

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DOMÍNIO DE INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

O papel do Mediador Socioeducativo de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família no 1º ciclo

Fátima Silva

M

2026

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O papel do Mediador Socioeducativo de um Gabinete de Apoio ao
Aluno e à Família no 1º ciclo**

Fátima Silva

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no domínio de Intervenção e Mediação Socioeducativa, sob orientação da Professora Doutora Sofia Castanheira Pais

Junho de 2026

Resumo

O presente estágio curricular foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas, num Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, acompanhando o trabalho da mediadora socioeducativa. A área na qual a instituição escolar se localiza é frequentemente marcada por população com vulnerabilidade social. A equipa GAAF procura promover projetos e atividades de carácter cívico, socioemocional e vocacional, dirigido a todos os ciclos, assumindo-se em determinados casos, numa lógica de intervenção. O estágio foi realizado sob a alçada dos princípios da Investigação Ação num registo etnográfico. O respeito pelos alunos e valorização da construção de relações de confiança assentaram numa intervenção baseada na ética do cuidado (Perdigão, 2003). Neste sentido, foi necessária uma constante reflexividade face aos desafios enfrentados e a toda a intervenção. Neste contexto, as Ciências da Educação assumem um papel fulcral na medida em que abarcam uma diversidade de profissões, apesar do relatório ter sido desenvolvido em contexto escolar. A escola começou por ser reconhecida pela sua função de transmissão de conhecimentos. Atualmente, esta visão baseada no paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) evoluiu, passando a abarcar o desenvolvimento de competências e formação de valores. A mediação socioeducativa em contexto escolar prende-se como uma estratégia que vai além da resolução de conflitos, promovendo uma convivência escolar positiva. A falta de literatura sobre o papel do mediador socioeducativo no primeiro justifica a pertinência do presente estágio. Assim, as ações e projetos desenvolvidos ao longo deste período ilustram a multifuncionalidade do mediador. O presente estágio realizou-se maioritariamente com alunos do 1º ciclo através dos projetos focados na gestão positiva de conflitos, no desenvolvimento de competências sociais e na autorregulação, contribuindo para uma convivência escolar de paz. A análise temática foi utilizada para a reflexão e discussão de resultados tendo dela emergido diversos temas. Este estágio contribui para reforçar a ideia de que a figura do mediador escolar é exigida uma multiplicidade de tarefas e desempenhos que supõem profundo conhecimento e adaptação ao contexto, assim como o estabelecimento de relações de confiança promotoras da aceitação da diversidade e do trabalho de competências socioemocionais. Este estágio permite compreender que o mediador socioeducativo a nível do 1º ciclo, assume funções preventivas já que a criança ainda está a desenvolver competências pessoais, sociais e emocionais essenciais à convivência. Esta figura destaca-se pela capacidade de articular com diferentes agentes sendo eles constituintes da comunidade

escolar ou externos à mesma. Além de que, esta figura procura promover o diálogo, a cooperação e o estabelecimento de pontes entre toda a comunidade educativa. A mediação assume um elemento que promove a comunicação, contribuindo para fornecer respostas mais adequadas à criança.

Palavras-chave: Escola, Mediador Socioeducativo, Regulação emocional, Convivência Escolar, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

Abstract

This curricular internship was developed in a school group, in a Student and Family Support Office, accompanying the work of the socio-educational mediator of the respective structure. The area in which the school is located is frequently marked by a population with social vulnerability. The GAAF team seeks to promote projects and activities of a civic, socio-emotional, and vocational nature, aimed at all cycles, assuming, in certain cases, a logic of intervention. The internship was carried out under the principles of Action Research in an ethnographic record. Respect for students and the valuing of the construction of trusting relationships were based on an intervention grounded in the ethics of care (Perdigão, 2003). In this sense, constant reflection was necessary in the face of the challenges faced and the entire intervention. In this context, the Educational Sciences assume a pivotal role insofar as they encompass a diversity of professionalities, despite the report having been developed in a school context. The school began being recognized as a school institution for its function of transmitting knowledge. Currently, this vision based on the instructional paradigm (Trindade & Cosme, 2010) has evolved to also encompass the development of skills and the formation of values. Socio-educational mediation in the school context is linked as a strategy that goes beyond conflict resolution, being a tool that promotes positive school coexistence. The lack of literature on the role of the socio-educational mediator in the former justifies the relevance of this internship. Thus, the actions and projects developed throughout this period illustrate the multifunctionality of the mediator. This internship was mainly carried out with elementary school students through the projects "Listening with the Heart" and "Heroes Beyond Behavior," as well as with the implementation of "Planet Serenity." These projects focused on the positive management of conflicts, the development of social

skills, and self-regulation, contributing to a peaceful school coexistence. Thematic analysis was used for reflection and discussion of results, from which several themes emerged. This stage reinforces the idea that the role of the school mediator requires a multiplicity of tasks and performances that presuppose profound knowledge and adaptation to the context, as well as the establishment of trusting relationships that promote the acceptance of diversity and the development of socio-emotional skills. This stage allows us to understand that the socio-educational mediator, in their practice at the primary school level, assumes preventive functions, since the child is still developing personal, social, and emotional skills essential for coexistence. The figure of the socio-educational mediator stands out for their ability to interact with different agents, whether they are part of the school community or external to it. Furthermore, this figure seeks to promote dialogue, cooperation, and the establishment of bridges between the entire educational community. Mediation takes on an element that promotes communication, contributing to providing more appropriate responses to the child.

Keywords: School, Socio-Educational Mediator, Emotional Regulation, School Coexistence, Student and Family Support Office

Résumé

Ce stage pédagogique s'est déroulé au sein d'un groupe scolaire, dans un bureau d'aide aux élèves et aux familles, en accompagnant le travail du médiateur socio-éducatif de la structure. Le quartier où se situe l'établissement est souvent marqué par une population en situation de vulnérabilité sociale. L'équipe GAAP s'attache à promouvoir des projets et des activités à vocation civique, socio-émotionnelle et professionnelle, destinés à tous les cycles scolaires, en adoptant, dans certains cas, une logique d'intervention. Le stage a été mené selon les principes de la recherche-action, à travers un recueil ethnographique. Le respect des élèves et la valorisation de la construction de relations de confiance ont guidé une intervention ancrée dans l'éthique du care (Perdigão, 2003). De ce fait, une réflexion constante s'est avérée nécessaire face aux défis rencontrés et tout au long de l'intervention. Dans ce contexte, les sciences de l'éducation jouent un rôle central, car elles englobent une diversité de professions, même si le rapport a été réalisé en milieu scolaire. L'établissement a commencé à être reconnu comme une

institution scolaire pour sa mission de transmission des connaissances. Actuellement, cette vision, fondée sur le paradigme pédagogique (Trindade & Cosme, 2010), a évolué pour englober également le développement des compétences et la formation des valeurs. La médiation socio-éducative en contexte scolaire est présentée comme une stratégie qui dépasse la simple résolution des conflits, et comme un outil favorisant une coexistence scolaire positive. Le manque de littérature sur le rôle du médiateur socio-éducatif dans ce contexte justifie la pertinence de ce stage. Ainsi, les actions et projets développés durant cette période illustrent la multifonctionnalité du médiateur. Ce stage s'est principalement déroulé auprès d'élèves du primaire, à travers les projets « Écouter avec le cœur » et « Héros au-delà des comportements », ainsi que par la mise en œuvre du projet « Planète Sérénité ». Ces projets visaient la gestion positive des conflits, le développement des compétences sociales et l'autorégulation, contribuant ainsi à une coexistence scolaire apaisée. Une analyse thématique a permis de réfléchir aux résultats et d'en discuter, faisant émerger plusieurs thèmes. Cette étape renforce l'idée que le rôle du médiateur scolaire requiert une multiplicité de tâches et de performances qui supposent une connaissance approfondie du contexte et une adaptation à celui-ci, ainsi que l'établissement de relations de confiance favorisant l'acceptation de la diversité et le développement des compétences socio-émotionnelles. À ce stade, on comprend que le médiateur socio-éducatif, dans sa pratique à l'école primaire, assume des fonctions préventives, l'enfant étant encore en plein développement des compétences personnelles, sociales et émotionnelles essentielles à la vie en société. La figure du médiateur socio-éducatif se distingue par sa capacité à interagir avec différents acteurs, qu'ils appartiennent ou non à la communauté scolaire. De plus, cette figure vise à promouvoir le dialogue, la coopération et à créer des liens au sein de l'ensemble de la communauté éducative. La médiation acquiert ainsi une dimension de communication, contribuant à apporter des réponses plus adaptées à l'enfant.

Mots-clés: École, Médiateur socio-éducatif, Régulation émotionnelle, Coexistence scolaire, Bureau de soutien aux élèves et à la famille

Agradecimentos

Chegando ao fim desta grande etapa da minha vida, percebo que percorri um longo caminho, com muitos desafios, choros, mas muita alegria que irão ficar guardadas sempre no meu coração. Foi uma jornada mais profunda do que eu achava que iria ser, uma jornada que me mudou, me tornou mais resiliente e que me permitiu reconhecer o meu valor. Apesar disso não o fiz sozinha, cruzei-me com pessoas incríveis, algumas que ficaram para a vida e outras que foram apenas um capítulo na minha vida.

Gostaria de agradecer à minha família por todo o apoio. A ti, Sérgio, por tantas vezes teres retirado do teu tempo para que eu não perdesse nem um único momento importante do meu percurso. A ti, avô, que torces por mim aí em cima e que vais ser sempre a estrelinha que me guia, a estrelinha que me dava forças mesmo quando eu pensava que não conseguia.

A ti, Ricardo, por “seres a gasolina para o meu carro”. Por mesmo nos dias de maior ansiedade, estares de braços abertos para me confortar e dizer “tu consegues”. Por tudo aquilo que és, amo-te.

Um agradecimento especial ao Agrupamento de Escolas por ter aberto as suas portas e por ter confiado em mim para desempenhar este duplo papel. Um “obrigada” por terem visto o meu potencial e a profissional que sou e que posso vir a ser. À equipa GAAF que desde o início me fez sentir parte integrante da equipa. Obrigada pela aprendizagem e por toda a confiança depositada em mim. A vocês, MM, NS e IC, por me terem apoiado ao longo desta jornada e por nunca terem deixado de acreditar em mim. MM fizeste um trabalho maravilhoso, até mesmo quando me davas as tuas chaves do carro para ir às sessões sozinha. A ti, FB por me teres apoiado no sonho e por me fazeres acreditar todos os dias, que era possível. Muito obrigada.

À Professora Doutora Sofia Castanheira Pais por toda a paciência que teve durante este processo e pelo acompanhamento dado ao longo de todo o percurso de estágio. Sem dúvida, que foi uma peça fundamental neste percurso. Um “obrigada” à FPCEUP por me ter aberto as suas portas durante estes cinco anos. Isto não é uma despedida, é um até breve. A vocês, Matilde e Diana, que mesmo longe acompanharam este processo. Vocês que foram e continuarão a ser a leveza.

Hoje tenho a certeza de que estou no caminho certo. Tornei-me a mulher que a minha versão de 10 anos sempre sonhou. Essa vai ser sempre a minha maior conquista.

Abreviaturas

AE - Agrupamento de Escolas

CEF - Cursos de Educação e Formação

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

CNV - Comunicação Não-Violenta

AT - Análise temática

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EMAT - Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

RSI - Rendimento Social de Inserção

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

IAC - Instituto de Apoio à Criança

EAA – Equipa de Autoavaliação

CEB – Ciclo de Ensino Básico

Índice

Introdução.....	11
Capítulo I: Um estágio situado	15
1.1.Caracterização do Agrupamento de Escolas	16
1.2. Caracterização do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).....	20
1.3. Do primeiro ano de Mestrado à reunião inicial de estágio	21
Capítulo II: Percurso metodológico	24
2.1. A investigação-ação aliada à etnografia.....	25
2.2. Cuidados éticos.....	30
Capítulo III: Construção do referencial teórico	34
3.1. Enquadramento da intervenção no campo das Ciências da Educação	35
3.2. A instituição escolar e a sua evolução.....	36
3.3. A evolução histórica e concetual da mediação	39
3.4. A importância dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família.....	41
3.5. O papel do mediador no 1.º CEB	44
Capítulo IV: O estágio: conhecer para intervir.....	46
4.1. GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.....	47
A intervenção em ação.....	48
4.1.1. Intervenção com famílias	49
4.1.2. Trabalho em rede e articulação institucional	52
4.1.3. Intervenção e acompanhamentos de crianças e jovens	54
4.1.4. Desenvolvimento de projetos	60
• Ouvir com o corAÇÃO	61
• □ “Heróis além do comportamento”	67
• □ “Planeta Serenidade”	70
4.2. EAA - Equipa de Autoavaliação.....	75
4.3. EID - Equipa de Intervenção Disciplinar.....	76

4.4. Mediação Linguística e Cultural	78
Capítulo V: O estágio: da ação à reflexão	79
5.1. A mediação socioeducativa como prática preventiva e promotora de convivência	82
5.2. A construção de relações de confiança na intervenção socioeducativa	84
5.3. A mediação centrada na criança: escuta, adaptação e cuidado.....	86
5.4. O mediador como agente de articulação entre escola, família e comunidade	88
5.5. Contributos da mediação socioeducativa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	91
5.6. Processo de monitorização e avaliação do projeto de intervenção.....	94
Considerações finais	96
Referências bibliográficas	99

Índice de Figuras

Figura 1- Número de alunos com educação inclusiva	17
Figura 2 - Estrutura organizacional e funcional do Agrupamento.....	19
Figura 3 - Organigrama do trabalho realizado no GAAF	48
Figura 4 - Organograma sobre projetos desenvolvidos.....	60
Figura 5 - Indicadores observados tendo em conta o objetivo	70
Figura 6 - disposição das zonas do planeta serenidade	74
Figura 7 - Infografia dos temas emergentes do estágio	81

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Propostas de indicadores a observar tendo em conta o objetivo	69
Tabela 2 – Definição de materiais por zonas e respetivos objetivos	72

Introdução

A escolha do local de estágio constitui a primeira grande decisão do presente ciclo de estudos. Intervir em escolas até ao término da Licenciatura nunca se revelou ser uma área de interesse até meados do primeiro ano de Mestrado em Ciências da Educação. Da intervenção realizada na turma de 2º ano da escola Azul do Agrupamento de Escolas¹ surgiu a vontade de concretizar o presente estágio curricular no mesmo agrupamento. Esta manifestação de interesse aliada a todo o percurso académico realizado constituiu fatores essenciais à escolha do Agrupamento de Escolas como local para a realização do estágio curricular. Para além de que residia a vontade de concretizar um estágio curricular que proporcionasse grandes desafios. Por outro lado, foi realizado um primeiro contacto com população de maior vulnerabilidade no âmbito da Unidade Curricular de *SIMF 3 – Unidade de contacto com o exterior*, na casa de acolhimento Tenda do Encontro, o que se revelou um fator importantíssimo na vontade de aprofundar o conhecimento e intervenção com grupos em situação de vulnerabilidade social.

Concretizou-se assim, um estágio realizado num Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família de um Agrupamento de Escolas da Área Metropolitana do Porto. Neste sentido, a mediação socioeducativa revelou-se como o foco da intervenção, não só em função do contexto de estágio, mas também do domínio do Mestrado no qual esta se integra: *Intervenção e Mediação Socioeducativa*. Ao longo do presente estágio, a mediação socioeducativa foi vista não só como estratégia de resolução de conflitos como também, mecanismo de regulação emocional e posteriormente, promotora de uma convivência escolar de paz. (Costa e Silva et al, 2010). A sociedade coloca a instituição escolar perante inúmeros desafios o que originou a necessidade de adaptá-la à sociedade. A escola deixa de ser um espaço de transmissão de conhecimento (Trindade & Cosme, 2010) e passa a ser um espaço de desenvolvimento de competências e formação para a convivência em sociedade (Althusser, 1980) através, por exemplo, da homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, assente numa perspetiva de educação inclusiva.

Para além disso, denota-se a mediação como uma ferramenta capaz de dar resposta às alterações que decorrem na sociedade e na comunidade educativa. Entre estas

¹ A fim de proteger os dados da instituição escolar e da respetiva comunidade, serão atribuídos nomes fictícios às escolas constituintes do Agrupamentos bem como, aos seus intervenientes.

alterações destacam-se o crescente número de problemáticas presentes nas escolas tais como indisciplina, absentismo e abandono escolar, problemáticas familiares, entre outros. Dada a necessidade de dar resposta a estas questões surgem os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família designados como estrutura multidisciplinar que intervém para e com alunos, famílias, professores e a restante comunidade escolar. Denota-se a importância do mediador socioeducativo no leque de profissionais de um GAAF na medida em que procura favorecer processos de comunicação e de diálogo, promovendo relações mais positivas (Martins e Viana, 2013). Compreendeu-se, ainda, a reduzida literatura sobre o papel do mediador de um GAAF no 1º ciclo em relação à literatura existente do papel do mediador nos restantes ciclos. Apesar disso, o papel do mediador não se limita apenas à gestão e resolução de conflitos, assume também uma função de prevenção (Elisabete Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009), principalmente no desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças e jovens em contexto escolar.

É nesta perspetiva que o presente estágio se constitui, contando com aproximadamente quinhentas horas de contacto e tendo decorrido entre setembro de 2025 e junho de 2026. Teve como objetivo geral: promover o desenvolvimento integral dos alunos do 1º CEB através de estratégias de mediação socioeducativa que contribuam para uma convivência escolar positiva. Foram definidos três objetivos específicos, designadamente:

- Desenvolver capacidades de cooperação, empatia e gestão de conflitos;
- Potenciar estratégias de autorregulação emocional e comportamental;
- Equilibrar o recurso a medidas disciplinares através da implementação de estratégias educativas positivas e promotoras da autonomia dos alunos.

Tendo em conta o domínio do Mestrado, no âmbito do qual o relatório se enquadra, designadamente *Intervenção e Mediação Socioeducativa*, a concretização do presente estágio revela, por sua vez, a natureza da intervenção. O local de estágio destaca-se pela existência de uma equipa multidisciplinar vasta, intervindo com alunos, as respetivas famílias e a restante comunidade escolar. Através de diversas estratégias de mediação socioeducativa, trabalharam-se a prevenção e a resolução de conflitos bem como, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Neste sentido, o estágio mobilizou conhecimentos e metodologias frequentemente associados ao domínio, orientados para ambientes educativos promotores do bem-estar dos alunos.

Este relatório é constituído por seis capítulos. Os primeiros dois capítulos destinam-se à caracterização de contexto e à explicitação da metodologia utilizada bem como, os cuidados éticos levados a cabo ao longo da intervenção, respetivamente. O terceiro capítulo inclui o enquadramento teórico que inspirou a intervenção realizada, tendo a mediação socioeducativa um papel central no mesmo. No quarto capítulo, avança-se para uma descrição das atividades realizadas ao longo de todo o período de estágio. Este capítulo subdivide-se em quatro subcapítulos que se destinam às áreas e equipas na quais se realizaram atividades/intervenção. O quinto capítulo aborda a discussão de resultados, tendo como base a análise temática realizada e por último, o sexto capítulo, destinar-se-á à reflexão sobre o contributo das Ciências da Educação para o exercício profissional do mediador escolar, a partir desta experiência de estágio.

Capítulo I: Um estágio situado

1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

O presente estágio curricular foi realizado num Agrupamento de Escolas localizado no distrito do Porto, cuja área se circunscreve a uma única freguesia. A rede escolar do agrupamento é constituída por três estabelecimentos de ensino. Dois destes estabelecimentos integram a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (escola azul e escola amarela), enquanto o terceiro (escola vermelha) acolhe alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, funcionando como escola-sede do agrupamento.

Atualmente, cerca de 450 alunos frequentam o AE, distribuídos por 32 turmas. O Jardim de Infância e o 1º ciclo possuem na sua totalidade 195 alunos. O 2º ciclo é constituído por cerca de 50 alunos. Já o 3º ciclo e o CEF detêm cerca de 100 alunos. Em último lugar, os Cursos Técnico-Profissionais são frequentados por 110 alunos. Neste sentido, a população discente é constituída por crianças e jovens com idades compreendidas entre os 3 anos e os 20 anos de idade. Atualmente, a nível de Cursos Técnico-Profissionais, o AE possui Curso de Cozinha e Pastelaria, Técnico Auxiliar de Saúde e ainda, Técnico de Desporto.

Este centro escolar está situado entre duas realidades sociais distintas onde as habitações sociais contrastam significativamente com as habitações de luxo, refletindo uma realidade marcada pela pobreza e a outra por ser uma área mais privilegiada da cidade. Para além, isto ainda é reforçado pela imediação de alguns dos espaços verdes mais conhecidos na Área Metropolitana do Porto. Por esta razão, o agrupamento procura desenvolver uma intervenção que ultrapassa a dimensão educativa, apostando na inclusão e na disponibilização de apoio psicológico e social aos seus alunos e às respetivas famílias.

“Os bairros sociais são uma resposta política à necessidade de reagrupar as populações mais pobres num mesmo espaço geográfico”

(Ferreira, 2014:52)

Neste sentido, parte da população mais jovem que habita nestes bairros sociais estuda por sua vez no AE onde foi realizado o estágio curricular. A grande maioria da população apresenta especificidades como fragilidades económicas, baixo nível de escolaridade, entre outros. Deste modo, estas fragilidades manifestam-se

maioritariamente em contextos marcados por diversos fatores de vulnerabilidade, o que limita a capacidade das famílias de fornecer um desenvolvimento integral saudável à criança ou jovem. (PE do AE, 2024). Aliás, muitas das vezes, é possível observar que a pobreza e os baixos níveis de escolaridade originam o ingresso na criminalidade, o que muitas vezes condiciona o desenvolvimento escolar da criança. É possível ainda verificar que nesta população, a escola não é uma prioridade e que tal como está descrito no Projeto Educativo do AE, é “uma perda de tempo” (idem, ibidem: 26). É importante também referir que no presente ano letivo, a percentagem de alunos que beneficiam de Ação Social Escolar é de 49,7%. Para além disso, tem sido crescente o número de alunos a beneficiar de medidas de educação inclusiva, ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, que orienta a educação inclusiva. Atualmente, cerca de 32,9% da população escolar beneficia de medidas de educação inclusiva.

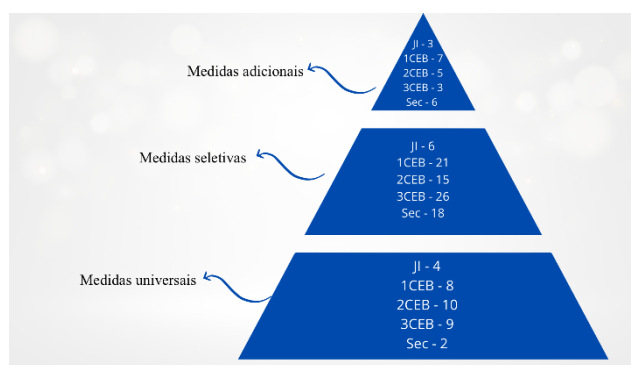


Figura 1- Número de alunos com educação inclusiva

As circunstâncias socioeconómicas das famílias afetam, de forma direta, o percurso escolar do aluno, o que se reflete na falta de motivação e de empenho do mesmo. Estes aspetos estão, frequentemente, na base de absentismo e de o abandono escolar. Do mesmo modo, associação do insucesso escolar a familiares condições desfavoráveis é já conhecida, sendo a indisciplina refletida pela frustração ou descontentamento (Projeto Educativo do AE, 2024)

A este respeito, o AE possui um projeto Educativo (PE), capaz de definir as orientações pedagógicas de um determinado estabelecimento de ensino por um período.

“O projeto educativo, de acordo com os normativos legais, constitui-se como um dos documentos de exercício da autonomia do Agrupamento, consagrando a orientação educativa do mesmo.

Assim, apresenta-se como o desígnio coletivo para a implementação da participação ativa do Agrupamento (...)

(Projeto Educativo do AE:3)

Para além disso, definem-se estratégias a pôr em prática para fazer face às necessidades da rede escolar. Assim, o AE orienta-se pelos princípios da inclusão bem como, da promoção de um currículo integrado através da procura pela criação de condições para a progressão dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, a rede escolar rege-se ainda, pelos princípios da qualidade e da avaliação. É através destes princípios e de outros que a escola pretende “promover uma educação de excelência, inclusiva e integral, que desenvolva as competências essenciais” (Projeto Educativo do AE :4) nos seus alunos.

O Agrupamento de Escolas constitui o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde o ano de 2006. O programa TEIP teve início em Portugal no ano de 1996, abrangendo 35 agrupamentos de escolas do Porto e de Lisboa. Este projeto prevê que os agrupamentos considerados territórios educativos prioritários desenvolvam projetos específicos e devidamente adaptados às necessidades do território (Costa & Almeida, 2022).

Neste âmbito, os TEIP constituem “a adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo” (Ferreira & Teixeira, 2010:31). Em suma, os Territórios de Intervenção Prioritária são uma medida política com o objetivo de combater o abandono escolar precoce, a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos dando enfoque nas parcerias locais necessárias para a criação e implementação de um projeto educativo coeso (Despacho Normativo nº 20/2012).

“as ações desenvolvidas não se configurariam somente numa oferta escolar adequada ao contexto em que se inseriam, mas previam o alargamento a parcerias com outras áreas, como a saúde, a ação social e a formação profissional. A possibilidade de contratação de pessoal docente e não docente (psicólogos, mediadores e animadores), a redução da carga horária dos professores e a otimização dos recursos materiais de cada escola

eram também características da implementação do programa TEIP”

(Ferraz et al, 2014 :1281)

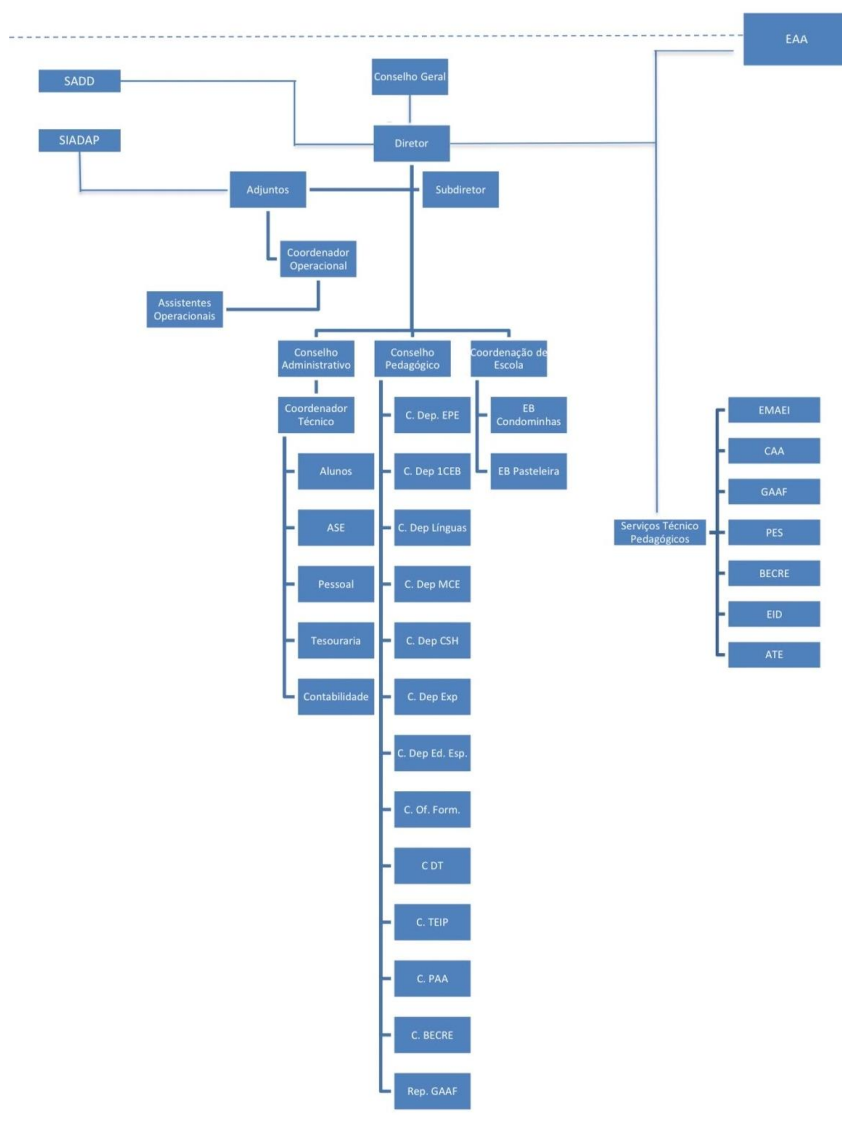


Figura 2 - Estrutura organizacional e funcional do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas apresenta um modelo organizacional assente num modelo de gestão que procura articular as várias dimensões pedagógicas, administrativas e socioeducativas. A sua organização é constituída por órgãos da direção, administração e gestão. Para além disso, é composta por várias estruturas de coordenação e de apoio que auxiliam na concretização do Projeto Educativo e das restantes orientações definidas pelos órgãos superiores do agrupamento.

Destaca-se o Conselho Geral, o Diretor e o Conselho Administrativo como órgãos de gestão sendo, portanto, responsáveis pela definição estratégica, administração e gestão

dos recursos quer sejam eles humanos, materiais ou financeiros. Já o Conselho Pedagógico tem o dever de coordenar e supervisionar as atividades educativas, estando por isso, integrado nos diferentes departamentos. Desta maneira, a organização pedagógica do AE está dividida em vários departamentos tais como o Departamento de Línguas, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, entre outros, bem como os coordenadores dos diretores de turma e ainda, estruturas que acompanham o percurso dos alunos.

É importante referir as diversas estruturas de apoio educativo e socioeducativo tais como a EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, o CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem, o GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, a EID - Equipa de Intervenção Disciplinar, entre outras. Estas estruturas desempenham, na verdade, um apoio fundamental na promoção do bem-estar e no sucesso educativo dos alunos.

1.2. Caracterização do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)

O estágio curricular foi desenvolvido maioritariamente em contexto de Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família do Agrupamento de Escolas anteriormente apresentado. Assim, é necessário perceber detalhadamente o seu funcionamento.

O GAAF encontra-se, atualmente, sediado na sede do Agrupamento de Escolas sendo constituído por duas psicólogas, uma mediadora e uma assistente, o que permite uma intervenção adequada às diversas problemáticas identificadas na comunidade escolar. O Gabinete assume, assim, um papel fundamental na promoção do bem-estar e do sucesso educativo dos alunos. Esta estrutura tem a missão de:

“acompanhar, após reconhecimento das problemáticas particulares, alunos e respetivas famílias, atuando na aproximação ao projeto escolar, na promoção da saúde mental, no fortalecimento de competências cívicas e parentais, na orientação de carreira e na estabilidade socioeconómica, assumindo uma tripla atuação — mais preventiva e universal, mais individualizada (mediante problemáticas enraizadas) e, também, remediativa no apoio em situações emergentes.”

(Projeto Educativo do AE, 2024 :24)

O trabalho desta estrutura intermédia depende do trabalho interdisciplinar e em rede dos vários agentes educativos nomeadamente alunos, docentes, não docentes, estruturas de suporte à ação educativa e ainda, instituições da comunidade da área da saúde, da segurança social, da comissão e proteção de crianças e jovens, entre outros (Regulamento Interno do AE, 2023). Assim sendo, o trabalho do GAAF depende da articulação e do trabalho em rede.

Esta estruturação de apoio abarca problemáticas como absentismo e abandono escolar, dificuldades de aprendizagem, comportamentos de oposição e violência entre pares, instabilidade emocional, ausência de retaguarda familiar, instabilidade sócio familiar, dificuldades de integração escolar e ainda, carências económicas.

O GAAF procura promover projetos e atividades de cariz cívico, socioemocional e vocacional dirigidos a todos os alunos, fomentando competências necessárias à convivência em sociedade, dando como destaque o Clube UBUNTU e ainda, o projeto “Devagar se vai ao longe”, no qual foi dada a oportunidade de estar presente, no decorrer do estágio curricular.

Para além disso, o GAAF inicia uma intervenção individual através de sinalizações preenchidas por docentes, diretores de turma ou outros elementos da comunidade. Esta intervenção pode assumir um cariz preventivo ou de atuação em situações de crise, sendo necessário desenvolver articulação com a restante comunidade educativa e com entidades externas para uma melhor intervenção.

O trabalho do GAAF supõe, assim, uma estratégia de resposta às problemáticas sociais, familiares e emocionais, o que contribui para a promoção do desenvolvimento integral do aluno.

1.3. Do primeiro ano de Mestrado à reunião inicial de estágio

O percurso neste Agrupamento de Escolas teve início no primeiro ano do Mestrado em Ciências da Educação, no âmbito da unidade curricular de Investigação e Prática Profissional em Intervenção e Mediação Socioeducativa. Durante este ano, foi possível realizar um primeiro contacto com o AE com a realização de uma pequena intervenção que se inseriu no projeto “Check In”. A intervenção realizou-se com a turma de segundo ano da Escola Azul, com alunos com idades entre os sete e os oito anos.

Esta intervenção realizou-se em conjunto com duas colegas de curso e decorreu durante os meses de março e maio de dois mil e vinte e cinco. A pequena intervenção procurou promover o desenvolvimento pessoal, educativo e social, enfatizando as questões da interculturalidade e convivência entre diferentes culturas. Assim, desta forma, procuraram-se fomentar valores como o respeito, a inclusão, a empatia e o saber viver em comunidade. O projeto desenvolveu-se a partir de sessões realizadas semanalmente, onde foram dinamizadas diversas atividades educativas com foco no que apresentado anteriormente. No geral, este projeto procurou contribuir para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, participativo e promotor do bem-estar. Ademais contribuiu para uma experiência de mediação socioeducativa centrada na valorização da criança tendo em conta as suas características, cultura, histórias de vida, entre outros. Esta experiência possibilitou o desenvolvimento de algumas competências a nível da observação, da escuta ativa, mediação e adaptação às necessidades das crianças. O contacto direto com alunos de contextos socialmente vulneráveis permitiu aprofundar a compreensão do papel fundamental da escola como espaço de inclusão e de desenvolvimento pessoal.

Ao longo das sessões e das conversas estabelecidas posteriormente com a professora titular da turma, tornou-se evidente a importância da regulação emocional no percurso educativo e social de cada criança bem como nas relações que estabelecem entre si. Verificou-se que a maioria das dificuldades observadas em contexto escolar, estavam diretamente interligadas à forma como as crianças geriam emoções, conflitos, relações interpessoais e frustrações. Paralelamente, foi-se consolidando um particular interesse pela temática da relação entre a escola e a família.

Deste modo, esta experiência constituiu uma oportunidade de reflexão sobre o papel da escola enquanto espaço de mediação e de desenvolvimento integral das crianças. Além disso, contribuiu para o aprofundamento do interesse pela cultura escolar, pela mediação socioeducativa e pela construção de estratégias promotoras de autorregulação emocional dos alunos.

Tendo em consideração estes aspetos, a escolha do local revelou-se facilitada. Desde sempre que existiu a expectativa de realizar um estágio que proporcionasse desafios e permitisse sair da zona de conforto, favorecendo a aquisição de competências profissionais. Neste sentido, foi tomada a decisão de realizar o estágio curricular no Agrupamento de Escolas.

Após a tomada de decisão, o professor responsável teve conhecimento de que o Agrupamento de Escolas seria a instituição escolhida para a realização do estágio. Inicialmente, estava previsto que uma das colegas que havia participado na intervenção realizada na turma do 2.º ano da Escola Azul, realizasse o seu estágio no mesmo Agrupamento de Escolas. No entanto, e após a assinatura do protocolo, o estágio passou a ser realizado individualmente.

Antes de iniciar o estágio curricular, foi agendada para o dia nove de setembro de dois mil e vinte e cinco uma reunião para definir orientações e atividades a fim de garantir uma experiência organizada e consistente. Esta reunião constituiu um marco importantíssimo para o início do estágio não só a nível organizacional como também, a nível emocional. Este momento foi vivido com ansiedade, mas também, com grandes expectativas sobretudo pela incerteza relativamente às funções, projetos a integrar e às dinâmicas desconhecidas, ainda. A reunião formal contou com a presença da orientadora de estágio, da orientadora local e da diretora do agrupamento. Neste encontro, foi definido que o estágio teria início no dia seguinte na participação na sessão de acolhimento a novos elementos no agrupamento.

Durante a reunião, foi expresso o interesse de desenvolver um trabalho relacionado com a relação entre a família e a escola bem como a regulação emocional. Tendo em conta estes interesses, ficou decidido que o estágio conceberia estas áreas de intervenção, dando continuidade ao trabalho iniciado no âmbito do projeto “Check’In”. Paralelamente a isto, foi sugerido por parte da orientadora local que presenciasse momentos destinados à dinâmica de trabalho da equipa de autoavaliação escolar.

Em suma, o estágio desenvolver-se-ia através do acompanhamento do trabalho realizado pela orientadora local em contexto do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Compreender que a integração no presente estágio teria uma componente diversificada e dinâmica contribuiu uma maior segurança referente ao percurso de estágio que avizinhava. Ademais, o percurso académico da orientadora local ser maioritariamente centrada na área das Ciências da Educação constituiu um fator para a diminuição da ansiedade sentida no início deste percurso.

Capítulo II: Percurso metodológico

2.1. A investigação-ação aliada à etnografia

A experiência no agrupamento baseia-se, maioritariamente, numa lógica de intervenção, sendo impossível dissociar da mesma todo o trabalho de investigação que foi realizado, numa fase inicial do processo. Assim, o presente estágio realizou-se sob a alçada dos princípios da Investigação-Ação num registo etnográfico, isto é, a intervenção é feita através da articulação dos princípios da investigação-ação aos da etnografia. A investigação-ação pode ser vista como uma metodologia que procura produzir conhecimento através da intervenção na realidade. Segundo Carr e Kemmis (1986), a investigação-ação desenvolve-se tendo em conta um movimento cíclico constituído por quatro processos interdependentes: a planificação, a ação, a observação e, por último, a reflexão. Tal processo não é estanque, mas sim, dinâmico e contínuo, permitindo ajustes ao longo da intervenção. O interventor investiga através da ação no contexto. Desta forma, a intervenção revela-se um meio privilegiado de obtenção de conhecimento a par do desenvolvimento de ações concretas. Assim, no presente estágio, esta abordagem revelou-se fulcral, não só em momentos formais da intervenção, mas também nas práticas quotidianas que subjazem ao papel de um mediador em contexto de GAAF.

Paralelamente, foram mobilizados princípios da abordagem etnográfica.

“Lendo os chamados clássicos da etnografia, o(a) aprendiz configura o que significa a experiência do(a) etnógrafo(a) misturar-se no seio do grupo social, colocando-se em perspetiva a partir de conversas, diálogos que nascem das interações sempre na perspetiva de compreender as intenções e motivações que orientam as ações dos Outros e as suas. (...) o pesquisador cai participando cada vez de mais de uma comunidade de comunicação que compartilha de um estilo de produção de conhecimento, sempre orientado(a) por interrogações e inquietações” (Rocha & Eckert, 2008: 1)

A etnografia procura descrever e interpretar as práticas e interações sociais num determinado contexto, através da presença prolongada no mesmo. Esta metodologia implica que o investigador se deve deslocar da sua própria cultura para compreender os fenómenos que acontecem no meio (idem, 2008). Assim, mais do que descrever e

interpretar a realidade, a etnografia implica a inserção no quotidiano dos que constituem o contexto.

“Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceites na vida daqueles que estudam e dela participem”
(Corsaro, 2005: 446)

A inserção no terreno não implica apenas a presença física no quotidiano, mas também a construção de relações de confiança com os participantes e atores do contexto. A aceitação pela equipa GAAF foi imediata. Ao longo de todo o percurso, sentiu-se o reconhecimento do papel que estava a ser desempenhado era o de uma mediadora socioeducativa de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Este entendimento surgiu, em primeiro lugar, pela abertura da instituição e pelos profissionais que nela desempenham funções, os quais, desde o início, se demonstraram disponíveis para a integração nas dinâmicas do gabinete e da comunidade escolar. A este respeito, é importante enfatizar que ao longo de todo o processo, as relações entre os profissionais do gabinete eram profundamente marcadas por simetria, em termos de poder e influência. Em segundo lugar, esta perceção ficou reforçada aquando da participação nos diversos momentos de mediação de situações escolares. A confiança desenvolvida permitiu o estabelecimento de relações de confiança com as crianças e jovens, pautando-se por interações de maior proximidade. Esta abertura para ser identificada como um elemento da equipa, embora com um estatuto diferente, potenciou um ambiente colaborativo. Assim, estas condições possibilitaram o processo de recolha de dados, bem como enriqueceram a experiência de intervenção.

Enquanto investigadora e interventora, adotou-se o registo de observação-participante, de modo que fosse possível equilibrar o envolvimento na ação e uma atitude reflexiva, fundamentada e crítica. Ainda assim, a inserção no quotidiano incluiu, por vezes, confusão por parte de professores e até estudantes, os quais me identificaram como uma aluna.

“[a] Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do/[a] investigador/[a], com os atores sociais, nos seus contextos culturais, (...) requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a

compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto.” (Correia, 2009:31)

A observação participante implica o contacto prolongado com um determinado contexto, observando as interações, rotinas e comportamentos, sem alterar o bom funcionamento do mesmo. Assim, esta permanência constante permite compreender as interações como também, as problemáticas implícitas no contexto sendo “essencial que o observador esteja consciente dos estereótipos culturais e possa desenvolver a sua capacidade de introspeção” (idem, ibidem: 31). Desta maneira, se fossem utilizadas outras técnicas para conhecer o contexto tais como questionários, por exemplo, o resultado não teria sido tão detalhado. Além disso, esta técnica permite estabelecer relações com os intervenientes do terreno enquanto se captam as dinâmicas reais do dia a dia do local. Assim, a integração nas dinâmicas da instituição permitiu o estabelecimento de relações de confiança com a comunidade, criando condições para uma melhor compreensão do funcionamento do GAAF e do AE.

“(…) a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos” (Rocha & Eckert, 2008:2)

A observação direta, parte constituinte da metodologia etnográfica, permitiu, por um lado, refletir e pensar sobre as dinâmicas e práticas utilizadas no terreno, assumindo um papel de igual importância no que toca à investigação. Por outro lado, permitiu também que fosse possível captar a forma como os jovens se relacionam entre si, os seus modos de expressão emocional, situações de conflitos, entre outros. A observação proporcionou, igualmente, a reflexão sobre a importância da adaptação das ações ao longo da intervenção, permitindo construir respostas mais adequadas ao contexto.

A observação direta participante constituiu a base para a elaboração das notas de terreno diárias (Apêndice I), onde eram descritas interações, comportamentos, acontecimentos, bem como reflexões sobre o observado. Esta técnica complementa a observação, permitindo organizar os dados recolhidos.

“Este ato de escritura define a capacidade de recriar as formas culturais que tais fenômenos adotam e permite exercitar a

habilidade de lhes dar vida novamente, agora na forma escrita, com base em uma estrutura narrativa”(Rocha & Eckert, 2008:8)

Desta forma, as notas de terreno revelaram-se essenciais para posterior análise. Esta escrita constante caracteriza-se pelo seu carácter descritivo e reflexivo, onde se procurou descrever e captar todas as situações ocorridas ao longo do período de estágio. P Segundo Acero (1996), as notas de terreno são uma fonte importantíssima para o investigador, permitindo o registo e reflexão de acontecimentos que não foram devidamente identificados no momento. Estes elementos que não foram imediatamente identificados revelaram-se úteis na análise de temática,

“A AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, “o céu é o limite”, pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados.”(Souza, 2019: 2)

Assim, a análise temática constitui uma ferramenta que auxilia o interventor ou investigador na organização dos dados recolhidos. Adicionalmente, foi realizada uma análise intensiva dos documentos institucionais possibilitando uma maior compreensão das estruturas e normas.

“Além do mais e de modo mais subtil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. “
(Corsaro, 2005: 2)

Esta análise proporcionou uma contextualização teórica daquilo que foi observado. Todo o processo de análise permitiu compreender como se organiza o GAAF e por sua vez, a instituição. A nível organizacional, permitiu compreender as funções da equipa GAAF, bem como das restantes equipas. As informações pedagógicas potenciaram condições para compreender os ideais e objetivos escolares, bem como as prioridades e estratégias da mesma. Paralelamente, ao contacto estabelecido com técnicos e assistentes operacionais, desenvolveram-se conversas informais. Estas conversas contribuíram para compreender as perspetivas dos intervenientes do contexto sobre o mesmo. Todos estes

elementos complementaram a observação participante, permitindo obter um entendimento aprofundado do funcionamento do GAAP.

Em suma, a opção por uma abordagem metodológica dialoga com os princípios da investigação-ação com os da perspectiva etnográfica revelou-se adequada tendo em conta as especificidades do contexto e a necessidade de desenvolver uma intervenção em contínua adaptação ao contexto a par do aprofundamento e da produção de conhecimento sobre o mesmo

Assumindo um registo de natureza qualitativa, eminentemente recorreu-se à análise temática (AT) para tratamento dos dados recolhidos através das notas de terreno. Esta estratégia de análise de dados desenvolve-se a partir de um processo constituído por cinco diferentes fases: i) familiarização com os dados, ii) construção de códigos iniciais, iii) procura pelos temas, iv) revisão dos temas e por último, v) definição e nomeação dos temas (Braun & Clarke, 2006). A primeira fase pressupõe que quem analisa os dados se inteire totalmente dos mesmos, fazendo a leitura contínua dos dados recolhidos. Esta fase constitui “um exercício de leitura e releitura dos dados, portanto, é um processo demorado, pois fornece a base para o resto da análise” (Rosa & Machedanz, 2021: 12). A segunda fase da análise temática, destinada a gerar os códigos iniciais, consiste na produção de códigos de cariz mais básico. Esta fase de codificação é organizada em grupos que posteriormente, terão um tema, “que apresenta um apanhado do principal conteúdo das falas dos participantes” (Souza, 2019 :55). Por outras palavras, um meio pelo qual quem analisa os dados consegue identificar as características do que foi obtido (idem, ibidem). A terceira fase inicia-se quando os dados já estão codificados e colocados em grupos.

“Os temas que começam a ser gerados na Fase 3 são o lugar onde a análise interpretativa ocorre.”(Souza, 2019: 57)

A quarta fase consiste na revisão dos temas. Esta fase envolve dois níveis de análise. Num primeiro momento, quem está a realizar a análise temática verifica os excertos que codificou, já num segundo momento é realizada uma são gerados códigos sólidos tendo em conta a verificação dos excertos codificados (Rosa & Machedanz, 2021). A quinta e penúltima fase assume-se como a fase em que é criado um mapa temático, onde adequam os códigos criados para temas. A última fase tem a ver com a análise final e posterior, escrita do relatório (Rosa & Machedanz, 2021).

No caso deste trabalho, a análise temática permitiu não só descrever os dados que foram recolhidos como também compreender os padrões, interações e experiências presenciadas ao longo de todo o processo de estágio. Esta identificação dos temas que mais se destacam permitiu realizar uma interpretação aprofundada do contexto, contribuindo para a construção de um conhecimento mais aprofundado. Paralelamente, importa referir as implicações que as decisões de cariz ético e metodológico nutriram. Foi necessário adotar rigorosos princípios éticos, uma vez o que o estágio envolveu diretamente crianças e jovens em contexto escolar.

2.2. Cuidados éticos

A ética não se limita apenas ao cumprimento de determinadas normas, implica também, uma atitude reflexiva constante sobre o papel que o investigador tem no terreno. Neste sentido, supõe especial atenção às relações que são estabelecidas, procurando valorizar a escuta ativa e o respeito pelas individualidades de cada um.

“Dito de outra forma, as questões éticas não se encerram num documento protocolado no início de cada projeto investigativo. Pelo contrário, apresentam-se no momento que antecede a construção do objeto, acompanham o desenrolar da ação, prejudicando novos dilemas no seu curso, reconfigurando outras perguntas e revelando algumas, inclusive, inéditas do ponto de vista da fundamentação teórico-epistemológica. Daí que o lugar da reflexividade metodológica seja primordial.” (Freires & Pereira, 2020:63)

Tal como a citação anterior indica, as questões éticas constituem um processo contínuo que acompanha todas as fases da ação e, portanto, requerem uma atenção constante uma vez que todas as escolhas têm consequências. Entende-se então, que o trabalho interventivo produz constantes e imprevisíveis desafios. Perante isto, é necessário o próprio interventor analisar o seu papel e a influência que pode ou não exercer no processo de pesquisa e os dados recolhidos, criticamente. A esta análise contínua dá-se o nome de reflexividade metodológica, a qual desempenha um papel fundamental, na medida em que exige uma postura crítica e consciente em relação ao próprio processo de intervenção. Assim, a reflexividade implica adaptar as decisões que

norteiam a ação às características do terreno, de forma cuidadosa e consciente. Desta maneira, a ética passa a ser entendida como uma prática que implica constante reflexão, ligada à produção de conhecimento.

“A relação com os participantes da investigação, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência.”(Carta ética SPCE, 2014: 7)

O respeito pela pessoa foi um princípio ético que orientou todo o processo de estágio, assumindo-se como uma parte fundamental para a construção de relações no contexto, tal como é referido no Regulamento Interno do AE. Este respeito traduziu-se no reconhecimento de cada criança e jovem como um sujeito único, com potencialidades, experiências, histórias de vida e contextos próprios, sem criar qualquer julgamento e influencia pelos estereótipos criados na sociedade face ao contexto.

“A investigação realizada com pessoas implica compreender que não cabe ao investigador determinar a sua natureza da ação e, especialmente, falar em seu nome. O lugar que os participantes/ sujeitos ocupam na investigação tem relevo, e numa relação de investigação deliberadamente ética, supõe-se não haver lugar para hierarquias. Para que esta relação assim, se constitua, é necessária uma atitude despida de quaisquer preconceitos ou rotulações por parte de quem investiga.” (Freires & Pereira, 2020:64)

Em todo e qualquer tipo de contexto, mas principalmente, em contextos de maior vulnerabilidade social, torna-se necessário não assumir uma posição de superioridade nem assumir estereótipos atribuídos aos participantes. Esta postura remete também para uma prática que supõe a compreensão de perspetivas e experiências diversas, procurando criar espaços de diálogo para a expressão de ideias. Assim, neste sentido, durante todo o processo, procurou-se encontrar possibilidades nas partilhas dos participantes do

contexto, trazendo-as para os momentos de intervenção formal, tal como refere a citação seguinte:

“A escuta, torna-se assim, ética, na medida em que potencia o sentido de uma investigação que se faz com e não sobre, sem por isso recusar o desvelar de hierarquias que são públicas e não restritas à esfera académica.” (Freires & Pereira, 2020: 66)

Desta maneira, assumiu-se uma postura de escuta ativa, valorizando as vozes de cada criança e jovem e reconhecendo que todos são sujeitos de direito. Esta visão implica ouvir, considerar as opiniões de cada um, os sentimentos e experiências. Além disto, o respeito manifestou-se na forma como foram geridas as interações no terreno, criando relações baseadas na confiança, empatia e na proximidade com crianças e jovens do contexto. Esta postura relaciona-se diretamente com os princípios da ética do cuidado (Perdigão, 2003), que procura centralizar a sua ação através das relações humanas, do cuidado, da proximidade e da atenção para o outro. Todas as atividades realizadas em conjunto com o orientador local foram desenvolvidas com base na inclusão de todas as crianças e jovens, quer pela sua origem cultural/ linguística, quer por possíveis neurodivergências com impacto na aprendizagem e/ou na regulação comportamental/emocional ou pela sua origem social e familiar. Desta maneira, foi necessário adequar também a linguagem tendo em conta as especificidades do público.

“Cuidamos “naturalmente” de nós e dos outros, pelo simples facto de existirmos-com-o(s)-outro(s)-no mundo”
(Perdigão, 2003:485)

Assim, desta forma, cuidar não implica apenas agir corretamente tendo em conta as normas existentes, implica também presença, disponibilidade e comprometimento com o bem-estar dos outros. Neste sentido, a intervenção realizada ao longo de todo o processo, incluiu a dimensão de cuidado, procurando construir relações de confiança seguras. Em contexto de GAAP, a criação de relações de confiança é essencial, uma vez que a maioria das situações acompanhadas ao longo do estágio envolvem questões pessoais e familiares marcadas por elevados níveis de vulnerabilidade social. Do mesmo modo, e relacionando com os projetos realizados em conjunto com a orientadora local, a intervenção no contexto procurou assegurar em todas as ações desenvolvidas que os

ritmos de cada um eram respeitados bem como as necessidades e características de cada criança, permitindo promover um ambiente seguro e de respeito para com todos os envolvidos. Em suma, o respeito aliado à ética do cuidado (Perdigão, 2003) tornou-se uma orientação que acompanhou todas as fases do presente estágio, desde a observação à intervenção.

Paralelamente, garantiu-se o anonimato através da utilização de pseudônimos e ainda, pela omissão de qualquer informação que identifique a criança, a respetiva família e o contexto. Os consentimentos informados aos encarregados de educação ficaram ao encargo do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), uma vez que este estágio foi realizado no âmbito da equipa multidisciplinar do gabinete. Todas as ações realizadas foram devidamente discutidas com a orientadora local, que posteriormente discutiu com a restante equipa GAAF e com a direção do AE. Todas as atividades realizadas estão explanadas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento e posteriormente, no Projeto Educativo.

Todo o processo implicou a participação ativa nas dinâmicas institucionais, tornando-se fundamental ter consciência do impacto das mesmas. No entanto, apesar de todo este impacto, foi necessário estabelecer limites, de maneira a haver um equilíbrio entre a proximidade e o distanciamento necessários à intervenção. O exercício da mediação linguística contribuiu para tornar esta tarefa mais exigente, uma vez que pressupunha um envolvimento mais próximo e aprofundado daquilo que era a dinâmica do contexto.

“Ser ético implica, por conseguinte, educar-se a aprender o lugar do outro, com suas diferenças, idiossincrasias e representações. Exige despir-se de (pré)conceitos, exercitando a capacidade de colaborar, sem com isso admitir uma neutralidade que não existe, em termos investigativos e sociais”(Freires & Pereira, 2020:70)

Em suma, a ética foi entendida ao longo de todo o percurso, como um processo de reflexão e tomada de decisão, procurando suportar toda a intervenção no respeito, na valorização dos saberes dos participantes, no cuidado e na construção de respostas ajustadas às suas realidades.

Capítulo III: Construção do referencial teórico

“O modelo paradigmático serve não somente de bússola para guiar as ações, mas também de alicerce para sustentar todo o processo de construção de conhecimento” (Ribeiro & Brito, 2020: 19)

As ações desenvolvidas ao longo do período de estágio curricular foram sustentadas por um conjunto de referenciais teórico-conceituais que orientaram a compreensão e análise do contexto, bem como a prática pedagógica subjacente à intervenção. Neste sentido, a exploração teórica assumiu um papel orientador no decurso das atividades implementadas em contexto escolar, funcionando como uma verdadeira “bússola” para a ação educativa. Mais do que um conjunto de dinâmicas avulsas, as práticas desenvolvidas procuraram assentar numa intencionalidade educativa consistente, sustentada por objetivos claramente definidos e por uma postura de reflexão crítica permanente. Assim, o presente capítulo apresenta o enquadramento teórico que fundamentou e orientou as atividades realizadas durante o estágio.

3.1. Enquadramento da intervenção no campo das Ciências da Educação

Tal como refere Canário (2003), as Ciências da Educação afirmam-se a partir da existência de três níveis de fronteira. O primeiro refere-se à fronteira que distingue o conhecimento científico de outras formas de conhecimento. Neste sentido, o conhecimento científico constitui apenas uma das formas possíveis de interpretar a realidade social, diferenciando-se por procedimentos metodologicamente sustentados. Um segundo nível de fronteira refere-se à distinção entre as ciências da natureza e as ciências do social. Esta diferenciação decorre das especificidades dos fenómenos sociais que, pela sua complexidade, exigem abordagens de investigação distintas das utilizadas nas ciências naturais.

Ainda assim, o autor destaca a influência da conceção positivista no desenvolvimento das ciências sociais, ainda que defenda a necessidade de estas construírem formas próprias de produção de conhecimento. Por fim, reitera a fronteira da “diferenciação das ciências sociais” (*idem, ibidem*: 16). No caso das Ciências da Educação, tal diferenciação traduz-se na construção de objetos de estudo próprios, relacionados com os fenómenos educativos, que são analisados através de processos de investigação que procuram compreender a sua complexidade e multidimensionalidade:

“[a] constituição das ciências da educação como uma área científica própria é o resultado por um lado, da 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, 2005:20).

As Ciências da Educação estão marcadas por inúmeros desafios relacionados com a definição da sua identidade, mas, ao mesmo tempo, engloba e articula com diferentes áreas do saber, assumindo um carácter interdisciplinar. Esta abertura a outros campos e a valorização da interdisciplinaridade serão concepções fundamentais vivenciadas no quotidiano de terreno, conforme ficará expresso nos capítulos subsequentes. Além disso, segundo José Alberto Correia, e apesar do interesse manifesto pela área escolar no presente Relatório, as Ciências da Educação não restringem a sua ação apenas ao contexto escolar, abrangendo uma diversidade de profissões, espaços e processos educativos:

“[d]esde logo, porque a LCE incide sobre um campo que não reduz a educação ao escolar. Encontramo-nos, deste modo, perante um campo em construção, em que a formação não se limita a assegurar uma difusão, mais ou menos alargada, de saberes previamente constituídos e funcionalmente pertinentes. Para além de apelar a um sentido mais alargado do educativo (...)”(Correia, 2024: 5).

Compreende-se, assim, que as Ciências da Educação se caracterizam pela sua complexidade, diversidade de práticas e contextos de intervenção que integram. Assumem, assim, um campo de atuação mais alargado, possibilitando o desenvolvimento de intervenções em diversos contextos educativos, sejam eles formais, não formais ou informais. Nesta perspetiva, a educação já não corresponde, apenas ao seu sentido etimológico de "ação sobre as crianças", e “estende-se a todos os indivíduos, ao longo de toda a vida.” (Fonseca, 1997: 6).

3.2. A instituição escolar e a sua evolução

“A Escola constitui-se historicamente instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar de um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou setor dessa

sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola” (Roldão, 2013:132)

A Escola afirmou-se historicamente como instituição social a partir do reconhecimento da necessidade de transmitir, de forma sistemática, um conjunto de saberes a determinados grupos da sociedade, enquadrando-se no paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Esses saberes, organizados e estruturados, constituem o currículo escolar, entendido como um elemento central da ação educativa. Importa, contudo, reconhecer que o currículo não constitui uma realidade neutra, uma vez que resulta de processos de seleção e validação do conhecimento, influenciados pela própria instituição escolar e pelos contextos sociais, culturais e históricos em que se insere.

Neste sentido, Pierre Bordieu (1991) denota que a escola pode ser compreendida como um espaço de reprodução social, uma vez que tende a desfavorecer alunos provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis pelo distanciamento existente entre o seu *habitus* e os valores da instituição escolar.

Reconhecendo esta evolução sociohistórica da Escola, as orientações das políticas educativas vislumbram uma visão mais alargada do seu papel. Nesta perspetiva, a Escola assume-se não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências e a formação de valores. Tome-se como exemplo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que constitui um documento orientador das políticas curriculares e das práticas educativas em Portugal e, até ao presente momento, um dos principais referenciais dos profissionais escolares:

“A abrangência do Perfil dos Alunos respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícita, resultantes de consenso social.” (d’Oliveira Martins et al., 2017:8).

O PASEO constitui um referencial orientador que define um conjunto de princípios, valores e competências que pretendem promover a formação integral do aluno.

Neste sentido, o documento valoriza o desenvolvimento articulado de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, preparando os alunos para uma participação ativa, crítica e responsável na sociedade.

Paralelamente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, reforçando uma conceção de Escola orientada para a valorização da diversidade dos alunos. Neste sentido, prevê a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às necessidades e especificidades de cada aluno, procurando eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, bem como promover condições que favoreçam o sucesso educativo de todos.

Em articulação com este diploma, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, promovendo uma gestão curricular flexível e contextualizada, orientada para o desenvolvimento das competências conforme o PASEO. Este enquadramento valoriza não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores essenciais ao exercício de uma cidadania ativa e responsável. Esta perspetiva encontra-se em consonância com os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca que preconiza uma Escola capaz de acolher todas as crianças, independentemente das suas características, condições ou necessidades, reconhecendo a diversidade como um valor e uma oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade educativa (UNESCO, 1994).

Face às transformações ocorridas no sistema educativo e à crescente complexidade dos contextos escolares, torna-se imprescindível que a escola contemporânea seja capaz de responder à diversidade de percursos, experiências e realidades sociais dos seus alunos. Assim, os normativos e orientações anteriormente referidos evidenciam a necessidade de uma escola flexível, inclusiva e comprometida com a participação efetiva de todos. Para além da sua função instrutiva, a escola desempenha igualmente um papel fundamental na socialização dos indivíduos. Neste sentido, Althusser (1980) refere que a instituição escolar não se limita à transmissão de conhecimentos e competências técnicas, contribuindo também para a aprendizagem de normas, valores e comportamentos socialmente reconhecidos. Como afirma o autor, “(...) ao mesmo tempo que ensina (...) técnicas (...) a Escola ensina também as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que toda a agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar” (*idem, ibidem*: 21). Contudo, esta visão da

escola tem vindo a ser progressivamente ampliada. Atualmente, reconhece-se que a sua missão ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, integrando preocupações relacionadas com o desenvolvimento pessoal, social e relacional dos alunos. Neste contexto, a instituição escolar assume-se como um espaço privilegiado de articulação entre as diferentes dimensões da vida social dos indivíduos, tornando-se essencial a implementação de respostas educativas diversificadas e ajustadas às suas necessidades. Entre essas respostas, destaca-se a mediação, enquanto estratégia promotora da inclusão, da participação, da gestão construtiva dos conflitos e da melhoria das relações interpessoais no contexto escolar.

3.3. A evolução histórica e concetual da mediação

“A crescente valorização social do trabalho em rede e da participação dos cidadãos e das comunidades na busca de soluções para os seus problemas favorece o aparecimento de novas práticas sociais promotoras de coesão social” (Silva, 2010: 120).

Bonafé-Schmitt (2009) propõe uma leitura da evolução histórica da mediação organizada em quatro fases distintas. A primeira surge na década de 1970, associada às formas de justiça informal e concebida como uma alternativa de acesso à justiça para populações com menores recursos económicos (Silva, 2011).

Numa segunda fase, durante a década de 1980, assiste-se à progressiva autonomização da mediação e ao seu alargamento a diferentes contextos de intervenção, nomeadamente os contextos familiar, comunitário e penal. Neste período, a mediação era entendida como um mecanismo alternativo de resolução de conflitos, assente na procura de consensos entre as partes envolvidas (Correia & Caramelo, 2003). Em Portugal, este movimento traduziu-se, entre outras iniciativas, na criação dos Julgados de Paz, estruturas que recorrem à mediação para apoiar a resolução de litígios de natureza civil.

A terceira fase, situada em meados da década de 1990, caracteriza-se pela crescente autonomização da mediação relativamente a outros mecanismos alternativos de resolução de conflitos. Simultaneamente, verifica-se a criação de associações profissionais de mediadores em diversos países, contribuindo para a consolidação da mediação enquanto campo específico de intervenção (Silva, 2011).

Por fim, no final da década de 1990, emerge uma quarta fase marcada pela ampliação das finalidades da mediação. Esta deixa de ser concebida exclusivamente como

um mecanismo de resolução de conflitos para assumir um papel mais abrangente enquanto instrumento de regulação social. Como referem Costa e Silva et al., “[h]oje em dia, a mediação é muito mais do que uma técnica alternativa de resolução de conflitos, constituindo uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social” (2010: 120). Esta evolução traduziu-se numa conceção mais ampla da mediação, centrada no desenvolvimento de competências individuais e interpessoais, na promoção do diálogo e na participação ativa dos indivíduos na gestão das situações conflituais. Neste sentido, Pinto da Costa, Almeida e Melo defendem que a mediação “incorpora uma concepção mais ampla que a busca de soluções para as disputas, sustentando-se na premissa do desenvolvimento de competências individuais e interpessoais na resolução dos conflitos” (2009: 166). Assim, o conflito passa a ser entendido não apenas como um problema a resolver, mas também como uma oportunidade de aprendizagem, crescimento pessoal e transformação social.

É neste enquadramento que emerge a mediação socioeducativa, entendida como uma estratégia de natureza preventiva, formativa e participativa. Segundo Martins e Viana, a mediação socioeducativa deve ser perspectivada “enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos (...) como estratégia fundamental para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania, para a participação cívica” (2013: 183). A ampliação das finalidades da mediação favoreceu a sua integração em diversos contextos sociais e educativos. Neste âmbito, a escola assume particular relevância enquanto espaço privilegiado de convivência, interação e aprendizagem social, onde coexistem alunos com diferentes percursos, experiências e necessidades. A diversidade que caracteriza os contextos educativos atuais exige a implementação de estratégias que promovam o diálogo, a participação e a construção de relações interpessoais positivas.

Neste sentido, a mediação escolar assume-se como uma estratégia educativa orientada para a melhoria da convivência e para a promoção de uma cultura de diálogo. A coexistência de alunos provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e familiares, portadores de distintos valores, experiências e *habitus* (Bourdieu, 1980), torna inevitável o surgimento de divergências e situações de conflito. Contudo, estas devem ser entendidas como parte integrante da vida coletiva e como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. Num contexto marcado pela crescente diversidade e complexidade das relações sociais (Cunha, Silva & Torrego, 2023), a promoção da

convivência assume-se como um dos grandes desafios da escola contemporânea. Neste sentido, a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, implicando também a preparação dos indivíduos para viver com os outros, respeitando a diferença e participando ativamente na vida em comunidade. Esta perspectiva encontra-se alinhada com os princípios defendidos por Delors (2005), que identifica o “aprender a viver juntos” como um dos pilares fundamentais da educação para o século XXI.

Torrego (2003) defende que a mediação não deve ser entendida apenas como uma técnica de intervenção perante situações de conflito, mas também como um processo educativo que favorece a aprendizagem de competências comunicacionais, relacionais e de participação democrática. Na mesma linha, Torremorell (2008) considera que a mediação constitui uma oportunidade pedagógica para transformar os conflitos em experiências de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e participativos. Deste modo, a mediação socioeducativa desenvolve-se em contextos escolares, comunitários e associativos, assumindo-se simultaneamente como estratégia de gestão de conflitos, instrumento de regulação social e promotora de uma cultura de paz (Costa e Silva et al, 2010).

Em contexto escolar, a sua implementação surgiu inicialmente em meios socialmente desfavorecidos e junto de alunos em situação de vulnerabilidade social, sendo atualmente reconhecida como uma metodologia de promoção da convivência, da inclusão e da participação dos alunos na vida escolar (Pereira, 2024). Estudos mais recentes continuam a evidenciar o contributo da mediação para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas, reforçando o seu papel na construção de ambientes educativos mais participativos, inclusivos e promotores de uma cultura de paz (Correia & Alves, 2025). Ao promover o diálogo, a cooperação, a escuta ativa e o respeito mútuo, a mediação afirma-se, atualmente, como uma prática educativa que contribui para a formação integral dos alunos e para a construção de comunidades escolares mais democráticas, inclusivas e socialmente coesas (Pinto da Costa, 2020).

3.4. A importância dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) surgiram inicialmente no âmbito de projetos desenvolvidos pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC). Em 2010, o Projeto de Lei n.º 193/XI procurou estabelecer um enquadramento formal para estas

estruturas, definindo a sua missão, composição e áreas de intervenção. Apesar disso, os GAAF desenvolveram-se sobretudo através da implementação de projetos e regulamentos internos adotados pelas escolas e agrupamentos.

Segundo o referido documento, os GAAF deveriam ter como missão contribuir para o desenvolvimento harmonioso dos alunos, promovendo a sua integração social e constituindo-se como espaços de identificação, acompanhamento e intervenção perante problemáticas que afetam os alunos, as famílias e a comunidade educativa (Projeto de Lei n.º 193/XI, 2010). As competências atribuídas a estes gabinetes incluem o acompanhamento dos alunos e respetivas famílias, a prevenção do absentismo, do abandono e do insucesso escolar, a intervenção em situações de indisciplina e violência e a articulação com os diferentes recursos existentes na comunidade. Vieira (2016) acrescenta que os GAAF devem promover a formação integral dos alunos, favorecer a integração escolar, apoiar os processos de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de interações saudáveis entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

A relevância destas estruturas torna-se particularmente evidente perante a crescente complexidade das problemáticas presentes nos contextos escolares. Como demonstra Gomes (2011), os fenómenos de abandono escolar, insucesso, absentismo ou vulnerabilidade social não podem ser compreendidos de forma isolada, exigindo respostas integradas e multidisciplinares. A autora evidencia que a intervenção desenvolvida pelos GAAF assenta numa lógica preventiva e ecológica, envolvendo não apenas os alunos, mas também as suas famílias, professores e restantes recursos da comunidade. Esta perspetiva encontra-se próxima do modelo ecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1979), segundo o qual o desenvolvimento da criança resulta da interação contínua entre diferentes sistemas que influenciam a sua vida. O autor identifica diferentes níveis de influência, desde os contextos mais próximos, como a família e a escola (microsistema), até às relações estabelecidas entre estes contextos (mesossistema) e aos sistemas sociais mais amplos que afetam indiretamente a criança (exossistema e macrossistema). Nesta perspetiva, a compreensão das dificuldades escolares e sociais exige uma intervenção que considere a criança de forma integrada, mobilizando os diferentes contextos e agentes educativos envolvidos no seu desenvolvimento.

De acordo com Gomes (2011), as estratégias de intervenção desenvolvidas pelos GAAF incluem tutorias, acompanhamento individualizado, trabalho com as famílias e encaminhamento para respostas especializadas, procurando envolver os diferentes agentes educativos na construção de soluções ajustadas às necessidades dos alunos. Todos estes pressupostos foram verificados no terreno aquando da realização do estágio curricular, algo verificado no contacto direto com uma equipa multidisciplinar composta por psicólogas, mediadora e técnica de serviço social. Estas práticas evidenciam o carácter preventivo e socioeducativo da intervenção, apesar da emergência das situações nem sempre permitir uma atuação consistente, privilegiando a promoção do sucesso escolar e a redução de fatores de risco associados ao abandono, absentismo e/ou indisciplina.

O Projeto de Lei n.º 193/XI propunha igualmente uma composição multidisciplinar para estes gabinetes, algo que se verifica em diversos Agrupamentos, nomeadamente no Agrupamento de Escolas, integrando profissionais de diferentes áreas, nomeadamente psicólogos, animadores socioculturais e profissionais das Ciências da Educação. Esta diversidade profissional permite mobilizar diferentes saberes e perspetivas de intervenção, favorecendo uma resposta mais abrangente e ajustada à complexidade das situações sinalizadas. Neste quadro de intervenção, a mediação assume-se como uma estratégia transversal à ação dos GAAF. Através da promoção do diálogo, da participação e da cooperação entre alunos, famílias, professores e comunidade, a mediação contribui para a construção de respostas partilhadas e para o fortalecimento das relações entre os diferentes atores educativos. Como referem Martins e Viana (2013), a mediação socioeducativa favorece processos de comunicação, negociação e tomada de decisão, promovendo relações interpessoais mais positivas e inclusivas.

Deste modo, os GAAF afirmam-se como estruturas privilegiadas de intervenção socioeducativa, articulando prevenção, mediação e trabalho em rede. A sua atuação contribui para a promoção da inclusão, da participação e do sucesso educativo, reforçando a capacidade da escola para responder às necessidades dos alunos e das respetivas famílias num contexto social cada vez mais complexo.

3.5. O papel do mediador no 1.º CEB

“A prevenção é um processo mobilizador de mediadas eficazes tomadas com vista a neutralizar fatores causadores de inadaptação escolar ou social”

(Carignan, 2008, citado em Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009: 168)

Apesar da crescente valorização da mediação em contexto educativo, a literatura relativa à intervenção do mediador socioeducativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) permanece reduzida quando comparada com a existente para outros níveis de ensino. De igual modo, a presença desta figura nas escolas do 1.º ciclo continua a revelar-se menos expressiva do que a de outros profissionais especializados, como psicólogos, cujas funções se encontram mais consolidadas nos contextos educativos. Esta realidade poderá estar associada à persistência de uma visão da mediação predominantemente centrada na gestão de conflitos disciplinares e comportamentais, frequentemente mais visíveis nos níveis de ensino mais avançados. Contudo, a perspetiva socioeducativa da mediação permite compreender que a sua intervenção ultrapassa a mera resolução de conflitos, assumindo igualmente funções preventivas, educativas e promotoras do desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, o 1.º ciclo constitui um contexto particularmente relevante para a intervenção do mediador, uma vez que corresponde a uma etapa fundamental da construção das competências pessoais, emocionais e sociais que sustentam os processos de convivência, participação e inclusão ao longo do percurso escolar.

A intervenção do mediador articula-se, assim, com uma lógica de prevenção primária, entendida como um conjunto de medidas orientadas para a promoção do bem-estar, da cidadania, da comunicação e do desenvolvimento de relações interpessoais positivas (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009). Paralelamente, a prevenção secundária procura identificar precocemente situações de vulnerabilidade e desenvolver competências que favoreçam a convivência entre pares, tais como a escuta ativa, a empatia, a imparcialidade, a gestão da informação e o reconhecimento das necessidades e emoções dos outros (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009). Neste âmbito, a ação do mediador assume uma dimensão predominantemente preventiva, incidindo no desenvolvimento de competências que permitam às crianças compreender e gerir as suas emoções, comunicar de forma adequada, cooperar com os outros e resolver divergências

de forma construtiva. É neste ponto que o presente Relatório e a experiência de estágio que o sustenta poderá ser diferenciador na abertura e consolidação da profissionalidade do mediador, assim como na relevância e potencialidade da intervenção precoce através do olhar das Ciências da Educação. Mais do que intervir perante situações problemáticas, o mediador procura criar condições que favoreçam o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e a aquisição de recursos pessoais e sociais essenciais ao bem-estar e ao sucesso escolar, o que poderá contribuir para os fenómenos disciplinares documentados nos alunos mais velhos (Equipa de Intervenção Disciplinar, AE, maio de 2026).

Desta forma, as competências socioemocionais assumem particular relevância. Estas contribuem para o reconhecimento e regulação das emoções, para a comunicação, para a cooperação e para a gestão das relações interpessoais. O conceito de competência socioemocional integra duas dimensões complementares: a competência social, entendida como a capacidade de iniciar e manter relações sociais recíprocas e gratificantes (Vale, 2012), e a competência emocional, que se relaciona com a capacidade de reconhecer emoções, controlar impulsos e tomar decisões adequadas perante diferentes situações (Goleman, 2022).

Neste sentido, o mediador de um GAAP não desempenha apenas funções associadas à gestão de conflitos. A sua intervenção centra-se igualmente na promoção do desenvolvimento socioemocional, na prevenção de situações de risco, no fortalecimento das relações interpessoais e na criação de contextos educativos mais inclusivos e participativos. Esta atuação revela-se particularmente pertinente num contexto educativo orientado pelos princípios da educação inclusiva, na medida em que contribui para a participação de todos os alunos, para a melhoria da convivência escolar e para a construção de ambientes promotores de bem-estar e sucesso educativo.

Capítulo IV: O estágio: conhecer para intervir

O presente capítulo constitui uma descrição do processo de entrada no terreno, apresentando também as atividades realizadas ao longo do período de estágio. Encontra-se dividido em subcapítulos que constituem as várias estruturas nas quais decorreu a intervenção, bem como o descritivo das atividades realizadas no âmbito dessa estrutura.

4.1. GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

O primeiro dia na Escola revelou-se especialmente importante, pois marcou o início do contacto direto com o contexto de estágio.

“Em primeiro lugar, a primeira grande dúvida começou pela roupa que eu vestiria. Sei que esta questão parece um pouco fútil, mas na minha cabeça estava a ser uma grande questão. Por um lado, não queria ir com roupa demasiado informal porque não queria dar a entender aos alunos que era aluna tal como eles. Por outro, não queria estar demasiado formal porque apesar de as aulas ainda não terem começado, não queria que a minha forma de vestir fosse um entrave com quem quer que seja. Outra grande preocupação foi mesmo a forma de tratamento que deveria ter quer seja para com alunos, professores e assistentes.” (NT - 16/09/2025)

Estas inquietações reproduziram a necessidade de encontrar um posicionamento enquanto estagiária num contexto até então desconhecido. Se, por um lado, existia a preocupação de não ser identificada como uma aluna tendo em conta a proximidade etária relativamente a muitos dos estudantes, por outro, evitava-se adotar uma postura excessivamente formal na medida em que dificultava a construção de relações de proximidade com as crianças e jovens.

No primeiro dia de estágio foi realizada uma breve apresentação às instalações da escola, permitindo a apresentação ao espaço físico, de docentes e não docentes que integravam a instituição. O acolhimento demonstrado por toda a comunidade educativa contribuiu para o processo de integração e adaptação ao contexto. Foi disponibilizado uma secretária no GAAF, destinada ao planeamento, organização e desenvolvimento de atividades e projetos ao longo do estágio curricular. A entrada no Agrupamento de Escolas (AE) coincidiu com a reunião de acolhimento a novos elementos na instituição escolar, o que permitiu conhecer melhor o funcionamento da instituição escolar.

A intervenção em ação



Figura 3 - Organograma do trabalho realizado no GAAF

O estágio teve início no dia dezasseis de setembro de dois mil e vinte e cinco, o que coincidiu com o primeiro dia de aulas do ano letivo, momento em que os dias assumiram um cariz mais intenso e dinâmico. Durante a fase inicial, foi necessária uma adaptação, de forma progressiva, à rotina escolar e às dinâmicas da instituição, o que implicou um processo de observação e familiarização com o trabalho desenvolvido no gabinete.

Os primeiros dias de estágio foram marcados por sentimentos de ansiedade, características de uma fase de adaptação a um determinado contexto, às funções a desempenhar, às dinâmicas de trabalho e às pessoas que do contexto fazem parte. Contudo, o acolhimento demonstrado pela equipa educativa e pelos restantes profissionais do agrupamento contribuíram para uma facilitação do processo de adaptação e integração.

Desde o início da experiência de estágio, foi visível uma atitude de inclusão por parte da orientadora local e das restantes profissionais do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), em diferentes dinâmicas e decisões. Esta postura contribuiu para o

desenvolvimento de um sentimento de pertença à equipa, o que possibilitou uma participação mais confiante nas atividades desenvolvidas.

Nesta fase inicial, foi necessário conhecer toda a documentação que caracteriza o Agrupamento tal como o Projeto Educativo, Relatório da Equipa de Autoavaliação (EAA) e o Regulamento Interno Escolar. Todas as questões relacionadas com o funcionamento escolar passaram a ser partilhadas de forma regular, permitindo obter um conhecimento mais aprofundado da escola e das suas dinâmicas.

As manhãs, normalmente, tinham início no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família embora fosse reduzido o tempo de permanência neste espaço devido à constante necessidade de circular pelos espaços escolares fruto de situações que surgiam ao longo do dia. Apesar disso, o gabinete assumiu um papel fulcral ao longo período de estágio, sendo não só um local de planeamento e reflexão, mas também, de acompanhamento de alunos e das respetivas famílias. Neste sentido, surgiam inúmeras situações e oportunidades de intervenção, sendo o GAAF um espaço de observação e mediação.

A integração no contexto escolar, durante as primeiras semanas, foi realizada maioritariamente com base na observação do trabalho desenvolvido pela orientadora local, sem interferir no bom funcionamento escolar. A observação prioriza o contato com o contexto onde os fenómenos acontecem, o que permite uma melhor compreensão das práticas (Amado, 2014). A observação inicial permitiu uma progressiva adaptação ao funcionamento escolar, às rotinas, às regras e até mesmo à cultura escola.

Neste sentido, no decorrer do estágio, as atividades realizadas assumiram um carácter distinto e marcado por situações de complexidade emocional, comportamental e social. De forma a descrever detalhadamente o trabalho desenvolvido, optou-se por tipificar as atividades em vários eixos de intervenção sendo eles: a intervenção com famílias, intervenção com alunos, o trabalho em rede e a articulação institucional e por último, desenvolvimento de projetos escolares. Será importante também, referir que todos estes eixos são relativamente ao trabalho realizado no âmbito do GAAF.

4.1.1. Intervenção com famílias

Um dos eixos centrais da prática acompanhada em contexto constituiu-se pela intervenção desenvolvida com as famílias dos alunos, que se assumiu como um processo de mediação, acompanhamento e articulação entre escola e família. Esta dimensão do trabalho revelou-se fulcral em situações de maior fragilidade familiar e social, bem como

na gestão de conflitos entre alunos e em alguns casos entre as próprias famílias. A par da escola, a instituição familiar assume um papel importante na resposta a situações de maior preocupação a nível comportamental e emocional.

O acompanhamento dos atendimentos realizados com os encarregados de educação possibilitou um contacto próximo com as realidades familiares, acompanhadas pelas técnicas do GAAF, o que permitiu perceber os desafios intrínsecos à intervenção socioeducativa. Ao mesmo tempo, proporcionou a observação de diferentes estratégias de mediação utilizadas pela supervisora local. Uma das reuniões acompanhadas marcou o percurso de estágio particularmente pela fragilidade emocional apresentada pela encarregada de educação.

“Mal cheguei à beira da senhora, vi lágrimas nos seus olhos. Confesso que senti um pouco de pena, mas tive de ser firme e ouvir o que tinha para nos dizer. Fui apenas adotando a estratégia de ir ouvindo e mostrar que estava atenta ao que a mesma dizia, tal como a Dra MM o fez. Adotei esta postura mais pelo facto de não saber se podia intervir ou não e com receio de ser invasiva demais pois entendi que era um assunto delicado” (NT – 16/09/2025)

Foi no decorrer deste atendimento que se tornou notório que o trabalho realizado pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) ultrapassa as questões escolares, abordando também problemáticas familiares, relacionais e emocionais. O atendimento presenciado evidenciou que, tal como Brofenbrenner (1979) refere na sua teoria ecológica, o desenvolvimento da criança não é realizado apenas a partir de uma dimensão, mas sim, através da interação entre as várias dimensões. O desenvolvimento da criança ocorre a partir da relação que existe entre os vários contextos em que se move, mais e menos diretamente. Desta forma, na intervenção devem ser envolvidos os microssistemas e mesosistemas que envolvem a criança.

O desenrolar da reunião ocorrida permitiu compreender a mediação socioeducativa como uma estratégia que procura promover o diálogo, a comunicação e o estabelecimento de relações de confiança. A observação direta destes momentos permitiu perceber a complexidade das problemáticas sobre as quais o GAAF intervém. Estes momentos tinham o objetivo de compreender os contextos familiares nos quais os alunos

residem, promover a discussão de estratégias de intervenção e promover formas de colaboração entre a escola e a família. Consequentemente, contribuíam para um maior envolvimento das famílias no percurso educativo dos seus educandos.

Em muitos casos, e relacionando esta ideia com a nota de terreno anteriormente descrita, identificou-se que estes momentos assumiam finalidades diversas nomeadamente a prestação de apoio a famílias, esclarecimento de dúvidas ou de situações ocorridas com os alunos e a comunicação de informações importantes sobre o percurso escolar do aluno. A intervenção desenvolvida configurava-se como um espaço privilegiado de diálogo e proximidade, centrado na escuta, no acompanhamento e compreensão das famílias.

“A reunião decorreu em conjunto com a Diretora de Turma da BBg e deveria ter sido em conjunto com o Diretor da Turma do MBg que não apareceu. Foram abordados temas como o comportamento da aluna que piorou a partir da altura em que a mãe veio para prisão domiciliária. No entanto, a professora revela que a aluna tem vindo a demonstrar alguma vontade em melhorar o seu comportamento. A diretora de turma demonstrou também, o seu contentamento com as notas da aluna que têm vindo a melhorar significativamente” (NT - 28/01/2026)

A este respeito, a figura do Diretor de Turma é fundamental no percurso escolar do aluno, uma vez que é a pessoa representante da turma e que detém toda a informação proveniente dos restantes docentes da turma. Assim, foram vários momentos em que se tornou pertinente que esta figura estivesse presente nas reuniões realizadas com o encarregado de educação do aluno.

Estes momentos de trabalho em rede e de articulação entre os vários agentes educativos remontam para a ideia de que a escola já não se limita apenas à transmissão de conhecimentos uma vez que tal como refere no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a escola assume-se como um meio que promove o desenvolvimento integral da criança. Esta reunião é o exemplo perfeito de que a escola se tornou uma instituição que procura estar atenta aos alunos.

Em suma, o GAAF desempenha um papel essencial na articulação entre a família e a escola, servindo de apoio direto às famílias e intervindo em situações de maior

vulnerabilidade ou perigo. Compreende-se que o trabalho de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família vai muito além da resolução de conflitos e da realização de relatórios para entidades. O GAAF promove o fortalecimento da relação entre a dimensão escola e a dimensão familiar, zelando pelo bem-estar do aluno (Martins & Viana, 2013).

4.1.2. Trabalho em rede e articulação institucional

No decorrer da intervenção, foram acompanhadas diversas reuniões que envolveram entidades parceiras, nomeadamente a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Nos termos da Lei de Proteção de Crianças e Jovens, a CPCJ tem como objetivo principal promover os direitos e o bem-estar da criança e jovem, prevenindo situações de perigo que possam comprometer as áreas da saúde, formação, educação e desenvolvimento integral. promoção dos direitos e do bem-estar das crianças e dos jovens, bem como a prevenção de situações de perigo que possam comprometer as áreas anteriormente apresentadas.

“As reuniões foram divididas em duas salas sendo que numa sala fiquei eu, a Dra MM e a Dra MT com um dos técnicos da CPCJ. Na outra sala, ficaram as Dras AP e NS com a outra técnica da CPCJ(...) Pela conversa que tivemos pareceu-me bastante empenhado e com vontade de mudar alguma coisa. Este contacto entre as várias redes é tão importante e cada dia que passa tenho vindo a perceber como funciona tudo isto. (...) Entretanto chegaram as técnicas do Rendimento Social de Inserção (RSI), do pró infância (uma resposta social que os alunos abordados na reunião frequentam) e ainda, uma outra senhora trabalhadora de outra resposta social para estas crianças” (NT - 02/10/2025)

Esta reunião decorreu com várias entidades tais como a CPCJ, as técnicas responsáveis pelo RSI da família e a da resposta social na qual os alunos frequentam. Para uma intervenção eficaz, a articulação entre os diferentes profissionais e entidades, para responder de forma adequada às necessidades do aluno e da respetiva família revela-se fundamental. Gomes refere ainda que “para se trabalhar junto do aluno é necessário que a restante comunidade esteja em consonância com o trabalho efetuado, ainda que para isso seja necessário trabalhar-se junto da família e da comunidade” (2011: 48).

O acompanhamento destes momentos permitiu compreender que a intervenção educativa depende da colaboração entre os diversos profissionais e entidades. O GAAF não atua de forma isolada, mas integra uma rede de trabalho constituída por várias entidades que dão resposta às problemáticas familiares, sociais e emocionais, o que facilita uma resposta mais eficaz (Costa e Silva et al, 2010).

Foi possível presenciar momentos informais de articulação e trabalho em rede quer via telefone quer presenciais, com professores e entidades para troca de informações sobre o aluno e a respetiva família. A troca de informações com entidades externas realizou-se inúmeras vezes com técnicos Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT), com técnicos do Rendimento Social de Inserção (RSI) que acompanham as famílias, com os técnicos da CPCJ, com técnicos do proinfância e com centros hospitalares.

Uma das articulações que se revelou particularmente significativa foi a reunião realizada com a assistente social do Centro Hospitalar que acompanha um número considerável dos alunos do agrupamento. O momento destacou-se pela abordagem adotada pois a discussão de ideias não se centrou apenas nas fragilidades ou problemáticas dos alunos. Esta reunião evidenciou uma preocupação em adequar e delinear estratégias de intervenção, a fim de promover o desenvolvimento integral do aluno. O acompanhamento deste momento permitiu compreender a relevância das parcerias interinstitucionais e da comunicação entre profissionais de diferentes áreas de intervenção.

Revela-se também, importante referir as várias articulações que são realizadas formal e informalmente, com professores e diretores de turma.

“Após o segundo dia ubuntu, eu e a Dra MM estivemos presentes numa reunião com todos os professores do FS para perceber os seus posicionamentos acerca do seu regresso. Todos os professores demonstraram sentir ser uma boa ideia, no entanto, houve uma que referiu várias vezes que não concordava com este regresso pois “alunos destes não deveriam ter direito a segundas oportunidades. Esta reunião revelou aquilo que é o conceito de trabalho colaborativo onde as decisões pedagógicas são tomadas

*em conjunto com todos os agentes em contacto com o aluno” (NT
- 13/01/2026)*

O momento descrito decorre numa reunião de conselho de turma do 12º ano. O presente aluno teria sido expulso do seu Curso Técnico-Profissional de Desporto no qual frequentava, por excesso de faltas. Após exploração, compreendeu-se que o motivo para o excesso de faltas do aluno seria que o aluno teria sofrido uma lesão gravíssima no joelho que ainda não estaria curada. Tendo em conta que o aluno estava num curso de desporto e com uma lesão por curar, compreendeu-se a falta de motivação do aluno. Considerou-se então a expulsão do aluno injusta tendo em conta os fatores que o desencadearam. Neste sentido, este conselho de turma permitiu compreender os pontos de vista dos docentes quanto ao regresso do aluno. Esta situação despoletou também um trabalho em rede com técnicos da área do desporto e da saúde. Esta abertura manifestada pela maioria dos docentes do aluno remete para uma ideia de escola alinhada aos princípios da educação inclusiva bem como a visão de um desenvolvimento integral do aluno defendido no PASEO na medida em que promove oportunidades de aprendizagem ao aluno.

Em suma, a possibilidade de observar momentos de articulação interinstitucional e de trabalho em rede, ao longo de todo o período de estágio, permitiu compreender o papel fulcral que a colaboração de vários agentes educativos e sociais. Tanto em reuniões de carácter mais formal ou até em contextos informais, foi possível entender que a partilha de informação e construção conjunta de estratégias dos vários intervenientes desempenham elementos essenciais em possibilitar respostas adequadas (Projeto de Lei nº 193/XI). Estas dinâmicas de articulação demonstram que o trabalho desenvolvido pelo GAAF não ocorre de forma isolada, mas sim integrado numa rede alargada de profissionais e entidades que procuram em equipa promover o bem-estar e o sucesso educativo da criança ou jovem. Neste âmbito, o trabalho em rede assume-se como um fator estruturante na ação do mediador socioeducativo.

4.1.3. Intervenção e acompanhamentos de crianças e jovens

A intervenção realizada com os alunos constitui outra dimensão importante no trabalho desenvolvido pelo GAAF. Nesta dimensão da intervenção, foi dada a possibilidade de observar, mas também intervir de forma mais direta.

*“O grande problema deste ano é mesmo o uso dos
telemóveis através das novas medidas do governo. Estas medidas*

com toda a certeza que já estavam a surtir grande impacto na vida da comunidade escolar. Uma menina foi apanhada a usar o telemóvel na cantina. Perante isto, confiscaram-lhe o aparelho tecnológico e assim, começou o terror. Esta menina ficou completamente descontrolada, gritando pela escola toda.” (NT - 16/09/2025)

A nota de terreno anteriormente apresentada constitui um exemplo de uma situação que exigiu uma adaptação instantânea por parte da supervisora local permitindo observar a evolução focando-se também, numa mediação como estratégia de regulação emocional (Costa e Silva et al, 2010). A retirada do telemóvel fomentou uma desregulação emocional da aluna, no entanto, a figura da mediadora revelou-se fulcral na estabilização da mesma. A mediação desempenhou um papel regulador, permitindo que a desregulação se transpusesse numa posterior aprendizagem (Torrego, 2003), o que contribui para um clima escolar mais equilibrado e para o reforço de competências de autorregulação dos alunos. A mediação como estratégia de regulação desempenha como estratégia de regulação, desempenha, assim, um papel preventivo (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009). Foi possível observar a atuação da mediadora do GAAF em diversos processos de mediação, quer na resolução de conflitos entre alunos quer em situações que envolviam encarregados de educação. Estas experiências possibilitaram a pertinência da mediação enquanto estratégia de mediação socioeducativa, fomentando o diálogo, a gestão construtiva de conflitos e a melhoria das relações.

“Uma menina do quinto ano veio ter ao gabinete a dizer que uma menina do sétimo lhe tem vindo a ameaçar e que lhe fazia esperas no ATL e na escola. (...). Após alguns minutos chegou a mãe da menina do sétimo ano (a única que havia sido chamada para conversar com as técnicas do GAAF). Encontraram-se as duas mães e aí foi o caldo entornado. A mãe da menina do quinto ano trouxe a família toda e eu já estava a antever o que se ia passar ali. Ao se encontrarem as mães desataram aos insultos uma à outra e só faltou mesmo chegar à agressão. Foi necessário separar as duas mães em salas diferentes e chamar a polícia. A polícia veio e ouviu ambas as partes, ambas alteradas. Os ânimos estavam demasiado alterados” (NT - 22/09/2025)

Esta situação demonstra o impacto que as dinâmicas familiares têm no contexto escolar uma vez que a situação descrita seria um conflito entre duas alunas e que rapidamente se transpôs para um conflito entre encarregadas de educação, o que dificultou a mediação realizada pelas profissionais da escola. Este acontecimento demonstra que, em determinadas situações, as famílias nem sempre constituem um elemento que contribui positivamente para a resolução de conflitos entre crianças e/ou jovens, podendo, por vezes, incentivar comportamentos violentos. Tudo isto denota a complexidade dos processos de mediação de conflitos em contexto escolar, mesmo quando existe envolvimento familiar. A observação da atuação da equipa do GAAF permitiu compreender que o papel do mediador socioeducativo em contexto escolar implica uma constante gestão emocional, bem como uma elevada capacidade de escuta e de diálogo. Enquanto estagiária, este episódio revelou-se particularmente marcante no decurso da intensidade emocional associada. Ao observar a atuação da equipa GAAF compreendeu-se que o trabalho do mediador socioeducativo escolar engloba uma constante gestão emocional, capacidade de escuta e diálogo. Desta maneira, o episódio teve um grande impacto no meu percurso pela intensidade emocional que o mesmo acarretou.

“Após algum tempo, a funcionária veio chamar a Dra MM porque o FV e o RI tinham-se chateado novamente. Como a Dra MM estava numa reunião e decidi tentar ajudar (...). O FV tentou explicar-me aquilo que tinha acontecido. Pelo que percebi, os dois estavam a jogar à bola e o RI marcou um golo e o FV disse que era fora de jogo. Perante isto, o RI ficou muito chateado e, portanto, começou a bater no FV. Após perceber minimamente o que tinha acontecido, pedi ao FV que tirasse a camisola rota e que deixasse ali que eu iria tentar coser.” (NT - 28/01/2026)

A situação anteriormente descrita permitiu assumir um papel mais ativo na gestão e resolução do conflito entre os alunos, ainda que sob a supervisão da orientadora local. Perante este desacordo entre alunos, foi necessário ouvir as partes envolvidas promovendo um espaço de diálogo e de expressão emocional, procurando refletir sobre as atitudes tomadas durante a escalada do conflito. De igual forma, foram ouvidas várias testemunhas do ocorrido. Além disso, a reparação da camisola do aluno contribuiu para a diminuição da tensão emocional de uma das partes envolvidas.

A intervenção pode ser vista tendo em conta o conceito de ética do cuidado (Perdigão, 2003), que procura respeitar e valorizar as relações e perceber as necessidades do aluno em contexto educativo. Para além disso, o ato de cozer a camisola constituiu uma forma de diminuir a tensão emocional sentida por uma das crianças, o que evidencia uma intervenção centrada na relação, no cuidado. Este momento essencialmente deu resposta através da mediação e do auxílio na gestão de emoções.

Durante esta experiência, refletiu-se que a mediação escolar não se limita apenas à resolução de conflitos e que envolve ações de cuidado de proximidade. Desta maneira, o trabalho desenvolvido pelo GAAF envolve a promoção de competências de diálogo, de autorregulação emocional e de prevenção e gestão de conflitos em contexto escolar, contribuindo para uma boa convivência escolar.

Toda a experiência de estágio permitiu explorar a mediação como estratégia de promoção de ferramentas de gestão emocional, uma vez que se vivenciaram várias situações em que a incapacidade de gerir emoções despoletou acontecimentos de maior complexidade. No momento anteriormente apresentado, durante o conflito, ambas as partes demonstraram dificuldade em gerir emoções de elevada intensidade, o que contribuiu para a escalada do mesmo. Neste sentido em todo e qualquer conflito, a mediação não se centrou apenas em compreender o que havia ocorrido, mas também, em identificar e compreender as emoções sentidas, refletindo em conjunto sobre os seus atos e também, como reagir em situações futuras.

A intervenção no GAAF assumiu assim, uma vertente preventiva e educativa na medida em que apoia os alunos no desenvolvimento de competências socioemocionais cruciais, essenciais para a convivência escolar positiva e para o desenvolvimento social e pessoal da criança ou jovem.

Embora a integração inicial tenha ocorrido de forma discreta, era visível a curiosidade dos alunos em compreender o papel como estagiária no agrupamento. Ao longo deste período de estágio, as interações que numa primeira fase foram marcadas pela curiosidade e por distanciamento, transformaram-se gradualmente em relações mais espontâneas, nas quais os alunos solicitavam ajuda ou simplesmente procuravam para conversar.

“Chegamos ao final da manhã e nem sequer conseguimos sair da Escola vermelha. Tenho notado tanto o nosso papel de

“bombeiras” e, inicialmente, quando a Dra MM me dizia isto, eu não achava que seria algo tão intenso. Tanto os alunos como os professores recorrem sistematicamente às técnicas do GAAF para a resolução de conflitos e até mesmo, para a realização de tarefas mais relevantes”

(NT - 08/10/2025)

O recurso constante às técnicas do GAAF demonstra a sensação de confiança e de proximidade que os diferentes atores têm para com as técnicas. A comunidade escolar procura o gabinete não só em situações de conflitos, mas também como figuras de apoio e mediação no dia a dia escolar. Assim, o papel das técnicas caracteriza-se pela necessidade de adaptação e resposta quase instantânea a situações do quotidiano escolar. Neste sentido, a metáfora das “bombeiras” insere-se numa intervenção em que as técnicas devem apresentar constante disponibilidade, capacidade de adaptação e de gerir pedidos em simultâneo. Observou-se uma intervenção realizada com base na relação baseada na criação de vínculos, na mediação e no acompanhamento constante de alunos e das respetivas famílias. Esta presença constante e imediata reforça o papel importantíssimo que o GAAF tem na escola enquanto estrutura de suporte.

Durante este período de estágio, foi realizado o acompanhamento da semana UBUNTU, experiência enriquecedora não só a nível profissional como também, a nível pessoal.

“O projeto Academia de Líderes Ubuntu é um projeto criado pelo Instituto Padre António Vieira. A semana do Ubuntu consiste numa semana onde são realizadas várias atividades orientadas para a capacitação dos jovens com potencial de liderança. Nesta semana, os professores e/ou técnicos ubuntu procuram fornecer as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de cada participante enquanto líder. Além disso, promovem-se também, competências humanas úteis para uma vida futura, tornando-se assim, uma “experiência única” tal como a Dra MM afirma. Esta semana é realizada num espaço que não a escola.”

(NT - 12/01/2026)

Ao longo desta semana, foi possível observar diversas atividades orientadas para o desenvolvimento de competências de comunicação, trabalho em equipa, autoconhecimento, aceitação das próprias histórias de vida e liderança dos jovens que participam. Através de momentos de partilha, dinâmicas em grupo, testemunhos e dinâmicas de carácter mais prático, procuravam incentivar os alunos selecionados a reconhecer as suas potencialidades e a conscienciar para a tomada de consciência do seu papel na comunidade. Para esta semana, foram selecionados cerca de vinte alunos sem qualquer tipo de relação familiar ou de amizade entre si.

Esta experiência ocorre fora do contexto escolar, o que permite a criação de um ambiente mais descontraído e, conseqüentemente, uma maior participação dos jovens. Deslocar esta experiência para um espaço diferente do habitual promoveu a expressão de emoções, opiniões e experiências pessoais.

“Logo em seguida, foi dado aos alunos uma folha com três perguntas sobre um determinado momento de superação. Assim, cada um deveria focar-se num momento de superação das suas vidas e falar sobre eles na folha. (...) Foi um momento emotivo, onde alguns nem conseguiam acabar a atividade sem chorar. Muitos escondiam-se a chorar; outros procuravam um abraço que confortasse. Todas fomos perguntando se precisavam de ajuda e quando os vimos chorar, fomos dar um abraço. Neste momento, éramos colo.” (NT - 14/01/2026)

Toda esta semana reforçou a importância da criação de espaços de diálogo, das relações de confiança e da valorização do jovem. Foi talvez uma das semanas mais impactantes, não apenas pelos conhecimentos que adquiridos, mas também pelos momentos de reflexão que proporcionou. A experiência vivenciada ao longo desta semana permitiu compreender a importância e o impacto da educação não-formal no desenvolvimento educativo dos jovens. As atividades desenvolvidas reforçaram a importância da criação de espaços de diálogo, da construção de relações de confiança e da valorização dos jovens. Esta revelou-se uma das experiências mais marcantes do estágio a nível pessoal e profissional.

Foi realizado o acompanhamento do Projeto “Devagar se vai ao longe”, dinamizado pela supervisora local e uma das psicólogas do GAAF. Este projeto constitui

um programa de aprendizagem socioemocional integrado no projeto de transição criado pelo agrupamento para alunos do 4º ano, Passo D’Gigante.

A transição do 1º ciclo para o 2º é uma etapa importante no percurso escolar de uma criança sendo caracterizada por inúmeras mudanças justificando-se especial atenção às mesmas. Neste sentido, e tal como Salgado (2011) refere, “o fenómeno transição sugere uma ideia de mudança e de adaptação. Perante a mudança, o indivíduo tem de acionar mecanismos de resposta assertiva que permitam o ajustamento ou reajustamento à nova situação. Por vezes, existe desequilíbrio entre as exigências contextuais e os recursos internos adaptativos do sujeito, apresentando-se o nível de exigência maior do que os recursos” (Salgado, 2011: 15). Face a estas transformações, o GAAF prepara as turmas de 4º ano a nível emocional para lidar com a transição. Assim, neste projeto, os alunos são incentivados a reconhecer e expressar as suas emoções bem como definir estratégias para lidar com determinadas situações e emoções. O desenvolvimento da literacia emocional contribui para a melhoria dos processos de aprendizagem e uma melhor adaptação para o que daí advém. Assim, o projeto visa promover condições para o aluno se autorregule de forma facilitada, mas também contribui para a melhoria das relações interpessoais, incentivando a uma comunicação saudável, positiva e a processo de resolução de conflitos de maneira construtiva.

4.1.4. Desenvolvimento de projetos

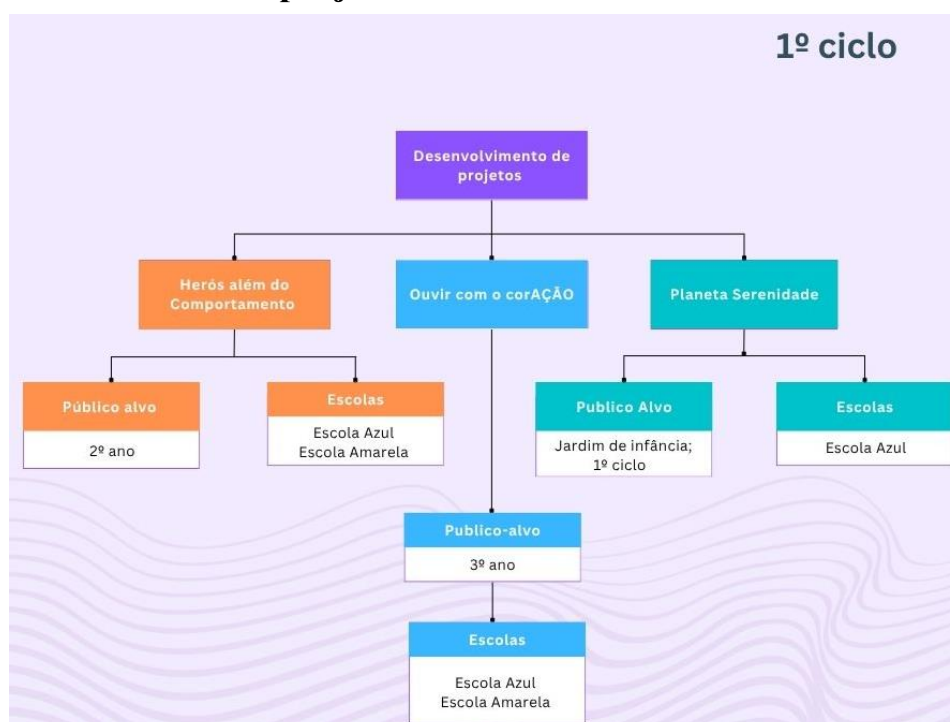


Figura 4 - Organograma sobre projetos desenvolvidos

- **Ouvir com o corAÇÃO**

No decorrer do estágio, a orientadora local manifestou interesse na criação de um projeto que pudesse ser implementado em contexto de turma e que promovesse momentos de participação e reflexão entre os alunos. Neste sentido, surgiu o projeto “Ouvir com o coração”. A necessidade de criar espaços de diálogo e reflexos acerca dos comportamentos, das relações estabelecidas entre alunos e da dinâmica vivenciadas denota a importância deste projeto. O projeto foi desenvolvido sob a supervisão da orientadora local, sendo as sessões dinamizadas, na maioria das vezes, em conjunto com a mesma, salvo algumas exceções. Assim, o projeto “Ouvir com o corAÇÃO” teve como objetivo geral criar condições que favorecessem a reflexão dos alunos acerca dos seus comportamentos e das suas interações no contexto escolar.

Para a concretização deste objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Aumentar a literacia e o vocabulário emocional para promover a auto e heterorregulação dos alunos;
- Capacitar as crianças com estratégias positivas de resolução de conflitos tendo como base a comunicação, na verdade e na honestidade;
- Promover o aumento da participação cívica dos alunos na comunidade escolar como estratégia de intervenção precoce para o desenvolvimento da autorregulação comportamental.

Assim, este projeto dividiu-se em dois grandes blocos: as sessões laboratoriais e as assembleias de turma. As sessões de laboratórios consistiram em momentos de preparação para as assembleias, fortalecendo as competências socioemocionais necessárias para o momento de debate com a turma. Era nestes momentos laboratoriais que se previam abordar questões como emoções, comunicação, liberdade, amizade, empatia, resolução de conflitos, respeito, entre outros. O carácter destas sessões teve como objetivo principal trabalhar e alinhar aspetos anteriormente identificados como necessários para desenvolver a turma, de maneira a facilitar a comunicação e participação nas assembleias. As atividades realizadas (Apêndice III) foram conduzidas com base na reflexão, abordando as vivências e experiências dos alunos. Assim, as atividades executadas foram atividades de expressão oral e emocional, de resolução de conflitos dialogada e jogos de cooperação. Além disso, as atividades artísticas, tais como o desenho

e a pintura constituíram um papel importante no projeto, sendo utilizadas como estratégias para estimular a participação e a expressão de cada aluno. Assim, nestas sessões foram privilegiadas dinâmicas de cariz mais ativo e participativo onde os alunos tinham espaço para expressar as suas opiniões e refletir sobre os vários temas. Foi também implementado o “Portal do Correio Encantado”, local da sala de aula destinado à caixa do correio encantado, escrito pelos alunos, voluntariamente com acontecimentos e comentários de cariz positivo ou negativo decorridos ao longo das semanas.

Foram escolhidas as turmas de 3º ano da Escola Azul e Escola Amarela, escolas do ensino básico do AE. Esta seleção teve como base as questões comportamentais de ambas as turmas, destacando-se ao nível da gestão de conflitos, comunicação interpessoal e da regulação socioemocional. Assim, perante estas necessidades, tornou-se essencial a implementação deste projeto voltado para a reflexão e autorregulação socioemocional. Ao mesmo tempo, compreendeu-se que os alunos que constituíam as turmas apresentavam um nível de maturidade que lhes permitia adequar-se a momentos mais estruturados e formais.

Em suma, procurou-se intervir junto de um público com necessidades ao nível das competências socioemocionais mas que apesar disso, reunisse as condições necessárias para participar ativamente em momentos de reflexão e partilha.

Começou por se realizar um período de observação em ambas as turmas com o objetivo de compreender, não só as dinâmicas como os principais desafios a nível comportamental e relacional. Esta fase revelou-se fundamental para a adaptação das sessões laboratoriais às características específicas de cada turma. Para além desta observação, foi realizada uma pequena conversa informal com as respetivas docentes dos grupos para o mesmo fim.

“No entanto, para a realização desta intervenção é necessário observar a turma e conhecê-los, os seus contextos e processos. A importância de conhecer o contexto é essencial para conseguirmos compreender se o projeto é adequado àquele determinado público. Costumo dizer que um projeto ou uma intervenção é criada para um tipo de público e que é impensável sequer utilizar o mesmo projeto para vários tipos de público.

Assim, criar um projeto sem conhecer o público é como atirar um tiro no pé.” (NT - 07/10/2025)

Posteriormente, iniciou-se a implementação das sessões laboratoriais. A gestão do projeto ao nível dos horários revelou-se desafiante uma vez que se procurou evitar a sobreposição com outras atividades e projetos em curso, quer nos grupos quer no GAAF. Assim, optou-se pela dinamização das sessões de forma alternada, com uma periodicidade quinzenal.

Numa fase posterior, foram implementadas as assembleias de turma, destinadas ao diálogo, partilha e tomada de decisão em conjunto. Nestas assembleias de turma, era apresentado pelos alunos aquilo que os mesmos escreviam, tornando-se um espaço onde podiam expressar as suas opiniões, refletir e propor estratégias para a melhoria do funcionamento da turma.

“Por outro lado, a aprendizagem da cidadania em contexto escolar passa, nestes grupos, por uma aprendizagem, pelos alunos, da mediação de conflitos e do que isso implica em termos de um conjunto de competências sociais e de comunicação que extravasam a sala de aula. Esta é uma aprendizagem que foi enfatizada pela professora em entrevista de follow up. Trata-se de uma aprendizagem alargada a todo o grupo, ao contrário do que acontece em algumas experiências de mediação entre pares, onde só alguns alunos – os futuros mediadores – são formados para desenvolver essa mediação. Esta é, pois, uma outra maisvalia deste entendimento e estudo das assembleias de turma como dispositivos de mediação”

(Caetano, 2007: 105)

As assembleias de turma, assumem-se como um mecanismo fulcral para a participação e reflexão conjunta e tal como Manso (2018: 10) refere, constituem “uma estratégia que visa a organização da vida escolar”. Por outras palavras, “é um espaço onde os alunos e professor reúnem e debatem as aprendizagens e as relações sociais que estabelecem enquanto grupo” (idem, ibidem: 10). Por outro lado, as assembleias constituem a oportunidade ideal para “participação democrática na escola e motor de desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico [Manso, 2018:11 citado em Niza (1998, p.8)].

A implementação do projeto teve início em meados de outubro sendo que, em cada turma, se realizou uma sessão quinzenal. No geral, ambas as turmas aderiram muito bem ao projeto em sala, demonstrando na grande maioria entusiasmo e interesse pelas atividades propostas. As sessões assumiram-se como um espaço seguro para a escuta, expressão de emoções e mediação de conflitos, o que exigiu de mim e da minha orientadora local uma constante adaptação às dinâmicas de cada turma.

Para proporcionar ao aluno o aumento da literacia e do vocabulário emocional tornou-se essencial concretizar por exemplo a sessão destinada às emoções cujo nome é “o que são emoções?” bem como, o instrumento termómetro das emoções, realizada em ambas as turmas. Esta sessão revela-se crucial na medida em que “a capacidade de gerir as próprias emoções diz respeito à forma como conseguimos controlar as emoções e, adequá-las a cada situação do quotidiano. A partir do momento em que tomamos consciência das emoções e sabemos lidar com as mesmas somos capazes de as gerir, sendo importante trabalhar este conceito com as crianças.” (Raimundo, 2021 :6). Uma criança quando conhece as emoções e consegue compreender as emoções que sente, possui uma maior capacidade de expressar e de lidar com as mesmas.

O segundo e o terceiro objetivo concretizou-se por exemplo nas sessões destinadas às assembleias de turma e a momentos de reflexão em conjunto, uma vez que “era o momento de minimizar todos os conflitos da turma, perceber o que tinha corrido mal, como se podia prevenir alguns atos ou atitudes irrefletidas e assim chegar a um ambiente mais harmonioso e consequentemente estariam mais predispostos a aprender e a cooperar.” (Sebastião, 2022: 14)

As duas turmas de 3º ano são muito distintas principalmente a nível comportamental.

“A Dra MM, no início da semana, havia falado comigo sobre a possibilidade de não irmos esta semana para a Escola Amarela ou de ir eu sozinha. Perante este questionamento, optei por aceitar o desafio e ir sozinha à Escola Amarela. Se não aceitasse, ia ficar sempre na dúvida de como teria corrido se tivesse ido sozinha.” (NT - 29/10/2025)

Apesar de, numa fase inicial ter conseguido envolver os alunos nas atividades e ter conseguido conduzi-las, gradualmente foi-se tornando difícil manter o respeito pelas

regras básicas de comunicação em sala de aula. Esta situação expoletou algum sentimento de frustração e impotência, pois apesar do esforço que estava a fazer não estava a conseguir garantir um ambiente adequado para a dinamização da sessão. Após esta sessão, o receio de voltar a estar sozinha na turma principalmente foi crescendo apesar da melhoria a nível comportamental da turma.

Na escola Azul, a turma do 3º ano, turma com a qual havia trabalhado no ano anterior, estava muito mais participativa, regulada, o que facilitou a dinamização das sessões sendo que a sessão mais marcante foi mesmo uma em que os alunos decoraram com aquarelas a Caixa do correio do Portal do Correio Encantado (Apêndice III).

“A sessão começou e explicamos-lhe aquilo que iríamos fazer mas começamos por relembrar em conjunto, o ponto em que ficamos na semana que ali estivemos. Eles relembraram-nos o que queriam utilizar para decorar a caixa. Ao mesmo tempo que eles iam dizendo, eu ia escrevendo no quadro. Eles queriam utilizar aquarelas e assim fizemos. Juntamos duas mesas e colocamos a caixa no meio, com o DROPI (o peluche da turma) dentro da caixa a olhar para eles. Demos-lhes as respectivas aquarelas e sentaram-se todos à volta da mesa. Para tornar o ambiente mais calmo, colocamos uma música relaxante.” (NT - 05/11/2025)

Esta sessão ficou marcada pelo envolvimento dos alunos nas atividades e pelo ambiente de cooperação que se gerou entre a turma. Durante o período de decoração da caixa, observaram-se momentos de entreajuda, partilha e respeito pelas ideias dos outros. O facto de terem sido os próprios alunos a realizarem a decoração da caixa do Portal do Correio Encantado proporcionou-lhes a oportunidade de se apropriarem do objeto e de o reconhecerem como seu, atribuindo-lhe assim, significado a experiência.

Embora os objetivos do projeto para ambas as turmas tenham coincidido, as atividades diferiram por serem públicos diferentes, o que gerou uma resposta também ela diferente. Assim, reforçou-se ainda mais a importância de uma intervenção ajustada às necessidades dos destinatários do projeto.

A avaliação deste projeto foi realizada de forma contínua ao longo da implementação uma vez que no início de todas as sessões, era dado espaço à turma para expressar a sua opinião sobre o que havia decorrido na sessão anterior. Assim, tendo em

conta, os objetivos privilegiaram-se estratégias como a observação das interações, a participação em aula e as opiniões dadas por cada um dos alunos. A observação permitiu compreender a evolução a nível da expressão emocional, da capacidade de resolver conflitos e do respeito pelas opiniões dos colegas. As notas de terreno possibilitaram o registo de alguns acontecimento e progressos observados. Para além de que, as assembleias e os momentos de reflexão em turma constituíram momentos de avaliação igualmente importantes uma vez que possibilitavam observar a forma como os alunos comunicavam e refletiam sobre os seus próprios comportamentos.

“A ideia para hoje era fazer uma pequena roda de conversa onde iríamos buscar a cápsula e iríamos entregar a cada um o respetivo bilhete. (...) Após entregarmos a cada um o seu bilhete que estava guardado dentro da cápsula do tempo, perguntamos quem queria iniciar a leitura do seu bilhete. (...) O RS (...) confessou que para ele não era fácil não gritar com as pessoas, inclusive com o professor. Logo em seguida, disse-nos que sentia mais impulsividade em fazê-lo quando lhe falavam de forma mais agressiva. (...) A sessão centrou-se maioritariamente neles e naquilo que os outros achavam que o aluno tinha conseguido fazer. Foi quase como uma assembleia de turma, mas de uma forma um pouco diferente. (NT – 12/02/2026)

Apesar disto, será ainda realizado um último momento em turma para refletir sobre o que os alunos acharam mais pertinente e o que menos gostaram.

Em suma, considero que o projeto “Ouvir com o corAÇÃO” revelou-se uma experiência muito proveitosa pois, mais do que implementar atividades, foi possível contribuir para momentos de escuta, reflexão e amadurecimento em turma, o que denota que a educação não promove apenas aprendizagens a nível académico, mas permite, efetivamente, a promoção do desenvolvimento pleno da criança. Esta ideia remete-nos para o paradigma da comunicação de Rui Trindade e Arianne Cosme “que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e

desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos” (2009: 46).

- **“Heróis além do comportamento”**

Mais tarde, surgiu a necessidade de realizar intervenção na turma de 2º ano da Escola Azul. Esta necessidade adveio de um pedido de ajuda da professora titular da turma, que se sentia sem estratégias para conseguir ensinar a turma. Perante este pedido de ajuda, em conjunto com a orientadora, optou-se pela criação de um projeto adaptado para a turma de 2º ano. Este grupo, apesar de possuir características que possibilitam trabalhar com o mesmo, possui também, questões cognitivas e comportamentais pouco facilitadoras de uma experiência de aprendizagem focada. Assim, o presente projeto pretende fazer face a estas dificuldades.

Antes de o projeto ter sido desenhado, entendeu-se que seria adequado começar por analisar os processos escolares de cada aluno pormenorizadamente, incluindo os seus percursos de vida, uma vez que nem a orientadora local acompanhava de perto estes alunos. Logo em seguida e após esta análise intensiva, entendeu-se pertinente observar as aulas para perceber as dinâmicas em sala de aula e a forma como as crianças se relacionam e se comportam no espaço escolar.

Tendo em conta a observação realizada ao grupo, e após a articulação com a orientadora local, compreendeu-se que muitas das dificuldades que a docente citava estavam associadas à dificuldade em gerir comportamentos relacionados com a hiperatividade e défice de atenção e a questões emocionais, por parte das crianças. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto promotor do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Desta forma, o projeto delineado tinha o objetivo de promover a regulação comportamental e emocional das crianças, reconhecendo a importância da compreensão e gestão de emoções em contexto escolar. Procurou-se assim, desta maneira, capacitar as crianças para a identificação, expressão e regulação das próprias emoções a fim de obter uma melhoria das dinâmicas de sala de aula e das relações entre alunos.

Tal como o nome indica este projeto procurou assentar numa lógica de reforço positivo, refletindo esta intenção no reconhecer e potenciar de atitudes positivas, promovendo o envolvimento dos alunos no seu próprio desenvolvimento. Desta forma, a intervenção com este grupo procurou responder às necessidades identificadas, centrando-

se no desenvolvimento integral da criança e em certos momentos, numa lógica mais preventiva e educativa. Após o desenho do projeto, iniciou-se a dinamização das sessões (Apêndice IV).

As sessões decorreram com base na reflexão e no diálogo, procurando trazer para as respetivas experiências de cada um. Assim, numa fase inicial, foram realizadas atividades de acolhimento de maneira a trabalhar a coesão de grupo e a trabalhar regras de convivência básicas não só na sala de aula como fora da sala de aula. Ao longo de todas as sessões, foram realizadas atividades de autorregulação e relaxamento tais como a construção do pote da calma e o exercício de respiração com o dente-de-leão.

“Os momentos de relaxamento, através de ações simples, com uma abordagem tranquilizante, podem preencher esta lacuna, proporcionando momentos de pausa, onde a criança aprende a sentir o seu corpo, de uma forma serena, e que a aproxima do educador, que realiza as práticas em conjunto com o grupo. Podem traduzir-se em rotinas potenciadores do desenvolvimento emocional, assim como ajudar a criança a combater ansiedades e a aumentar a resistência à frustração, controlando as suas emoções.”

(Morgado & Ferreira, 2019 :33)

Para além disso, foram realizadas atividades focadas na educação emocional para ajudar as crianças a identificar, compreender, expressar e autorregular as emoções tais como o termômetro das emoções, entre outros. Por último, foram ainda realizadas atividades tendo como foco a reflexão comportamental. Foi através destas ferramentas e das várias atividades realizadas que se procurou capacitar as crianças para identificar, expressar e regular as suas próprias emoções, contribuindo para uma melhoria das dinâmicas em sala de aula.

As atividades foram planeadas em conjunto com a supervisora local tendo sido escolhidas com intencionalidade e por ambas as partes, e tendo em conta os conhecimentos da mediadora e as leituras realizadas. Ao longo das sessões foi notória a relação da mediação como um instrumento educativo, pois a turma procurava atenção, proximidade e até mesmo validação, revelando carências de natureza afetiva.

“O dia teve início na Escola da Pasteleira. Mal chegamos recebemos um abraço caloroso dos alunos. O Rodrigo vem sempre a correr para mim, para me abraçar e a dizer “professora Fátima!!””. (NT – 08/01/2026)

Nesta turma, a atividade mais marcante foi a realização do pote da calma, instrumento de autorregulação emocional. O pote da calma caracteriza-se por envolver uma garrafa com água, cola com corante e purpurinas, que, sendo agitada, fornece à criança um sentimento de tranquilidade e desaceleração. O pote da calma constitui um instrumento sensorial e baseado na ideologia de Montessori (1990).

“O pote da calma é um objeto criado pela pedagoga e médica italiana Maria Montessori, como instrumento para tranquilizar crianças pequenas. No interior do pote contém água, glitter colorido e tinta e o objetivo é que as crianças após movimentar o mesmo, possam observar o glitter sendo depositado lentamente no recipiente. Dentre as estratégias desenvolvidas por meio do instrumento, é possível trabalhar o ritmo respiratório de acordo com o movimento lento das substâncias do interior do recipiente sendo depositadas, e assim, também estimular a calma e a tranquilidade. Outra possibilidade é proporcionar momentos estratégicos para que as crianças expressem e tentem explicar suas emoções e sentimentos.”

(Autor, 2019 :49)

Para além do caráter dinâmico da atividade, esta sessão permitiu trabalhar a importância de parar, respirar e gerir emoções mais profundas, sendo que este instrumento de regulação acompanhou a turma durante as restantes sessões. O pote da calma não servia apenas para a utilização em sessão, mas esteve sempre disponível para utilização da professora titular em sala de aula. Desta maneira, o pote da calma representava uma estratégia de regulação socioemocional. Apesar de o instrumento estar sempre disponível para utilização, o uso do mesmo sofreu alguns contratempos uma vez que a professora titular não o inseria na rotina escolar dos alunos, o que dificultou em parte a eficácia do projeto.

Para ser possível avaliar o projeto, foi realizada uma observação constante da evolução da turma tendo em conta os seguintes indicadores:

Objetivo	Indicadores observados
Identificar emoções	Capacidade de nomear emoções
Expressar emoções	Expressão e participação nos momentos de partilha
Autorregular emoções	Utilização das estratégias de relaxamento
Melhoria das dinâmicas em sala de aula	Respeito pelas regras, diminuição das interrupções durante as sessões

Figura 5 - Indicadores observados tendo em conta o objetivo

Importa também referir que será realizada uma roda de conversa, no “Planeta Serenidade” para refletir em turma sobre o que foi realizado ao longo de todo o ano englobando pontos positivos e negativos.

- **“Planeta Serenidade”**

As experiências vivenciadas permitiram perceber que a grande maioria dos conflitos observados em qualquer uma das escolas do Agrupamento, tinham origem na dificuldade de regulação socioemocional. Aliás, diversas vezes foram citadas palavras como “fiquei com muita raiva”, “não me consegui controlar”, “não consegui ignorar”, entre outras. Perante isto, refletiu-se a importância de criar uma resposta que promovesse o desenvolvimento de competências emocionais e que ao mesmo tempo, proporcionasse aos alunos a oportunidade se autorregular. Neste sentido e após o contacto com uma colega da universidade e posteriores leituras, surgiu a proposta de implementação de um espaço para a regulação emocional e assim, nasceu o “Planeta Serenidade - cuidar das emoções para melhorar relações”.

O “Planeta Serenidade” é um espaço que tem como objetivo geral fomentar um ambiente escolar saudável e harmonioso, contribuindo para a melhoria do clima relacional na escola. Para além disso, tem como objetivos específicos:

- Desenvolver competências socioemocionais dos alunos;
- Contribuir para a literacia emocional e para o processo de autoconhecimento dos alunos, trabalhando processos de antecipação das reações emocionais;

- Dotar a comunidade escolar de estratégias de prevenção e gestão positiva de conflitos.

Assim, o Planeta Serenidade foi desenvolvido tendo em conta a ideia de um espaço seguro, acolhedor e estruturado. A sua implementação procurou ser uma alternativa de mediação educativa que permitisse gerir momentos de maior instabilidade emocional, momentos de tristeza, ansiedade ou de conflitos entre alunos. A organização do espaço foi realizada intencionalmente, integrando materiais promotores de autorregulação sócio emocional e estimulação sensorial, procurando criar um ambiente tranquilo e confortável. Desta maneira, foram utilizados materiais disponibilizados pelo Agrupamento de Escolas. Dentro destes materiais encontravam-se piscina de bolas, luzes LED, objetos sensoriais, materiais com várias texturas (tabuleiros sensoriais, tapetes sensoriais), um “foguetão da calma” revestida com elementos táteis e visuais. Estes materiais foram selecionados em conjunto com uma das psicólogas do GAAF, a mediadora e supervisora local e ainda, a professora de educação especial, que acompanhou a realização de toda a implementação do “Planeta Serenidade”. Contribuíram também para a escolha dos materiais os professores titulares da turma. Os alunos foram dando as suas contribuições para a escolha deste espaço no que toca à realização do material decorativo e à escolha dos materiais para a sala. Recorreu-se a estímulos sensoriais no “Planeta Serenidade “uma vez que “(a) pedagogia de Montessori conta com o auxílio dos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) no processo de ensino-aprendizagem” (Alves et al, 2024: 67), ou seja, por outras palavras, Montessori (1990) defende que as crianças conseguem aprender na relação estabelecida com o mundo através dos estímulos sensoriais.

A sala divide-se em quatro zonas: a Lua Serena, Estrela Brilhante, Planície das Texturas e por último, o Cometa do Movimento.

Zona	Material	Objetivo
Zona 1 - Lua Serena	Foguetão da Calma; Túnel da Calma; Puff; auscultadores com cancelamento de ruído e música relaxante	Afastar temporariamente os estímulos e recuperar a sensação de tranquilidade e segurança

Zona 2 - Planície das Texturas	Pedras sensoriais; Tabuleiros sensoriais; Tapetes sensoriais; Slime; Plasticina; Espumas sensoriais; Percurso Sensorial; Areia Montessori; Bolas de gel;	Permitir a autorregulação emocional dos alunos
Zona 3 - Cometa do Movimento	Piscina de bolas; Trampolim; Balancê Ponte	Criar condições para favorecer a regulação através de estímulos de movimento que incentivem a libertação de tensão e a organização emocional
Zona 4 - Estrela Brilhante	Coluna de bolhas LED; Potes da calma; Luzes LED; Mesa de observação com luz	Promover a concentração, o relaxamento e a diminuição dos níveis de ansiedade através do estímulo visual

Gráfico - Definição de materiais por zonas e respetivos objetivos

Todos os materiais escolhidos para a sala foram escolhidos com objetivos e intencionalidades. Assim, para a Zona 1 - Lua Serena foram escolhidos os materiais foguetão da serenidade, túnel, *puff*, auscultadores com cancelamento de ruído e música relaxante. O Foguetão da Serenidade constitui uma pequena casa criada para ser um espaço de refúgio e tranquilidade. Esta casa possui luzes suaves, diferentes texturas e espelhos que permitem oferecer uma experiência que estimula os sentidos de forma acolhedora. Os espelhos são uma ferramenta que promove a observação do próprio aluno para o desenvolvimento e reconhecimento das expressões emocionais. Assim, o foguetão da serenidade foi um recurso criado para facilitar a autorregulação emocional da criança. Já o Túnel da Calma é um espaço de recolher que permite que quem usufrui do espaço vivencie momentos de maior privacidade e tranquilidade. A sua estrutura permite que o aluno tenha uma sensação de segurança e contenção principalmente em momento de maior agitação emocional e comportamental. Desta forma, o túnel constitui também um recurso para facilitar a autorregulação emocional, sendo um local que permite reorganizar as emoções. O *puff* foi incluído no planeta serenidade pois proporciona um local

acolhedor de relaxamento. Com isto, este material diminui a tensão emocional. Os auscultadores com cancelamento de ruído foram também uma aposta para o Planeta Serenidade com o objetivo de reduzir o impacto dos sons exteriores que possam gerar desconforto na criança em momentos de maior agitação. A utilização deste material revela ser importantíssimo em situações que o aluno necessita de maior tranquilidade. Para além disso, haverá também uma música ambiente o que contribui para a criação de um espaço mais acolhedor e calmo. Para além disso, e ao contrário do objetivo dos auscultadores de cancelamento de ruído, este recurso pretende auxiliar os alunos a “mergulharem” num espaço que promove momentos de relaxamento e reflexão.

A zona 2 - Estrelas Brilhantes é constituída por pedras sensoriais, tabuleiros sensoriais, tapetes sensoriais, *slime*, plasticina, percurso sensorial e espumas sensoriais. Os materiais com diferentes texturas bem como os objetos sensoriais proporcionam experiências que favorecem o bem-estar emocional pois a manipulação destes materiais permite que a criança se foque na sessão que o toque lhe proporciona o que aumenta a concentração para estes objetos.

A zona 3 - Cometa do Movimento é concretizada com o objetivo de permitir dar aos alunos estímulos sensoriais que promovam o movimento uma vez que muitas crianças só conseguem autorregular-se movimentando-se. Assim, a piscina de bolas é constituída pela piscina de bolas, trampolim e os blocos de construção.

A piscina de bolas foi escolhida para integrar o espaço uma vez que proporciona sensações que favorecem o relaxamento e a autorregulação emocional. O contacto do corpo com as bolas fornece à criança uma sensação de desaceleração que contribui para a diminuição da ansiedade e agitação. Ao mesmo tempo, permite que os alunos recuperem de forma gradual o equilíbrio emocional em momentos de maior desconforto. A ponte do equilíbrio pertence a este espaço pois é nela que se desempenham atividades que exigem atenção e controle dos movimentos. Num espaço destinado à regulação emocional normalmente pensa-se em apenas e só recursos que acalmam. No entanto, em certos casos as crianças necessitam de libertar energia para se autorregular para que seja possível atingir um estado de maior regulação. Assim, o trampolim está inserido neste espaço

precisamente para possibilitar em certas crianças o libertar de energia. Apesar disso, este material constitui em muitas crianças o efeito contraditório ao qual se pretende.

A zona 4 - Estrelas Brilhantes possui um carácter transversal pois todos os utensílios luminosos estão distribuídos pelas restantes três zonas. Estas luzes contribuem um ambiente acolhedor e relaxante. As luzes LED bem como os restantes elementos



Figura 6 - Disposição das zonas do planeta serenidade

existentes no espaço diminui a ansiedade e reduz a agitação. Os potes da calma foram decorados com purpurinas e são um apoio par a regulação emocional.

O Planeta Serenidade foi realizado no interior de uma sala que sempre serviu para apoio individual de alunos. Assim, a sala não deixou de servir para esse efeito, mas foi necessário recorrer à criação de uma barreira para que se consiga discriminar este espaço do restante ambiente escolar. O objetivo é que ao entrar no Planeta Serenidade se entrasse num espaço acolhedor e protegido e que ao mesmo tempo, afastasse os alunos das exigências do contexto e dos estímulos que o rodeiam. Quando a criança atravessa esta barreira, entra num espaço promotor de tranquilidade, relaxamento e a autorregulação emocional. Além disso, a organização do espaço e os diferentes estímulos sensoriais proporcionam sentimentos de conforto, bem-estar e segurança. Ademais, este espaço está pensado para que os alunos possam vivê-lo descalços para que possam realizar a exploração sensorial com o contacto direto com diferentes superfícies e texturas com os pés. Além disso, a experiência de estarem descalços demonstra a diferenciação deste espaço dos restantes espaços do contexto escolar.

Este espaço destina-se a todas as crianças de 1º ciclo e do Jardim de Infância da escola Azul. Apesar disso, é um projeto inacabado e que, portanto, cabe aos profissionais alargá-lo e evolui-lo para anos seguintes. Após o término da preparação da sala, foi realizada a inauguração do espaço para os órgãos da direção do agrupamento, para a diretora da escola, professores titulares, assistentes operacionais, para as restantes colegas do GAAF e para alguns membros da equipa da EMAI. Posteriormente, irá ser realizada uma inauguração do espaço para os alunos

Tendo em conta o facto da implementação do “Planeta Serenidade” ter sido procedida no final do estágio, não foi possível efetuar a avaliação do espaço. Neste sentido, recomenda-se que posteriormente seja realizada a avaliação dos efeitos do espaço por parte do Agrupamento de Escolas. A avaliação poderá começar por se concretizar através do registo dos motivos pelos quais os alunos recorrem ao espaço bem como os utensílios mais utilizados para a autorregulação.

Paralelamente a isto, poderão ser recolhidas opiniões junto de professores, assistentes operacionais, técnicos e alunos quanto à pertinência do espaço bem como, compreender as mudanças, materiais que poderão ser adotados para a utilização sala e efeitos da utilização da sala a nível comportamental e emocional. Será fornecido à escola um documento que constitui todos os materiais presentes na sala.

4.2. EAA - Equipa de Autoavaliação

A Equipa de Autoavaliação escolar constitui uma estrutura essencial na melhoria das práticas escolares, contribuindo para uma reflexão constante do trabalho realizado. Neste sentido, foi dada a oportunidade de presenciar uma auscultação aos alunos sobre a nova proibição do uso de telemóvel a uma turma de 8º ano.

“Pela primeira vez consegui compreender de perto como trabalhava uma equipa de auto-avaliação numa escola. Foi nestes minutos que apesar de percebermos o descontentamento deles, a Dra MM e a Dra NS procuraram fazer cada um dos alunos compreender a razão para aquelas regras terem sido impostas. Penso que nesta turma compreenderam bastante bem os motivos que levaram a estas regras.” (NT - 23/09/2025)

Considera-se que esta experiência denota a importância de criar espaços onde os alunos tenham voz e possam expressar as suas emoções e opiniões de maneira a contribuir

para a melhoria da vida escolar. Esta ideia de dar voz aos alunos remete para o domínio de *Intervenção e Mediação Socioeducativa* uma vez que a mediação socioeducativa em escolas procura promover espaços de diálogo e melhorar a convivência escolar (Pinto da Costa, 2010). O proporcionar de diálogo e reflexão, contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, remetendo assim para o paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010). Por outro lado, esta auscultação concretizou a reposição da confiança social (Costa e Silva et al, 2010), algo fundamental á intervenção do mediador.

Para além disso, vivenciou-se também, uma reunião com novos professores de 1º ciclo, a fim de perceber as suas opiniões quanto à forma de acolher do agrupamento. Esta partilha permitiu compreender de forma mais detalhada as necessidades dos profissionais do Agrupamento.

4.3. EID - Equipa de Intervenção Disciplinar

A participação nas dinâmicas escolares ao longo do estágio, deixou de ser apenas de observação, mas também de intervenção direta. Progressivamente, deu-se apoio no Gabinete Disciplinar, espaço destinado a acompanhar os alunos envolvidos em situações de indisciplina ou no incumprimento das normas escolares. Assim, quando existe alguma falta disciplinar por exemplo, os alunos têm de se dirigir para este Gabinete.

“Este estava com mais dois alunos a usar o computador na aula de TIC para colocar sons, perturbando assim, o ambiente em sala de aula. Este miúdo revelava-se muito chateado pois inicialmente tinha contribuído para isto mas depois de uma chamada a atenção deixou de fazer. Afirmou também, que alguém colocou novamente o som na aula e que a professora achou que tivesse sido ele e “que não tinha sido ele”.”(NT - 02/10/2025)

O Gabinete Disciplinar tem como principal objetivo refletir com os alunos sobre os comportamentos adotados, tentando desenvolver estratégias de regulação e de diálogo. Assim, este espaço tinha como base a mediação de conflitos, onde os alunos são ouvidos e incentivados a perceber as consequências de comportamentos e auxiliar a encontrar formas mais adequadas de interação em contexto de sala de aula e fora de sala de aula.

“Passaram 2 minutos e o X da associação de estudantes recebe uma chamada. Dois alunos, que neste caso eram irmãos, haviam entrado dentro de uma sala de

aula para bater num colega com o nome Bruno. Mal o X diz o que se estava a passar desataram todos a correr da sala e nós também para resolver o assunto. Quando chegamos lá acima, vimos o W, um dos agressores, a vir atrás do B. Quando chegamos a Dra MM conseguiu parar o W e eu fui atrás do B. Este aluno já estava ao telefone com o pai para contar o que se tinha passado. Tento conversar com o aluno, mas o mesmo diz “deixe-me em paz professora”. ” (NT - 13/02/2026)

Na nota de terreno anteriormente apresentada, aquilo que parecia ser um conflito entre três alunos, rapidamente envolveu conflito entre familiares. A situação exigiu a intervenção de vários profissionais da escola, bem como, da polícia. Este episódio permitiu perceber os desafios relacionados à gestão de conflitos. Além disso, compreendeu-se que os conflitos ocorridos dentro do espaço escolar rapidamente se transpõem para a restante comunidade que o rodeia. Ademais, é necessário denotar o impacto que os conflitos escolares podem ter nas relações, tensões e dinâmicas fora do contexto escolar. Este episódio evidenciou-se por ser um dos momentos mais marcantes do período de estágio. Este momento permitiu-me compreender que a escola é um espaço onde se interligam inúmeras realidades (Bordieu, 1980), que exigem uma capacidade de comunicação e gestão.

“(…) a Dra MM disse-me rapidamente, provavelmente por se aperceber do meu questionamento “anda, estás convidada para a reunião do EID”. (...) Esta reunião iniciou-se com um pequeno balanço de como está o panorama escolar a nível de faltas disciplinares. O panorama estava escabroso com maior incidência em alunos 3CEB. Esta reunião destacou-se pela importância da comunicação e da capacidade de arranjar soluções para um determinado problema.” (NT - 26/11/2026)

O trabalho colaborativo desempenhou um papel essencial na presente reunião uma vez que dela surgiram vários mecanismos para procurar dar uma melhor resposta ao número crescente de indisciplina.

4.4. Mediação Linguística e Cultural

Durante o período de estágio, foi realizada uma candidatura à vaga de mediador linguístico e cultural que abriu no Agrupamento de Escolas e que depois de muita resistência, foi submetida.

“O dia terminou comigo a receber um email com uma convocatória para realizar uma entrevista para mediadora linguística.” (NT - 08/10/2025)

O Agrupamento passou a ter uma estagiária, agora com funções de mediadora linguística e cultural. Com esta seleção, foi necessário perceber e avaliar a continuidade do estágio pois poderia comprometer a neutralidade no contexto. Do mesmo modo, existia o risco de sobrecarga de tarefas com a continuidade do estágio. Apesar de tudo isto, desistir do estágio nunca foi considerado uma opção.

Após uma longa reflexão com a orientadora, considerou-se que seria benéfico a continuação do estágio. Esta decisão baseou-se no facto de, por um lado, o estágio estar já a decorrer, implicando compromissos estabelecidos com a comunidade escolar alargada e, por outro lado, evitar-se situações de melindre interinstitucional. Desta forma, reduziu-se o risco de confundir as duas funções. Paralelamente, a permanência do estágio permitia continuar a aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento do GAAF e sobre as dinâmicas institucionais escolares. Perante esta decisão, foi necessário reajustar a organização do trabalho através da redução do número de horas semanais de estágio e mantendo um distanciamento entre as tarefas profissionais e o estágio.

De forma a garantir condições para que o trabalho decorresse da melhor forma, foi necessário estabelecer uma diferenciação entre os momentos destinados à função como mediadora linguística e os momentos destinados ao estágio. Desta maneira, foram planeados, também com a orientadora local, os horários para o exercício do estágio. A criação destes horários permitiu a organização das responsabilidades incumbidas e reduziu as possibilidades de confundir as duas funções. Assumiu-se um maior rigor naquilo que era a função de estágio e a função de mediadora linguística e cultural.

Esta seleção passou a exigir uma constante reflexão sobre o papel desempenhado no contexto. Assim, com tudo isto, o que havia sido planeado na reunião inicial quanto ao “Check In” passou a ser realizada como mediadora linguística e cultural.

Capítulo V: O estágio: da ação à reflexão

Após a apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio curricular, importa atribuir significado à intervenção realizada, retomando a sua análise à luz dos conceitos que integram o referencial teórico construído. Com base nos dados recolhidos e na análise temática desenvolvida, este capítulo procura interpretar os temas emergentes em articulação com os referenciais teóricos mobilizados e com as práticas observadas e desenvolvidas no GAAF do Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho, Porto. Neste sentido, importa considerar que os mediadores,

“no domínio da sua intervenção recorrem, não só a diferentes tipos de mediação, como também a diferentes tipos de intervenção que evidenciam, precisamente, e na ótica dos inquiridos, a representação da mediação não apenas enquanto técnica específica e alternativa de resolução de conflitos, mas ainda enquanto estratégia comunicacional de gestão social” (Costa e Silva *et al.*, 2010: 128).

Partindo desta perspetiva, o presente capítulo visa aprofundar a reflexão em torno da prática da mediação socioeducativa com alunos do 1.º CEB, procurando compreender as suas potencialidades e os desafios que lhe estão associados. A análise temática apresentada (Figura 6) resulta da leitura e tratamento das notas de terreno recolhidas ao longo do processo de estágio (Anexo X), constituindo a base para a interpretação e discussão dos resultados.

Temas emergentes da análise temática

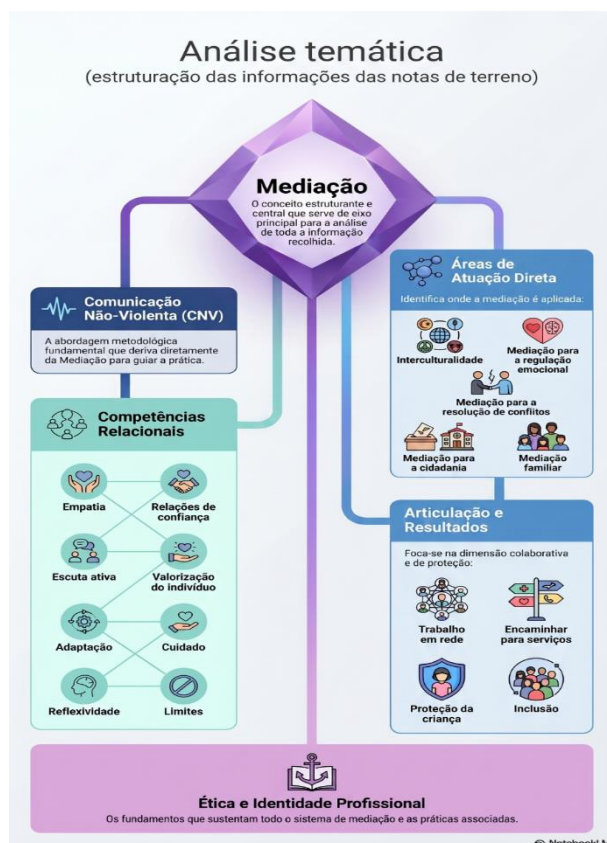


Figura 7 - Infografia dos temas emergentes do estágio

A leitura desta infografia deve ser efetuada de forma sistémica e integrada, tendo como alicerces os fundamentos da Ética e da Identidade Profissional que balizam a postura e a ação do mediador no terreno.

No centro da análise situa-se a Mediação, assumida como o conceito principal e estruturante de onde emanam todas as dimensões da intervenção socioeducativa. É a partir deste eixo central que se operacionaliza a Comunicação Não-Violenta (CNV), encarada como a abordagem metodológica fundamental que permite concretizar a prática mediadora. A CNV serve de motor para a mobilização de um conjunto de competências relacionais e reflexivas identificadas nas notas de terreno, designadamente: a empatia, as relações de confiança, a escuta ativa, a valorização do indivíduo, a adaptação, o cuidado, a reflexividade e o estabelecimento de limites. Sob a alçada da Mediação, a intervenção desdobra-se em contextos diversificados que respondem às necessidades dos sujeitos — abrangendo a regulação emocional, a resolução de conflitos, a cidadania, a família e a interculturalidade — e projeta-se numa dimensão sistémica e institucional de impacto social. Esta dimensão concretiza-se através do trabalho em rede e consequente

encaminhamento para serviços, visando, como objetivos últimos e transversais, a proteção da criança e a promoção da inclusão.

5.1. A mediação socioeducativa como prática preventiva e promotora de convivência

A análise dos dados recolhidos ao longo do estágio permitiu compreender que a mediação socioeducativa desenvolvida no contexto do 1.º CEB ultrapassa uma lógica centrada exclusivamente na gestão de conflitos ou na resolução de problemas comportamentais. Pelo contrário, as práticas observadas e implementadas evidenciam uma forte dimensão preventiva, orientada para a promoção de competências relacionais, emocionais e cívicas que contribuem para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e promotores de convivência. Esta perspectiva encontra-se alinhada com as concepções contemporâneas de mediação socioeducativa que defendem uma atuação situada “a montante” dos conflitos, privilegiando o desenvolvimento de competências de diálogo, cooperação e participação (Freire, 2010; Silva, 2011). Nesta linha de pensamento, a mediação deixa de ser entendida apenas como uma estratégia de resolução de situações problemáticas para se assumir como uma prática educativa promotora de convivência (Pinto da Costa, 2019), cidadania e desenvolvimento pessoal.

Foi precisamente neste enquadramento que se desenvolveu o projeto *Ouvir com o coração*. Concebido como uma intervenção promotora de competências socioemocionais, o projeto procurou criar espaços de escuta, reflexão e participação, nos quais as crianças pudessem reconhecer emoções, compreender perspectivas diferentes e desenvolver formas mais positivas de relação com os outros. Tal como previsto na sua conceção, a intervenção privilegiou o desenvolvimento da literacia emocional, da empatia, da escuta ativa e da comunicação interpessoal, valorizando a sala de aula como espaço privilegiado de convivência e aprendizagem relacional. A importância da escuta e da expressão emocional tornou-se particularmente evidente nas atividades desenvolvidas com as turmas. Um exemplo significativo ocorreu aquando da despedida de um aluno migrante que regressaria ao seu país de origem. Conforme registado nas notas de terreno, optou-se por dedicar a sessão ao tema da amizade e à importância das relações construídas entre os elementos da turma (Apêndice II, Fig. 18). A atividade permitiu criar um espaço de partilha em torno de sentimentos associados à separação, à saudade e à pertença, possibilitando que os alunos verbalizassem emoções frequentemente pouco exploradas em contexto escolar. Neste caso, a intervenção não surgiu como resposta a um conflito

específico, mas como uma oportunidade para promover a empatia e o reconhecimento das experiências emocionais vividas pelas crianças. Esta experiência parece corroborar a perspectiva de Rosenberg (2006), segundo a qual a compreensão dos sentimentos e das necessidades constitui um elemento fundamental para o estabelecimento de relações mais empáticas e respeitadoras. Neste sentido, a mediação socioeducativa desenvolvida procurou criar condições para que os alunos aprendessem a ouvir e a compreender não apenas aquilo que sentem, mas também aquilo que os outros sentem.

Refere-se, a título de exemplo, uma outra atividade que compôs o projeto anteriormente referido – intitulada ‘*Portal do Correio Encantado*’ (Apêndice II, figura 17) –, concebido como um dispositivo de partilha e escuta em contexto de sala de aula. A construção coletiva deste recurso permitiu criar um espaço simbólico através do qual os alunos podiam expressar preocupações, sentimentos ou situações significativas do quotidiano escolar. O portal simbolizava uma ‘caixa de correio’ que acumulava histórias, acontecimentos e emoções que beneficiassem de ser debatidos à luz da mediação, em contexto de assembleia, uma vez que as estratégias de resolução de problemas é outro dos objetivos específicos desta intervenção. Mais do que uma atividade pontual, esta iniciativa procurou introduzir práticas mediadoras no quotidiano da turma, promovendo uma cultura de diálogo, participação e reconhecimento mútuo. Através deste dispositivo, as crianças foram convidadas a assumir um papel mais ativo na comunicação das suas experiências, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de um ambiente mais cooperativo.

A relevância destas práticas encontra suporte nos contributos de Torremorell (2008), quando defende que a mediação possui um importante valor pedagógico na promoção de competências relacionais e de convivência. Mais do que eliminar os conflitos, importa ensinar os indivíduos a compreender as diferenças, a dialogar e a construir soluções de forma colaborativa (Torrego, 2003). Esta perspectiva torna-se particularmente pertinente no contexto do 1.º Ciclo, etapa em que as crianças se encontram ainda em processo de desenvolvimento das suas competências emocionais e sociais.

Os dados analisados permitem, assim, compreender que a mediação socioeducativa assume um papel significativo na promoção da convivência escolar. Através da criação de espaços de escuta, diálogo e participação, o mediador contribui para o desenvolvimento de competências que favorecem a construção de relações mais

empáticas, cooperantes e respeitadoras. Neste sentido, a sua intervenção não se limita à resolução de conflitos já instalados, assumindo antes uma função educativa e preventiva orientada para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma cultura de convivência positiva em contexto escolar. As experiências/atividades analisadas parecem igualmente materializar o princípio do "aprender a viver juntos" defendido por Delors (2005), na medida em que procuraram promover competências de escuta, empatia, cooperação e respeito pela diferença, fundamentais para a convivência em contexto escolar.

5.2. A construção de relações de confiança na intervenção socioeducativa

A experiência de contacto com o terreno evidencia, na mesma linha, que a construção de relações de confiança constitui uma dimensão central da intervenção socioeducativa desenvolvida. Mais do que implementar atividades ou responder a situações específicas, a atuação do mediador implicou a criação de contextos relacionais seguros, capazes de favorecer a expressão emocional, a participação e o envolvimento das crianças nos processos educativos. Neste sentido, a confiança não surge como uma consequência da intervenção, mas como uma condição fundamental para que esta possa acontecer.

A importância das relações na construção da experiência humana é destacada por Berger e Berger (1981), ao afirmarem que o percurso de vida de cada indivíduo é marcado pelas relações que estabelece com os outros. Desde cedo, a criança constrói significados sobre si própria e sobre o mundo através das interações que vivencia, tornando as relações interpessoais uma dimensão estruturante do seu desenvolvimento. Esta perspetiva permite compreender a relevância atribuída à criação de relações de confiança no contexto da mediação socioeducativa, particularmente quando esta se desenvolve junto de crianças do 1.º CEB.

Ao longo do estágio foi possível observar que muitas das oportunidades de intervenção surgiam precisamente a partir da relação estabelecida com os alunos. Um dos exemplos mais significativos ocorreu durante uma atividade desenvolvida no âmbito do projeto *Semana UBUNTU*, que contou com a presença da autora enquanto elemento observador, na qual os jovens foram convidados a partilhar experiências e sentimentos pessoais. Conforme registado nas notas de terreno, a possibilidade de as técnicas

responderem igualmente às questões colocadas pelos alunos contribuiu para a criação de um ambiente de maior proximidade:

“Pareceu-me que foi importante para eles sentir que partilhamos algumas vezes ou já partilhamos de alguns sentimentos que eles próprios sentiram ou sentem. Foi através desta atividade que se foi criando um espaço onde se compartilhava em parte a vulnerabilidade, permitindo-lhes perceber que não estão sozinhos” (NT, 15/01/2026).

A situação descrita evidencia a importância da reciprocidade na construção da relação educativa. Ao permitirem que os alunos conhecessem algumas das suas próprias experiências, as técnicas contribuíram para a criação de um espaço assente na confiança, na autenticidade e no reconhecimento mútuo. Mais do que uma atividade de grupo, este momento possibilitou o fortalecimento dos laços relacionais existentes e promoveu um sentimento de pertença ao grupo.

Esta dimensão relacional esteve igualmente presente em diversas atividades desenvolvidas ao longo do estágio. A implementação de rodas de conversa, momentos de partilha e dinâmicas colaborativas com as turmas de 1º CEB envolvidas procurou criar oportunidades para que as crianças se sentissem escutadas e valorizadas. Tal como refere Rosenberg (2006), a escuta empática constitui um elemento essencial na construção de relações significativas, permitindo reconhecer os sentimentos e necessidades que estão na base das experiências humanas.

Para além dos momentos formais de intervenção, a construção da confiança manifestou-se, também, através de pequenas situações do quotidiano escolar. Um exemplo particularmente elucidativo encontra-se registado na seguinte nota de terreno:

“Quando o FV veio buscar a camisola, o rosto dele iluminou-se ao ver que estava tudo cosido e veio dar-me um abraço” (NT, 26/01/2026).

Embora aparentemente simples, este episódio evidencia a importância dos gestos de atenção e disponibilidade na construção da relação educativa. A satisfação demonstrada pela criança sugere que o significado da situação ultrapassou a resolução de um problema concreto, refletindo antes o sentimento de reconhecimento e cuidado experienciado naquele momento. Esta interpretação encontra suporte nos contributos de Perdigão (2003), ao defender que o cuidado constitui uma dimensão intrínseca às relações humanas. Neste sentido, cuidar não corresponde apenas à satisfação de necessidades

imediatas, mas também à capacidade de reconhecer o outro na sua singularidade, acolhendo as suas experiências e preocupações. Ao longo do estágio, esta dimensão revelou-se transversal às diferentes formas de intervenção observadas, assumindo particular relevância na relação estabelecida com os alunos.

Os dados analisados permitem, assim, compreender que a construção de relações de confiança constitui um dos principais instrumentos da mediação socioeducativa em contexto escolar. Através da escuta, da disponibilidade, da empatia e do cuidado, o mediador cria condições que favorecem a participação das crianças, a expressão emocional e o desenvolvimento de intervenções mais significativas. Neste sentido, a dimensão relacional não deve ser entendida como um elemento secundário da intervenção, mas como uma condição fundamental para a promoção da convivência, do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças.

5.3. A mediação centrada na criança: escuta, adaptação e cuidado

A intervenção socioeducativa desenvolvida caracterizou-se por uma preocupação constante em adequar as estratégias de ação às necessidades, características e ritmos de desenvolvimento dos alunos participantes. Longe de uma lógica de aplicação rígida de atividades previamente definidas, a prática observada revelou a importância da flexibilidade, da observação e da capacidade de adaptação do mediador perante as situações emergentes do quotidiano escolar.

Esta perspetiva encontra-se alinhada com a conceção de mediação socioeducativa enquanto prática centrada nos sujeitos e nos contextos em que estes se inserem. Como refere Caetano (2005), a intervenção educativa implica a capacidade de reconhecer a singularidade dos indivíduos e de construir respostas contextualizadas, ajustadas às suas necessidades e potencialidades. Neste sentido, a ação do mediador não se limita à implementação de estratégias previamente estabelecidas, exigindo uma leitura contínua das situações e uma permanente capacidade de reajustamento.

Ao longo do estágio, esta necessidade tornou-se particularmente evidente durante a implementação do programa *Heróis do Bom Comportamento*. Embora o programa tivesse objetivos e atividades previamente definidos, a sua concretização exigiu sucessivas adaptações em função das características dos grupos e das necessidades manifestadas pelas crianças. Esta preocupação permitiu que as atividades mantivessem significado para os alunos, favorecendo o seu envolvimento e participação.

Um exemplo desta lógica de intervenção pode ser observado na definição de objetivos comportamentais com um aluno acompanhado pelo GAAF que participa, com o grupo-turma, nas sessões quinzenais de um dos projetos. Conforme registrado nas notas de terreno:

“Fizemos um pacto composto por três coisas: não falar para o vizinho do lado, tentar estar atento nas aulas e participar; melhorar o seu comportamento em sala de aula” (NT, 02/10/2025).

Mais do que uma estratégia de controlo comportamental, esta ação procurou envolver o aluno na identificação das dificuldades sentidas e na construção de compromissos ajustados à sua realidade. A definição conjunta de objetivos auxiliou na responsabilização e na participação ativa do aluno, valorizando-o enquanto sujeito capaz de refletir sobre os seus comportamentos e de participar na construção de soluções. Esta abordagem aproxima-se dos princípios da Comunicação Não Violenta defendidos por Rosenberg (2006), na medida em que procura compreender os comportamentos para além da sua manifestação exterior. Em vez de interpretar determinadas atitudes exclusivamente como incumprimentos ou problemas disciplinares, procura-se identificar as necessidades, emoções ou dificuldades que lhes podem estar associadas. Desta forma, o foco desloca-se da punição para a compreensão e para a construção de respostas educativas mais ajustadas.

A atividade do dente-de-leão (Apêndice II, Fig. 16) constituiu, igualmente, um exemplo relevante desta perspetiva. Desenvolvida no âmbito do programa *Heróis do Bom Comportamento*, esta atividade procurou promover a reflexão sobre as emoções e sobre as estratégias que podem ser mobilizadas perante situações emocionalmente exigentes. Para além da identificação dos sentimentos, procurou-se ajudar as crianças a reconhecer formas saudáveis de lidar com as suas emoções, favorecendo processos de autorregulação e autoconsciência. Neste sentido, a atividade evidencia uma conceção da mediação centrada no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fundamentais para a convivência e para o bem-estar das crianças.

A centralidade dos alunos na intervenção tornou-se particularmente evidente através da criação do *Planeta Serenidade*. A proposta surgiu da observação de que muitas das situações de conflito acompanhadas tinham origem em dificuldades de regulação socioemocional, levando à criação de um espaço especificamente orientado para

responder a estas necessidades. Neste sentido, a intervenção procurou construir uma resposta ajustada às características e desafios identificados no contexto, privilegiando uma lógica de cuidado, prevenção e promoção do bem-estar emocional dos alunos.

A análise dos dados evidencia ainda que a escuta assumiu um papel central na adaptação da intervenção. Em diversos momentos, as necessidades manifestadas pelas crianças conduziram à reformulação de atividades inicialmente previstas, exigindo do mediador disponibilidade para acolher temas emergentes e redefinir prioridades. Esta flexibilidade revelou-se particularmente importante em contexto de 1.º CEB onde as dinâmicas grupais e as necessidades emocionais das crianças podem alterar significativamente o rumo de uma atividade.

Neste contexto, ganha relevância a dimensão do cuidado enquanto elemento estruturante da intervenção socioeducativa. Como refere Perdigão (2003), cuidar implica reconhecer o outro na sua singularidade e responder às suas necessidades de forma ética e responsável. Ao longo do estágio, esta dimensão manifestou-se não apenas nas atividades planeadas, mas também na atenção dedicada às experiências individuais dos alunos, na disponibilidade para escutar e na procura de respostas ajustadas às situações vivenciadas.

Os dados analisados permitem, assim, compreender que a mediação socioeducativa no 1.º Ciclo assenta numa intervenção profundamente centrada na criança. Através da escuta, da adaptação e do cuidado, o mediador procura construir respostas educativas contextualizadas, respeitando os ritmos, as necessidades e as características de cada aluno. Esta capacidade constitui um dos elementos distintivos da mediação socioeducativa e reforça o seu contributo para a promoção do desenvolvimento integral em contexto escolar. Aproxima-se, ainda, de uma lógica de prevenção primária (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009), ao procurar desenvolver competências pessoais e relacionais antes do aparecimento ou agravamento de situações de risco.

5.4. O mediador como agente de articulação entre escola, família e comunidade

Apesar do foco da intervenção estar no desenvolvimento de competências com a população do 1º CEB, este relatório fica enriquecido com a análise das várias dinâmicas, diligências e atividades sob a alçada do GAAP o que, por si só, permitiu conhecer, com maior detalhe, os meandros da organização escolar e a exigência diária do trabalho

técnico. As práticas observadas evidenciaram uma intervenção assente numa perspetiva sistémica e ecológica (Bronfenbrenner, 1979), reconhecendo que as experiências, comportamentos e dificuldades das crianças se encontram profundamente influenciados pelos diferentes contextos em que participam. Neste sentido, a atuação do mediador revelou-se particularmente relevante na articulação entre escola, família e comunidade, promovendo a construção de respostas educativas mais integradas e contextualizadas.

Esta perspetiva encontra-se alinhada com a conceção de mediação defendida por Costa e Silva *et al.* (2010), segundo a qual a mediação ultrapassa a dimensão da resolução de conflitos, assumindo-se como uma estratégia comunicacional de gestão social. Nesta lógica, o mediador atua como facilitador da comunicação entre diferentes atores, contribuindo para a construção de entendimentos, para o fortalecimento das relações e para a mobilização de recursos existentes na comunidade.

Ao longo do estágio foi possível observar que muitas das situações acompanhadas exigiam uma leitura alargada das circunstâncias vivenciadas pelos alunos. Em diversos momentos, as dificuldades identificadas em contexto escolar encontravam-se relacionadas com fatores familiares, sociais ou comunitários que não podiam ser ignorados na construção das estratégias de intervenção. Esta realidade reforça a importância de uma atuação capaz de ultrapassar os limites da sala de aula e de promover o diálogo entre os diferentes contextos educativos.

Neste âmbito, o trabalho desenvolvido pelo GAAP assumiu particular relevância. Para além do acompanhamento direto dos alunos, foram observadas diversas situações de contacto com encarregados de educação, reuniões com docentes, encaminhamentos para serviços especializados e articulação com entidades externas, nomeadamente entidades de promoção e proteção. Estas práticas evidenciam uma compreensão da intervenção socioeducativa enquanto processo colaborativo, sustentado na participação de diferentes agentes educativos.

Canário (2003) refere que os fenómenos educativos não podem ser compreendidos de forma isolada, exigindo uma leitura que considere a complexidade dos contextos sociais em que ocorrem. Esta perspetiva permite compreender a importância atribuída à construção de redes de colaboração capazes de responder à diversidade de necessidades identificadas. Neste sentido, a atuação do mediador não se limita à intervenção sobre os

indivíduos, procurando igualmente criar condições para uma maior articulação entre os diferentes sistemas que influenciam os seus percursos educativos.

A observação das práticas desenvolvidas permitiu igualmente reconhecer a relevância do trabalho em rede na promoção do bem-estar e do sucesso educativo das crianças. A articulação com instituições da comunidade revelou-se fundamental em situações que exigiam respostas complementares às disponibilizadas pela escola, contribuindo para uma intervenção mais abrangente e ajustada às necessidades identificadas. Mais do que encaminhar situações para outros serviços, o mediador assumiu um papel ativo na facilitação da comunicação entre os diferentes intervenientes, procurando garantir uma maior coerência entre as respostas mobilizadas. Os registos de terreno são elucidativos quanto à frequência da articulação interinstitucional em prol do bem-estar de um determinado aluno/agregado familiar, com momentos em que são descritas reuniões com docentes, familiares e outras instituições como as equipas dos protocolos do Rendimento Social de Inserção, das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens ou, até, assistentes sociais de instituições hospitalares, nomeadamente dos serviços de Psiquiatria da Infância e Adolescência.

Esta dimensão da intervenção torna-se particularmente significativa quando analisada à luz do papel do mediador no contexto escolar. Enquanto outros profissionais tendem a centrar a sua atuação em áreas específicas de intervenção, a mediação socioeducativa caracteriza-se pela capacidade de estabelecer pontes entre diferentes contextos, promovendo a cooperação entre atores e contribuindo para a construção de respostas integradas. A sua atuação não se esgota na relação individual com a criança, abrangendo igualmente os processos de comunicação, articulação e participação que se desenvolvem entre escola, família e comunidade.

Os dados analisados permitem, assim, compreender que a mediação socioeducativa assume uma importante função de articulação em contexto educativo. Através da promoção do diálogo, da colaboração e do trabalho em rede, o mediador contribui para a construção de respostas mais contextualizadas e ajustadas à complexidade das situações vivenciadas pelas crianças. A criação do *Planeta Serenidade* constitui outro exemplo particularmente elucidativo desta lógica preventiva, ao procurar responder às dificuldades de regulação socioemocional identificadas no contexto escolar através da promoção de estratégias de autorregulação e bem-estar emocional. Neste sentido, a intervenção do mediador revela uma especificidade própria no contexto escolar,

distinguindo-se pela capacidade de integrar diferentes perspectivas e mobilizar recursos diversos em prol do desenvolvimento e do bem-estar dos alunos.

5.5. Contributos da mediação socioeducativa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A discussão realizada nos pontos anteriores evidencia que a mediação socioeducativa desempenha um papel significativo na promoção do desenvolvimento integral das crianças em contexto escolar. Os dados recolhidos evidenciam que a sua atuação não se limita à gestão de conflitos ou ao acompanhamento de situações problemáticas, assumindo antes uma dimensão preventiva, relacional e educativa que contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, relacionais e cívicas fundamentais para a convivência escolar.

As experiências observadas e desenvolvidas durante o estágio demonstraram que a intervenção do mediador se concretiza através da criação de espaços de escuta, diálogo, participação e reflexão, nos quais as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos do seu próprio processo de desenvolvimento. Neste sentido, programas como o *Ouvir com o corAÇÃO* e o *Heróis do Bom Comportamento* evidenciaram que a promoção de competências socioemocionais e relacionais pode constituir uma importante estratégia de prevenção, favorecendo a construção de ambientes educativos mais inclusivos, cooperativos e promotores de bem-estar.

A experiência de trabalho sugere, igualmente, que a especificidade da mediação socioeducativa não reside apenas nas atividades que desenvolve, mas sobretudo na forma como compreende e acompanha os processos educativos. Ao privilegiar a escuta ativa, a empatia, a participação e a construção de relações de confiança, o mediador procura compreender as crianças na sua globalidade, reconhecendo a influência dos diferentes contextos que integram os seus percursos de vida. Esta perspetiva permite desenvolver intervenções mais contextualizadas e ajustadas às necessidades dos alunos, valorizando simultaneamente as suas potencialidades e capacidades de participação.

A análise realizada permitiu ainda compreender que a construção de relações de confiança constitui um dos principais instrumentos da intervenção socioeducativa. Em diversos momentos observados ao longo do estágio, verificou-se que a proximidade relacional, a disponibilidade para escutar e a valorização das experiências das crianças favoreceram o desenvolvimento de processos educativos significativos. Neste sentido, a

relação não surge como um elemento secundário da intervenção, mas como uma condição essencial para a promoção da participação, da reflexão e do desenvolvimento pessoal e social.

Por outro lado, os dados evidenciaram a importância da articulação entre escola, família e comunidade na compreensão e acompanhamento das situações vivenciadas pelas crianças. A intervenção observada demonstrou que os desafios educativos dificilmente podem ser compreendidos de forma isolada, exigindo respostas construídas a partir da colaboração entre diferentes agentes e contextos. Neste âmbito, o mediador assume uma função particularmente relevante na facilitação da comunicação, na aproximação entre diferentes atores educativos e na construção de redes de apoio capazes de responder à complexidade das situações identificadas.

As dimensões analisadas anteriormente convergem para uma questão central desta investigação: a identidade profissional do mediador socioeducativo em contexto escolar. Os dados analisados sugerem que a sua atuação não pode ser reduzida à gestão ou resolução de conflitos, embora esta constitua uma das dimensões da sua intervenção. Tal como refere Pereira (2024), a mediação socioeducativa não corresponde a uma prática única ou rígida, assumindo diferentes configurações em função dos contextos e das necessidades dos sujeitos com quem se desenvolve. Esta flexibilidade revelou-se particularmente evidente ao longo do estágio, através da diversidade de intervenções observadas junto de alunos, famílias, docentes e entidades da comunidade.

A experiência vivenciada permitiu compreender que a especificidade do mediador socioeducativo reside na sua capacidade de atuar simultaneamente ao nível da prevenção, da comunicação, da relação e da articulação entre diferentes contextos educativos. Neste sentido, a mediação assume-se como uma prática orientada para a valorização das relações humanas, para a promoção da participação e para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cívicas. Tal como defendem Costa e Silva *et al.* (2010), a mediação socioeducativa centra-se na valorização da comunicação, no fortalecimento das relações e no desenvolvimento de sinergias capazes de promover uma convivência mais positiva e inclusiva, ou seja, o ‘saber ser’ defendido por Edgar Morin. Esta compreensão foi sendo construída ao longo do estágio e encontra expressão na seguinte reflexão registada nas notas de terreno:

“Será que o papel de um mediador de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família se limita à gestão de conflitos? Ou poderá estender-se também à construção de práticas colaborativas? Poderá estender-se à promoção de competências socioemocionais? Há articulação com professores na criação de uma escola mais colaborativa e reguladora? Ou será a junção de tudo isto? No fundo, para mim, o papel de um mediador socioeducativo é a junção de tudo isto, é trabalhar não apenas para a resolução de algo, mas sim, para a antecipação, para o alinhamento de estratégias e acima de tudo, para uma transformação institucional” (NT, 29/01/2026).

A partir desta reflexão, torna-se possível compreender a mediação socioeducativa como uma prática educativa que procura criar condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a melhoria das relações que estabelecem entre si e com os diferentes contextos em que participam. No caso específico do 1.º CEB, esta dimensão assume particular relevância, uma vez que corresponde a uma etapa fundamental para o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e emocionais das crianças.

Os dados analisados permitiram ainda identificar uma forte dimensão ética associada à intervenção do mediador socioeducativo. Ao longo das diferentes experiências observadas, tornou-se evidente uma preocupação constante com o reconhecimento da singularidade de cada criança, com a valorização das suas capacidades e com a promoção da sua participação nos processos que lhe dizem respeito. A este propósito, a seguinte nota de terreno revela a importância atribuída ao reforço das potencialidades dos alunos:

“A maneira como temos vindo a enaltecer as coisas boas que eles vão fazendo, por mais pequena que seja, é tão importante pois fá-los acreditar nas suas próprias capacidades” (NT, 06/11/2025).

Esta perspetiva aproxima-se dos contributos de Pinto da Costa (2010), ao defender que o mediador deve promover a compreensão, a colaboração, o respeito pelas diferenças e a valorização das potencialidades dos sujeitos. Neste sentido, a intervenção socioeducativa não se limita à resolução de problemas ou à gestão de comportamentos, implicando uma postura ética assente na escuta, no respeito, na empatia, no cuidado e na valorização da dignidade de cada pessoa.

Deste modo, contactar com esta realidade educativa permitiu reforçar a compreensão de que a mediação socioeducativa possui uma identidade própria em

contexto escolar. Mais do que um técnico especializado na resolução de conflitos, o mediador afirma-se como um profissional da relação, da comunicação, da prevenção e da articulação entre contextos. No 1.º CEB, esta especificidade assume particular relevância, uma vez que permite intervir numa fase crucial do desenvolvimento das competências pessoais, sociais e emocionais das crianças. O desenvolvimento deste estágio permitiu identificar o potencial da mediação socioeducativa no contexto do 1.º CEB, abrindo caminho para futuras investigações que aprofundem o seu papel neste nível de ensino. A experiência em debate sugere que a presença do mediador socioeducativo pode constituir um contributo significativo para a promoção da convivência, da participação, do bem-estar e do desenvolvimento integral de forma precoce, reforçando a pertinência da sua valorização nos contextos educativos formais.

5.6. Processo de monitorização e avaliação do projeto de intervenção

Importa referir que o processo de avaliação das atividades e projetos desenvolvidos ao longo do estágio não se encontra totalmente concluído, uma vez que algumas das iniciativas implementadas pressupõem efeitos cuja análise exige um acompanhamento prolongado no tempo. Considerando a natureza socioeducativa do projeto, propõe-se uma avaliação multidimensional que contemple não apenas a satisfação dos participantes, mas também a análise dos processos de implementação, dos resultados obtidos junto dos alunos, da perceção dos diferentes agentes educativos e do impacto institucional produzido: “a avaliação dos projetos de mediação têm-se então desenvolvido de forma a incluir a versão bidimensional: processo e resultado” (Pinto da Costa, 2019: 222), apesar da literatura demonstrar a inconsistência relativamente aos modelos de avaliação adotados nesta área.

Na trajetória final do estágio curricular, foi possível recolher alguns indicadores que permitiram refletir sobre a pertinência das intervenções realizadas e sobre a forma como estas foram percecionadas pelos diferentes participantes. Um dos momentos de avaliação ocorreu na sessão final do projeto *Ouvir com o corAÇÃO*, desenvolvida com a turma de 3.º ano da Escola Azul. Apesar de a avaliação ter assumido um carácter contínuo ao longo da implementação do projeto, a última sessão foi dedicada à reflexão conjunta sobre todo o percurso realizado. Recorrendo a uma roda de conversa e à dinâmica do novelo, os alunos e a professora titular foram convidados a partilhar aspetos que consideraram mais significativos, bem como sugestões de melhoria. Entre os vários comentários realizados, destacou-se a manifestação recorrente do desejo de continuidade

do projeto. Embora esta apreciação não constitua um indicador formal de avaliação, poderá ser interpretada como um sinal do envolvimento dos alunos e do reconhecimento da relevância das atividades desenvolvidas para a sua experiência escolar.

Outro momento particularmente significativo ocorreu *durante a inauguração do Planeta Serenidade (Apêndice II, Fig. 19)*, ocasião que permitiu apresentar à comunidade educativa o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. Estiveram presentes membros da direção do Agrupamento, elementos da equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, docentes, assistentes operacionais, a professora de educação especial que acompanhou o processo de implementação da sala e a orientadora de estágio. A partilha de perspetivas realizada nesse momento possibilitou recolher diferentes perceções acerca do trabalho desenvolvido.

Entre os comentários efetuados, destacou-se a referência de uma docente ao facto de a intervenção desenvolvida ter sido percecionada como parte integrante da dinâmica da escola, bem como a valorização, por parte da direção, da evolução profissional observada ao longo do estágio. Para além do reconhecimento do trabalho realizado, estas apreciações assumem particular relevância por evidenciarem a integração da estagiária na comunidade educativa e a legitimidade atribuída às intervenções desenvolvidas.

Mais do que avaliar produtos ou atividades isoladas, estes momentos permitiram compreender o impacto que as diferentes ações tiveram junto dos participantes e da comunidade educativa. Paralelamente, entende-se como essencial garantir a sustentabilidade das iniciativas implementadas, através da disponibilização ao Agrupamento dos manuais de apoio aos projetos desenvolvidos, da sistematização dos materiais utilizados no *Planeta Serenidade* e, eventualmente, da elaboração de uma proposta de avaliação *follow up* deste espaço. Desta forma, pretendeu-se não apenas concluir um processo de estágio, mas também criar condições para a continuidade e apropriação futura dos recursos e práticas desenvolvidos.

Considerações finais

Este estágio contribui para uma reflexão sobre o papel e as competências do mediador socioeducativo na escola considerando as implicações desta experiência para a configuração da identidade profissional das Ciências da Educação. A vivência enquanto mediadora socioeducativa de um Agrupamento de Escolas sugere um conjunto de aprendizagens, de desafios e de possibilidades especialmente no que concerne ao trabalho de mediação no 1º ciclo.

Numa sociedade que obriga, cada vez mais, a instituição escolar a adaptar-se e a criar respostas para fazer face às problemáticas dos seus alunos e respetivas famílias, a figura do mediador socioeducativo, não sendo a única capaz de dar resposta a estas problemáticas, revela-se fundamental no desenvolvimento integral da criança. Se, por um lado, este estágio permitiu antever especificidades do papel do mediador socioeducativo complementares às de outros profissionais do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, por outro lado, sugeriu um olhar particularmente, ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais de crianças pequenas. Alinhada com a literatura neste domínio, realça-se, deste estágio, que a mediação socioeducativa é, mais do que gerir e resolver conflitos, é também uma estratégia com potencial na promoção de uma cultura escolar positiva (Costa e Silva et al, 2010).

A intervenção evidenciou a importância das Ciências da Educação na criação de espaços destinados à escuta e diálogo, onde as crianças têm oportunidade e lugar intencionalmente previsto para expressarem as suas emoções e opiniões. A experiência de estágio enfatizou esta área capaz de promover estratégias inclusivas, tornando a criança o centro da ação. É necessário enfatizar que o enfoque dado às competências socioemocionais neste estágio deve ser entendido como uma dimensão educativa. Estas competências contribuem para o bem-estar, convivência (Favinha, 2012), para a melhoria das aprendizagens da criança, cooperação e gestão de relações. Este trabalho insere-se no campo das Ciências da Educação uma vez que enfatiza a escola como espaço essencial ao estabelecimento de relações entre crianças.

Os conhecimentos adquiridos ao longo de cinco anos, permitiram analisar de forma crítica as várias problemáticas, trabalhar em equipas multidisciplinares e planear intervenções adaptadas ao contexto. Mais do que salientar problemas e dificuldades, o

estágio constituiu uma de desafiar os seus atores a olharem a escola como fonte de recursos e com imenso potencial para a mudança e a promoção de bem-estar.

“De facto, o contexto escolar é central, não apenas para o desenvolvimento integral de indivíduos, mas também, porque constitui, a par disso, um espaço primordial para a construção social de significados com potencial para a sua integração, o seu bem-estar e qualidade das suas experiências.”

(Pais, 2021: 159)

As práticas observadas foram essenciais para o delineamento dos vários projetos realizados ao longo do processo de estágio, assumindo uma perspetiva situada do contexto, multirreferencial e crítica. A implicação dos atores do contexto (direção, professores, alunos, técnicas do GAAF) permitiu significar estas iniciativas, perspetivando-se que, daqui em diante, sejam apropriadas pela escola de forma singular e autónoma.

Do ponto de vista das aprendizagens pessoais e enquanto estagiária e profissional, foram desenvolvidas competências adquiridas fruto da inserção e presença constante no estágio curricular, designadamente a capacidade de compreender o funcionamento escolar, a adaptação a situações de maior ansiedade ou imprevisíveis e ainda, o desenvolvimento da capacidade de intervir como mediadora socioeducativa. Do mesmo modo, considera-se que o estágio permitiu reforçar a capacidade de observar criticamente o contexto e refletir de forma fundamentada sobre as inquietações dele resultantes.

Apesar destas mais-valias em termos de aprendizagem e desenvolvimento de competências sobre o papel do mediador socioeducativo em contexto escolar, denotaram-se algumas limitações ao longo do estágio, nomeadamente o ritmo acelerado do quotidiano na escola sede do Agrupamento e a necessidade de fornecer respostas rápidas nesta escola, obstaculizando, por vezes, a realização do trabalho nas escolas de 1CEB.

No entanto, apesar destas limitações recomenda-se ao agrupamento a continuidade do trabalho realizado no âmbito das competências socioemocionais, uma vez que se revelaram nucleares para os alunos de 1CEB. A importância de trabalhar o tema justifica-se pela sua lógica preventiva, com maior incidência no desenvolvimento

de condições e competências que auxiliem a criança na compreensão e gestão das suas próprias emoções (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009). Do mesmo modo, e além de uma visão estritamente focada nas competências das crianças, considera-se que o estágio constitui uma oportunidade para colocar as relações interpessoais, o bem-estar e a inclusão na agenda da escola e de forma particular na comunidade mais diretamente implicada no 1º ciclo. Neste sentido, procurou sensibilizar, não apenas crianças e encarregados de educação, mas professores e outros profissionais de educação, para a importância de valorizarem a expressão das crianças e priorizarem o trabalho que lhes permita reunir condições de bem-estar na escola.

A dimensão do trabalho em rede, com entidades externas em processos de mediação socioeducativa, foi uma das dimensões mais identificadas na análise das notas de campo, pelo que se sugere que as reuniões entre equipa GAAP decorram de forma mais frequente tal como acontece com as reuniões da equipa da EMAI e da Equipa “Check In”.

Para finalizar, o presente estágio revelou-se crucial no percurso académico, a nível profissional e pessoal, contribuindo para reafirmar que as Ciências da Educação são a área na qual me revejo exercer no futuro e a partir da qual ressignifico as relações humanas.

“Foi através desta metáfora que entendi a mensagem: educar através da mediação é educar para a relação. A escola não deve ser apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos académicos, mas também, um espaço para aprender a conviver com o outro. É necessário refletirmos cada vez mais de que forma gostaríamos que a nossa escola fosse. Será que queremos uma escola que se baseie em violência, intolerância, julgamentos? Ou será que queremos uma escola baseada na empatia, escuta ativa, reconhecimento de necessidades e na comunicação não agressiva?” (NT – 21/01/2026)

Termino, assim, com uma reflexão baseada nas possibilidades que a mediação socioeducativa propõe para que a escola possa ser, hoje e sempre, lugar *para aprender a conviver com o outro*.

Referências bibliográficas

- Acero, Efrén. (1996). *El diario de campo: Medio de investigación del docente*. Actualidad Educativa, 3(13), 13.
- Afonso, Almerindo Janela. (2005). *A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte”*. Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI, 129-158.
- Almeida, Basílio. (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócioeducativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Universidade do Porto.
- Almeida, Helena. (2008). *Conceptualização da mediação social em trabalho em rede*. Investigação e Debate-Serviço Social, 17, 3-31.
- Althusser, Louis. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (3.^a ed.). Lisboa: Presença.
- Alves, Aluska., Medeiros, Ana., Araújo, Ana., Farias da Silva, Ellen., Soares, Kariny., & Santos, Thayze. (2024). *O lúdico como desenvolvimento da aprendizagem na visão Montessori*. Comenius, 64.
- Berger, Peter., & Berger, Brigitte. (1977). *Socialização: como ser um membro da sociedade*. FORACCHI, M., MARTINS, J.
- Bourdieu, Pierre. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, Pierre. (1991). *Estruturas sociais e estruturas mentais*. Teoria & Educação, 3, 113-119.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological system theory*. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (pp. 187-243). London: Jessica Kingsley.
- Canário, Rui. (2003). *O impacte social das Ciências da Educação*. Conferência apresentada no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Évora.
- Carr, Wilfred., & Kemmis, Stephen. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press.
- Correia, Conceição. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.

- Corsaro, William. (2005). *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação & Sociedade, 26, 443-464.
- Costa e Silva, et al. (2010). *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. Revista Portuguesa de Educação, 23(2), 119-151.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série(129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Durkheim, Émile. (1895). *As regras do método sociológico* (8.ª ed., pp. 37-44). Lisboa: Presença.
- Eckert, Cornélia., & Rocha, Ana. (2008). *Etnografia: saberes e práticas*. I luminuras, 9(21).
- Favinha, Marília. (2012). A mediação e a criação de novos contextos educativos.
- Ferreira, Ana Catarina da Cruz. (2014). *Viver num bairro social e as relações de vizinhança: Um estudo sociológico no Bairro de Santa Tecla* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).
- Ferreira, Isabel., & Teixeira, Ana Rita. (2010). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX, 331-350.
- Freire, Isabel., & Caetano, Ana. (2011). *Mediação socioeducativa – saberes contextuais para lidar com o inesperado*. In XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Freires, Thiago., & Pereira, Fátima. (2020). *Por uma investigação eticamente responsável: reflexões a partir do trabalho narrativo em educação*. In I. Nascimento & P. S. Neto (Orgs.), *Ensaio sobre ética e investigação em psicologia e em educação*. Mais Leituras.
- Gomes, Mafalda. (2011). *A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAP* (Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL).
- Green, Christa. L., Walker, Joan. M. T., Hoover-Dempsey, Kathleen. V., & Sandler, Howard. M. (2007). *Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement*. Journal of Educational Psychology, 99(3), 532-544.

Greenberg, Mark., Domitrovich, Celene., Weissberg, Roger., & Durlak, Joseph. (2017). *Social and emotional learning as a public health approach to education*. The Future of Children, 27(1), 13-32.

Grupo Parlamentar do CDS-PP. (2010, 18 de março). *Projecto de Lei n.º 193/XI: Cria os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família nos agrupamentos de escolas e escolas não integradas*. Assembleia da República.

Karine de Souza, Luciana. (2019). *Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 71(2), 51-67.

Leite, Carlinda., & Marinho, Paulo. (2021). *A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas*. Ensaio, 29(110), 90-111.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. (1999). *Diário da República, 1.ª série-A*(204), 6115-6132.

Mackedanz, Luiz. (2021). *A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências*.

Montandon, Cleopâtre., & Perrenoud, Philippe. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível*. Oeiras: Celta Editora.

Montessori, Maria. (1990). *A Criança*. São Paulo: Círculo do Livro.

Morgado, Maria. (2019). *“Momentos relax” momentos de relaxamento em jardim de infância: contributos para o bem-estar e desenvolvimento das crianças* (Tese de Doutoramento).

Neves, Tiago. (2014). *O impacto do programa TEIP nos resultados dos exames nacionais ao longo de 12 anos*.

Nichel, Milena. (2019). *Iniciação à meditação com crianças de quatro a cinco anos de idade* (Bachelor's thesis).

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB*. Inovação, 11, 77-98.

Nóvoa, António. (2004). *Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação*.

- Pais, Sofia. (2021). *Reflexões sobre o bem-estar e a inclusão na escola: A perspectiva de adolescentes sobre os desafios da medicalização*. In S. Galinha (Coord.), *Bem-estar, educação e direitos da criança* (pp. 157-170).
- Pereira, Ana. (2024). *Construindo pontes: Explorando a mediação socioeducativa em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).
- Pereira, Jéssica., & Durgante, Helen. (2025). *Intervenções em Comunicação Não Violenta para a Promoção de Empatia: Revisão Integrativa*. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 38, 1-14.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (2016). Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho.
- Pinto da Costa, Elisabete. (2019). *A escola como entidade promotora de melhoria da convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação*. *Dialogia*, 81-92.
- Projeto Educativo de Escola. (2021-2025). Agrupamento de Escolas.
- Raimundo, Jéssica. (2021). *Educar para as emoções: Relatos de um projeto de intervenção no 1.º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado).
- Ramos, Rafael. (2023). *Educação inclusiva, cultura organizacional e mediação socioeducativa: construindo pontes e sentidos de aprendizagem com apoio das TD*.
- Regulamento Interno. (2023-2026). Agrupamento de Escolas.
- Rocha, Ana., & Eckert, Cornelia. (2008). *Etnografia: saberes e práticas*.
- Rocha, Cristina. (2011). *Mediar para prevenir: uma ação de mediação entre CPCJ e escola contra o abandono e absentismo escolar* (Dissertação de Mestrado).
- Roldão, Maria. (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*.
- Rosenberg, Marshall. (2021). *Comunicação não violenta: Nova edição*. Editora Ágora.
- Rosenberg, Marshall. (2022). *Comunicação não-violenta*. Alma dos Livros.
- Rosenberg, Marshall. (2024). *A essência da comunicação não violenta segundo Marshall B. Rosenberg*. Editora Ágora.

Rosenberg, Marshall. (2024). *Comunicação não-violenta e resolução de conflitos*. Alma dos Livros.

Salgado, Madalena. (2011). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado).

Sebastião, Inês. (2022). Assembleias de turma como instrumento promotor de valores sociais e cidadania.

Simões de Mathis, Regina. (2013). *Reflexões sobre boas parcerias: Watzlawick, Rosenberg, Maturana e a comunicação humana*. Temas em Educação e Saúde, 9.

Soalheiro, Luiza. (2024). *Mediação e comunicação não violenta: meios viáveis para a melhoria da relação médico-paciente*. Observatorio de la Economía Latinoamericana, 22(7).

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2024). *Carta ética* (2.ª ed.). SPCE.

Torremorell, Maria Carme. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*.

Vieira, Vera. (2016). *Mediação sociofamiliar promotora da parentalidade emancipatória numa CPCJ* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).