas nelas presentes se disponham voluntariamente a participar da pesquisa. Poder -se -ia dizer que as pessoas e as instituições também escolhem participar na investigação. (Amado, 2014, p. 152)

Foi garantida, em todas as partes deste relatório, a confidencialidade e o anonimato dos participantes e omitidas algumas informações auscultadas e vivenciadas no terreno, que poderiam desproteger, de alguma maneira a instituição e os seus membros. Esta intervenção não poderia causar quaisquer constrangimentos quer a nível pessoal, quer a nível institucional, aos participantes, mantendo sempre em primazia, o bem-estar dos mesmos, e minimizando qualquer situação de risco que esta recolha pudesse causar. Dados sensíveis foram mantidos em sigilo e não irão se transpor para o relatório do estágio.

## Capítulo IV: Indicação, descrição e análise do trabalho

Este capítulo apresenta uma indicação e descrição pormenorizada das ações desenvolvidas, bem como algumas possibilidades e constrangimentos institucionais que necessitaram de ser geridos ao longo deste percurso de formação, a “Manhã de Jogos Tracionais”, o “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida”, “A palavras loucas, orelhas moucas”, e o “Mural dos 50 anos”.

### a) “Manhã de Jogos Tradicionais na ESRG”

A “Manhã de Jogos Tradicionais na ESRG”, tal como o nome indica, consistiu numa atividade, na parte da manhã, destinada a dar a conhecer um leque de jogos tradicionais aos alunos da Escola. Esta atividade foi realizada na última semana de aulas do 1º período, dia 10 de dezembro. Os jogos tradicionais são aqueles jogos que permanecem vivos nos quotidianos de geração em geração e que se tornam parte de uma cultura lúdica infantil.

Figura 4: Cartaz: Manhã de Jogos Tradicionais



A ideia da realização desta manhã lúdica, emergiu de uma conversa com um dos auxiliares educativos, responsável pela organização e gestão do pátio escolar. Durante esta conversa, foi levantada a questão sobre quais os jogos desenhados e pintados no chão,

e se os alunos usufruíam deles ou não. Este tema decorreu da observação diária de um elevado número de estudantes a praticar o desporto mais popular na zona, o futebol. A ideia começou a ganhar outra relevância com a resposta do auxiliar educativo. Ele explicou que os alunos não costumavam praticar os jogos disponíveis no pátio porque muitos deles não sabiam como os jogar. Assim, ocorreu-me a ideia de organizar uma atividade para apresentar esses jogos aos estudantes, incluindo os que estão assinalados no chão da Escola, como é o caso do jogo da macaca.

Deste modo, e antes de propor ao Conselho Executivo a realização desta atividade, dirigi-me a alguns dos membros do departamento de Educação Física, onde conversei, previamente, sobre a possibilidade de organizarmos uma manhã dedicada à promoção deste género de jogos. Recebi um feedback bastante positivo, com sugestões, e aceitação imediata por parte destes membros. A organização desta manhã de atividades implicou a definição de uma série de jogos e um processo de planificação onde se identificavam os materiais necessários, o tempo necessário, a intencionalidade subjacente a cada uma das atividades, bem como a sua articulação com as aprendizagens. Com estes pressupostos presentes no documento dirigi-me ao Conselho Executivo e apresentei a atividade. Prontamente deram o seu parecer. O evento foi aprovado pela Direção da Escola. Esta equipa propôs ao departamento de Educação Física a sua realização, já que estes jogos se encaixam nesta área por trabalharem aspetos como o equilíbrio, a coordenação e a capacidade de reação, aspetos presentes nos parâmetros pedagógicos da disciplina de Educação Física. Depois de obter a aprovação do coordenador e dos professores pertencentes ao departamento de Educação Física, agendou-se um horário para tratarmos da organização do evento. Nesta hora, definimos uma data para atividade, os jogos a serem desenvolvidos, o local, as turmas que iriam participar e o horário em que o evento ia decorrer, entre outros pormenores. Apesar dos jogos não requererem muito material para serem praticados, foi necessário arranjar 6 sacas, 20 cadeiras, 15 arcos, 3 lenços e 1 corda. Os materiais necessários para este evento foram providenciados pelos auxiliares educativos e pelos docentes de educação física. Estas duas equipas estiveram sempre disponíveis a ajudar em toda a organização desta atividade. Encontra-se a seguir a descrição dos jogos incluídos na manhã, bem como os materiais destinados a cada um.

## 1. JOGO DA CORRIDA DE SACOS

Define-se uma linha de partida e uma linha de chegada. Com o corpo metido no saco de modo que este fique pela altura da cintura, os jogadores têm de saltar de modo a realizar o percurso até à meta o mais rapidamente possível. Ganha o primeiro que atingir a meta.

Material: Sacas

## 2. JOGO DO SALTO À CORDA

O objetivo do jogo consiste em permanecer o mais tempo possível a saltar à corda, sem que esta se entrelace nos pés. Ganha quem mais tempo conseguir saltar à corda. Outra versão consiste na definição de equipas, com 2 ou mais jogadores, em que os elementos da equipa saltam à corda simultaneamente, com entrada e saídas alternadas. Ganha a equipa que mais tempo conseguir saltar na corda, e que menos interrompeu o movimento da mesma.

Material: Cordas

## 3. JOGO DA BARRA DO LENÇO

Este é um jogo de equipa, jogado com 4 ou mais jogadores e 1 juiz. Fazem-se duas equipas com o mesmo número de jogadores. Secretamente, é necessário a equipa definir especificamente o número pelo qual cada jogador irá responder. As equipas ficam frente a frente e separadas pela mesma distância, sendo que no centro fica o juiz, que segura o lenço na mão e vai chamando, a cada jogada, um número aleatório. Com o número chamado pelo juiz, os jogadores que possuem o número chamado correm com o objetivo de apanhar o lenço, sem serem tocados pelo adversário, regressando à zona onde se encontra a sua equipa, ganhando assim 1 ponto. Se o jogador conseguir, sem ser tocado, fugir para o lado da equipa adversária, ganha 2 pontos. Se os jogadores demorarem muito tempo a tirar o lenço, o juiz pode mandar chamar outro número para auxiliar o colega de equipa. Ganha a equipa que tiver mais pontos no tempo definido.

Material: Lenço

#### 4. JOGO DO LENCINHO EM RODA

Os jogadores fazem uma roda, permanecendo um jogador do lado de fora, que terá o lenço nas mãos. Enquanto os jogadores em roda cantam «O lencinho que vai na mão ainda não caiu ao chão... vai cair, vai cair!», o jogador que tem o lenço, de forma discreta, deixa-o cair nas costas de outro jogador. Se este tiver atento, pega no lenço e corre atrás do jogador que lhe deitou o lenço e se o apanhar antes de completar uma volta, ficará no seu lugar. O jogador que foi apanhado irá para o centro da roda, ficando excluído das seguintes jogadas. Repete-se as jogadas até se tornar impossível fechar a roda.

Material: Lenço

#### 5. JOGO DA DANÇA DAS CADEIRAS

Num espaço amplo são colocadas, em círculo, menos uma cadeira quanto o número total de jogadores. As cadeiras ficam viradas para fora, de modo que seja possível sentar nelas. Um juiz, dita a partida e os jogadores que se encontram em pé e à volta das cadeiras, percorrem-nas circulando até que o juiz dar sinal de interrupção. Nesse momento, os jogadores têm de se sentar, e existindo uma cadeira a menos, o jogador que não tiver sentado a tempo será eliminado. Após a sua eliminação retira-se uma cadeira ao jogo e volta-se a jogar de modo igual. Após as várias jogadas ficarão apenas dois jogadores, os quais terão uma cadeira para se sentar. Ganha o jogo o participante que conseguir ficar sentado, na última e única cadeira, no momento que o juiz interrompe.

Material: Cadeiras; Aparelho de som

#### 6. JOGO DA MACACA (OU AVIÃO)

Desenha-se no chão um T feito em quadrados, que são numerados da casa 1 a 8. Para se jogar, um pequeno objeto ou malha, é atirado para a primeira casa, de modo a não sair fora do quadrado. No caso de a malha ficar de fora, o jogador deverá passar a vez. Quando a malha fica dentro da casa, o jogador tem de realizar o percurso ao pé-coxinho, de modo que apenas e sempre o mesmo pé esteja colocado sobre cada casa, onde deverá saltar a casa onde se encontra o objeto, que no início do jogo é a casa número 1. Quando chegar à casa número 8, deverá rodar no ar e realizar do mesmo modo o percurso de volta. Quando chegar à casa que tem a malha, tem de a apanhar, mantendo-se em equilíbrio num único pé, e continuar o trajeto. Quando regressar ao início, realizará a jogada seguinte

atirando a pedra para a seguinte casa. Se falhar, passa a jogada ao participante seguinte e retoma a sua vez com a jogada na casa onde parou.

Material: Fita-Adesivo; Objeto

Fazendo um relatório desta manhã de segunda-feira, mais de 200 alunos, acompanhados pelos seus docentes de educação física, destaca-se o facto de o local da plateia ter sido aberto a toda a comunidade escolar, o que fez com que outros professores com as suas respetivas turmas estivessem presentes para assistir, aumentando o leque de alunos que teve acesso a estes jogos, independentemente de os terem ou não praticado. Foi notado que a maioria dos estudantes não conhecia a maioria dos jogos. O jogo mais conhecido foi o “jogo das cadeiras”, e o menos conhecido o “jogo do lenço em roda”. A atividade não atingiu todas as turmas, pois o único pavilhão disponível não apresentava capacidade suficiente para acolher, ao longo de toda a manhã, todos os alunos da Escola. A possibilidade desta atividade se ter estendido para outros dias da semana não foi equacionada, pois os professores de educação física precisavam das restantes aulas da semana para finalizar a avaliação da sua disciplina.

A “Manhã de Jogos Tradicionais da ESRG”, para além de dar a conhecer aos alunos estes jogos que fizeram muita vez parte do convívio das gerações dos seus pais e avós, e que podem ser praticados em qualquer parte do recreio por não carecerem nem muito espaço, nem materiais, também dão aos professores um leque de exercícios para realizarem nas suas aulas, ao invés de repetirem os mesmos exercícios, já que estes jogos, como referido anteriormente, vão em conta algumas competências presentes no currículo desta disciplina. Os jogos como o jogo da macaca e o jogo da corda requerem movimentos precisos e coordenados. No decorrer do jogo da macaca, é necessário ao mesmo tempo que se está equilibrado num pé, ir buscar o marcador a outro número, o que requer uma coordenação motora. No jogo do salto da corda, é necessário se calcular e perceber o tempo que a corda demora a rodar para não só se conseguir entrar sem deixar que a corda para de rodar, como também permanecer a pular. Assim, estes dois jogos trabalham, de uma maneira divertida, a coordenação motora, a agilidade, a flexibilidade e o equilíbrio. Já o jogo das cadeiras e o jogo lenço em roda, trabalham sobretudo a capacidade de reação. No primeiro jogo, sempre que a música para, sem avisar, é necessário ganhar imediatamente uma cadeira, caso contrário é se eliminado. No segundo jogo, a capacidade

de reação manifesta-se quando o pano cai mesmo atrás das suas costas, e é necessário se levantar de imediato para conseguir apanhar o outro ainda antes de chegar ao seu lugar. Os outros dois jogos, o da corrida das sacas e o da barra do lenço, trabalham sobretudo o trabalho em equipa. Vence a equipa que conseguir chegar a fazer chegar primeiro todos os membros ao sítio da partida, no jogo da corrida das sacas. No jogo da barra do lenço ganha a equipa que fizer mais pontos.

No final da atividade foi verificado através das opiniões e comportamentos quer dos alunos quer dos professores que a atividade tinha sido positiva, existindo a possibilidade de ser adicionada a uma atividade anual da escola e do departamento.

Figura 5 e 7: Manhã de Jogos Tradicionais ESRG



### b) “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida”.

O projeto “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida” teve como objetivo revigorar a estética da sala de aula através da Arte.

Figura 6: Imagem informativa do Projeto: “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida”



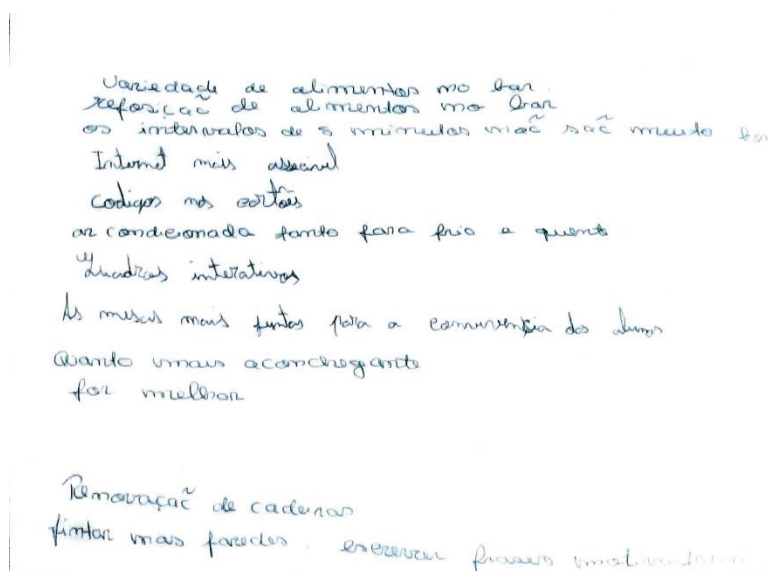
Após passar algumas horas dentro de uma sala de aula a analisar, a pedido do Conselho Executivo, o comportamento de uma turma, chamou-me à atenção o aspeto da sala de aula. Era uma sala escura, sem qualquer tipo de decoração, com pouca cor e iluminação. As mesas eram dispostas em filas paralelas e separadas umas das outras. Esta sala transmitia uma sensação “sombria”, uma sala sem alegria e vivacidade. Estas características e sensações vivenciadas durante a minha curta passagem por lá, levaram-me a questionar se a estética da sala de aula afeta e como afeta o processo de ensino-aprendizagem.

Com esta questão em mente, iniciei uma pesquisa sobre o tema. Investiguei sobre a importância do espaço e do lugar educativo, e, em muitos artigos, esta questão era relacionada com a arte, a arte pelas cores e o que estas transmitiam, sobretudo em artigos que abordavam a educação no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Independentemente, de não ser o mesmo contexto e neste caso, estar a lidar com alunos mais velhos, do 3º ciclo e secundário, continuei a defender que seriam do mesmo modo benéficas para esta faixa etária. Assim, comecei a procurar outros estudos que incidiam na influência das cores, e encontrei um artigo que defendia que devia ser algo comum a todos os níveis de ensino, a sua valorização. A leitura realizada permitiu perceber que certas cores podem conduzir a determinados estímulos. De acordo com Solange Depera Gelles (2019: 47), as cores refletem estímulos e podem refletir no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo um estudo apresentado pela Autora (2019: p. 47), estudo da Universidade de British Columbia, as cores interagem com o cérebro a vários níveis. “A cor amarela estimula “querer” o que é oferecido” (Gelles, 2019, p. 47), para além de que ajuda a eliminar bloqueios de raciocínio, ansiedade e fortes emoções. Esta cor também está associada à memória e aprendizagem. “O verde é a cor que estimula a exatidão, boa memória e firmeza de opinião.” (Gelles, 2019, p.47). É também a cor do crescimento pessoal. A cor Violeta estimula a sociabilidade, amor ao próximo e respeito pelas diferenças. O Marrom promove estímulos de realidade e seriedade. O cor-de-rosa, promove a amorosidade e sensibilidade e está ligada às sensações e emoções. O vermelho estimula a atitude, concentração e dinamismo. A cor laranja gera estímulos de socialização e força de vontade para aprender. E por fim, a cor azul que promove “a calma, a harmonia, paz interior e equilíbrio corpo e mente. (Gelles, 2019, p. 47)”. Assim, se temos a possibilidade de estimular os nossos alunos por meio das cores, melhorando assim o seu processo de aprendizagem, pois estas estão associadas ao aumento da

memória, ao desenvolvimento da firmeza da opinião, ao aumento dos níveis de concentração, para além de que ajudam no bloqueio de sensações más como a ansiedade e estimulam a sociabilidade deles, promovendo a inclusão, porque continuamos com uma sala completamente branca? Foi nesta sequência de ideias que este projeto nasceu e construí. Assim, e cientificamente falando, concluiu-se que a estética da sala de aula realmente afeta o processo de ensino-aprendizagem.

Para completar o fundamento desta ideia, fui ouvir a opinião dos alunos. Sendo usuários comuns, estes conseguem dar-nos uma visão contextualizada sobre os sentidos da sala. Agendei um horário fora do tempo letivo com os delegados de turma, e convidei-os, previamente, a discutirem esta questão com a restante turma, a fim de, na reunião, termos um número maior de opiniões e argumentos sobre o tema a serem sujeitos a debate. Os representantes de turma assumiram esta tarefa com muita responsabilidade. Vieram preparados para a discussão com diversos argumentos debatidos pela turma. Em grande grupo, convidei-os a falar sobre o assunto, e ao mesmo tempo a escreverem e organizarem os pontos principais da discussão, numa folha (Figura 9).

Figura 9: Folha com os principais focos da reunião com os delegados de turma



Nesta folha, para além de apontarem aspetos como o bar e a internet, os estudantes afirmam que era benéfico “pintar nas paredes, escrever frases motivadoras”. Dizem que olhariam para as frases e acreditariam nelas, aumentando a sua empolgação pelo futuro, o que se refletia na vontade em aprender. É importante, apesar de ser fora do tema abordado, pedirem as “mesas mais juntas para convivência dos alunos”. Entende-se que acreditam que poderiam aprender mais se as mesas estivessem juntas, de modo a ajudarem-se uns aos outros. Isto promovia o trabalho de equipa, a interajuda, a comunicação, a empatia e respeito pelo outro, entre outros parâmetros. Referem também que quanto mais aconchegante for o ambiente melhor. Dizem que por se sentirem mais confortáveis na sala vão conseguir expor mais as suas dúvidas e assim esclarecer os conceitos dados em sala de aula, traduzindo-se num aprender mais e melhor.

Enquanto a reunião decorria, fui adicionando algumas questões que estavam alinhadas com o que era investigado e defendido nos artigos científicos analisados. Todas os pontos abordados nesta sessão foram correlacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente não apresentei o significado das cores, mas fui trazendo a tema sensações que estas promoviam. Questionava-os se eram alunos que se concentravam facilmente na sala de aula e em casa, se eram ansiosos, se os testes os causavam ansiedade, se notavam que algum aluno da sua sala não estava tão integrado na sua turma, se eram pessoas com boa memória e se decoravam a matéria para os testes, etc. Estas perguntas eram desenvolvidas por eles e de seguida eu apresentava o que as cores poderiam trazer estando presentes na sua sala de aula. Após refletirem sobre isso, onde ainda desenvolveram que aprendem mais estando sol que chuva, pela claridade e céu azul que os transmitia calma, afirmaram que de facto as cores transmitiam para eles certas sensações, e que se fossem passadas para a sala poderiam combater certos problemas que ocorrem no decurso da aula, como a distração e a ansiedade. Acreditam que se a sala fosse mais alegre, eles estariam mais felizes e confortáveis nelas e consequentemente aprenderiam melhor. Analisando a sessão, os comentários orais e escritos dos alunos comprovaram também que a estética das salas pode impactar, de facto, no momento de aprendizagem.

Com a sustentação do projeto construída, foi hora de pensar como seria esta personalização das salas e fazer uma previsão dos materiais necessários para a sua realização, de modo a apresentar uma proposta completa sobre a atividade. Na prática, cada turma iria personalizar a sala que frequenta a maior parte do dia. A personalização

incidiria nas próprias paredes da sala. Este desenho seria previamente preparado com os respetivos professores de Artes e Diretores de Turma, de modo a garantir uma personalização adequada a este espaço educativo. Depois de esclarecer num documento tudo o que se considerava pertinente, apresentei o projeto ao executivo. Apesar de terem reconhecido o potencial pedagógico da atividade, não foi autorizada a sua realização. As infraestruturas da Escola, pelas informações que tinham, iam ser reformuladas brevemente, pelo que consideravam ser um gasto de recursos e tempo, já que esta personalização iria durar pouco tempo devido às obras.

Fazendo uma autoavaliação desta iniciativa penso que seria oportuno que tivessem sido os próprios alunos a apresentar o projeto ao conselho executivo, demonstrando diretamente o seu interesse nele, em vez de mim. Na primeira apresentação do projeto já estaria incluído um esboço de uma parede personalizada, com o intuito de eliminar qualquer dúvida sobre a adequação das paredes à sala de aula e ao processo de aprendizagem, uma das críticas feitas ao projeto por alguns professores. Afirmavam que a decoração da sala tinha de ser limitada a fim de não causar perdas de atenção, defendendo que esta seria o único retorno deste projeto, a desatenção. E por fim, todo o projeto, desde a pesquisa científica sobre o assunto até à recolha de opiniões da comunidade educativa sobre o impacto da estética e das cores, seria desenvolvido sobretudo pelos estudantes, com o meu apoio. Isto não foi possível de concretizar devido à necessidade de ocupar tempo de aulas, o que não foi autorizado desde início.

#### **b) “A palavras loucas, orelhas moucas”**

Este projeto foi pensado no final do mês de janeiro, quando estava em “cima da mesa” uma possível lei de autodeterminação de género nas escolas. Para além de muitos outros parâmetros, esta lei incidiria, resumidamente, na questão da casa de banho a utilizar no recinto escolar por parte dos alunos que consideram não se enquadrar em nenhuma das já existentes. Isto trouxe algum alvoroço à sociedade, pela disseminação de uma ideia errada que passaria pela existência de balneários e casas de banho de utilização mista. Assim, notava-se cada vez mais que o desconhecimento e conflitos, refletido na difusão de informações e comentários infundados. Deste modo, tornava-se cada vez mais importante trabalhar e contribuir para a formação de uma sociedade crítica, consciente e seletiva contra as informações que surgem cada vez mais em maior número, as *fake news*,

de modo a evitar conflitos e discussões infundadas que impactam na vida social. Assim nasceu o “A palavras loucas, orelhas moucas.”

O “A palavras loucas, orelhas moucas.” teve como finalidade desenvolver o sentido crítico dos estudantes, através de palestras, círculos de debates, trabalho de pesquisa e exposições sobre determinadas questões sociais. Este provérbio popular, “A palavras loucas, orelhas moucas”, dá o nome ao projeto. Esta ideia, traz-nos a necessidade de se questionar, de se analisar e de se validar as informações e as opiniões antes de as aceitarmos como verdadeiras. Este projeto não visa apenas fornecer informações aos alunos, mas sim capacitá-los a pensar criticamente, a avaliar diferentes perspetivas e a formar opiniões fundamentadas. Ao facultarmos aos nossos estudantes estas ferramentas, permitimos assim que estes exerçam uma cidadania consciente e adequada aos seus valores, para uma formação de uma sociedade justa, livre e responsável.

Na prática, e com uma periodicidade mensal, de fevereiro a junho, um tema seria debatido. Este tema iria de acordo com algum dia comemorativo presente no mês, excluindo o primeiro mês, que traria a debate as questões de género, o mote para este projeto ter sido construído. O mês de março abordava a Violência Doméstica (Dia de Luto Nacional pelas Vítimas de Violência Doméstica- 7 de março), abril a saúde (Dia Mundial da Saúde- 7 de abril), maio as questões dos direitos e deveres dos trabalhadores (Dia do Trabalhador- 1 de maio) e junho na proteção e cuidado do Ambiente (Dia Mundial do Ambiente- 5 de junho). A escolha por dada instituição balizou-se sempre numa que pudesse vir presencialmente à escola., e que fosse adequada ao tema abordado. A planificação mais pormenorizada destas palestras e palestrantes encontra-se a seguir:

### **Mês de Fevereiro:**

1. Questões de Género e Sexualidade

#### CONVITE- INSTITUIÇÃO A(MAR)

(A)MAR - AÇORES PELA DIVERSIDADE- “centro de apoio à população LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo) da Região Autónoma dos Açores. O centro (A)MAR é parte integrante da APF-Açores e tem como objetivo primordial dotar os Açores de instrumentos de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e/ou expressão de género”. ((A)MAR-AÇORES PELA DIVERSIDADE

## **Mês de Março:**

1. Dia de Luto Nacional pelas Vítimas de Violência Doméstica (7 de Março)

### CONVITE- CIG OU APAV

A Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) “é o organismo nacional responsável pela promoção e defesa desse princípio, procurando responder às profundas alterações sociais e políticas da sociedade em matéria de cidadania e igualdade de género.” (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género)

A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) “é uma instituição particular de solidariedade social, pessoa colectiva de utilidade pública, que tem como objectivo estatutário promover e contribuir para a informação, protecção e apoio aos cidadãos vítimas de infracções penais.” (Associação de Apoio à vítima)

## **Mês de Abril:**

1. Dia Mundial da Saúde

### CONVITE: Antigos Estudantes da Escola

## **Mês de Maio:**

1. Dia do Trabalhador (1 de Maio)

### CONVITE: Inspeção Regional do Trabalho

“A Inspeção Regional do Trabalho, abreviadamente designada por IRT, é um serviço dotado de autonomia técnica e prossegue as suas atribuições de acordo com os princípios consagrados nas Convenções n.º 81, 129 e 155 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A IRT tem por missão a promoção da melhoria das condições do trabalho através da inspeção do cumprimento das normas em matéria laboral e o controlo do cumprimento da legislação relativa à segurança e saúde no trabalho, bem como a promoção de políticas de prevenção dos riscos profissionais, quer no âmbito das relações

laborais privadas, quer no âmbito da administração pública central, regional, direta e indireta, e local, incluindo os institutos públicos, nas modalidades de serviços personalizados, ou de fundos públicos.” (Inspeção Regional do Trabalho)

## **Mês de Junho:**

1. Dia Mundial do Ambiente (5 de Junho)

### CONVITE: APPAA - Associação para a Promoção e Proteção Ambiental dos Açores

Durante a sua preparação, procurei informar-me sobre as atividades planeadas pelas diferentes equipas da escola. Num primeiro momento só consegui obter informações relativas às atividades promovidas pelo gabinete de promoção da saúde, que se mostraram desde o início disponíveis para o que precisasse. Ao tomar conhecimento das atividades a ser realizadas nos próximos meses, percebi que alguns professores iriam abordar já estas questões. Assim, optei por cancelar o projeto para evitar repetições e sobrecarregar os alunos. Apesar de considerar um erro meu na planificação deste projeto não ter feito uma procura exaustiva sobre o que se ia abordar no resto do ano, foram várias as vezes que tentei procurar informações, quer junto dos órgãos responsáveis pela organização da escola, quer junto das próprias equipas que constituem a escola, no qual não me foi transmitida uma informação completa. Ainda assim, destaco a importância de um olhar agregador e holístico sobre um contexto que procura conhecer as atividades, bem como tempos e pontes de contacto para analisar a sua pertinência e validade.

Se fosse hoje, faria algumas alterações, embora esteja consciente dos meus erros, das limitações a que fui sujeita, dos motivos que levaram a estes cancelamentos e do meu esforço na sua realização. As melhorias propostas incluiriam um plano mais abrangente, com palestrantes, instituições e possíveis temas a serem abordados, onde, mensalmente, seria realizada uma votação pelos alunos de modo a escolherem o tema que apresentam ter mais interesse. Esta seria uma possibilidade. Outra possibilidade seria, em todo o caso, existir uma sessão sobre os temas que tiveram uma votação relevante. Assim, poderíamos aumentar o número de alunos que teriam uma sessão mais adequada aos seus interesses.

### c) “Mural dos 50 anos”

O “Mural dos 50 anos” surgiu nas comemorações do quinquagésimo aniversário da Escola. Inicialmente este esboço (Figura 9) foi pensado para uma parede exterior específica, por esta se encontrar mais danificada e por ser no centro do pátio escolar, onde os alunos passam grande parte do tempo. Após apresentação desta ideia ao Conselho Executivo, a proposta foi aprovada e valorizada, mas careceu de uma negação, a parede escolhida (Figura 10). A parede escolhida é da responsabilidade da Junta de Freguesia local, pelo que nenhuma modificação poderia ser realizada. Ficou então decidido que o mural iria ser realizado, em outro lugar da Escola (Figura 11). Este mural seria realizado entre mim, os professores do Departamento de Artes, e os alunos destes docentes.

Figura10: Esboço do Mural dos 50 anos



Figura 71: Estado da parede prevista



Figura 11: Parede prevista depois do mural



## Capítulo V: Apresentação e discussão dos “resultados” observados

Sendo prioridade para este estágio desenvolver e dar a conhecer o trabalho de um especialista em CE, ao analisar a minha ação entendo que esta centrou-se em duas vertentes de atuação destes profissionais: a construção de projetos e atividades e a Mediação Socioeducativa. Estas ações vão em conta os pressupostos teóricos apresentados no capítulo do enquadramento teórico, e são os principais resultados deste relatório.

### A construção de projetos e atividades

Como referido no capítulo do enquadramento geral, um projeto de intervenção deve ter a intenção de gerar mudança no contexto. Quando propus os projetos referidos anteriormente, o meu objetivo era sempre mudar e melhorar algo. Esse foi sempre o principal objetivo de estágio, como se pode perceber nas seguintes notas de terreno, referentes à criação da atividade “Manhã de Jogos Tradicionais”:

*“Passo pelo pátio todos os dias, e todos os dias estão a fazer a mesma coisa, com tanta coisa diferente que podiam fazer estão sempre a jogar futebol” (N.T- 16/11/2023)*

*“Acabei por encontrar o XXXXX, e confronto-o dizendo que só via aqueles rapazes a jogar futebol. Em tom de brincadeira responde-me que só sabem jogar à bola, que nem ao jogo da macaca sabem jogar! Pergunto se é verdade e ele responde-me que sim. Diz que está lá há algum tempo e que nunca viu ninguém passar pelo desenho do chão como se estivesse a jogar o próprio jogo. Começo a pensar se posso fazer alguma coisa em relação a isso” (N.T- 21/11/2023)*

*“Já me decidi e vou fazer uma semana de jogos, ou uma manhã, vai depender da boa vontade dos professores de Educação Física. Até agora são os que mais me ajudam, não devem dizer que não, vamos ver.” (N.T.- 27/11/2023)*

Através da análise destas notas de terreno entende-se que a atividade teve como objetivo uma mudança. Estes jogos ofereciam um leque de jogos que poderiam substituir

o futebol que tanto era praticado no pátio da escola. Era benéfico para os mesmos pois novos jogos poderiam trazer novas aprendizagens e trabalhar outras capacidades que a modalidade do Futebol não trabalha. Para além disto, também se consegue entender através dos mesmos excertos que esta atividade surgiu através do reconhecimento do contexto. Observava diariamente a ação dos alunos no pátio escolar, e daí retirei a ideia e necessidade de criar esses jogos.

As restantes atividades planeadas que não foram realizadas, também se balizaram nestes princípios referidos anteriormente, como podemos ver nos seguintes excertos. Os excertos 1,2 e 3 dizem respeito à atividade “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida e o excerto 4 refere-se ao projeto “A palavras loucas, orelhas moucas”:

1. *“Quase metade do meu dia de hoje fui a assistir às aulas, sinto-me tão estranha quando faço isso. Não se fala nada de interessante, não sei como é suposto aprenderem alguma coisa ali. A ajudar a isto a sala é tão desagradável, sem cor, sem claridade... fico ainda mais aborrecida ao estar toda a manhã numa sala assim. [...] Cheguei ao gabinete a minha colega sempre pronta a saber como estou diz-me que venho aborrecida das aulas que vou assistir, tem toda a razão, ainda se der em alguma coisa...” (N.T- 6/11/2023)*

2. *“Hoje apanhei a senhora xxxxx, incrível, conseguimos conhecer a escola pelos auxiliares. Mais de uma hora a falar com ela e consegui entender melhor o funcionamento da mesma do que nestas semanas todas a ler e a observar...” (N.T- 6/11/23)*

3. *“Hoje na reunião, como pensado, estiveram presentes em pequenos grupos os meus delegados da escola. Engraçado ver quem apareceu com mais entusiasmo na reunião, mas isso daria outro tema e outra intervenção... [...] mas o melhor foi ver que têm opiniões marcadas e que as sabem dar... uma reunião tão ordeira e organizada para miúdos do 3ºciclo, muito feliz com o que vi” (N.T-21/11/23)*

4. *“Muito se tem falado sobre as casas de banho e a sua lei, tanta coisa que se ouve aqui que não responde à realidade, será que dá para se fazer alguma coisa em relação a isto?” (N.T-9/01/2024)*

Como confirmado anteriormente, pelos excertos, a base dos projetos criados foi em conta a minha observação e auscultação do contexto e dos membros do contexto, tal como a autora Simone Gonçalves Assis et al (2023) refere, e que está apresentado no capítulo teórico. Para além deste ponto, ela refere ainda outros passos que essenciais no planeamento de um projeto, etapas que fizeram parte da construção das minhas atividades. São estas o nome do projeto, justificativa, os referenciais teóricos, o público, a descrição da ação, o cronograma de ações, os recursos, e o acompanhamento da ação. Estes aspetos não se encontram presentes em todos os projetos, mas atravessam toda a ação pensada para este estágio. Apesar de para estas atividades não terem sido definidos todos os parâmetros referidos pela mesma, alguns foram equacionados e definidos ao longo da estruturação da ação. Verifica-se estes parâmetros nas seguintes notas de terreno, e cronograma e documento apresentado em anexo:

#### **Recursos/Público/Nome do Projeto/Cronograma da Ação**

*“Hoje, acabei de planejar os jogos. Está tudo pronto para o mostrar ao executivo. Resta saber o que vão dizer. Não requer muitos materiais, algumas sacas, umas cadeiras e não muito mais. Devem gostar. Se gostarem vai ser a primeira (e finalmente!) atividade que consigo realizar do início ao fim. Vou propor com as turmas do 3º ciclo, não têm exames nem nada parecido e assim também não vão ter muito a apontar sobre a ocupação do tempo de aulas. Já está tudo planeado, desde os horários, aos dias, aos professores” (N.T-28/11/2023)*

#### **Referenciais teóricos**

*“Acabei de pesquisar sobre o impacto da estética na sala de aula... apesar de ainda não serem muitos os autores a falarem sobre o mesmo, acredito que este tema ainda implodir em termos de investigação. As cores, e o que estas podem transmitir. Engraçado como muito sentimos a mesma coisa só com a presença de uma cor, de uma luz, de uma coisa bonita e agradável. Agora é hora de começar a estruturar este projeto que também tem um grande significado para mim, mas vai ser bem difícil de se realizar.” (N.T-13/11/2023)*

#### **Acompanhamento da ação**

*“Finalmente o dia dos jogos... que giro foi ver os miúdos a rir e a brincar sem saberem, muitos deles, que aqueles jogos têm o mesmo carácter educativo do que aqueles que eles*

*são avaliados diariamente. E os professores... que divertidos! Só podia fazer uma atividade com estes, acolhem-me sempre tão bem... é questão de se pensar noutra e ver o que se faz. Obrigada! [...] O professor xxxxx veio ter comigo e trouxe-me um livro com a descrição de mais de 50 jogos do mesmo tipo... diz que este livro fica melhor nas minhas mãos do que em outro sítio. Que bom é ouvir isso! E ainda vem com a ideia de que esta atividade muito possivelmente vai ser integrada no plano de atividades de educação física, é sinal que correu bem não? Que maravilha!” (N.T- 10/12/2023)*

## **Recursos**

*“Fui ver os materiais que a papelaria tem, dá e cresce para fazer o que pretendo... ao menos isso não será um problema no projeto de pintar as salas...” (N.T-14/11/2023)*

Após a análise destes excertos, conclui-se que a ação realizada em estágio que se traduziu no planeamento e realização das atividades descritas no capítulo anterior, enquadrou-se nos princípios teóricos acerca da planificação e construção de um projeto e intervenção.

Foi sempre considerada em primeiro lugar, o desenvolvimento de uma atividade transformadora e enriquecedora para a comunidade escolar. A “Manhã de jogos tradicionais”, para além de ter dado a conhecer um leque de jogos lúdicos que podem jogar em recinto escolar, permitiu trabalhar componentes de competências físicas como a coordenação, o equilíbrio e a capacidade de reação. O projeto “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida”, tinha como objetivo revigorar o aspeto da sala de aula e deste modo tornar o ambiente mais alegre e mais propício ao momento de aprendizagem em sala. O “Mural dos 50 anos”, é também um projeto de estética, e visa também alegrar o espaço escolar. Por fim, o projeto “A palavras loucas, orelhas moucas”, como referido no capítulo anterior, visa desenvolver o sentido crítico dos nossos estudantes, de modo a combater a propagação de *fakenews*, notícias estas que podem influenciar o decurso da sociedade.

A estruturação destas atividades mostrou-se também por vezes complicada. A única atividade que se chegou a realizar em pleno, não sofreu de quaisquer constrangimentos institucionais. Já as restantes, foram vítimas desta questão. O projeto que incidia em revigorar a estética da sala de aula foi cancelado pela débil estrutura das infraestruturas escolares. Como a escola ia ser sujeita a remodelações a este nível, não foi viável realizar o projeto para durar um curto espaço de tempo:

*“Acabei de apresentar o projeto ao executivo... foi negado. Foi me dito que a escola ia entrar em obras e que não valeria a pena ter tanto trabalho para depois ir tudo abaixo com as obras... acho que valeria, até porque não deve começar já, mas pronto, fica para uma próxima.” (N.T- 30/11/2023)*

O “A palavras loucas, orelhas moucas” sofreu de um problema de comunicação. Por mais esforço que fizesse em querer saber o que estava programado em termos de atividades e sessões, era muito difícil de conseguir tal feito. Certo dia, e após apresentar o projeto ao executivo e obter aprovação por parte do mesmo, comecei a ir ao auditório ver as palestras que estavam programadas. Apercebi-me que muitos dos temas que ia tratar já estavam ou iam ser abordados. Sendo assim, desisti da realização do projeto a fim de evitar a repetição do mesmo assunto aos alunos, o que poderia gerar uma certa desmotivação dos mesmos face a outra sessão sobre o mesmo tema:

*“Nunca vou saber o que se passa nesta escola. Tento saber o que está a se passar e o que se está a falar nestas sessões e só consigo saber as atividades do gabinete de promoção da saúde, que apesar de ser dos que mais faz, não é o único que faz. Estou a ver que já se vai falar do que planeei, mas o executivo deu-me autorização, por isso” (N.T- 23/01/2024)*

*“Cancelei o projeto. Não consigo saber o que se passa e já no primeiro mês o tema seria repetido. Não acho que faça sentido repetir mais que uma vez o tema por mês, há de ficar para uma próxima” (N.T-5/02/2024)*

Há muito a se refletir neste processo complexo que é a construção de projetos e atividades. Para além de tudo aquilo que é necessário se definir para se apresentar um projeto às entidades que o aprovam e promovem a sua continuidade, existem um outro tanto de implicações que surgem e definem o percurso do mesmo. É o que se refere anteriormente, os imprevistos e constrangimentos institucionais. Estes marcam claramente o meu percurso neste estágio e que incidiu na minha vontade em fazer acontecer algo. Foram inúmeras as propostas apresentadas e pensadas para a escola, mas foram também inúmeras as propostas que foram canceladas por limitações quer do espaço, quer económicas, e até visões distintas sobre um determinado assunto. Com isto, quero clarificar que este caminho requer do profissional uma capacidade de resiliência e

determinação quando entra nesta área do “fazer”. O “fazer” acarreta diversas e divergentes opiniões, e implicações, que influenciam na sua realização. Apesar de se verificarem como algo construtivo para o contexto, são muitas as limitações que poderão influenciar este processo, como referido neste capítulo.

## **A Mediação Socioeducativa**

A mediação socioeducativa foi outra vertente muito marcada no meu percurso de estágio. Ao entrar na instituição, uma das primeiras perguntas que me colocaram foi sobre a minha terminologia profissional e como queria eu ser tratada. De entre o leque de possibilidades de identidades profissionais que caracterizam as CE, entre os quais, técnico superior de educação, especialista em CE, educólogo, pedagogo e entre outras escolhi ser tratada como mediadora socioeducativa, e refletindo sobre essa opção, acredito hoje ter sido a mais correta, apesar de a minha ação não ter se limitado apenas às questões da mediação:

*“Primeiro dia na escola e a minha colega mostra-me o anúncio que foi feito à escola sobre a minha chegada... resumindo dizia a mediadora socioeducativa Diana Costa, que vem nos ajudar a resolver as questões mais “aflitas” do conflito, as nossas questões de indisciplina, algo assim, entre outras questões... Acho que o nome fica bem, e é até o mais simples para dizer. Pena que não cubra tudo aquilo que posso vir a fazer, mas isso já é outra questão” (N.T-19/10/2023)*

A fragilidade identitária, referida no enquadramento teórico por Nóvoa (1991), encontra-se visível na nota de terreno apresentada anteriormente. Quando entrei, e que foi mostrado logo aquilo que poderia fazer e onde poderia atuar, comecei de imediato a exercer a minha prática profissional. Mas qual a terminologia a utilizar? Uma semana depois já estava a mediar uma turma e um professor, e parte da minha atividade era passada a resolver pequenos atritos existentes entre alunos. E assim, considero que tenha sido uma terminologia adequada à minha prática no contexto.

Neste relatório, irei abordar apenas um caso de mediação que foi realizado por mim. Os casos de conflito por vezes traduziam-se em violência:

*“Chegaram até mim hoje duas alunas que estiveram aos pontapés, a chamar nomes e isso. Mas o que tinha causado esta violência toda? Um empréstimo de uma saia.” (N.T-16/01/2024)*

Esta violência gerada através de um conflito, surgiu por interesses divergentes neste caso, relativos à posse de uma saia. Vai de acordo com a autoras Eunice Nascimento e Kassem Mohamed El Sayed (s.d.), na medida em que estas afirmam que estes surgem quando existem diferentes metas em jogo:

*“Esta saia era de alguma delas, e a dona tinha emprestado a saia a uma. A questão aqui era que ambas queriam a saia para si, e isso começou a gerar um atrito entre as duas que nos trouxe a três conversas: primeiro as individuais e uma coletiva.” (N.T-16/01/2024)*

O processo de mediação iniciou-se após ter o conhecimento deste conflito por parte da diretora de turma de uma das alunas. Esta foi ter ao meu gabinete e explicou o que se estava a passar. Referiu que já não sabia mais o que fazer e que era urgente fazer alguma coisa. A partir disto, chamei as alunas para uma pequena conversa, primeiro individual, e depois coletiva, a fim de entender o que se estava a passar. Na conversa individual ouvi a versão de cada uma, de modo a saber mais sobre a situação. Quando juntei as duas numa só conversa começou a resolução do conflito. Cada uma expôs o seu ponto de vista e os seus interesses sobre o ocorrido. De seguida apresentei as ideias de cada uma, e em diálogo e através da mediação, as alunas chegaram a um acordo. De acordo com Neves, as características apresentadas anteriormente denotam que este processo de mediação foi realizado de acordo com os parâmetros teóricos definidos para este tipo de ação. Para verificar isto, seguem as seguintes notas de terreno que dão conta deste processo:

*“Nas individuais, tento sempre trazer um ambiente menos formal e mais tranquilo. Fomos para o espaço exterior, ao sol, falar sobre o que se tinha passado. Este processo foi igual para as duas, mas em horas diferentes. Já o momento coletivo foi realizado no meu gabinete. Sentei as duas, frente a frente e eu no meio e pedi para explicarem calmamente os seus pontos de vista. E assim foi. De uma maneira calma cada uma explicou. O pior veio depois. Começaram a discutir e a voltar à violência que tinha as feito chegar cá, mas rapidamente consegui controlar a situação e voltar ao foco*

*principal. Após algum tempo, lá chegamos a acordo. A saia fica na posse da dona, chegaram a este acordo sozinhas. Eu não tenho de achar nada, mas achei um bom acordo.” (N.T-16/01/2024)*

O conflito neste caso, tinha surgido por meio de interesses distintos, e estava a impactar não só as envolvidas como a restante turma. A Diretora de Turma que tinha vindo ter ao meu gabinete para falar sobre o que se estava a passar, afirmou ter conhecimento do caso na sua aula, quando uma das envolvidas passou e dirigiu um comentário à outra. Este comentário interferiu com o funcionamento de toda a aula, fazendo assim com que tivesse influenciado o decurso de aprendizagem da restante turma, que se viu prejudicada devido ao conflito que um membro da turma estava a ter:

*“Chego ao gabinete e tenho uma diretora de turma à minha espera, o que será que se passou. Senta-se e numa postura de cansada começa a me contar o que se estava a passar. Fala-me de um confronto que está a existir com uma aluna da sua direção de turma, e que noutro dia, a outra que está em confronto mandou-lhe um comentário para a sala e esta que estava dentro da sala respondeu e gerou ali uma discussão em pleno momento de aprendizagem. Diz que já fez o que sabia e que não deu em nada, e que já não sabe o que pode fazer mais. Eu não lhe garanti que o problema ia se resolver com a minha ação, mas garanti que ia fazer o que conseguisse para a ajudar a resolver este problema.” (N.T-16/01/2024)*

Entende-se, mais uma vez, que o conflito pode de facto influenciar o momento de aprendizagem. Para além de atingir os envolvidos diretamente, impacta nos professores, que é o caso desta docente que notei estar cansada com o assunto, e impacta na restante aprendizagem dos colegas pois, no caso da reação ao comentário, parou a aula e a aquisição e compreensão do conhecimento lecionado. As escolas precisam de técnicos para resolver estas situações, pois o conflito se abordado de maneira correta pode resultar num processo de desenvolvimento pessoal rico, para além de que deixa de influenciar negativamente os envolvidos, permitindo assim um melhor processo de aprendizagem. Quando sujeitos a um conflito, os pares opostos podem se encontrar ansiosos, receosos e medrosos, aspetos que se refletem no seu modo de estar e ser, e consequentemente no modo de reter e refletir sobre os conhecimentos. Os técnicos que trabalham na área da Mediação apresentam um suporte de ação que permite não só resolver os problemas a

curto-prazo, como também uma ação que pode prevenir conflitos a longo prazo, por trabalhar a questão, para lá da superficialidade. O conflito é destruído e é entendida as suas razões, ficando resolvido e compreendido para os mediados. Assim, se deixa de existir um conflito que está a impactar no processo educativo dos alunos, e essa resolução passar por um Mediador, esta figura torna-se importante em contexto escolar.

Não posso garantir que este processo de Mediação tenha sido um momento de desenvolvimento pessoal por parte das duas alunas, mas posso assegurar que foi um momento de aprendizagem para mim. Se, teoricamente, para mim é claro as capacidades e técnicas que podemos desenvolver enquanto mediadores de um processo de mediação, não era tão clara a evolução passível. A Mediação não era de todo uma área em que me sentia à vontade. Só a tinha praticado na licenciatura e em simulações na UC “Oficina e Gestão de Conflitos”. Era difícil ser imparcial, não intervir, e mais que tudo, não apresentar um acordo ao problema. Estas características não fazem parte de um bom mediador. Um mediador, como Neves (2008) diz, tem de ser neutro e não pode ter impacto na decisão do acordo. Isso era um aspeto que tinha dificuldade em atingir, mas, após este percurso de estágio, sinto-me mais confiante e capaz de fazer um processo de mediação rigoroso e criterioso, ao qual um processo deste modo deve ser. Aprendi a não deixar que o assunto do conflito ou a minha opinião interfira com a minha prática. Trabalhei a minha capacidade mental de síntese e organização das ideias auscultadas. Agora tenho mais facilidade em reter informações que são apenas faladas. Criei estratégias que permitem ganhar a confiança dos intervenientes, por exemplo a ida para um espaço mais leve, permitiu-me, quando comparado a outros espaços, obter mais informações por parte do mediado. Estes são alguns dos muitos parâmetros que sinto que evoluí. É de facto um facto que o processo de mediação é um processo de aprendizagem também para o mediador, onde Pinto da Costa (2010) nos diz e descreve tudo aquilo que o mediador consegue desenvolver enquanto mediador do processo.

## Capítulo VI: Discussão final

Sendo todo este relatório relativo à prática profissional de um especialista em CE, considero que seja mais relevante interligar as conclusões finais deste estágio com o contributo do mesmo para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação. O desenvolvimento de competências a nível profissional e pessoal surgiu através das ações e implicações do decurso quer da construção de projetos e atividades, quer da mediação.

A construção de projetos e atividades, permitiu-me entender, nos casos apresentados, do quão importante é planificar um projeto e lidar com as suas imprevisibilidades. Quando planificava cada projeto, estava muito entusiasmada, tinha expectativas altas sobre a sua realização e cada atividade era objeto de reflexão sobre pontos de melhoria. E depois, em alguns casos, deparava-me com a negação da sua realização por parte dos superiores, que apresentavam argumentos válidos para que o projeto não se realizasse. Ou eram as obras, ou eram os recursos financeiros, ou eram os recursos humanos. Aqui chegava o momento de frustração. Quando planeava alguma coisa e investia tempo para a sua realização, e depois percebia que esta não se podia realizar ficava de facto frustrada e refletia se esse projeto fazia sentido ou não, chegando a duvidar do meu trabalho. A cada não, e conseqüente reflexão da minha prática e até auscultação de outros profissionais, quer da área, quer de outras áreas, fui percebendo que se calhar, o “não”, não era ao projeto no seu geral, mas um “não” naquele contexto, naquela altura. E isso foi me ajudando a lidar com o “não”, não ao meu trabalho, mas um “não” ao projeto naquela altura, naquele contexto. Comecei a lidar melhor com as imprevisibilidades que iam surgindo e com os “nãos” da vida. Esta aprendizagem que resultou em contexto profissional, ajuda-me hoje na minha vida pessoal, a lidar com os cargos que assumo hoje. Esta foi a principal aprendizagem que a construção de projetos e atividades me deu. As Ciências da Educação e os seus profissionais lidam e constroem uma imensidade de projetos ao longo do seu percurso, e saber lidar com a frustração de as coisas não correrem como esperado é de facto uma competência que permite não baixar os braços para uma outra, e sobretudo acreditar que, independentemente dos “nãos” conseguimos e vamos promover alguma mudança transformadora e enriquecedora para alguém.

Já a Mediação permitiu-me sobretudo desenvolver a capacidade de comunicação e clareza. De tanto apresentar as ideias dos mediados, os interesses e as visões dos mediadores, sinto que melhorei não só a minha capacidade de comunicar com mais clareza, como também me sinto mais à vontade a falar em público. Consigo não ficar tão nervosa quando falo para um público maior e consigo me expressar melhor. Uma boa capacidade de oratória por parte de um profissional das CE é essencial em todas as vertentes. Na mediação é crucial pois é necessário esclarecer-se o problema, os interesses e as visões dos mediados de modo a chegar a acordo e conseguinte resolução do conflito. Nos projetos esta necessidade surge na hora de apresentar o projeto a quem o tem de aprovar para se realizar. Por vezes, o decurso do projeto depende do modo de como este é “vendido”. Neste caso, uma boa explicitação oral de um profissional das CE é importante para o exercício de uma ação competente.

Este estágio permitiu, através das ações no terreno dar a conhecer as Ciências da Educação à escola. Foram-se apercebendo que esta área incidia nas questões do processo de aprendizagem, não exclusivamente em sala de aula, mas também em outros tipos de contexto. Mas neste território educativo, o conhecimento pela área das Ciências da Educação passa sobretudo pelo processo de Mediação de Conflitos, pois este contexto não apresenta ninguém que incida nesta questão. Esta foi a área que esteve mais presente no processo de intervenção, e foi a que mais benefícios trouxe à instituição: para além de por vezes conseguir prevenir conflitos futuros, esta área demarcou um espaço físico marcado na instituição, onde servia de suporte quer para os alunos, quer para a restante comunidade educativa, quando alguma situação do género acontecia ou poderia acontecer. A construção de projetos e atividades, apesar de ter estado menos presente neste percurso de estágio, deu portas a uma ideia de que a aprendizagem pode resultar de um momento pedagógico mais leve e divertido, sem necessitar de se recorrer sempre às mesmas estratégias pedagógicas. Foi o caso do leque de jogos tradicionais, que de uma maneira divertida, desenvolveu a capacidade motora dos alunos, e apresentou aos professores um leque educativo de jogos diferentes dos que costumam praticar.

Este processo de intervenção, também permitiu-me desenvolver um leque de competências que estão associadas a um mestre em Ciências da Educação, presentes Perfil de Competências de Mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. na medida em que foi necessário se proceder uma análise crítica ao contexto e aos próprios processos educativos na

instituição para se proceder a uma atuação à medida do contexto. Para além disto, ao longo do mesmo, a minha ação centrou-se na conceção e gestão de projetos educativos, referidos no capítulo IV, a nível tanto da sua estruturação como monitorização. Intervi também em situações e problemas identificados, quer por mim, quer pela Unidade Orgânica, que neste caso se traduziram nos processos de Mediação de Conflitos. Estas práticas permitiram-me aprimorar sobretudo processos e práticas, como a planificação de projetos e a sua gestão como também o meu sentido crítico na análise quer ao contexto quer às suas práticas.

Depois disto tudo, e de lidar com situações que não são capazes de transparecer num relatório de estágio, acredito que era um contexto onde me imaginasse a trabalhar, se fossem criadas outras condições e outros parâmetros que me pudessem mudar algumas dinâmicas existentes.

## Referências Bibliográficas

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação: Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Campos, B. (1993). As ciências da educação em Portugal. *Instituto de Inovação Educacional*, 11-28.

Canário, R. (2003). O impacte social das Ciências de Educação. *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*, 1-28.

Canário, R. (2019). Ciências da Educação: saber científico, agir profissional e construção identitária. In Antunes, Maria João et al, *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades (pp.107-113)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Serviço de Comunicação e Imagem – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cavaco, C. & Costa, V. (2019). Formação em ciências da educação – diversidade de áreas e de contextos de intervenção? In Antunes, Maria João et al, *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades (pp.74-85)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Serviço de Comunicação e Imagem – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Vaz, H. (2019). Ciências da Educação: pertinente estudo de caso sobre o sentido das profissionalizações? In Antunes, Maria João et al, *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades (pp.97-106)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Serviço de Comunicação e Imagem – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Nascimento, E. M. & El Sayed, M. K. (2002), *Administração de conflitos*. São Paulo: Editora Gazeta do Povo/FAE.

- Leitão, C. (2023). Elaborando um projeto da intervenção local para enfrentar a violência na escola (2.<sup>a</sup> ed.). In Gonçalves de Assis, Simone et al, *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp.263-286). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, (1), 43-56.
- Neves, T. (2008). Educação para o Direito e Mediação de Conflitos. *Revista Educação, Sociedade e Cultura* (27), 73-88.
- Fino, C. (2003) FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, 107-117.
- Nóvoa, A. (1991). Da identidade à pluralidade das ciências da educação (e vice-versa). In Nóvoa, António et al, *Ciências da Educação e Mudança* (pp.20-33). Porto, Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Braga: Almedina.
- Pinto da Costa, E. (2010) Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In Vasconcelos Sousa, José, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*, pp. 155-166, Coimbra, Mediarcom/Minerva.
- Campos, A., Abegão, L. & Delamaro, M. (2002). O planeamento de projetos sociais: dicas, técnicas e metodologias. *Oficina Social, Centro de Tecnologia, Trabalho e Cidadania*, 13-58.
- Gelles, S. (2020). A neurociência na atuação das cores no cérebro humano e sua eficácia no ensino aprendizagem pela metodologia pedagogia das cores. *Gestão & Educação*, 2(1), 55-58.
- Benevides, M. (1994). Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 5-16.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. *Educação e cultura*, 43-53.

Lúcio, J. (2011). *A mediação sócio-educativa na construção da cidade educadora: o projeto “massarelos, freguesia educadora”*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, A. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.

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

Escola Secundária da Ribeira Grande: Projeto Curricular. Consult. 4 Mai 2024, disponível em <https://esrg.edu.azores.gov.pt/documentos/>

Escola Secundária da Ribeira Grande: Projeto Educativo. Consult. 4 Mai 2024, disponível em <https://esrg.edu.azores.gov.pt/documentos/>

Escola Secundária da Ribeira Grande: Regulamento Interno. Consult. 4 Mai 2024, disponível em <https://esrg.edu.azores.gov.pt/documentos/>

Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Consult 17 Mai 2024, disponível em <https://www.spce.org.pt/>

Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: LivPsic.

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Consult. 21 Mai 2024, disponível em [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/ucurr\\_geral.ficha\\_uc\\_view?pv\\_ocorrencia\\_id=523224](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=523224)

# ANEXOS I

## **Anexo 1: Notas de Terreno:**

N.T-19/10/2023: Primeiro dia na escola e a minha colega mostra-me o anúncio que foi feito à escola sobre a minha chegada... resumindo dizia a mediadora socioeducativa Diana Costa, que vem nos ajudar a resolver as questões mais “aflitas” do conflito, as nossas questões de indisciplina, algo assim, entre outras questões... Acho que o nome fica bem, e é até o mais simples para dizer. Pena que não cubra tudo aquilo que posso vir a fazer, mas isso já é outra questão. Andar por aqui não está a ser propriamente fácil. Por onde começar? Começar pelo facto de não receber quase nenhum bom dia dos “n” «bom dia» que digo ou começar pelas opiniões que se espalham e preenchem o meu redor de pessoas que não me conhecem, mas como me devo comportar, vestir, ser e estar? Bem, vamos começar. Se há algo que nesta instituição tem me feito confusão é a quantidade de pessoas. Mais de Mil e Cem alunos, mais de Cento e Cinquenta professores, mais de 100 assistentes educativos. Se me assusta a quantidade encanta-me o potencial de uma escola destas, que, juntando a uma diversidade cultural única, de gente de todas as ilhas e de todas as partes da ilha, junta-se a uma forte componente política, onde a câmara e as juntas fazem muito para que o sucesso seja conjunto. Mesmo assim, nestes dias, o Potencial é abafado por culturas e estruturas vincadas seriamente entre diversas dinâmicas daquele que é dita uma das profissões mais nobres, o ser Professor. Entro aqui com uma consciência previamente contruída que sim, iria ser difícil trabalhar com estes. Para além daquela que considero uma fraca confiança no seu trabalho pelo facto de se sentirem ameaçados quando alguma outra profissão chega à escola e que responda que “não, não dou aulas, mas posso trabalhar numa escola, sabia que seria um grupo elitista e difícil de encaixar. Mas disto ao que se está a passar vai uma grande diferença. De vários «Bom Dia» ignorados, de olhares indiscretos e conversas desnecessárias, começo a traçar uma ideia de que não, não sabia nem sei de todo onde me estou a meter. Até que ponto estes professores podem chegar a uma sala e chamar a atenção aos seus alunos sobre as regras de educação? Ou exigir um cumprimento inicial? Até que ponto são eles capazes de quererem Educar se por vezes neles bem ali algo que não bate bem? Este tem sido, de todo, o pior desta dura entrada no terreno, o desprezo. O desprezo de uma classe que exige mais aos outros do que exige de si. Uma classe que fala em inclusão, mas não sabe o que é. Uma classe que vence com a imagem que passa, mas não convence quando é analisada. Uma classe que tem feito dos meus dias algo impensável antes de cá chegar, e onde cada Bom dia respondido é quase como uma luta ganha para mim. Mas pronto, seguimos na

ideia de que as coisas hão de melhorar, até porque aqueles que já conheço ainda me conseguem manter saudável psicologicamente. Ponto 2: A minha postura? Ou os meus 21 anos? A minha roupa ou a minha cara fechada? Como alguma destas coisas pode-me traçar a nível profissional? Está-me a meter confusão tal coisa.

N.T- 6/11/2023: Alguns tempos atrás, disseram-nos que o melhor que poderíamos retirar do curso seriam os colegas, outros profissionais e alguns amigos que nos ajudariam a refletir a nossa ação através de uma possível ação que tomariam. O dia de ontem, vem trazer, mais uma vez, difíceis momentos de reflexão que atravessam as diferentes dinâmicas a que o meu trabalho que me tem levado e que conseqüentemente não considero estar, de todo, preparada para enfrentar. Como sabemos, nesta área é muito comum ser-se questionado sobre a nossa ação. Passamos entre ser um professor, um pedagogo ou um outro assistente educativo, e marcar a nossa posição, especialmente num sítio onde a nossa área é demasiadamente desconhecida, e para somar a isto, é isenta de profissionais da mesma, está a ser custoso. Não que eu não saiba o que possa e deva fazer, mas “lutar” contra posições e profissões tão demarcadas como os professores e os psicólogos acarreta uma certa vontade. Mas isto surge após estar envolvida em situações que são pouco delineadas relativamente a quem “pertencem”. Eu, como mera estagiária, tenho vindo a prestar serviço em certos assuntos que por vezes não sei onde me meter. Estou a acompanhar uma turma e um professor, que, apesar de ser por ordem do executivo, continuo a ser uma estagiária, levando a que, por este papel, pela minha idade que é mais uma vez falada, me marcam como menos capaz. Acompanho essa turma de modo a perceber o que se está a passar por lá, num processo que tem vindo a demorar umas semanas, e ao fim deste tempo todo, depois de ouvir tanto o lado do professor, como dos alunos, recebo uma visita deste mesmo professor que, sintetizando, considera que está a me fazer um favor ao me deixar assistir às aulas, que afirma que estou a pedir demasiado a opinião dos alunos sobre o que se passa, e que ainda diz que está a sentir que isto não vai servir de nada. Em que posição isto me coloca enquanto estagiária? Se, ao mesmo tempo, tenho ordens superiores para estar a acompanhar, até que ponto, com o meu estatuto, tenho legitimidade em estar a fazer algo contra a vontade do professor? Pior que isto, só o facto de saber que nada mudará. Que é um professor do discurso do “eu tenho mais experiência que tu e sei que não é assim”, um assim que faz com que ele em 3 turmas não tenha nenhuma positiva, que em 3 turmas nenhum aluno o considere um

bom professor, e que entre estes mais de 100 colegas nenhum consiga apontar algo de positivo sobre o mesmo. Um dos muitos professores que recusa qualquer opinião sobre a sua ação, que recusa algo novo, e que sobretudo, não considera as opiniões e até mesmo os alunos, uma parte essencial da sua ação. Isto remete-me a outra questão que é, como posso abordar questões pedagógicas com os professores se não sou professora? Não tenho dúvidas que, não só os meus estudos, mas também a minha experiência, façam com que, juntos, possamos construir uma sala de aula e uma aula melhor do que está. Para se saber das situações, não precisamos de passar por elas. Recordo-me sempre da conversa da professora Ariana que diz que o médico passa a receita a um paciente sem ter passado pela mesma doença. O que é muito verdade. Mas pronto. Quase metade do meu dia de hoje fui a assistir às aulas, sinto-me tão estranha quando faço isso. Não se fala nada de interessante, não sei como é suposto aprenderem alguma coisa ali. A ajudar a isto a sala é tão desagradável, sem cor, sem claridade... fico ainda mais aborrecida ao estar toda a manhã numa sala assim. Estou tão cansada disto e só estou neste processo há três ou quatro semanas, não sei se aguentaria uma vida nisto. Cheguei ao gabinete a minha colega sempre pronta a saber como estou diz-me que venho aborrecida das aulas que vou assistir, tem toda a razão, ainda se der em alguma coisa... única coisa positiva foi que hoje apanhei a senhora xxxxx, incrível, conseguimos conhecer a escola pelos auxiliares. Mais de uma hora a falar com ela e consegui entender melhor o funcionamento da mesma do que nestas semanas todas a ler e a observar..."

13/11/2023: Esta semana foi ruim. Há dias que nem sei o que me compete a mim fazer ou o que compete aos outros. Para me distrair desta semana de loucos, acabei de pesquisar sobre o impacto da estética na sala de aula... apesar de ainda não serem muitos os autores a falarem sobre o mesmo, acredito que este tema ainda implodir em termos de investigação. As cores, e o que estas podem transmitir. Engraçado como muito sentimos a mesma coisa só com a presença de uma cor, de uma luz, de uma coisa bonita e agradável. Agora é hora de começar a estruturar este projeto que também tem um grande significado para mim, mas vai ser bem difícil de se realizar. Mas ao menos é bem diferente do que tenho vindo a fazer ao longo destas semanas. Aulas e mais alunas, das oito ao meio-dia, três vezes por semana, e sinto-me cada vez mais uma intrusa naquela sala. Ninguém fala, ninguém ri, um silêncio que nem sei como podem dizer que é benéfico para aprender, vai se ter de deixar rolar.

14/11/2023: Para continuar a desanuviar a minha cabeça e me focar outra vez no “Eu mudo a minha sala, eu mudo a minha vida”. Tem sido a alegria dos meus dias. O menino dos meus olhos praticamente. Tenho falado muito sobre ele, têm me perguntado se sempre se vai fazer, quando se vai fazer, mas eu não sei de nada disso. Só sei que era muito engraçado de se realizar e que ia ser muito benéfico para os miúdos. Mas, nesta tentativa de o conseguir fazer fui ver os materiais que a papelaria tem, dá e cresce para fazer o que pretendo... ao menos isso não será um problema no projeto de pintar as salas... qual será? Ainda não sei, mas vamos continuar a o desenhar o melhor que possa, se não der para agora há de dar para depois...”

N.T- 21/11/2023: Mas minhas mil e uma voltas que dou diariamente, Acabei por encontrar o XXXXX, e confronto-o dizendo que só via aqueles rapazes a jogar futebol. Em tom de brincadeira responde-me que só sabem jogar à bola, que nem ao jogo da macaca sabem jogar! Pergunto se é verdade e ele responde-me que sim. Diz que está lá há algum tempo e que nunca viu ninguém passar pelo desenho do chão como se estivesse a jogar o próprio jogo. Começo a pensar se posso fazer alguma coisa em relação a isso. Na minha altura, que também não é assim há tantos anos atrás ainda jogávamos qualquer coisa, futebol não, mas o pular à corda ainda era comum. gostávamos bastante, saíamos depressa para ir dar uns pulos. Não os sentencio por não jogarem. Têm um outro tanto de coisas engraçadas para fazer, e o telemóvel também tem, verdade seja dita. Mas deve ser divertido fazer uma atividade qualquer com esses jogos que eles praticamente nem conhecem, vamos ver.

N.T.- 27/11/2023: De hoje só tenho a dizer isto...Já me decidi e vou fazer uma semana de jogos, ou uma manhã, vai depender da boa vontade dos professores de Educação Física. Até agora são os que mais me ajudam, não devem dizer que não, vamos ver. Eles são muito fofos, e noto que gostam de mim. Muitos deles até já foram meus professores

N.T-28/11/202: Dia tranquilo, onde deu para desenvolver os jogos. Hoje, acabei de planear os jogos. Está tudo pronto para o mostrar ao executivo. Resta saber o que vão dizer. Não requer muitos materiais, algumas sacas, umas cadeiras e não muito mais. Devem gostar. Se gostarem vai ser a primeira (e finalmente!) atividade que consigo realizar do início ao fim. Vou propor com as turmas do 3º ciclo, não têm exames nem

nada parecido e assim também não vão ter muito a apontar sobre a ocupação do tempo de aulas. Já está tudo planeado, desde os horários, aos dias, aos professores. Estou ansiosa até. Tem feito parte das minhas conversas quase todas.

N.T-30/11/2023: Ai o projeto das salas está pronto, lá vou eu lá cima ver no que vai dar... Acabei de apresentar o projeto ao executivo... foi negado. Foi-me dito que a escola ia entrar em obras e que não valeria a pena ter tanto trabalho para depois ir tudo abaixo com as obras... acho que valeria, até porque não deve começar já, mas pronto, fica para uma próxima. Para o ano vai ser feito, tenho essa esperança. Vou mudar de escola, para uma com umas condições diferentes e lá hei de conseguir. Fico com pena porque gostava muito que tivesse sido feita aqui, mas pronto. Que fazer.

N.T- 10/12/2023: Finalmente o dia dos jogos... que giro foi ver os miúdos a rir e a brincar sem saberem, muitos deles, que aqueles jogos têm o mesmo carácter educativo do que aqueles que eles são avaliados diariamente. E os professores... que divertidos! Só podia fazer uma atividade com estes, acolhem-me sempre tão bem... é questão de se pensar noutra e ver o que se faz. Obrigada! [...] O professor xxxxx veio ter comigo e trouxe-me um livro com a descrição de mais de 50 jogos do mesmo tipo... diz que este livro fica melhor nas minhas mãos do que em outro sítio. Que bom é ouvir isso! E ainda vem com a ideia de que esta atividade muito possivelmente vai ser integrada no plano de atividades de educação física, é sinal que correu bem não? Que maravilha!

N.T-9/01/2024: Muito se tem falado sobre as casas de banho e a sua lei, tanta coisa que se ouve aqui que não responde à realidade, será que dá para se fazer alguma coisa em relação a isto? Deixa ver o que possa fazer. Uma sessão de palestras? Um jogo? Será que já se vai falar disto brevemente? Junto mais algumas atividades ou fica só este assunto?

N.T-16/01/2024: Chego ao gabinete e tenho uma diretora de turma à minha espera, o que será que se passou. Senta-se e numa postura de cansada começa a me contar o que se estava a passar. Fala-me de um confronto que está a existir com uma aluna da sua direção de turma, e que noutra dia, a outra que está em confronto mandou-lhe um comentário para a sala e esta que estava dentro da sala respondeu e gerou ali uma discussão em pleno momento de aprendizagem. Diz que já fez o que sabia e que não deu em nada, e que já não sabe o que pode fazer mais. Eu não lhe garanti que o problema ia se resolver com a

minha ação, mas garanti que ia fazer o que conseguisse para a ajudar a resolver este problema. Depois desta conversa fui procurar saber o horário das duas alunas e lá agendei uma conversa com cada uma, primeiro individualmente e depois tudo junto. Nas individuais, tento sempre trazer um ambiente menos formal e mais tranquilo. Fomos para o espaço exterior, ao sol, falar sobre o que se tinha passado. Este processo foi igual para as duas, mas em horas diferentes. Já o momento coletivo foi realizado no meu gabinete. Sentei as duas, frente a frente e eu no meio e pedi para explicarem calmamente os seus pontos de vista. E assim foi. De uma maneira calma cada uma explicou. O pior veio depois. Começaram a discutir e a voltar à violência que tinha as feito chegar cá, mas rapidamente consegui controlar a situação e voltar ao foque principal. Após algum tempo, lá chegamos a acordo. A saia fica na posse da dona, chegaram a este acordo sozinhas. Eu não tenho de achar nada, mas achei um bom acordo. O problema surgiu por causa de uma saia, que tinha sido emprestada há uns meses atrás, bons meses atrás. Esta saia era de alguma delas, e a dona tinha emprestado a saia a uma. A questão aqui era que ambas queriam a saia para si, e isso começou a gerir um atrito entre as duas que nos trouxe a três conversas: primeiro as individuais e uma coletiva. Acabamos o processo e levei-as ao executivo a fim de verem que as coisas já estavam mais calmas. E estavam, vamos ver se duram assim.

N.T- 23/01/2024: Nunca vou saber o que se passa nesta escola. Tento saber o que está a se passar e o que se está a falar nestas sessões e só consigo saber as atividades do gabinete de promoção da saúde, que apesar de ser dos que mais faz, não é o único que faz. Estou a ver que já se vai falar do que planeei, mas o executivo deu-me autorização, por isso. Mas fico triste. Tenho me esforçado tanto para fazer alguma coisa, e nem sou uma pessoa complicada. Mas mesmo assim alguma coisa acontece para não me ligarem nenhuma. Já estou a ficar habituada, mas quando ficar habituada está na hora de me ir embora.

N.T-5/02/2024: Cancelei o projeto. Não consigo saber o que se passa e já no primeiro mês o tema seria repetido. Não acho que faça sentido repetir mais que uma vez o tema por mês, há de ficar para uma próxima. Na mesma já nem o vou conseguir fazer enquanto cá estiver, devo sair para a semana e então espero só fazer a saída de terreno, preparar a saída do terreno e despedir-me deste estágio maravilhoso e das pessoas incríveis que conheci.