

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 GAAP 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.

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 GAAP 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.

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 GAAF 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.

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	14
1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas	15
1.2. Caracterização do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).....	19
1.3. Do primeiro ano de Mestrado à reunião inicial de estágio.....	20
Capítulo II: Percurso metodológico	23
2.1. A investigação-ação aliada à etnografia	24
2.2. Cuidados éticos.....	29
Capítulo III: Construção do referencial teórico	33
3.1. Enquadramento da intervenção no campo das Ciências da Educação.....	34
3.2. A instituição escolar e a sua evolução	35
3.3. A evolução histórica e concetual da mediação	38
3.4. A importância dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família	40
3.5. O papel do mediador no 1.º CEB.....	43
Capítulo IV: O estágio: conhecer para intervir	45
4.1. GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	46
A intervenção em ação	47
4.1.1. Intervenção com famílias	48
4.1.2. Trabalho em rede e articulação institucional	51
4.1.3. Intervenção e acompanhamentos de crianças e jovens	53
4.1.4. Desenvolvimento de projetos	59
• Ouvir com o coração	60
• □ “Heróis além do comportamento”	66
• □ “Planeta Serenidade”	69
4.2. EAA - Equipa de Autoavaliação	74
4.3. EID - Equipa de Intervenção Disciplinar	75
4.4. Mediação Linguística e Cultural	77
Capítulo V: O estágio: da ação à reflexão.....	78
5.1. A mediação socioeducativa como prática preventiva e promotora de convivência	81
5.2. A construção de relações de confiança na intervenção socioeducativa	83
5.3. A mediação centrada na criança: escuta, adaptação e cuidado	85

5.4. O mediador como agente de articulação entre escola, família e comunidade	87
5.5. Contributos da mediação socioeducativa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	90
5.6. Processo de monitorização e avaliação do projeto de intervenção	93
Considerações finais	95
Referências bibliográficas	98
Apêndices	103
Apêndice 1 – Notas de terreno	104
Apêndice II – Fotografias	200
Apêndice III – Manual do Projeto “Ouvir com o corAÇÃO”	205
Apêndice IV – Manual do Projeto “Heróis além do Comportamento”	237
Apêndice V – Apresentação da inauguração do Planeta Serenidade	271

Índice de Figuras

Figura 1- Número de alunos com educação inclusiva	16
Figura 2 - Estrutura organizacional e funcional do Agrupamento	18
Figura 3 - Organigrama do trabalho realizado no GAAF	47
Figura 4 - Organograma sobre projetos desenvolvidos	59
Figura 5 - Indicadores observados tendo em conta o objetivo	69
Figura 6 - disposição das zonas do planeta serenidade	73
Figura 7 - Infrografia dos temas emergentes do estágio	80
Figura 9 - Auscultação da Equipa de Autoavaliação a turma de 8º ano	201
Figura 10 - Auscultação da Equipa de Autoavaliação a turma de 8º ano	201
Figura 11 - Manifestação pelos arredores da instituição escolar	201
Figura 12 - Manifestação pelos arredores da escola	201
Figura 13 - Dinâmica do jacaré	202
Figura 14 - Sessão de apresentação	202
Figura 15 - Dinâmica da linha	202
Figura 16 - Preparação para apresentação de grupo	202

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 e 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.

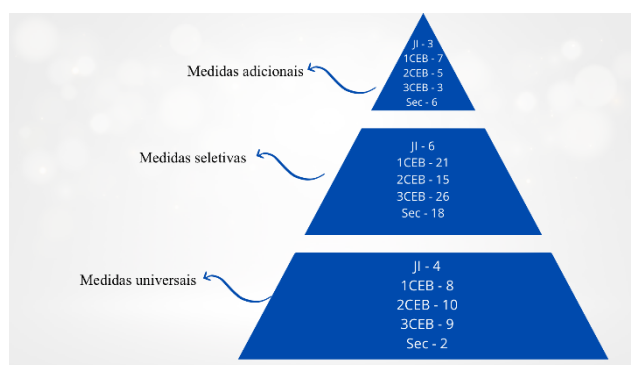


Figura 1- Número de alunos com educação inclusiva

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)

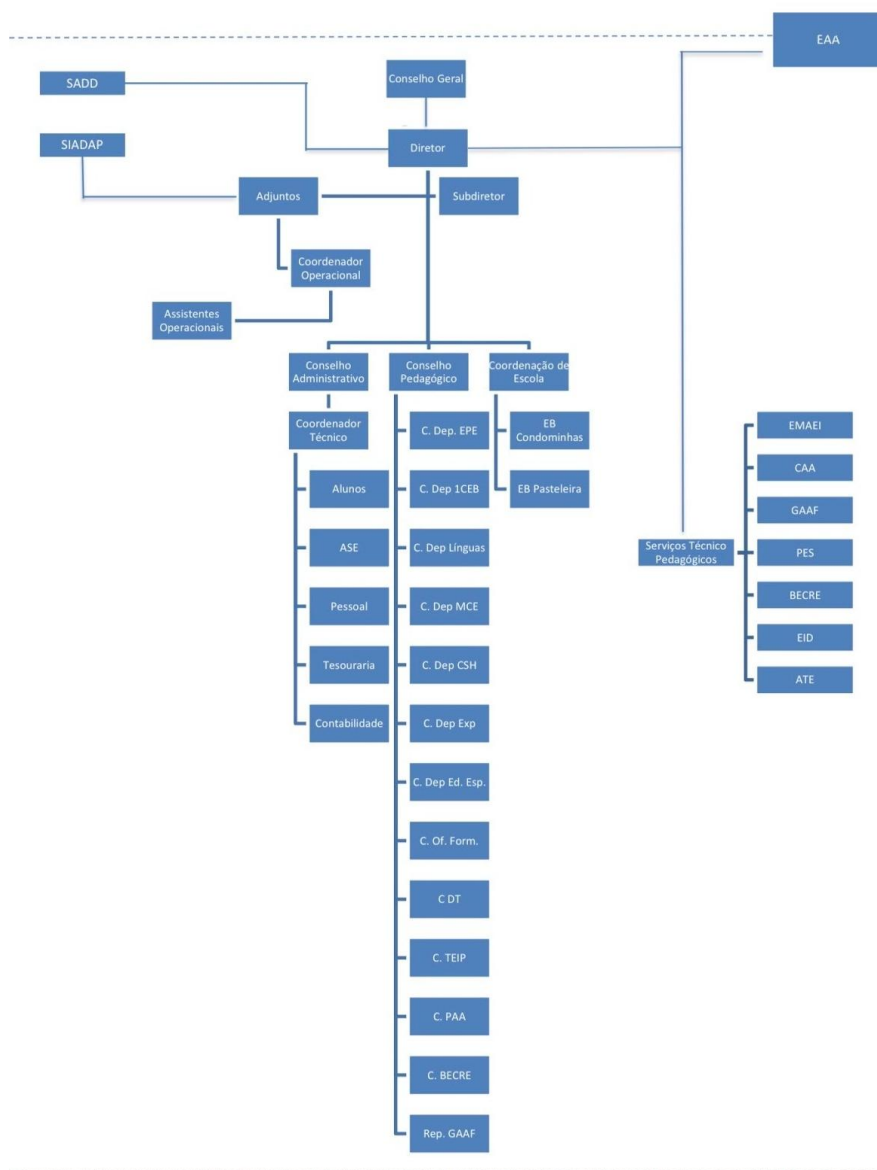


Figura 2 - Estrutura organizacional e funcional do Agrupamento

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.”

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 a 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 GAAPF.

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, idiosincrasias 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 conceções 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 profissionalidades, 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 AELCF, 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 GAAP 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 fenômenos 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 GAAP.

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 GAAP 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

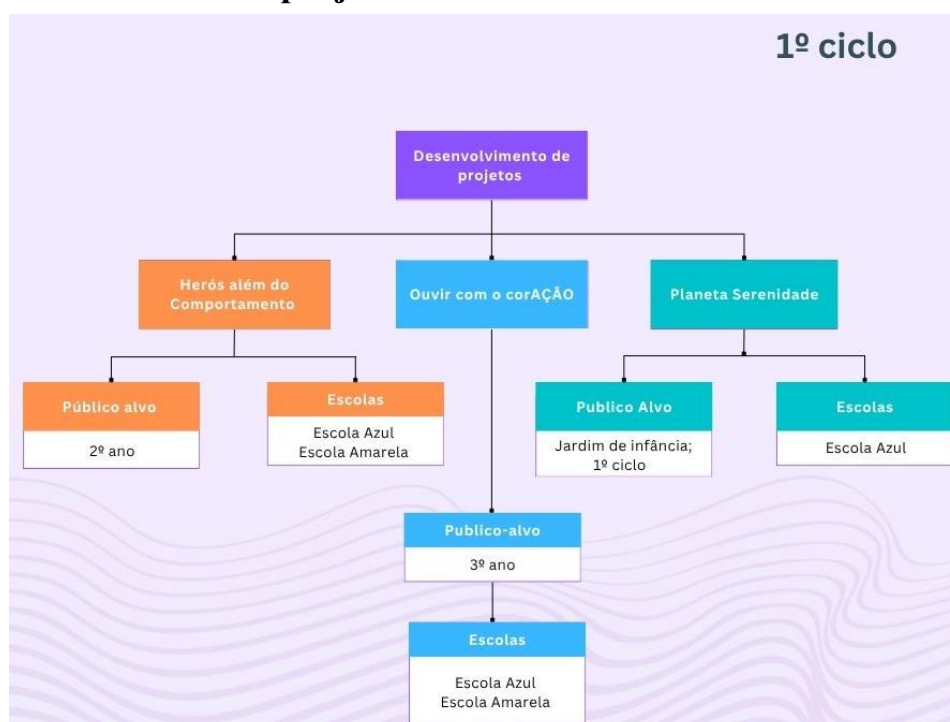


Figura 4 - Organograma sobre projetos desenvolvidos

- **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 termómetro 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; Balancé 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. Tentei 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

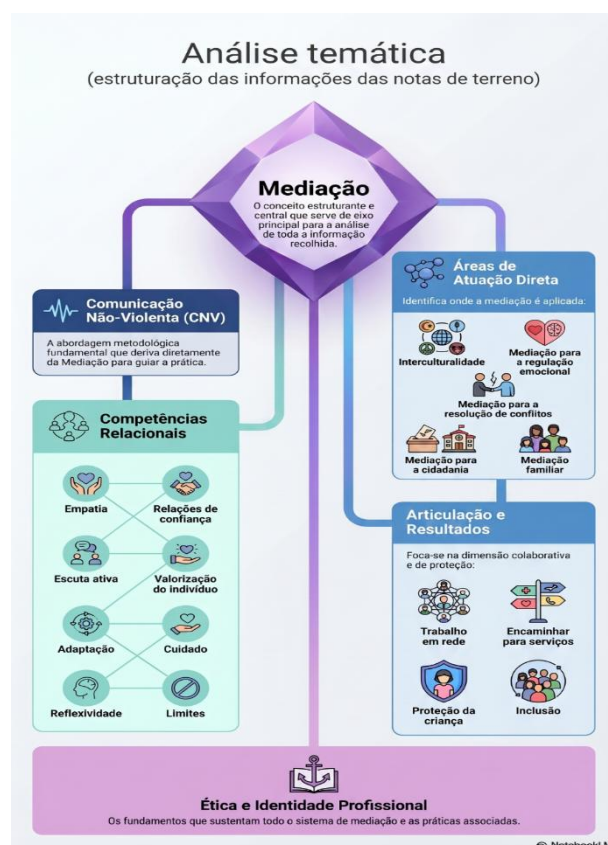


Figura 7 - Infografia dos temas emergentes do estágio

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 GAAP 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 GAAF 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*. IluMinuras, 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).

Apêndices

Apêndice 1 – Notas de terreno

9 de setembro

Depois de tanta ansiedade, hoje é o dia da reunião que ditará aquilo que farei no estágio. Fiquei impressionada comigo, ainda me lembrei do caminho até à escola. Quando lá cheguei percebi que a professora ainda não tinha chegado e a Dra. MM ainda estava numa reunião. Assim sendo, optei por me sentar no sofá que lá estava, enquanto esperava. Após alguns minutos de espera, chegou a professora e a reunião da Dra. MM terminou. Começamos por ir conhecer parte da equipa até encontrarmos uma salinha onde seria realizada a reunião. Por um lado, é ótimo estar sozinha pois vou mostrar o meu trabalho de forma individual e não, em grupo. Percebi que vou trabalhar um pouco de tudo, o que é maravilhoso porque vou conhecer tudo o que está por trás de uma escola e perceber aquilo que eu realmente gosto de fazer. Assim sendo, vou trabalhar as questões familiares tal como gostaria, dar continuidade ao trabalho desenvolvido por mim e pela minha colega no ano passado, trabalhar as questões de avaliação de escolas. Após isto, a Dra L teve de se ausentar e após combinar os próximos dias com a Dra MM a mesma também se ausentou, deixando-me a mim e à professora Sofia sozinhas com o Dr. S.

Durante a conversa, o Dr S mostrou-nos algumas fotografias que estão expostas na zona do polivalente, onde se encontram antigos alunos da escola. Ao observar estas imagens disse-nos “estes estão todos presos ou então, as meninas estão grávidas”. *No fundo, esta percepção representa algo que foi construído com anos e anos de contacto com o contexto. Apesar disso, revela que este contexto no fundo é marcado por variadas dificuldades sociais que atravessam a comunidade educativa.* Segundo o Dr S, num universo de 500 alunos, apenas 10 conseguem construir percursos de vida diferentes daqueles que são associados a contextos de bairro. Estes números evidenciam que o trabalho desenvolvido nesta escola enfrenta inúmeros desafios que ultrapassam aquilo que é o trabalho escolar. Não será também estereótipo existe da cultura de bairro?

Se por um lado o que Dr S relatou, demonstra uma realidade marcada por uma trajetória de exclusão social que se repete de geração em geração. Por outro, entende-se também, que o facto de existirem alunos “que é possível salvar” tal como ele disse, revela o potencial que o agrupamento tem de transformar e de fornecer oportunidades educativas. Em suma, mesmo que existam apenas 10 a ser “salvos”, isso representa uma possibilidade de mudança e uma esperança para quem quer mudar.

Ainda, nesta conversa, o Dr S mostrou-nos um placar onde estavam afixados todos os nomes de alunos com melhor comportamento em cada ano de escolaridade, tendo em conta a inexistência de faltas disciplinares e de faltas injustificadas. Este tipo de iniciativa para quem olha de fora, demonstra que os alunos recebem uma determinada bonificação por supostamente, concretizar o básico. No entanto, para os alunos desta escola, revela que os alunos estão a ser valorizados pelo seu esforço e tornando visível os seus comportamentos positivos. No fundo, isto também se tornou uma motivação para alguns alunos.

Esta ideologia advém de uma trajetória marcada pela repetição de determinados percursos juvenis. Por outro lado, é necessário pensar que ainda existem alunos que conseguem construir alternativas. Assim, estes alunos que o conseguem, fazem compreender o potencial que a escola tem de transformar e de fornecer oportunidades educativas úteis.

10 de setembro

A realidade é que este seria o meu primeiro dia de estágio e por isso, refleti durante o caminho todo sobre qual postura adotar ao longo deste 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.

Chegando à escola, entrei na zona do PBX e rapidamente, uma das assistentes operacionais veio ter comigo e perguntou se precisava de algo. Hoje já podia dizer que era a nova estagiária. Desta forma, proferi estas palavras. A senhora rapidamente, foi informar a Dra Mariana que eu já havia chegado. Entrei no gabinete e lá está a Dra MM, a Dra NS, que eu já conhecia do projeto “Check’in” e a Dra AP. Foram feitas as apresentações e após isso, a Dra MM foi-me dar a conhecer a escola.

A escola é bem grande, o que me deixou surpreendida pois dava a entender que a mesma constituía um espaço pequeno. A escola está dividida em vários pavilhões, devidamente identificados e destinados para um determinado ciclo. Por outras palavras,

cada pavilhão tem uma cor, nomeadamente o laranja, azul e o amarelo. Assim, o pavilhão amarelo está destinado para os quintos e sextos anos. O azul para o terceiro ciclo e por último, o laranja para alunos do ensino secundário e profissional. Ao conhecer o espaço escolar, fui conhecendo também, o pessoal docente e não docente que exerce a sua profissão neste estabelecimento escolar. Foram todos muito acolhedores. Nunca disse tantas vezes “obrigada” dado que me iam desejando as boas-vindas.

Entretanto chegou a hora de ir para a reunião, sentei-me junto da Dra MM e mesmo atrás de mim estava a Professora R, que me acompanhou a mim e à minha colega, na escola Azul. Esta mostrou-se muito feliz por me ver e rapidamente me falou toda derretida do quão bem tinha corrido a visita de estudo à Liga da Profilaxia. Entretanto, a Dra L deu início à reunião. Esta reunião servia como uma espécie de boas-vindas para quem era novo e como tal, para que os mesmos pudessem conhecer o agrupamento.

A Dra MM revelou-se muito prestável, respondendo às várias questões que lhe fui fazendo. Aliás, até me surgiram algumas ideias que não me foi possível conversar com a Dra MM, mas que mais tarde, irei partilhar com ela. Terminada a reunião, tivemos direito a um *coffee break*, tudo preparado pelos alunos do curso profissional de Cozinha daquela escola. A comida realmente tinha muito bom aspeto e estava deliciosa e foi assim, que terminamos as minhas primeiras horas de estágio.

16 de setembro

Todos os dias na escola são diferentes. Para hoje, eu e a Dra MM tínhamos marcadas três reuniões, duas na parte da manhã e uma na parte da tarde. Quando cheguei, rapidamente dirigi-me para o gabinete. Lá estavam a Dra MM e a Dra AP, as duas a conversar. Entretanto, fomos a duas tomar café e questioneei a Dra MM sobre quem iríamos estar perante. Acabou por me fazer um breve resumo de quem íamos lidar, que neste caso seria a mãe de 3 alunos (NR, LR e JR) bastante conhecidos na escola. A NR interagiu comigo, disse que eu parecia uma “blogueirinha do tik tok”.

Entretanto, enquanto esperávamos pela mãe destes três alunos, a Dra. MM precisou de fazer uma chamada e a situação era delicada, muito delicada. Havia um menino da escola que vivia numa casa de acolhimento, com distúrbios de cariz sexual. Em contrapartida, esta instituição de acolhimento não estava a fazer o acompanhamento devido deste adolescente praticamente adulto. Este adolescente havia cometido algo considerado como crime e o diretor deste estabelecimento, em clima acesso disse-lhe que

a porta estaria aberta para ele sair. Desta maneira, este adolescente saiu da instituição de acolhimento de livre e espontânea vontade, refugiando-se na casa de uma tia.

É importante referir que o menino já havia fugido da instituição anteriormente e toda a informação constatada no relatório não continha a totalidade da informação e muita dessa informação deturpada. Assim, esta tia recorreu à escola para informar que o menino estava em casa dela, ao qual foi encaminhada para o tribunal de menores. Além de tudo isto, os técnicos da instituição referiram que este adolescente não precisava de qualquer tipo de acompanhamento psicológico, o que não seria adequado tendo em conta todo o histórico deste adolescente. Assim sendo, a Dra MM procurou “mexer os cordelinhos” para alterar esta situação.

A Dra MM tem sido imensamente prestável. Cada dúvida que surge após reuniões, telefonemas, etc está sempre pronta para me esclarecer. Apesar de ainda me sentir um pouco perdida, vou começando a me sentir mais confortável. Entretanto, a mediadora foi tratar de um assunto e eu fiquei e fui apalpando terreno, encontrei um menino no polivalente e decidi meter conversa com ele. Este menino tem espectro de autismo e por essa razão, decidi agir com alguma cautela. A verdade é que não sabia como ia reagir à minha presença. Desta maneira, comecei por fazer perguntas básicas como qual o seu nome, idade e depois passei para assuntos relacionados com a escola. Após isto, disse-me já não querer falar mais e que queria estar no seu canto e assim respeitei.

Enquanto estava com este menino, a Dra MM iniciou a reunião e depois acabei por me juntar. Foi uma reunião às pressas, uma vez que a reunião estava marcada para as 9:30 e esta senhora só chegou às 10:40 e ainda, tínhamos outra reunião às 11. Assim, senti esta encarregada de educação um pouco reticente e por isso, optei por não falar. Saímos desta reunião e fomos diretas ter com outra encarregada de educação, que iria estar connosco na reunião das onze horas da manhã.

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. Ficamos um bom tempo as três no gabinete e se fosse possível para nós, esta mãe ficava mais tempo. No fundo, acredito que esta senhora precisava de sentir que tinha alguém

para desabafar. Queria falar sobre a relação pouco saudável que tem vindo a desenvolver com os filhos e queria também, pedir ajuda. Enquanto estávamos a terminar a reunião, a Dra MM foi chamada para ir à cantina para resolver uma situação e fiquei apenas eu e a senhora. Rapidamente chegou a Dra MM e demos como terminada a sessão.

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. Após tudo ficar mais calmo, fui com a Dra MM para o gabinete e estivemos a conversar sobre as reuniões que tínhamos tido. A terceira reunião iria decorrer na parte da tarde e seria em formato online um pouco diferente das duas da manhã pois era uma reunião com a equipa de autoavaliação. Este encontro acabou por não se realizar, pois surgiram motivos de força maior que impediram as técnicas de comparecer a este encontro.

17 de setembro

Tinha combinado com a Dra MM em estar na escola por volta das 10h da manhã e irmos à Escola Amarels. Como seria de esperar cheguei mais cedo e fui direta ao gabinete. Lá estava a Dra MM sozinha a tratar de umas coisas no computador. Entrei e ficamos lá um bom tempo e eu acabei por ligar o computador e fui tratando de umas tarefas que a Dra MM me havia dado em dias anteriores.

A Dra MM e eu estávamos a pensar num projeto relacionado com as assembleias de turma, com alunos do terceiro ano. Após algum tempo de trabalho, fomos para a reunião da associação de estudantes. Este ano era o primeiro ano em que iria haver uma associação de estudantes na escola e por isso, a Dra MM estava a ajudá-los com isso bem como a incentivar muitos deles. Pensei no impacto que o envolvimento neste tipo de iniciativas pode ter na vida de um aluno. Em primeiro lugar, este envolvimento tem impacto no desenvolvimento pessoal do aluno, ou seja, contribui para que o adolescente se torne alguém mais autónomo e empático. Além disto, o jovem desenvolve as ditas soft skills tais como a capacidade de liderar, de trabalhar em equipa e ainda, de resolver conflitos. Além de tudo, é o primeiro passo para o ativismo. Alguns dos alunos pareciam bastante empenhados. Enquanto havia outros que não estavam tão interessados. A Dra MM alertou-os para o facto de que para estar numa associação de estudantes é preciso

compromisso e sentido de responsabilidade. Nesta reunião, foram decididas coisas como cargos, datas de campanha bem como de votação, entre outros. Esta associação iria englobar alunos de todos os anos. A tarefa para já seria arranjar um drone. Onde iria eu arranjar um drone para eles? Foram várias as opções, questionei amigos e quando achava que tinha conseguido, arranjaram-me um helicóptero (risos).

Depois disso, a ideia era irmos diretamente para a Escola Amarela, mas como já disse, nem todos os dias são iguais e existem sempre acontecimentos inesperados. Havia um menino muito triste. Eu já o havia conhecido e estava com um desgosto amoroso. A Dra MM foi para a sala de reuniões com ele e eu achei por bem não ir e optei por me manter afastada.

Após uma hora de espera e de me questionar se eu poderia ter feito bem em ficar afastada, veio a Dra MM aflita dizendo que tínhamos de ir para a escola rapidamente. Desta maneira, fomos para a Escola Amarela apressadamente. Durante o caminho, fomos conversar sobre o caso do menino com quem ela esteve. Desta maneira, a Dra. MM inteirou-me da situação deste menino com o desgosto amoroso.

22 de setembro

Hoje quando cheguei ao estágio, fui direto ao gabinete. Elas estavam a ter uma conversa mais privada e pediram para eu fechar a porta. Hoje eu e a Dra MM tínhamos combinado de ir à Escola Amarela para apresentar o nosso projeto à professora R, professora do terceiro ano, turma com a qual vamos trabalhar. A ideia era estar lá às 10:45. Não aconteceu.

Após eu mostrar à Dra MM aquilo que tinha vindo a preparar para o projeto e posteriormente, esta fazer as suas apreciações, deu-se o caos. 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. Tentámos todos consolá-la e resolver o problema a conversar até chegar a mãe da menina do quinto ano. Esta senhora estava extremamente alterada e a dizer à filha para lhe bater de volta. 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. Após a polícia ter resolvido o assunto, eu e a Dra MM fomos logo para a Escola Amarela, já mega atrasadas. Fomos à sala do terceiro ano e perguntamos à professora Rita se ainda estava disponível para nos atender. A resposta da mesma foi positiva, dirigindo-nos rapidamente para a sala de professores. Conversamos sobre vários casos preocupantes da turma e anotamos alguns alunos para tratar no GAAF. Conversamos maioritariamente sobre o aluno IF, um menino recorrentemente caracterizado pelo seu mau comportamento, mas que ao mesmo tempo necessita de muita atenção. Após tudo isto, fomos à sala com a professora. Tive algumas interações com alguns meninos, mas muito ao de leve porque tenho sempre receio de como reagem à nossa presença. A Dra MM impressionou-me bastante porque sabe sempre como lidar com crianças sem medos, mesmo não as conhecendo.

23 de setembro

O dia de hoje começou tal como o habitual, indo ter ao gabinete. Sentei-me e abri o computador para começar a trabalhar não só no projeto bem como, na vaga de mediador linguístico e cultural que abriu para o agrupamento. A Dra MM estava a incentivar-me a candidatar-me mesmo não sabendo falar tão bem inglês quanto gostaria.

Entretanto, a Dra MM disse para irmos à sala do 8 ano, fazer a auscultação por causa da nova regra da proibição do telemóvel para o 2 ciclo e a restrição para os restantes anos no polivalente. A proibição dos telemóveis para o segundo ciclo era uma regra proposta pelo governo, enquanto a proibição dos restantes anos no polivalente foi uma regra imposta pela escola, para conseguirem controlar tudo isto de perto. Os alunos na grande maioria demonstraram o seu grande descontentamento perante estas regras. Ali estávamos como equipa de autoavaliação e achei interessante esta abordagem. Pela primeira vez consegui compreender de perto como trabalhava uma equipa de autoavaliação 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. Para além disto, as doutoras procuraram perceber o que poderia ser feito na escola de maneira que caso o governo decidisse entender esta regra aos restantes anos. Muitos propuseram a reabertura do campo de futebol. As mediadoras explicaram que esta decisão não seria decisão delas, mas sim da câmara que era a responsável pelo campo após a reabilitação do mesmo.

Assim sendo, os alunos propuseram mais coisas como jogos de tabuleiro, entre outros. A verdade é que foram contributos muito enriquecedores. A paciência e o carinho que as mediadoras têm para com os alunos é mesmo bonita. Estas usam este carinho para lhes direcionar para um determinado caminho.

Terminada esta conversa, saímos da sala de aula e fomos para o gabinete. Chegamos ao gabinete e decidi continuar o portefólio, o prazo para entrega era mesmo hoje e tinha de terminar. A Dra MM prontificou-se a ajudar-me com tudo e assim o fez, esteve a ver o meu portefólio e deu algumas dicas.

Logo em seguida, veio uma assistente operacional falar que o SR, o aluno com espectro de autismo, tinha de ir para a sala e que estava muito instável. A Dra MM disse que já ia e eu perguntei-lhe se queria que eu fosse e ela disse que se eu me sentisse à vontade para tal, sim e lá fui eu. Realmente estava, olhei para ela e estava a dar murros à porta e quando cheguei deitou-se no sofá do PBX. Comecei a falar para ele e ele não gostou muito, mas lá começou a responder ao que lhe ia dizendo e acabei por convencê-lo a ir comigo para as aulas. Ele veio e ainda me perguntou “e tu não vais para as aulas?”. Eu respondi-lhe dizendo que estava a trabalhar com a Dra MM no GAAF este ano e que vinha da universidade. Entretanto, chegamos ao pavilhão onde era a sala dele e a professora dele ainda não tinha chegado. Este menino tinha uma professora para poder fazer um maior acompanhamento e, portanto, este iria sempre estar com ela independentemente de ter aulas com a sua turma ou em privado com a professora. Entretanto, a professora da disciplina que ele iria ter chegou e pediu a todos para entrar. Ela rapidamente me perguntou pela outra professora dele e eu disse-lhe que não sabia, mas que até ela chegar eu iria ficar ali e assim o fiz. Fiquei com ele, mas o mesmo estava sempre a dizer que quem costumava estar com ele era a professora M e não eu. Rapidamente percebi que eu não faço parte desta rotina dele e ele estava a estranhar. Para o tranquilizar, disse-lhe que a professora dele estava um pouco atrasada, mas que já viria e que quando ela chegasse ficava ela com ele. O que é certo é que não serviu de muito e ele desatou a sair da sala e eu fui atrás dele. Ele tinha ido à procura da professora M e acabamos por encontrar. Após isto, a professora já estava com ele e eu voltei para o GAAF.

Algum tempo depois, fomos para as turmas de sétimo ano. A conversa com o 8 ano tinha corrido melhor do que a do 7 ano. A do sétimo ano tinha os “engraçadinhos” que faziam de tudo para desestabilizar. Terminei a minha manhã de estágio a realizar a

candidatura para mediador linguístico com a Dra MM. Ela foi espetacular em predispor-se a ajudar-me.

24 de setembro

O dia de hoje custou um pouco a arrancar, estava tão cansada que adormeci no autocarro. Acho que se a revisora não me tivesse acordado para verificar se tinha passado o passe, eu deixava passar a minha paragem. Chegando à escola, decidi ir tomar um café. Apesar de não tomar, hoje precisava, para acordar. Com aquela cara de sono nenhum miúdo me levava a sério (risos). A Dra MM chegou e pediu para esperar que íamos juntas tomar café. Depois disso, fomos para o gabinete, conversamos um pouco sobre o que iríamos fazer. Esta técnica que a Dra MM utiliza para me elucidar daquilo que vamos fazer é maravilhoso porque assim, não me sinto tão perdida. Além disso, quando o telefone tocava fui atendendo alguns telefonemas e ainda, fui pesquisando alguma informação que condensasse o projeto no qual tenho andado a trabalhar.

O assunto do momento tem sido a professora do Samuel, o menino com espectro de autismo. Esta professora a meu ver, não está a ter uma postura ética correta e ainda, possui alguma falta de compreensão pela doença deste menino. Assim, esta professora revela-nos imensas vezes que o Samuel é a sua sombra a toda a hora, que é o seu marido, o seu apêndice. Estas afirmações parecem-me um pouco estranhas. Esta criança tem a sua rotina e a professora faz parte da sua rotina. É necessário compreender que esta criança não vai querer ir para a sala sozinha e que vai muito mais facilmente com ela. Compreendo o lado desta professora, mas acredito que as suas afirmações não são as mais corretas. *Entendo que esta professora sinta que não tem privacidade e que tem de fazer de “ama”, mas se acompanhar a criança à sala surtir algum efeito na aprendizagem do mesmo, será um esforço assim tão grande?*

Fomos para a Escola Azul e chegámos durante o intervalo. Fui recebida com um abraço carregado de carinho do AS e da IM, da turma de 3º ano que por sua vez não me queriam largar. Foi tão bom voltar a vê-los e a sentir que gostavam de mim. Senti falta de viver esta experiência com as minhas amigas, mas rapidamente pensei logo que elas não estavam ali por uma boa causa e que estavam bem. Chegamos à sala dos meus meninos que este ano estavam no terceiro ano e estava lá a professora que se revelou muito contente por nos ver.

A Dra MM foi à sala dos professores e eu fiquei com a professora R, fui explicando aquilo que estávamos a planear que se revelou muito contente e até disse que este “projeto vinha mesmo a calhar”. Minutos depois, percebi que realmente era mesmo algo necessário. Fiquei tão chateada por eles se estarem a portar mal que comecei a ralar com eles e ainda lhes disse que não voltava para a turma deles. Eles nunca me tinham visto assim, mas tenho de me impor logo desde o início. Levantavam-se sem a minha autorização, falavam uns por cima dos outros, aquilo parecia a feira de Espinho. A professora apoiou-me e mostrou-se zangada também. Eles estavam todos tão encaralhados que não sabiam onde se meter e no final, saíram de forma calma, tirando o AS que estava farto de “gozar” connosco. Entretanto, depois de tudo isto, conheci a professora do segundo ano. A partir de agora, ia trabalhar com as duas turmas com funções diferentes, mas ia. O que estava pensado para a turma do segundo ano é trabalhar a questão das atitudes e valores. Depois de tudo isto, voltamos para a escola e fomos almoçar.

25 de setembro

- Ajudar a menina que estava mal disposta que afinal só não tinha comido, ir à sala levá-la
- Ajudar a NR a encontrar a funcionária da escola
- Ataques do SR - tentativa de acalmá-lo + Reunião de urgência com a mãe
- Desaparecimento de um vape na escola (avó ficou à espera do suposto menino que roubou o vape ao neto)

30 de setembro

- Questão do SA + Visionamento do processo do SA
- Desabafo da Francisca
- Almoço Reunião com meninos da associação de estudantes
- Ajuda no team challenge = Presença no team challenge

O que é realmente necessário para apoiar a comunidade escolar?

1 de outubro

Hoje o dia foi mais dedicado a mim, ou seja, como hoje estava a ser um dia calmo a Dra MM aproveitou para se dedicar em conjunto comigo àquilo que eu estava a preparar para os terceiros anos da Escola Azul e Amarela e para o segundo ano da Azul. Assim,

desta forma comecei a mostrar-lhe (à Dra MM) aquilo que tinha preparado. Foi muito interessante porque senti valorização por parte dela e foi onde trocamos ideias sobre aquilo que podia ser feito e o que não podia ser feito. A troca de ideias foi muito útil, a dada altura estávamos as duas todas entusiasmadas a propor atividades.

Senti uma evolução maravilhosa do SA, o menino com quem ontem estive no gabinete disciplinar. Parecia estar a fazer um esforço para cumprir com aquilo que combinamos. Combinamos que ele não iria resolver nada com a violência, sendo mais prudente e cada vez que algo não estivesse bem vinha falar comigo ou com o restante pessoal do GAAF. Só o facto de já vir falar connosco quando se envolve em algum conflito foi maravilhoso. Buscar a minha ajuda revelou um valente esforço. O SA veio ter comigo porque havia umas meninas na sala prontas para lhe bater. Preocupada, fui com ele e chamei as meninas. Ficaram logo todas indignadas por estar a chamá-las, mas rapidamente perceberam que só queria falar com elas e perceber o porquê de ali estarem. Estas meninas justificaram-se logo pelo facto de o SA andar a bater em duas meninas, salientando o facto de serem meninas. Rapidamente lhes expliquei que a solução não era estarem à espera dele para resolverem o problema como o iriam resolver. Aconselhei-as a nos informarem do que se passa para que todos juntos possamos resolver a questão.

Após tudo isto, voltei para o gabinete e em conjunto com a Dra MM continuamos aquilo que estávamos a fazer. No intervalo, fui falar com o SA para perceber com ele o que havia feito ou não. O mesmo explicou-me que havia batido numa menina, mas que não tinha medido a força, que teria feito a brincar, mas que não mediu bem a força e aleijou a menina. Perguntei se já se havia resolvido com a menina ao qual me disse que sim e que lhe pediu desculpa. Assim, terminou o resto do meu dia.

2 de outubro

O dia de hoje estava muito cheio, eu e a Dra MM estávamos cheias de reuniões. Na teoria tínhamos 4 reuniões. Ia ser um dia cheio. Quando cheguei, comecei por ir tomar um cafezinho ao bar com a Dra. MT e a Dra. MM e após isso fui para a secretaria destinada a mim e à estagiária de psicologia. A ideia era partilharmos a secretária uma vez que a Dra D estava de saída. Assim, hoje seria só minha secretária porque a estagiária de psicologia não iria nesse dia. Rapidamente me apoderei da mesma, liguei o computador e comecei por fazer as alterações que eu e a Dra MM achamos necessárias nos documentos que eu tinha vindo a preparar sobre os projetos de segundo e terceiros anos.

Entretanto chegaram os técnicos da CPCJ, estes quiseram tomar um café e fomos todos ao bar. Logo em seguida fomos para a sala de reuniões. 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. A ideia era o técnico da CPCJ conhecer-nos e conhecer o historial dos alunos com os quais ficou responsável. Este técnico era novo e, portanto, não conhecia ninguém naquela escola. 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. Nesta escola, a forma como se trabalha, constitui na grande maioria dos casos toda a teoria que tenho vindo a estar em contacto quer na licenciatura quer no mestrado. Falamos sobre os casos de vários alunos que estão sinalizados principalmente por questões de absentismo escolar.*

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. Nesta reunião, falaríamos sobre três irmãos. O irmão mais velho apesar de tomar medicação e ser acompanhado em pedopsiquiatria e na psicologia, apresenta fortes sinais de alienação, sinais de constante estado de alerta e por outro lado, uma apatia que consideramos pouco normal. O irmão do meio apresenta uma preocupação acrescida porque apresenta sinais claros de que sofreu algum trauma que o marcou excessivamente. Isto notou-se primeiramente pela sua postura na escola pois antigamente era um aluno empenhado, sociável e com fortes capacidades cognitivas e após um período em específico, passou a ser uma criança completamente diferente. Dando exemplos mais concretos as tentativas de agressões ao professor, automutilação, rebeldia, falta de atenção na escola e ainda pouco sociável. Estes sinais revelam que existiu alguma coisa a acontecer na vida desta criança que o traumatizou de alguma forma e que o levou a mudar drasticamente o seu comportamento. O irmão mais novo é alguém que também já apresenta dificuldades comportamentais e cognitivas e revela ainda, algumas suspeitas de perturbações.

A ideia desta reunião era realmente dar um ponto de situação à mãe sobre os seus filhos e perceber junto da mesma o que poderá ter motivado isto. Assim, antes da mãe chegar, em conjunto com as técnicas que haviam chegado, a Dra MM combinou com elas aquilo que iria ser falado e a postura que iriam adotar perante esta mãe.

A mãe chegou e deu-se início à reunião, começou por se falar sobre o filho mais novo e logo a seguir sobre o mais velho. Por último, chegamos àquele que sabíamos que poderia ser o assunto mais delicado. Como as doutoras já conhecem o histórico da mãe dos meninos, sabiam que muitas vezes a mesma se ia contradizer naquilo que dizia. Desta maneira, acabaram por realizar muitas vezes as mesmas questões para perceber aquilo que poderia ser verdade e o que não poderia ser verdade.

A preocupação e a vontade de ajudar que as técnicas apresentam para com estas famílias é surreal. Terminada a reunião, depois de duas horas fomos almoçar. Tínhamos logo outra reunião às 14 com a tutora de uma aluna que se encontra numa casa de acolhimento. A reunião atrasou e como tínhamos outra reunião com as técnicas do tribunal às 14:30 era impossível nos desdobrámo-nos para duas reuniões ao mesmo tempo. Assim sendo, eu fui com a Dra D para a reunião com a tutora da menina que está na casa de acolhimento e a Dra MM ficou com as técnicas do tribunal. Desta maneira, a reunião com a tutora de maneira a compreender o historial da menina. Esta miúda realmente teve uma vida caracterizada por inúmeros abusos por parte do padrasto e da mãe até à institucionalização e até mesmo, após a mesma.

Após esta reunião, a Dra MM ainda estava na reunião com as técnicas do tribunal e, entretanto, chegou um aluno que tinha levado uma suposta falta disciplinar. Este menino “achava-se o engraçadinho da turma” e, portanto, nas aulas tinha uma postura que perturbava a aprendizagem dos colegas. 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 de 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”. Além de tudo isto, ainda disse que estava a tentar alterar o seu comportamento em sala de aula porque não queria ir suspenso. Eu tentei fazê-lo compreender que não poderia ter este tipo de postura em sala de aula e que estava na aula para aprender. Além de tudo isto, este menino já tinha um perfil de retenções e por isso, ainda o questionei se gostaria de voltar a ficar retido no mesmo ano. Este sugeriu-me conversar com a professora para lhe explicar o que tinha sucedido e para lhe pedir desculpa. Eu rapidamente lhe disse que era possível, mas que se o objetivo dele era a professora lhe retirar a falta disciplinar que o mesmo poderia não acontecer com esta conversa. 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

Além de tudo isto, ainda o fiz copiar estes três pontos dez para posteriormente eu afixar no Gabinete. Ainda combinamos que no final da semana iria ter uma conversa com ele. Ao perceber que era intervalo, perguntou-me se podia ir falar com a professora e eu disse que sim, mas com duas condições. Estas condições eram ir na sob a minha supervisão e ainda, voltarmos para a sala para terminar a tarefa. Rapidamente, aceitou e fomos para a sala.

Estava com este menino e aparece um outro, proferindo palavras agressivas para com um colega. Rapidamente, apareci e pedi-lhe para manter a calma e me explicar o que havia acontecido. Rapidamente me explicou muito nervoso e perguntei onde estava o colega FM. Fomos ter com ele e estivemos a conversar. Depois de se insultarem e de eu intervir várias vezes, acalmaram-se e conversamos calmamente. Enquanto isto acontecia, a Dra MM veio ter comigo e pediu para quando estivesse livre entrar com ela para a reunião. Quando estava a entrar, vi uma menina a chorar desalmadamente a dirigir-se ao GAAF. Entro no gabinete e a menina estava mesmo muito nervosa e muito chorosa. Estava sempre a dizer-me que queria ir embora e que uns meninos lhe puxaram os cabelos. Disseram-me logo “isto dá direito à suspensão” e eu comecei a entrar em pânico porque era algo completamente novo para mim e nunca tinha visto um procedimento destes a acontecer ainda comigo.

Entrei dentro de uma das salas, já os haviam dividido por salas. Numa das salas estavam dois e na outra estava um menino sozinho. Entrei primeiramente na sala onde tinha os dois meninos, pedi para cada um dar a sua versão e por incrível que pareça estava lá um menino que tinha acabado de chegar de uma suspensão. Rapidamente entendi que o “cabeça do grupo” seria este, uma vez que foi logo o primeiro a querer falar e os outros não se opuseram. Acusou logo o colega dizendo “ele é meu amigo, mas foi ele, eu acabei de chegar por ser suspenso” e seguidamente, explicou a sua versão. O menino que estava sozinho na outra sala deu e entender de forma nítida o seu nervosismo. Após ouvi-los a todos, fui ter com a menina que estava com a Dra AP enquanto eu estava com os outros três “matulões” (risos). Pediu para que uma menina testemunha fosse chamada para nos contar o que realmente tinha acontecido.

A menina chegou e disse-nos tudo aquilo que tinha visto e ainda afirmou que o Gustavo havia visto tudo bem melhor. Esta foi para a aula e chamamos este menino, que pensava eu que ainda não me tinha cruzado com ele. Perante o discurso dele, mandamos embora dois dos miúdos com a condição de que teriam uma consequência pelo que despoletaram. A falta de empatia é nítida, no entanto, muitos deles são realmente verdadeiros naquilo que dizem. Basicamente, estavam os três rapazes a assobiar muito alto no intervalo. A menina começou a tapar os ouvidos e estes foram ter com ela a fim tirar as mãos das meninas das orelhas e de continuar a assobiar desta vez aos ouvidos da mesma. Estes rapazes repetiram tudo isto várias vezes até à menina se chatear e impedir que a mão do rapaz lhe destapar os ouvidos. Um deles perante isto começou a bater-lhe.

O menino que lhe bateu ficou comigo e com a Dra Ana Paula e procuramos refletir um pouco com ele sobre a sua atitude perante a colega. Este rapaz por sua vez, não demonstrou sequer qualquer tipo de arrependimento. O ambiente no qual estes miúdos estão habituados a viver leva-os a normalizar este tipo de comportamentos, transpondo-os para a escola. Foi desta maneira que terminou o meu dia de estágio. Tenho-me “atirado cada vez mais aos leões”.

6 de outubro

A semana iniciou-se com um vídeo chocante de um aluno com uma professora. Foi enviado um vídeo à Dra MM, gravado por uma aluna. O conteúdo deste vídeo consistia num aluno a destratar a professora, simulando o ato de masturbação, fazendo gestos e sons que o comprovam. É importante referir também, que o aluno pega nos pertences da professora e toca-a sem a sua autorização. A postura da professora mostrava o quanto se sentia intimidada.

Ao visualizar isto, pensei logo nos vídeos que muitas se veem nas notícias e fez-me pensar na insegurança a que muitos professores são expostos diariamente. O facto de os alunos acharem piada a este tipo de coisas preocupa-me porque naquela sala não houve ninguém que pensasse que tudo aquilo que o colega estava a fazer era verdadeiramente grave.

Perante a gravidade desta situação, a equipa técnica do GAAF foi averiguar com a diretora da Escola o que fazer perante esta situação. O pessoal do gabinete acreditava que isto não merecia apenas uma suspensão de três dias. Esta situação era demasiado

grave para o aluno ter apenas uma suspensão de três dias. Seguidamente, na minha ausência, foi chamada a polícia para que ela própria reporta-se o processo

7 de outubro

Esta semana tem sido “mais calma” em relação a urgências. Tenho ficado mais tempo no gabinete a tratar dos projetos que estou encarregue, com a Dra MM. Esta têm-me vindo a auxiliar para que consigamos iniciar os mesmos ainda esta semana. Iniciei a criação de um projeto com as turmas de 3º ano da Escola Escola Azul e da Amarela. A turma de 3º ano da Azul é na verdade, a turma na qual eu e as minhas colegas fizemos intervenção no âmbito da UC de Metodologias de Intervenção em Educação. A professora R pediu muito à Dra MM que eu trabalhasse na turma com ela. Esta professora queria um apoio com a turma que na realidade é um pouco complicada.

As turmas de 3º ano terão o mesmo projeto que se bifurca tendo em conta as necessidades de cada turma. Este projeto está dividido em dois grandes blocos: as sessões de laboratório e as assembleias de turma. As sessões de laboratório consistem em momentos de preparação para as assembleias, fortalecendo as competências socioemocionais necessárias para o momento de debate com a turma. As assembleias de turma serão realizadas uma vez por mês enquanto as sessões laboratoriais irão decorrer quinzenalmente. Em suma, este pequeno projeto pretende criar condições para que os alunos consigam refletir sobre os seus comportamentos. Apesar de este projeto, já estar previamente pensado, após a sessão de apresentação e até mesmo após outras sessões, pode vir a ser alterado tendo em conta as necessidades das diferentes turmas.

Para o segundo ano, a professora titular revelou-nos, a mim e à Dra MM, uma grande angústia com a sua turma, uma vez que estas crianças não sabiam ter uma postura correta em sala de aula. Assim, neste sentido propôs-nos que realizássemos uma intervenção sistemática neste sentido. Desta maneira, eu e a Dra MM pensamos na realização de uma caderneta de pontos. 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.* Desta maneira apesar de termos um esboço de algo para este pequeno

projeto, compreendemos a necessidade de observar o público para perceber realmente as suas principais necessidades.

Chegando ao gabinete, abri o computador uma vez que a Dra MM já tinha chegado e andava com certeza a tratar de algum assunto importante. Abri o computador e comecei a tratar dos projetos que tinha em mão. Fui auxiliando alguns alunos conforme era necessário, com a marcação das refeições. Por incrível que pareça hoje não vi o Salvador, o que acho estranho. Não costuma dar-me muito tempo de folga antes de se meter em alguma confusão.

Tinha pensado cedo demais no SA. Duas meninas vêm ao gabinete apressadas dizendo que um tal de Santiago se havia envolvido numa briga com um menino que aparentava ser indiano. Rapidamente pensei que era um menino novo da escola do oitavo ano. Este menino supostamente anteriormente tinha-se envolvido numa confusão por causa de estarem a gozar com ele. Neste sentido, fui a correr para ver o que se tinha passado e para acalmar os ânimos. Quando chego ao local onde tudo estava a acontecer, estavam lá imensos miúdos a fazer uma roda. Deviam ser uns 50, todos os que assistiram à “festa”. Rapidamente vi o Salvador e perguntei-lhe o que se tinha passado e ele disse-me “eu só lhe bati para me defender”. Perante isto, só consegui pensar “eu não acredito nisto”. Perguntei-lhe com quem ele se tinha envolvido na briga e disse-me que foi ao Filipe. A Dra AP, que veio atrás de mim, já estava com o FG e no final, acabou por ficar ela com o SA e eu com o FG. Começamos a ir em direção ao Gabinete e vinham miúdos ter com o FG e diziam “é bem feito para o SA”, “deste-lhe bem”, entre outras coisas. Rapidamente, lhes disse para irem para as aulas. *Como é possível crianças desta idade acharem a violência algo normal? E além disto, incentivarem à violência?*

Chegando ao gabinete pedimos para que cada um explicasse a sua versão da história. Cada um destes jovens explicou as suas versões. Chegando à conclusão de que o SA tem uma dificuldade tremenda em gerir as suas emoções e explode com uma facilidade enorme, o que acabou por gerar todo este atrito. Assim, o meu dia deu-se entre o gabinete e esta situação entre o SA e o FG.

8 de outubro

Hoje íamos para a turma da professora R, a turma dos meus meninos e como já referi anteriormente, na grande maioria das vezes, os dias não decorrem exatamente como o planeado. Chegamos ao final da manhã e nem sequer conseguimos sair da Leonardo Coimbra. Tenho notado tanto o nosso papel de “bombeiras” e inicialmente, quando a Dra MM me dizia isto, eu não achava que seria algo tao 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.

Quando cheguei a Dra MM já tinha chegado, mas não estava no gabinete. Pensei “provavelmente foi tomar café”. Decidi ir tomar um carioca de café ao bar. Tenho bebido carioca de café porque o café reverte o que a medicação das tensões faz e tenho notado imensa diferença. Enquanto estava a ir, avistei a Dra MM a conversar seriamente com uma menina, minutos mais tarde vim a perceber o tema da conversa.

Esta menina estava a contar que a NR andava sob a posse de uma arma branca na escola e que inclusive, andava a ameaçar os colegas. Confesso que não me surpreendeu uma vez que esta menina me parecia muitíssimo perdida e sem supervisão. Segundo a Dra MM, a mãe desta menina foi-lhe pedir que institucionalizasse os filhos uma vez que já estavam completamente fora do seu controlo. A mediadora chamou a NR de maneira a averiguar o que se estava a passar e ainda, refletir em conjunto com a mesma sobre a gravidade da situação. A NR chegou e a Dra MM estava no gabinete da direção, pedi-lhe para que esperasse um pouco. Às vezes, com miúdos que ainda não interagi muito, prefiro manter-me afastada. Caso não me mantivesse afastada, os miúdos podiam levar a mal as minhas palavras e até porque tudo isto pode ser intrusivo.

Em seguida, apareceu o YP, o DS e o DT nervosos. Pedi-lhes que viessem comigo para a sala de reuniões e que posteriormente, apresentassem as suas versões daquilo que aconteceu. Assim, começaram a apresentar as suas versões, o que acabou por se revelar um grande falhanço porque estes se estavam sempre a interromper sucessivamente. Assim, depois de eu pedir várias vezes que falassem um de cada vez e sem se interromper, o YP ficou muito chateado e foi embora. Na altura, confesso que achei melhor assim e que falaria em privado com ele. Conversamos um pouco e cada vez mais, percebo que estas crianças não sabem conversar e que para resolverem os seus conflitos optam por

bater no outro. A dificuldade em comunicar é tão grande que nem percebem o quão importante é falar e dizer o que gostam e o que não gostam.

Após conversar com estes dois jovens, saímos todos da sala e fui ter com ele e com a Dra Mariana que iam iniciar uma conversa acerca do assunto. O YP afirma com estas palavras “não quero conversar consigo na presença desta professora”. O meu coração nessa altura, ficou tão apertado porque não queria de maneira nenhuma magoá-los. A Dra MM desvalorizou isto e fomos as duas para o gabinete, deixando-o acalmar os ânimos.

Minutos depois esperava-nos algo muito importante, a reunião onde uma das meninas que gravou o vídeo do aluno a destratar a professora, iria prestar o seu depoimento, ou seja, contar tudo aquilo que aconteceu bem como as suas motivações. Confesso que não fazia ideia como é que um processo disciplinar funcionava porque nunca tive nenhum enquanto aluna. Esta reunião contou com a presença da menina que gravou o vídeo, cujo nome é GF e a sua encarregada de educação. Além disso, estava eu a observar, a Dra Inês a fazer todo o tipo de questões e a Dra MM a fazer uma ata, para poder enviar para o Ministério Público. A GF revelou-se colaboradora nesta situação, admitindo aquilo que fez. O dia terminou comigo a receber um email com uma convocatória para realizar uma entrevista para mediadora linguística. Mal soube disto, enviei à Dra MM e a mesma felicitou-me, incentivando-me.

9 de outubro

O dia de hoje começou na Escola Azul, com a turma de 2º ano. O combinado inicialmente com a Dra MM era esperá-la na Escola Vermelha, no entanto, a mesma teve de resolver um “conflito de mães”. Assim, a ideia seria eu ir para o 2º ano sozinha e mais tarde, a mediadora ia ter comigo e assim, foi.

Cheguei à turma e deparei-me com uma turma com alunos muito aliados, rapidamente se desconcentraram com a minha presença. Após algum tempo de observação, percebi que se ficasse ali à parte seria um motivo de maior curiosidade e, portanto, comecei a misturar-me e a auxiliar a professora. Alguns inicialmente mostraram alguma vergonha e outros não. O MC não demonstrou qualquer tipo de vergonha. Fui a primeira vez à sua beira e depois disso já queria que fosse mais vezes. Rapidamente entendi que esta criança é alguém muito carente de atenção. Fui auxiliando as crianças. A verdade é que, isto parece um pouco estranho de se dizer, mas parece-me que estes miúdos

tinham demasiadas dificuldades a nível cognitivo para conseguirem fazer os exercícios que a professora lhes propôs. Ao mesmo tempo, acredito que a professora os conheça bem melhor do que eu. A maioria do tempo em sala de aula, estes alunos estavam sempre no “mundo da lua”, ou seja, estavam constantemente distraídos e a mexer em tudo aquilo que conseguiam. A postura que estas crianças adotavam não me pareceu de todo ser uma postura de alunos de 2º anos pois não levantavam o dedo para falar, falavam por cima da professora, saíam da sala sem a autorização da docente e ainda, saíam do seu lugar sem qualquer aprovação da adulta.

Percebi que o ideal seria tentar desbravar caminho a partir daqui e que muitas das perceções que eu e a Dra MM tínhamos criado em relação a esta turma estavam corretas. No entanto, houve algo que me marcou particularmente nesta aula, quando dei conta, vi a Dra MM a ir em direção ao MC. O MC tinha uma vassoura na mão e estava a apontá-la para a professora. Esta criança tinha apenas 7 anos. Este tipo de atitudes demonstrava o quão necessitada de ajuda esta criança estava. *Este comportamento fez-me pensar de imediato na importância de um profissional em educação olhar para além da ação em si e tentar compreender o que está por trás, nomeadamente o contexto familiar, as experiências prévias e o modo como a criança se relaciona com a autoridade e o afeto. Este acontecimento fez-me compreender ainda mais que em contextos educativos mais vulneráveis é essencial que o educador consiga responder com empatia e de forma contida para que seja possível transformar momentos de conflitos em momentos que possam ser usados para escutar a criança.* A verdade é que a professora titular da turma já tinha comentado que muitas vezes este miúdo se chateava e começava a dar-lhe chutos e que lhe chamava nomes impróprios, mas nunca achei que fosse presenciar isto já hoje. Após isto, o MC ficou um pouco alterado e, portanto, a Dra MM levou-o para outra sala.

Entretanto chegou a hora de lanche e após isso foram para o intervalo. Uma coisa que me preocupou particularmente é os lanches que estas crianças levam. O GR queria comer gomas ao lanche. Como assim dão gomas a uma criança para lanche? O resto do seu lanche eram coisas cheias de açúcar, mas muito melhores do que gomas. Alguns também levavam coisas cheias de chocolate e apenas 2 ou 3 levavam fruta. Pensei rapidamente na necessidade de intervirmos também, neste aspeto. Entendo perfeitamente que muitas vezes, em contextos mais vulneráveis, muitas famílias recorrem a este tipo de alimentos por aparentemente ser mais barato e mais valorizados pelo público infantil, no entanto isto pela sua enorme quantidade de açúcares prejudica a saúde da criança. O

lanche é também um momento pedagógico. Aliás muitas vezes, o lanche que as crianças levam para a escola reflete aquilo que ingerem em casa.

13 de outubro

Vinha no autocarro a pensar naquilo que eu e a Dra MM poderíamos vir a fazer hoje pois não tinha conhecimento de que hoje tivesse alguma reunião. Com o passar do dia fui percebendo que realmente não havia nenhuma reunião marcada. Perante isto, eu e ela começamos a tratar das sessões que iríamos realizar na próxima semana com as turmas de 2º e 3º ano da Escola Azul.

Entretanto, chegou a Dra NS e uma vez que estava tudo calmo na escola sugeri a realização de uma reunião com as restantes técnicas do GAAF. Assim, tive a oportunidade de presenciá-la. Nesta reunião, foram revistos todos os alunos que estavam a ser acompanhados pelas técnicas do gabinete. Esta reunião foi um espelho daquilo que era o trabalho interdisciplinar. Ao fazer a revisão de casos, as técnicas conseguem não só alinhar estratégias como, também partilhar responsabilidade e garantir continuidade nas ações do gabinete. Para mim, enquanto estagiária presenciar este momento permite-me compreender a complexidade da ação educativa e toda a rede de profissionais que a envolve (professores, mediadores, assistentes sociais e mediadores). A comunicação e a escuta tem também aqui um papel fundamental pois muitas vezes o sucesso de uma intervenção depende desta comunicação entre os profissionais.

13 de outubro- Reunião GAAF

15 de outubro- Preparação da sessão

16 de outubro - Vinda à Escola Vermelha; Intervenção 2º ano da Escola Azul; Intervenção 3º ano da Escola Amarela

21 de outubro - Reunião com mãe do Salvador

22 de outubro - - Intervenção 2º ano da Escola Azul

23 de outubro - Intervenção 2º ano da Escola Azul+ Reunião assembleias + Reunião do MC

27 de outubro

Quando chego ao gabinete, percebo que a Dra MM está um pouco preocupada com alguma coisa. Sento-me e ela começa a dar-me um pequeno resumo daquilo que faremos durante a manhã desse dia. Começamos por nos debruçar em assuntos da assembleia de estudantes ou melhor, nos preparativos finais. Na próxima semana, já começa a campanha e tem de correr tudo às mil maravilhas pelo menos estamos todos a fazer por isso.

Entretanto, como tínhamos ainda alguns preparativos para fazer, decidimos que a Dra MM ia à reunião com uma técnica e que eu ficaria a tomar conta do gabinete disciplinar e adiantar o que nos faltava realizar. Logo em seguida, aparece o GC que me abordou dizendo que a professora o mandou para lá “pensar na vida” e fazer a ficha. Assim, tendo em conta isto, pedi-lhe que me explicasse o que se passou. Após a sua explicação, desconstruí com ele tudo aquilo que tinha acontecido.

Logo em seguida, chega a JT muito chateada porque o RA insultou a sua mãe. A maioria das vezes tento não desvalorizar o que lhes acontece até porque aquilo que cada um deles sente, é legítimo e deve ser valorizado. Desta maneira, procurei perceber o seu lado e aquilo que realmente tinha acontecido. Como estava na hora de aula e para não roubar mais tempo, tranquilizei-a e prometi-lhe conversar com o RA de maneira a perceber o que se estava a passar. O RA “curte” muito de mim como ele diz e por isso, sei que dele consigo tirar todo e qualquer tipo de informação que quiser e assim foi.

Conversamos e desconstruímos a ideia de que se estivermos sempre a responder às provocações do outro, gera-se uma “bola de neve” que vai crescendo briga após briga. Entretanto, recebi uma chamada por parte de uma funcionária do pavilhão azul. Jorge havia-se apropriado da secretaria das funcionárias do bloco e recusava-se a sair da mesma. Esta funcionária recorreu ao GAAF muito chateada e lá fui eu. Inicialmente, não sabia que era o Jorge e ia pelo caminho até aos blocos pensar “estou a atirar-me aos leões, mas é o que tem de ser”.

Quando lá cheguei, disse-lhe da forma mais descontraída possível “então estás aqui a ocupar o lugar das senhoras? Queres vir comigo e ficas no gabinete a fazer-me companhia?”. Ao ouvir aquilo que lhe disse, encolheu os ombros e levantou-se. Pelo caminho, perguntei-lhe o que tinha acontecido para ele estar lá e ele disse-me “é aula de matemática e eu odeio matemática. Decidi não ir”. Calmamente, lhe disse que não podia

escolher as aulas que queria ir e que convinha ir às aulas. Além disso, acrescentei que não iria obrigá-lo a ir para a sala uma vez que faltavam 5 minutos para a aula terminar, mas que iria ficar comigo até à aula terminar, mas não queria vê-lo a andar constantemente a faltar porque “não lhe convinha”. O JR é irmão da NR. Estes dois jovens e a outra irmã estão sinalizados pela CPCJ e em risco de serem acolhidos numa instituição. Eu costumo dizer que estes três irmãos são autênticos bombas-relógio. Acredito que esta minha abordagem com este jovem se torna vantajosa pois este jovem e tantos como ele reagem melhor a tons de voz mais calmos e não, tão conflituosos. No fundo, mostrei-me firme sem parecer, autoritária. Ao perceber que era o JR, o jovem que não saía da secretária das funcionárias senti-me um pouco melindrada pois nunca tinha interagido com o JR. No entanto, acredito seriamente que tendo esta postura consigo transmitir mais confiança e iria conseguir com que o JR baixasse a guarda comigo. *No fundo, a relação é o principal instrumento educativo no meu contexto.*

29 de outubro

Cheguei à escola e rapidamente, pousei as minhas coisas para ir ter com os miúdos da Associação de Estudantes para irmos apresentar a lista às salas. Após encontrá-los, percebi um grande entusiasmo pela parte deles com isto, o que me deixou verdadeiramente feliz. Estavam focados e unidos num mesmo objetivo.

Ao mesmo tempo, com alguma vergonha, lá fomos nós às turmas. Começamos pelo 12 ano. Na ida às salas, procuramos não ocupar muito tempo da aula. Falei pouco uma vez que eles são os protagonistas e têm todo um trabalho preparado e sabem apresentá-lo bem melhor do que eu. Muitas vezes olhavam para mim como se quisessem que eu os aprovasse e eu através do olhar, demonstrava-lhes que podiam continuar e que estavam a ir bem. Perante este olhar, demonstravam ainda mais confiança naquilo que estavam a dizer.

Durante todo este processo, foi necessário acalmar os ânimos entre eles e uma professora. Estes alunos não gostavam nada desta professora e não disfarçavam. No entanto, esta professora segundo eles, é um pouco picuinhas e reclama com tudo. Acredito que tenha sido através deste olhar amigo que consegui acalmá-los e demonstrar-lhes que eles não estavam sozinhos.

Após algum tempo, precisei de os deixar pois tinha de ir para as EB Amarela. Hoje iria sozinha. A Dra MM, no início da semana, havia falado comigo sobre a possibilidade

de não irmos esta semana para a EB Amarela ou de ir eu sozinha. Perante este questionamento, optei por aceitar o desafio e ir sozinha à EB Amarela. Se não aceitasse, ia ficar sempre na dúvida de como teria corrido se tivesse ido sozinha. Assim, a Dra MM disse-me que me levava e que “precisava de arejar”. Mal me deixou na EB Amarela, toquei a campainha e perguntaram quem era. Perante esta questão, rapidamente disse “Dra Fátima, mediadora da Escola Vermelha” e abriram logo. Fico toda orgulhosa quando digo isto.

Fui ter à sala e já estavam todos lá dentro. Qual o meu espanto quando olho e vejo que não é a professora R, docente titular da turma, quem está na sala, mas sim, a professora de apoio. Percebi que estava uma rebaldaria dentro da sala. Cheguei e eles ficaram todos entusiasmados. Comecei a conversar com eles e logo a seguir, propus-lhes ouvir uma música. Não gostaram muito da ideia. O BP até disse “Ó professora, não quero”. No entanto, após eu ir ter com cada um e dizer-lhes para fingirem que estão a dormir na sua cama, lá aceitaram e a coisa lá teve “pernas para andar”. Logo a seguir e após algumas interrupções, consegui contar a lenda do Portal do Correio encantado. Eles gostaram, no entanto, só não gostaram do facto de eu ter “avariado” a televisão depois de a ter arranjado. Refletimos um pouco sobre a história e eles foram aderindo, mas quando chegou à parte em que iríamos construir a caixa, percebi que eles já estavam cansadíssimos. Eles faziam questões por cima de mim, não aderiram a nada, tentavam levantar-se do lugar. Resumindo, fizeram trinta por uma linha. Tentei ao máximo manter a calma porque não queria de alguma forma, falar alto para eles.

A professora de apoio tentou intervir, mas na realidade, só fez pior pois originou que tanto o Rúben como o IF ficassem revoltados e desatassem a faltar ao respeito à professora. Estes diziam-lhe “Você para mim não grita”, “a sua sorte é que eu estou medicado se não você ia ver”. No entanto, e por não conseguir sequer terminar a atividade, decidi naquela hora que eles iriam realizar as mesmas tarefas e que eu faria a caixa praticamente toda.

Dei-lhes folhas de papel e pedi-lhes que desenhassem e assim foi. Entretanto, vejo o BP a vir ter comigo e peço-lhe para ir para o seu lugar terminar o seu desenho. Ele obedece, no entanto, ao passar tenta tirar o capuz de um colega. Este colega de forma reativa dá-lhe um chuto e começam ali a entrar em conflito. Rapidamente, separo-os e tento falar com o DA, o menino que lhe deu um chuto. Este rapidamente afirma que não

quer conversar e após algumas insistências respeito e vou ter com o BP, o rapaz que tentou tirar o capuz ao DA.

Perante esta situação, peço ao BP para sair comigo para conversarmos e deixo a professora a tomar conta da turma, o que por um lado também não foi propriamente boa ideia, mas foi aquilo que consegui pensar no momento. Saímos os dois e conversamos um pouco. Após conseguir fazer com que este fique minimamente calmo, sai da sala o BP, o SF e o IF. Pensei logo “temos o caldo entornado”. O DA começa a provocar o BP que rapidamente lhe responde violentamente. *Tudo isto demonstra apenas aquilo a que estão habituados a viver, vivem sob stress onde a violência caminha de mãos dadas com as suas vidas. Sei bem que estes comportamentos não surgem do nada, surgem sim de contextos onde a segurança emocional não existe. Toda esta reatividade preocupa-me, mas a verdade é que tendo em conta aquilo que vou observando, nas várias escolas, é um padrão demasiado repetitivo. É impossível ler aquilo que se passou entre estas duas crianças como um ato de indisciplina, mas como uma especificidade das relações que ambos estabelecem nas suas vidas. As crianças reproduzem aquilo que vão observando no seu dia a dia. Desta maneira, a escola deve ser um espaço onde as crianças aprendem novas formas de conviver, de comunicar e de se regular emocionalmente. Eu, como mediadora, desempenhei este papel.*

A frustração no final, foi demasiada. Todos foram embora, incluindo a professora de apoio e optei por fechar a porta e comecei a chorar. Liguei rapidamente ao meu namorado para lhe contar que me acalmou em parte fazendo-me compreender que muitas vezes a culpa não é nossa, mas sim, da reatividade deles. Percebi que preciso de aprender a lidar com esta frustração.

30 de outubro - Reunião com médica do hospital

3 de novembro

Hoje o dia parecia não ter muito planeado, íamos fazer tudo aquilo que estava pendente. Assim, continuamos o regulamento eleitoral da associação de estudantes. Em seguida, a Dra MM lançou-me um desafio que era começarmos a acompanhar mais de perto os irmãos B. Estes irmãos são gêmeos e já vêm com uma história de inúmeras mudanças de escola provocadas pelo seu mau comportamento. Só estão na escola há 3 semanas e já foram suspensos e sujeitos a castigos. Os professores queixam-se deles pela

sua falta de educação e mau comportamento. Assim, aceitei o desafio e achamos que o ideal seria chamá-los um a um para conversar.

A Dra MM pensou ser mais fácil com o FB pois o AB é mais fechado e muito desconfiado. Assim, liguei para o pavilhão para o chamar, mas não obtive resposta. Perante isto, dirigi-me ao pavilhão para o ir buscar. Pedi à funcionária que o chamasse. Fomos os dois a conversar sobre aquilo que iríamos fazer. Comecei por lhe dizer quem eu era e que estava a trabalhar em conjunto com a Dra MM. Logo em seguida, disse que iríamos conversar um pouco sobre ele e que gostava que ele também fizesse perguntas sobre mim porque era importante ele também me conhecer. Enquanto conversávamos percebi que quando conversávamos sobre a mãe dele, ele mudava a sua postura. Analisei isto como se fosse alguma coisa que o desconforta. Já sabia um pouco sobre a sua história, mas não sabia tudo.

Confidenciou-me que antes de nascer, a mãe namorava com um senhor e que, entretanto, se separaram. Logo em seguida, a mãe iniciou uma relação com o seu pai. Passados anos, a mãe e o pai separaram-se por razões que eles não souberam. Logo após o divórcio, o pai deixou-os e passou anos sem falar com os filhos. Quando os filhos tinham 10 anos, decidiu que afinal queria estar com os filhos. O FB aceitou-o de volta e começou a aproximar-se novamente do pai. Enquanto tudo isto acontecia, este jovem bem como, os irmãos vivenciaram a doença oncológica da mãe. O pai, passados anos, alegou que queria parte da casa e, portanto, tiveram de vender a casa e mudaram-se. A instabilidade reinou na vida destes miúdos e no fundo, todos os comportamentos espelham aquilo que sentem e a necessidade de ajuda.

Desde novos que este jovem e o seu irmão vivenciaram uma rutura amorosa dos pais, reconciliações e posteriores afastamentos, a doença oncológica da mãe e a mudança de casa. Qualquer uma destas vivências de forma isolada, já exigia imenso a nível emocional para uma criança. Pensando em todas estas vivências em conjunto, criam uma constante insegurança para com os adultos. *Uma vez li que determinados comportamentos não devem ser caracterizados como desviantes, mas, como uma resposta ao caos emocional vivido e acredito que neste caso, se encaixa perfeitamente.*

Falei com o FB também sobre a sua relação com a escola e a forma como acreditava ou não nela. Percebi que este miúdo não tinha qualquer tipo de esperança de que a escola pudesse ser uma escapatória para ele. Apesar disto, mostrei o meu apoio bem

como, o da Dra MM, dizendo-lhe que apesar da hierarquia seríamos amigas dele e que iríamos tentar fazer as coisas de outra forma. Assim, chegando cá fora, conversei com a Dra MM e decidimos que iríamos para já encaminhá-lo para psicologia porque seria verdadeiramente necessário para este miúdo.

Assim, entramos em contacto com a mãe e questionamos se a mãe achava uma boa ideia. Esta mãe estava constantemente a falar do irmão do FB, o AB, o que me pareceu um pouco estranho, mas após várias vezes, questioná-la se achava que seria algo bom para o FB disse que sim.

5 de novembro

Cheguei atrasada à escola por conta da chuva. A manhã de hoje foi terrível e choveu tanto. Por sua vez, acabei por chegar ao estágio toda molhada, mas não liguei muito pois tinha algumas coisas para preparar a sessão de hoje com o terceiro ano da Escola Azul. Era o segundo dia de campanha da Associação de Estudantes e, portanto, ia haver festa de arromba no intervalo das dez horas. Tinha de os ir ver para os apoiar. Preparei tudo o que tinha de preparar para a sessão, na realidade era só colar as orelhas para a caixa e os olhos no cartão, mas, cortar cartão ainda custa um pouco. Assim, preparei tudo isso e fui para o intervalo ter com eles. Entretanto tive de vir fazer qualquer coisa ao gabinete e o telefone estava a tocar, atendi. No pavilhão amarelo, 3 miúdos do 5º ano decidiram andar ao chuto à porta da sala e partiram-na. Fui buscar os miúdos e trouxe-os comigo para o gabinete disciplinar. Como não sabia o que fazer, chamei a Dra MM que posteriormente, chamou o Dr. S, encarregue do gabinete àquela hora. Logo a seguir, fui ver o que estava a acontecer no intervalo e comer um crepezinho com canela e açúcar.

Logo em seguida, fui com a Dra MM para a EB Azul, para a sessão com o 3º ano. Quando chegamos, fui preparar a sala para aquilo que iríamos fazer e colocar os materiais que íamos usar, em cima da mesa. 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 respetivas aquarelas e sentaram-se todos à volta da mesa. Para tornar o ambiente mais calmo, colocamos uma música relaxante. A sessão correu às mil maravilhas e eles portaram-se

bem. Entraram apenas uma vez em conflito, mas que rapidamente conseguimos resolver. No final, limpamos tudo e colocamos num lugar destinado apenas e só ao Portal do Correio Encantado. No fim da aula, três meninas quiseram colar as letras que identificavam o portal.

6 de novembro

O dia de hoje foi caótico. Quando cheguei à escola vi que ainda não tinha chegado ninguém e decidi então ir beber um carioca de café. Entretanto a Dra MM chegou e fui fazer-lhe companhia a beber o seu café. Conversamos um pouco sobre como seria o dia. Hoje iríamos para a pasteleira para a turma do 2 ano e depois, vínhamos ligeiramente mais cedo para que a Dra MM pudesse estar presente na escola. À quinta-feira só costuma estar a Dra NS e então, como a quinta-feira é um dia mais complicado, ela conversou comigo e decidimos vir mais cedo para a auxiliar caso fosse preciso.

Arrancamos para a EB Azul, chegamos à sala e a professora estava a dar início à aula. Fui começando a preparar as coisas no computador e a professora foi conversar com a Dra MM. Perguntou-nos se podia estar a corrigir uns testes no tempo em que estávamos com a turma e respondemos afirmativamente. No fundo, as duas juntas conseguíamos dar conta de tudo.

Comecei por dar início à sessão, pedindo-lhes que nos relembassem o que tínhamos feito na semana passada. Para meu espanto, conseguiram explicar tudo corretamente. A sessão hoje tinha a ver com “ouvir o outro” e transpor isso para dentro de sala de aula. Desta maneira, após lembrarmos aquilo que foi feito na semana anterior, começamos a abordar esse tema. Eles aderiram muito bem e foram respeitando as chamadas de atenção que lhes fazíamos. Fizemos um jogo em que eles tinham de descobrir os sons, eles adoraram e ver a cara da Dra MM a sorrir para mim porque a atividade estava a correr às mil maravilhas deixou-me muito feliz. 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. Logo a seguir, e de forma coordenada, fomos falando com eles e refletindo sobre a importância de ouvir e de ouvir com atenção e em silêncio. No meio das atividades, até criamos uma sigla com as palavras que eles falaram: a Sigla dos 3C’s (calmos, concentrados e calados). A palavra “calados” nesta sigla é que não soa muito bem porque parece ter uma conotação má, no entanto, é a primeira palavra que eles associam quando se fala em silêncio.

Logo em seguida, contei uma história, mas dei-lhes a missão de cumprir os três C'S mas também, a de quando ouvirem a palavra “ouvir”, levarem as mãos às orelhas. A ideia é que tendo isto como tarefas a realizar, seria mais fácil de se concentrarem e correu tal como eu estava à espera. Eles estavam concentrados a ouvir a história e de alguma forma, conseguiram reter. Conversamos e refletimos um pouco e confesso que a capacidade deles de reflexão tem vindo a evoluir ao longo do tempo e até mesmo o facto de colocarem o dedo no ar já começa a ficar enraizado neles (claro que de vez em quando falam uns por cima dos outros e lá temos nós de lembrar dizendo “dedinho no ar”). A verdade é que quando todos falam ao mesmo tempo, é impossível nos entendermos. *No fundo, tudo o que vamos abordando com eles não se adapta apenas à sala de aula, aplica-se também, à convivência com os outros: a importância de ouvir as pessoas, de respeitar as suas opiniões, esperar que o outro termine de falar para poder falar também. É de referir que são aprendizagens para a vida e essenciais para a convivência em sociedade. Além disso, são estes ensinamentos que formam os alicerces da cidadania e do respeito mútuo.*

Depois de ouvirmos a história e de refletirmos sobre a mesma, mostramos-lhes que eles haviam sido os heróis do bom comportamento naquele dia pois tinha tido a capacidade de estar com atenção, a ouvir e a participar de forma adequada. Esta seria a razão pela qual lhes íamos dar um desenho com um herói com as orelhas gigantes para que pudessem pintar e posteriormente, afixar. Colocamos uma música de fundo relaxante enquanto pintavam e assim, foi a sessão de hoje. Sai de coração cheio de lá, mas a Dra MM disse-me uma coisa que fez todo o sentido “eles estão a evoluir, mas não podemos ficar frustradas se eventualmente regredirem e pensar que o problema somos nós” e fez todo o sentido na minha cabeça. Fomos para a sala de professores e estivemos lá a conversar sobre tudo e mais alguma coisa.

Quando as aulas começaram, fomos buscar o MC. Iríamos “aplicar” com ele já antes dos outros a caderneta de pontos. Esta caderneta consiste num mapeamento do comportamento tido ao longo da semana. Esta caderneta tem uma especificidade diferente pois dois pontos do comportamento envolve algo que eles acham que está errado no seu comportamento. Assim, fomos buscar o MC a fim de conversarmos com ele sobre este ponto. No entanto, o mesmo não estava muito colaborativo, mas, entretanto, a Dra MM entrou na sala para me ajudar e conseguiu retirar algo dele. Não conseguimos os dois pontos, mas pelo menos, um pontinho conseguimos fazer com ele.

Fomos para a Escola Vermelha e percebi que estava a acontecer algo que parecia ser delicado, confesso que não consegui perceber o quê. Chegou o SA a chorar porque os pais ainda não tinham chegado e estava com medo de que não viessem. Este miúdo tem um medo gigante do abandono. Aliás, este acabou por me confessar que o seu maior medo é que os pais o abandonem. Procurei de alguma forma tranquilizá-lo, mas rapidamente, referiu que faz muitas asneiras e que tem medo de que o abandonem por isso. Enquanto conversávamos entrou uma funcionária que disse que já estavam à espera dele. Vi este miúdo numa ansiedade descontrolada e tal como a Dra MM diz este miúdo precisa de “uma vitamina”.

Fomos almoçar. Almocei com a Dra MM e com a Dra NS. Às 14:30 tínhamos uma reunião por causa da associação de estudantes mais especificamente, por causa de toda a burocracia que é necessário criar para que seja possível existir associação de estudantes numa escola.

Antes de iniciar a reunião, chegou uma funcionária com o Mbg. Estava a fazer queixa do Mbg que tinha partido um vidro. Como se não bastasse, foi perturbar as aulas das outras turmas, indo para as janelas de cada sala, colocar o dedo do meio a quem lá dentro estava. A Dra MM tentou conversar com este menino procurando perceber o que aconteceu. O menino com isto diz-nos que não se sente bem tal como já nos havia dito várias vezes. Perante isto, a Dra MM e o Mbg foram à direção para assinar os papéis necessários neste tipo de casos. Mal vieram, contactamos a mãe deste menino para uma posterior reunião.

Mal terminamos a chamada, mandamos chamar a senhora que iria ter a reunião conosco. No fundo é ela que nos está a auxiliar neste processo. Assim, demos início à reunião e, entretanto, uma funcionária diz que chegou uma mãe para falar com a Dra MM. Resumindo, acabei eu com a senhora a realizar a reunião sozinhas para que ela pudesse estar com a mãe. A senhora foi-nos ajudando com o regulamento eleitoral bem como, a questão dos estatutos. Esta reunião foi inúmeras vezes interrompida pois estavam sempre a entrar miúdos em conflito ou à procura de alguma coisa ou a fazer queixa de tudo e mais alguma coisa.

Resumindo, este dia, na realidade foi caótico. Entretanto chega a NR e o MM. Estavam os dois a discutir porque uma mandou bolinhas de papel com saliva para o outro e o outro arremessou a cadeira contra a mesa. Resumidamente, foi necessário realizar um

papel mediático. Eles estavam irredutíveis, mas no final, lá se entenderam. A NR chegou mesmo a pedir desculpa ao MM e foi bonito ver ela a meter o seu orgulho de lado e assumir o que fez.

Depois de tudo isto, a senhora precisou de ir embora pois tinha outra reunião às 16 e com isto, já estava atrasada. Sendo assim, depois dela se ir embora, fui perceber se os miúdos da associação de estudantes precisavam de ajuda com algum preparativo para a festa de logo à noite. Não precisavam e, portanto, decidi ligar à mãe do SA para perceber quando iria iniciar as consultas de pedopsiquiatria. A chamada não foi atendida nem devolvida. Foi assim que terminou o meu dia. Caótico, mas ao mesmo tempo, fui para casa satisfeita por perceber que é isto que eu quero e que me sinto bem ali.

10 de novembro

Cheguei à escola e sabia que o dia hoje seria de eleições para a assembleia de estudantes. Ao chegar apercebo-me da Dra MM aflita à procura de umas folhas que precisaria daí há 5 minutos. Lá pousei as minhas coisas e comecei a procurar com ela. Ela foi à sala de reuniões e encontrou. Entretanto fui lá ter e demos início às eleições. O estratagema utilizado para que os alunos fossem votar foi um sistema de escala. Cada turma tinha uma hora pré-definida, para que os alunos viessem em conjunto com o professor votar. Assim, foram chegando as turmas. Os grupos com alunos mais novos, fomos explicando aquilo que tinham de fazer. Assim foram entrando e fomos enfatizando o facto de que aquele era um momento muito importante. Assim, foi-se passando a manhã. Chegou a uma altura que deixamos quem estava na sala autonomamente e fomos tratando do que faltava de papelada para enviar para o ministério da educação. Ficamos ainda algum tempo e depois fui ter com eles para ver como estavam a correr as coisas. Juntaram-se a quem estava na sala dois rapazes que fazem parte da lista apenas a supervisionar toda a votação. Na teoria, deveriam estar calados, mas estavam sempre na conversa. No tempo de espera entre turmas foram conversando e eu também com eles.

Depois de todos votarem, iniciamos a contagem e assim se passou. O que me fui apercebendo era que até os mais velhos não estavam muito familiarizados com o voto. Muitas vezes deram a entender que era apenas uma obrigação para eles e não um direito como alunos.

12 de novembro

Hoje cheguei à escola e aparentemente estava tudo calmo. Eu e a Dra MM tínhamos reunião com uma técnica do CAFAP. Quando a Dra MM chegou à escola fomos tomar café ou melhor, ela tomou café e eu fiz apenas companhia. Entretanto chegou a Diretora L a queixar-se das pernas porque “para descarregar” foi correr para a passadeira e fez 60 agachamentos e eu e a Dra MM, como é lógico, a rir-nos muito. Às vezes olho para a Dra MM e vejo-a tão parecida comigo (risos). Entretanto, chegaram duas professoras e a Dra MM foi falar com uma e eu fiquei com a outra professora e a Dra L. Começaram a falar da decoração de Natal e do que nos anos anteriores se tinha feito. Houve uma altura em que a Dra L começou a falar de como surgiram as fotos afixadas no topo do polivalente da escola. As fotos com as quais o Dr S me traumatizou no dia da reunião para delinear o meu eságio. Surgiram a partir de um projeto para alunos que não tinham quaisquer tipo de expectativas na escola. Como antigamente não havia alunos suficientes para o CEF, a escola aderiu a cursos vocacionais, no entanto com o currículo adaptado aos alunos. A ideia era que conseguissem terminar a escola e dar-lhes ferramentas para que sintam vontade de vir a escola. Os alunos com a fotografia afixada no polivalente são os alunos que frequentavam esse curso vocacional.

Logo em seguida, fomos para a EB Azul, a reunião com o CAFAP iria decorrer lá. Quando chegamos lá, está a técnica e ainda a Dra NS, do GAAF. Demos início à sessão, conversamos sobre a NR e os seus dois irmãos (LR e JR). Estes três miúdos estão completamente perdidos no mundo. A mãe refere que “não tem mão neles” e que quer que eles sejam institucionalizados. Assim, perante este pedido de ajuda, a mãe desistiu completamente dos filhos. Deixou de os levar às consultas, deixou de atender a chamada das técnicas do GAAF, deixou de querer saber se os filhos vão as aulas ou não. A senhora toma uma atitude de quase como se os seus filhos fossem donos deles próprios. A NR tem tido uma postura diferente comigo desde que teve um conflito com MM enquanto eu estava a trabalhar. Tive de mediar o conflito deles e a partir daí sempre que me vê ou vem-me dar um abraço ou diz “olá professora Fátima”. Foi uma mudança estranha, mas tendo em conta de que esta miúda não tem qualquer retaguarda familiar, vê em mim e nas técnicas da escola como pessoas que a podem ajudar. Apesar de se ter falado nestes nomes, a reunião em questão era para se falar sobre os irmãos Bg, o MB, a BBg e a VBg. Foi uma reunião para troca de informações porque a Dra do CAFAP queria confirmar a maioria das histórias que a mãe destes miúdos lhe conta. Tal como desconfiava, as

histórias que a senhora lhe conta não são nada como ela conta. Aliás a mãe destes irmãos diz que as técnicas da Escola Vermelha são “malucas”. Ficamos na reunião duas horas e tal. No final, a Dra NS e a Dra MM marcaram com a técnica do CAFAP fazer um domicílio na casa da mãe desses meninos. Devo enfatizar ainda que a mãe destes meninos está em prisão domiciliária. Quando chegamos à escola fomos almoçar.

Durante o almoço, descobrimos através de um miúdo que realmente o aluno L engravidou uma rapariga. Aquilo caiu como bomba porque o L não tem qualquer tipo de condições para cuidar de uma criança e até então, nós achávamos que era mentira esta história. O L não tem ninguém, abandonou a escola e esteve em instituições a maioria do tempo da sua vida. Além disso, foi apanhado a mostrar aos colegas da instituição vídeos de violações de raparigas menores. Este miúdo estava completamente perdido e não aceitava qualquer tipo de ajuda, nem sequer da professora que até certa altura conseguiu mantê-lo estável de alguma forma.

Depois do almoço fomos para o gabinete e começamos a fazer uma revisão das sessões planeadas para amanhã. Começamos pela revisão da sessão do 3ano da EB Amarela. Confesso que estou com um algum receio e acabei por demonstrá-lo à Dra MM. Ela confortou-me dizendo que o problema não era meu e para eu não me sentir culpada por não ter conseguido. Começamos por pensar que estratégia íamos adotar porque neste sentido íamos ter de mudar de estratégias. Vamos optar por dar um passo atrás para poder dar um passo à frente. Logo em seguida chega a Dra MT e a Dra MM questiona-a sobre o que acha da estratégia que definimos. Em resposta, dá-nos algumas sugestões de aprimoramento e logo em seguida, começa a confortar-me dizendo que o problema não foi meu e começou-me a contar o que tinha acontecido com ela naquela turma. Entendi que realmente o problema não fui eu e que eu dei o meu melhor para conseguir dar conta do recado.

13 de novembro

Quando cheguei comecei a tratar dos últimos preparativos para a sessão na EB Azul. Passados 2 minutos entra-me o MBg e diz-me que o cartão dele está partido há algum tempo e que hoje havia deixado de funcionar. Além disso, demonstrou-me a vontade de desmarcar a senha e o facto de ter o cartão partido não lhe permitia desmarcar. Deixei um papel à Dra MT para lhe desmarcar a senha pois eu não o conseguia fazer e não a ia ver antes da hora de almoço. Logo em seguida, chegou o TF com um dos irmãos

B. Voltou-me a dizer que se esqueceu do cartão e que queria pedir o suplemento. Este suplemento é oferecido a alunos que possuem escalão A. Em cada dia, os alunos podem pedir um sumo, um pão e uma água uma vez por dia. Perante isto, rapidamente o avisei de que se me voltasse a vir dizer que não tinha cartão nesta e na próxima semana e que queria comer, não ia falar com a dona Isa para lhe dar comida. Os alunos devem trazer o cartão para a escola e quando o esquecimento começa a ser recorrente, é estranho. Fui com ele à D. Isa e esta começa-me a dizer que aquele menino estava sempre a dizer que se esquecia do cartão. Perante isto, voltei a enfatizar de que não queria mais esquecimentos.

Com tudo isto, já eram 9:30. Ora bem, as 9:30 eu já devia estar na EB Azul com o segundo ano). Agarrei nas minhas coisas e fui embora para a pasteleira, toda apressada.

Chegando à turma e parecia-me que estavam minimamente regulados o que foi ótimo. Hoje iria levar um peluche coruja pois para eles é um animal bastante presente na sala e achamos que poderia haver uma mascote para a turma. Eles não foram muito originais em dar um nome à mascote. Deram o nome de “coruja porta-se bem” enquanto eles votavam nisto (achei que podia ter levado alguns nomes na manga, mas ao menos foram autónomos e escolheram eles em conjunto o nome). A sessão até correu bem, os miúdos aderiram e apesar de algumas chamadas de atenção, conseguiram estar minimamente regulados. Gostaram imenso da mascote. Quiseram logo tocar. Foi engraçado. Houve uma atividade que gostava que tivesse corrido melhor pois não correu como estava à espera. Eles não conseguiram relacionar tão bem as características da coruja com aquilo que deve ser feito em sala de aula. Tendo em conta, este imprevisto fui adaptando à atividade à forma como eles estavam a refletir comigo. Terminada a sessão, fui para a Escola Amarela. Depois daquela hora e meia há 15 dias, estava traumatizada e com receio que a recetividade deles fosse pior do que estava anteriormente. Na sessão, meio que acabei por me “esconder” na Dra MM. Senti-me um pouco acanhada e fui acompanhando e falando com os alunos, pouco a pouco. Mas houve um momento que me marcou particularmente pela negativa com um aluno chamado RS. A Dra MM estava implacável e o RS começou a falar, chamei-o à atenção calmamente e ele continuou a falar. A Dra MM diz “eu já disse que não quero ouvir nem um pio” e ele diz-lhe “não me calo”, em posição de desafio, olhando diretamente para os seus olhos. A Dra MM disse rapidamente “podes repetir? Não ouvi” e ele calasse durante uns segundos e diz “ouvisses” desta vez olhando para nós as duas. Eu fiquei estupefata, sem qualquer tipo de

reação. A Dra MM tirou-o daquele núcleo e foi falar com ele em particular. Cada vez sinto que aquela escola está apenas só a existir. Quando chegamos à escola estavam quatro miúdos à porrada e a chamar nomes muito feios uns aos outros e foi preciso eu e a Dra MM chegarmos para os separarmos porque as funcionárias estavam encostadas à parede a olhar para eles. Como é possível ninguém os separar? O IF está completamente descontrolado que nem a sessão conseguiu fazer. Estávamos na sala e ele lá embaixo a partir tudo. O DA está constantemente em oposição com tudo aquilo que é proposto. É necessário dizer que dentro do grupo de 4 alunos que estavam a porrada, o IF, o DA e o RS estavam inseridos. A sessão era superinteressante. A Dra MM teve uma ideia genial. A ideia era “dar-mos um passo atrás para andar dois para a frente”, ou seja, íamos abordar a aula anterior. Neste sentido, decidimos que a sessão fosse feita à base do diálogo. Pedimos então que após alguma reflexão em conjunto, eles escrevessem aquilo que acham que não correu bem ou então, algo que achem que não fazem bem em sala de aula. A ideia era partilharem aquilo que escreveram e depois colocar dentro de uma garrafa e ir enterrar. Alguns não quiseram partilhar e respeitamos. Incluímos a professora neste processo para também ela dizer a sua maior dificuldade com cada um. É quase como se houvesse um antes e um depois da garrafa. Neste sentido, não pudemos enterrar a garrafa porque não havia um espaço apenas com terra na escola. Os alunos deram a sugestão de esconder na sala de professores, uma vez que eles não podiam entrar. Para não estar a levá-los a todos lá para baixo, a professora escolheu os exemplos da turma para irem. O problema começou aí. O BP começou a chorar porque não compreendia o facto de apenas irem os dois exemplos da turma. Trouxe-o para fora da sala e viemos conversar pois ele só chorava. Começou a dar todos e quaisquer argumentos e a professora abriu a porta e disse que podíamos entrar para ela ouvir. A única coisa que concluímos é que o BP diz que não consegue fazer melhor porque não se consegue concentrar, informação essa que me pareceu relevante. Saímos da escola e fomos para a Escola Vermelha. Fomos diretas para a cantina, estava a Natália a almoçar sozinha. A Dra MM diz para a Dra NS “a EB Amarela está a arder” e eu “aquilo está um degredo nem se compara com a EB Azul”.

Mal acabámos de almoçar tínhamos uma reunião com a técnica do RSI e com a encarregada de educação da JT. Além disso, ia estar também a diretora de turma da JT. A técnica do RSI já estava à nossa espera

20 de novembro

Hoje cheguei à escola e recebi uma mensagem da Dra MM, pedindo se podia ir sozinha à Pasteleira, à turma de segundo ano. Apesar de ser uma turma complicada estava perfeitamente à vontade para tal. A Dra MM ia ter de ficar a assegurar o gabinete pois não ia estar ninguém lá durante a manhã se ela viesse comigo. Assim, fui sozinha.

Quando cheguei à EB Amarela, já estavam todos dentro das salas. Perante isto, bati à porta da sala do segundo ano e a professora deixou-me entrar. Como estava muito barulho dentro da sala quando cheguei, optei por adaptar o plano e iniciei a sessão com uma música relaxante. Pedi que pousassem a cabeça em cima da mesa e que fechassem os olhos.

Comecei a narrar toda uma história encantada para que imaginassem enquanto estavam de olhos fechados e após perceber que a turma já estava mais calma, fiz um trato com eles. Um deles era pôr o dedo no ar sempre que quisessem falar e o outro era que não iam pegar nas suas almofadas e peluches durante toda a aula. Hoje era o dia do pijama e todos vieram a rigor com os seus pijamas, almofadas e peluches. Este era o motivo pelo qual estavam ainda mais agitados.

Hoje íamos falar sobre emoções, um assunto que para alguns pode ser complicado de falar, mas eu acredito ser necessário reconhecer emoções e saber expressá-las. Assim, nada melhor como abordá-lo com a turma de 2ano. *No entanto, na preparação desta sessão foi necessário algum cuidado pelo facto de estas crianças serem pequenas e por a maioria deles, possuir um atraso no desenvolvimento cognitivo.*

Sou sincera que realmente achei que não acharam piada ao tema, mas após falarmos sobre o filme divertidamente a coisa mudou. Aliás, até criei envelopes para cada um deles e disse-lhes que me tinham entregado cartas dirigidas à porta da escola. Entreguei-lhes e estavam todos entusiasmados, até demais, porque estavam a fazer imenso barulho. Eles abriram e ficaram todos contentes por verem as imagens dos personagens do divertidamente. Depois de abrirem foi um descalabro, mas consegui dar a volta, chamei-os à atenção e acabaram por se calar, mas interrompi a atividade que estava a fazer e coloquei novamente a música relaxante. Funcionou e seguimos com a atividade.

Depois de terminada, pedi-lhes que cada um viesse à frente para se posicionar conforme a forma como se sentia nesse dia. Eles vieram e houve alguns que me surpreenderam. O DM não foi uma surpresa em certa parte, mas sim, a reação. Ele esteve a aula toda muito triste e eu já lhe havia perguntado se queria falar e se estava bem e ele disse-me que não queria falar. Quando lhe pedi para vir à frente, posicionou-se na cor vermelha e disse que estava triste porque queria ir para casa. Entretanto, veio a VBg que me surpreendeu porque se posicionou no vermelho, dizendo que se sentia mal porque se portou mal na aula. A MB posicionou-se no vermelho porque disse que se esqueceu de trazer o seu peluche e não tinha um com que brincar. Assim, perguntei aos alunos o que podiam fazer perante isto e rapidamente disseram que a menina podia brincar com os seus peluches. Saí de lá contente apesar de tudo. No início, as coisas começaram mal, parecia que estava a descambar, mas depois consegui dar a volta àquilo e terminarmos bem. No final da aula, perguntei à professora se sabia o que se passava com o DM porque não era costume estar assim e ela disse-me que a mãe dele teria sido operada e que por isso, estava muito triste e com vontade de ir para casa ter com a mãe.

Enquanto estava a ir para a Escola Vermelha, recebo um áudio no WhatsApp vindo da Dra MM em nome dela e da Dra NS. Estava a perguntar se podia ficar na escola a fazer o lugar delas porque em conjunto com uma associação chamada Voar, a escola desenvolveu uma pequena manifestação nas redondezas da escola para marcar o dia mundial dos direitos da criança. Já estava a caminho da Escola Vermelha, mas como não estava longe, voltei para trás.

Chegando à EB Azul, estavam todos muito divertidos a dançar e como é lógico que tinha de me juntar a dançar com eles. Eles todos à nossa volta a dançar. Puxei o DM para a minha beira e pus-me a dançar com ele. Consegui por algum tempo, mas depois acabou por ir embora. Estávamos a festejar o dia do pijama.

Depois de tudo, chegaram as técnicas do Voar e pediram que as turmas se sentassem separadas. Assim, como os alunos do terceiro ano estavam mais calmos, fiquei com os de segundo ano e sempre com o olho na outra turma.

24 de novembro

Cheguei à escola toda molhada, só do caminho entre a paragem e a escola. Estava a chover imenso, parecia que tinha decidido chover assim na altura de eu sair do autocarro, ainda por cima o meu guarda-chuva estava péssimo pois estava sempre a virar com o vento.

Ao chegar apercebi-me que Dra MM já tinha chegado, mas não sabia onde estava. Tendo em conta isto decidi então preparar as sessões para esta semana (a do terceiro ano da EB Amrela e ainda a da turma do segundo ano da Azul). Consegui fazer a do segundo ano e, entretanto, chegou a Dra MM. Ela disse-me logo “vais aprender a fazer sinalizações à CPCJ hoje, vamos sinalizar o TF” e foi embora para a reunião com o pai do TF. Entretanto, chegou o FM todo chateado porque lhe tinham roubado os fones. Perante isto, lá fui eu e a Dra MT lá acima. Chegando lá, as miúdas estavam todas indignadas porque supostamente os rapazes tinham colocado os fones do FM na mala. Perante isto, o FM pegou nas coisas dele e desandou da sala. Fui atrás dele e estivemos a descontrair de que ele não pode deixar as coisas dele sozinhas porque ele é o responsável pelas coisas dele e que tendo em conta tudo isto a escola não se responsabiliza. Assim, acabei por conseguir acalmar a “fera”.

Voltei para o pavilhão e lá estava a funcionária com a Dra MT a queixar-se de que os miúdos fumavam todos dentro da escola e que iam até à casa de banho para poderem fumar. Após algum tempo, vim para baixo para tomar conta do gabinete disciplinar porque a Dra MM ainda continuava na reunião e supostamente estava ao encargo dela o gabinete.

Quando cheguei ao gabinete estava lá a Dra MM e começa numa tentativa de me explicar o que se passou na reunião e toda a informação a que teve acesso até o telefone tocar e ela ir atender. Era novamente a funcionária a pedir para que subissem porque os miúdos estavam a fumar na casa de banho. Ao chegar ao pavilhão, deparamo-nos com dois miúdos que estavam a fumar a serem avisados que estávamos a chegar. Eu entrei e a Dra MM ficou com eles lá fora. Ao entrar está um cheiro terrível a vape lá dentro e vou ter com os rapazes que fumam na casa de banho e faço uma pequena apreciação sobre o cheiro que ali se sentia a fim de obter alguma reação deles. Eles respondem rapidamente dizendo que não sentem e desconversando fazem um pequeno reparo “a professora é mesmo parecida com a Dra MM” e eu respondo-lhes voltando a direcionar o assunto para

o cheiro que ali se fazia sentir. Nisto, vemos a Dra MM a entrar na casa de banho dos rapazes e a sair rapidamente. Os rapazes que estavam comigo dizem “então você entra assim na casa de banho?” e a Dra MM com o seu ar responde “vou entrar quantas vezes for preciso”. Perante isto, começamos a fazer uma ronda a todas as salas para fazer um ultimato aos alunos. Desde o início do ano que os alunos estão avisados que não podem fumar dentro da escola e que isso dá direito à suspensão de 3 dias, mas na realidade, os alunos andam “a brincar com o fogo”. Esta febre dos vapes cada vez se tem vindo a alastrar mais o que é preocupante porque, entretanto, vêem-se alunos mais novos também a querer fazer o que os mais velhos fazem e aí temos o caldo entornado.

Depois deste ultimato, descemos e retornamos ao GAAF. A Dra MM estava a contar-me antes de tudo isto o caso dos irmãos F. Desta maneira, compreendi que a situação com estes jovens era mais grave do que aparentava ser. Na passada quinta-feira tal como referi, encontrei o TF com um dos irmãos B (não os sei distinguir ainda) e com um rapaz que não consegui reconhecer. Mais tarde, a Dra MM ligou-me a perguntar a que horas os tinha visto e afirmando que o TF ainda não havia aparecido em casa. Esta situação deixou-me preocupada como é lógico. Além de tudo isto, o TF acaba por reconhecer que o seu pai está a fazer um esforço muito grande para melhorar a sua postura para com eles, mas que ao mesmo tempo, “está farto do pai”. O aluno envolveu-se em brigas na “escola grega” e só não foi sinalizado pela polícia porque fugiu da mesma a tempo. Por outro lado, na escola falta constantemente às aulas e quando vai para as aulas, perturba as mesmas e não se faz acompanhar pela mochila. É importante referir que o rapaz com quem vi o TF e o FB ao final da tarde, está desaparecido de casa e entrou uma sinalização do mesmo na CPCJ. Segundo um dos meninos que os conhece, esse rapaz cujo nome é L envolve-se em “esquemas da pesada”. Assim, tendo em conta tudo isto, iniciamos o preenchimento da folha de sinalização à Comissão de Proteção de crianças e jovens (CPCJ). Pela primeira vez, visualizei uma folha deste cariz e pareceu-me bastante estruturada e de fácil preenchimento. Achei interessante o facto da Dra MM escrever todo o historial daquele aluno até mesmo, dos tempos em que o mesmo não se encontrava na escola. No fundo, o técnico da CPCJ que está a ver percebe todo o historial do aluno sem ver o resto do processo do mesmo. Foi desta maneira que terminou a minha manhã, a preencher um relatório de sinalização à CPCJ.

25 de novembro

Reunião da equipa de autoavaliação de auscultação a professores do 1CEB

26 de novembro

O dia de hoje foi mais direcionado para a equipa do gabinete disciplinar. Tinha ficado na dúvida se era suposto eu estar presente, mas a Dra MM disse-me rapidamente, provavelmente por se aperceber do meu questionamento “anda, estás convidada para a reunião do EID”. Rapidamente fui buscar o meu caderno para o caso de querer escrever algo. 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. Foi feito este pequeno balanço e foi abordado ainda, a falta de conhecimento para realizar ocorrências no inovar por parte da professora. Assim, tendo em conta isto, a Dra MM apresentou um mecanismo realizado por nós para o 1CEB para facilitar a escrita das ocorrências. Este mecanismo servia para possibilitar a realização da ocorrência na hora exata. Apesar deste mecanismo existir isso não impede que a professora seja obrigada a escrever no INOVAR, mas caso não consiga fazer, nós como técnicas do GAAF, podemos auxiliar a professora no preenchimento do formulário no inovar. Em conjunto refletimos se este mecanismo faz sentido e chegamos à conclusão que faz sentido se semanalmente formos mediando estas ocorrências com os alunos e definindo uma medida sancionatória rapidamente. Por outras palavras, estar atento a possíveis ocorrências que as professoras possam vir a escrever. Sinto-me preocupada pelo número de ocorrências no 1CEB estar a aumentar dia após dia. Desde tão pequenos ter ocorrências desta gravidade, no entanto, não pudemos esconder isto, é estar a ignorar uma questão que claramente existe e que se não for abordado já, os miúdos chegam ao 5ano e a Vermelha colapsa. Assim, foi passada a manhã, a terminar a fazer as alterações necessárias neste mecanismo para a diretora da escola validar.

Depois da reunião, decidimos todos em conjunto ir almoçar fora lá à beira da escola. Aquele café/restaurante era de uma ex-aluna da escola e então, como é lógico algumas pessoas estavam connosco no almoço senão quase todas eram conhecidas desta aluna. A meio do almoço olhamos lá para fora e vemos o AB, um dos moços gémeos com o amigo do TF que está fugido de casa e do nada, um rapaz com um aspeto um pouco duvidoso mete-lhe o braço em cima e seguem todos juntos. Parecia aquelas cenas que dão

nos filmes em que os traficantes vão ter com pessoas aleatórias para meter medo aos mesmos. Foi estranho, mas fiquei com a pulga atrás da orelha.

27 de novembro

Quando cheguei a escola fui ter diretamente com a D. Isa para me imprimir uns últimos preparativos para uma das atividades com os alunos do terceiro ano da EB Amarela, para quando a Dra MM chegasse pudéssemos arrancar logo. Assim foi, quando a Dra MM chegou arrancamos para lá.

Quando chegamos à Amarela, a Dra MM pediu se a meio da sessão ela podia vir cá fora para resolver um assunto e eu concedi-lhe. Assim, arrancamos com a sessão e demos início à sessão. Nesta aula, iríamos reproduzir novamente aquilo que tentei fazer no dia em que fui sozinha e apesar de todas as interrupções que são necessárias fazer com cada um deles durante a aula foi possível realizar todas as atividades propostas por nós. Começamos por acalmá-los com uma música relaxante para conseguirmos contar a história da Lenda do Correio Encantado acompanhada com a Caixa Mágica. Alguns soltaram afirmações como “professora Fátima, já conseguiu arranjar a televisão”, “Quem está a narrar a história?”. Na verdade, aderiram muito bem e pareceu-me realmente ter havido uma grande evolução tendo em conta as sessões anteriores. Após a audição e o visionamento da história, fomos desconstruindo a mesma e percebendo quais são as características do guardião do Correio Encantado. Como é lógico foi necessário voltar a colocar o áudio da história, mas após a segunda audição conseguimos em conjunto chegar a uma conclusão. A certa altura comecei a várias vezes questionada pelo BP sobre a história procurando quase como fazer entender os outros que aquilo não era possível e fui respondendo de maneira que tudo isto não perdesse a magia para os restantes. Confesso que este foi o grande imprevisto desta sessão, mas que no final, consegui dar a volta. A atividade da decoração da caixa revelou-se melhor do que aquilo que eu estava à espera. Eles estiveram agitados, mas acredito que o facto de lhes estarmos a permitir participar nesta tarefa revelou-se encorajadora para eles e com o espírito mágico.

Após a sessão acabar, fomos diretas para a sala dos professores. Queríamos falar com a professora Z e com a educadora do Pré-escolar. A professora Z estava profundamente desacreditada daquela turma principalmente do LF e do SM. A Educadora do Pré-escolar havia revelado na reunião da equipa de autoavaliação que a ML lhe tinha dito que o pai batia na mãe e que teria sido dito recentemente. Assim, a ideia seria tentar

estar com a menina, de 3 anos, para abordar delicadamente esta questão. Fomos ao intervalo ter com a menina, apresentamo-nos e fomos para a biblioteca. Lá tínhamos já preparadas duas folhas de papel e pegamos em lápis de cor para a menina pintar. A Dra MM começou por falar com ela sobre o que ela gostava e a própria menina sem sequer tocarmos no assunto dos pais disse que o pai havia batido no irmão no dia anterior e que lhe tinha deixado o olho vermelho. Assim, pedimos-lhe para desenhar a mãe e depois direcionamos a conversa para a relação dos pais e a menina disse que os pais discutiam muito. Neste sentido, acabou por nos confirmar também, que havia agressões físicas pela parte do pai à mãe. No entanto, também percebemos que não era só o pai que agia na mãe, a mãe por sua vez, defende-se e acabam por ser agressões mútuas. Logo em seguida, perguntamos à menina como costuma ficar a mãe quando o pai lhe bate e ela disse “fica toda verde”. Confesso que isto me deixou triste e desconfortável por esta menina tão pequenina presenciar este tipo de coisas. Além disso, a forma como verbaliza aquilo que presencia e que observa revela que tenta dar sentido àquilo que vê e que no fundo, a violência faz parte do seu dia a dia. Logo em seguida, perguntamos-lhe como era a casa dela e ela disse ser uma casa “triste” e que sem o pai seria uma casa feliz. Acredito que no fundo, ela referir que a casa sem o pai seria uma casa feliz aponta para a sua necessidade e desejo de segurança e proteção, algo que não está garantido atualmente.

No fundo, ao analisar toda esta situação, percebo que a menina trouxe para o assunto de forma espontânea todos os acontecimentos do seu lar, lar este que deveria ser seguro e estável. Acredito que só o facto deste tema, ter vindo à tona revela ser um indicador do sofrimento suprimido pela menina e da sua necessidade de ser ouvida num ambiente que sente ser seguro. O desenho nesta situação revelou ser uma estratégia também, ela mediadora.

Após terminarmos de conversar com a menina, deixamo-la novamente com a turma e fomos para a turma do segundo ano.

- Aula c2
- Almoço, com AB no EID
- Diogo e Gonçalo no EID
- Chamada sobre os irmãos CF
- Domicílio

3 de dezembro

O dia de hoje foi marcado pela primeira assembleia de turma da turma do 3º ano da Escola Azul. Confesso que fiquei com um pouco de medo porque embora saiba o quão benéficas as assembleias de turma podem ser para crianças aprenderem a resolver os seus próprios conflitos, com base na comunicação, tinha receio de não saber conduzir bem a assembleia. Na verdade, nunca tinha presenciado uma assembleia de turma.

Resumidamente, após uma grande confusão com a professora do 4º ano por causa do “devagar” (projeto levado a cabo pelas técnicas do GAAF), foi necessário a Dra MM se dividir pelos dois projetos. Até então tinha procurado tranquilizar-me no sentido em que tinha companhia e que não estava sozinha, mas tendo em conta que a Dra MM tinha de se dividir pelos dois sítios senti-me um pouco assustada.

Entrei dentro da sala de aula e comecei a organizar a estrutura da sala. A ideia era que a assembleia ocorresse em frente ao Portal do Correio Encantado para que o Presidente de Mesa a retirasse da caixa. Abri o Portal para seleccionar quais seriam os bilhetes adequados para apresentar na assembleia. Retirei os que diziam palhaçadas e deixei na caixa os que poderiam ser importantes para dinamizar a assembleia. Após tudo isto, fui ter à sala dos professores e estivemos o resto do intervalo descansados a conversar.

Após o intervalo, os alunos entraram na sala de aula e pediram para rapidamente se sentarem nas cadeiras ao fundo da sala. Enquanto dizia isto tinha a GG a perguntar se podia falar comigo. Comecei a ouvi-la e percebi que poderia ser um conflito importante para abordar na assembleia e disse-lhe “devias escrever ou desenhar isto ao guardião. O que achas?” e ela disse que, “mas que não sabia escrever e não sabia como desenhar aquilo”. Perante isto, decidi ajudá-la a escrever aquilo que poderia ser tão útil. A avó da GG havia falecido e o AS estava constantemente a dizer-lhe que a avó dela tinha morrido. Quando contrariado no intervalo, bate-lhe e chama-lhe nomes. A aluna demonstrou-se muito chorosa e abalada com a situação.

Demos início à assembleia e começamos por definir com o auxílio dos cartões verdes e vermelhos quem queriam que fizesse parte da Mesa da Assembleia.

4 de dezembro

- Turma c3
- Birra do BP

11 de dezembro

- pote da calma (Intervenção 2º ano da Escola Azul)

5 de janeiro

No caminho para a escola, encontrei a Ana, uma menina chinesa e vinha com uma carinha diferente do habitual. Mal passei à sua beira perguntei-lhe o que se passava e respondeu-me “estou enjoada”. Fiz-lhe rapidamente perguntas como: “avisaste os teus pais?”.” Bebeste um chá?”. Parecia uma mãezinha literalmente.

Hoje era o primeiro dia de aulas de 2 período e cheguei logo atrás da Dra NS. Fui recebida com um abraço e com um “bom ano” da Dra MM e da Dra NS. Estávamos todas bem-dispostas e com as energias bem carregadas para o período que se seguia. Falamos sobre o nosso Natal e sobre o nosso Ano Novo e da quantidade de doces que comemos e sobre tudo o que foi feito durante as duas semanas em que não fomos à escola que foi nada basicamente. A verdade é que estávamos todas a precisar de um descanso.

Logo em seguida, falamos sobre o FS. Não conhecia esse nome, mas passei a conhecer bem de perto.

O FS fez 18 anos e estava com um total de 170 faltas injustificadas e uma vez que o primeiro período tinha acabado, foi excluído do curso por faltas. Esta notícia caiu que nem uma bomba porque o diretor da turma nunca encaminhou o aluno para o GAAF. Assim, as técnicas do gabinete nunca souberam que o aluno estava com excesso de faltas e, portanto, não fizeram qualquer tipo de intervenção com o aluno. O aluno veio para as aulas de manhã e entrou na sua sala de aula à qual foi barrado por estar excluído do curso por faltas. A reação dele perante esta notícia foi ir bater às restantes portas das salas e pedir para ficar. Tanto bateu que conseguiu e uma professora deixou-o ficar na sala. Perante isto, chamaram a Dra MM para o ir buscar e levá-lo ao portão. O rapaz afirmava não saber que tinha sido excluído por faltas e estava completamente em pânico sem saber o que fazer perante este choque de realidade. A Dra MM questionou a direção, neste caso a D. R da direção que era a única que estava sobre o sucedido e a mesma questiona o facto de o aluno ter sido excluído uma vez já ter visto alunos com mais faltas

e não terem sido logo excluídos. Assim, tendo em conta que ninguém concordava com isto, o aluno foi para a biblioteca fazer reposições de módulos não tendo a certeza se a diretora da escola iria cancelar esta decisão. Esteve lá a manhã toda sem comer, sem ir ao intervalo e até mesmo sem ir fumar. Estava realmente empenhado. Até eu que não conhecia o rapaz, via que estava completamente em pânico e sem saber o que fazer daqui para a frente.

Toda esta situação é um pouco contraditória porque a escola ao excluir o aluno está a abandoná-lo, a empurrá-lo para a má vida, para o tráfico. Por outro lado, a escola, de nenhuma maneira pode manter um aluno na escola, maior de idade e com uma postura de desinteresse para com a escola. Além do mais, caso se decidisse voltar atrás com a decisão, para os outros alunos, este voltar atrás poderia ser uma carta branca para acreditarem que podem fazer tudo o que querem. Era tudo muito contraditório e com a necessidade de se decidir tudo de forma ponderada.

Enquanto esta bomba caía na escola, lidamos com outras minibombas. O gabinete parecia que os alunos estavam a tirar senha para vir, vinham todos um a um fazer as suas queixas. Aquilo parecia o portal das queixas. Entretanto chega o GC e o YP muito chateados porque iam levar uma falta disciplinar e não fizeram nada. Eles contaram a sua versão da história até nos apercebermos que a falta que ia ser marcada, era uma falta disciplinar coletiva, ou seja, para a turma toda. Após percebermos alguns pormenores da situação e por acharmos a situação inadmissível, decidimos dirigir-nos à sala onde a turma estava a ter aulas. Fui eu, a Dra MM e o Dr S. Alguns deles ainda estavam a rir, até o Dr S dar o seu ar de mau e eles pararem. Fizemos-lhes refletir que apesar de eles estarem numa escola e de gostarmos que eles aprendessem muito, gostávamos ainda mais que fossem boas pessoas. Para levarem uma falta disciplinar coletiva foi preciso faltarem muito ao respeito à professora. No final, falamos sobre a necessidade de assumirem os seus erros para não prejudicar os outros. Achei interessante quando os questionamos quem teria feito aquilo que era mais fácil para eles falarem o que os outros fizeram do que o que eles fizeram.

Voltamos para o gabinete e fomos vigiar o FS e ver o que estava a fazer. Continuava a trabalhar e já tinha copiado o caderno do colega e já tinha feito 5 fichas de recuperação. Perguntou se o podíamos ajudar numa das fichas porque era matemática e não percebia muito. Lá me predispus a ajudá-lo mesmo sabendo que já não tenho matemática desde o meu 9 ano e mesmo sabendo que era péssima. Fui tão boa a ajudá-lo

que até tive de ir à internet ver quais eram os conceitos (risos). Depois de o ajudar, desci e fui para o gabinete. Estava tão quentinho lá com o aquecedor. Entretanto a Dra MM apareceu e disse-me “apesar das faltas coincidirem com o dia em que ele fez 18 anos, ele rompeu os ligamentos do joelho e tem de ser rapidamente operado, mas está à espera para fazer os exames. A mãe não acionou o seguro no clube onde teve o acidente e agora está à espera pelo público. Ele está num curso de desporto, a paixão dele é o futebol e está completamente desmotivado porque está proibido de fazer desporto”. Perante isto, rapidamente compreendemos a explicação para as suas faltas sucessivas. Em troca de informações com a Dra MT percebemos que este miúdo nunca teve uma vida fácil pois presenciou até aos 9 anos a violência doméstica do pai para com a mãe. Depois de se terem visto livres deste fardo que era o pai, foram viver para casa da avó onde não tem condições suficientes para sobreviver. Logo em seguida, vimos que a diretora já tinha chegado e fui eu, a Dra MM e a Dra NS falar com ela sobre o FS e apresentar-lhe os nossos argumentos para eles ficar. Fui sempre decidida que não iria falar porque sou estagiária e tenho plena consciência que não tenho voto na matéria, mas cheguei lá e não consegui. A diretora parecia estar a pessoalizar um pouco a situação pois estava sempre a referir “ele no ano passado gozou com a minha cara”. Depois de toda uma conversa, perguntamos se ela queria ouvir o FM e assim foi. Estiveram a falar durante algum tempo e enquanto esperávamos que a conversa deles terminasse decidimos ir falar com a professora L, grande influência para a diretora para que nos pudesse ajudar com este assunto.

Após a conversa, fomos ter com o diretor de turma do FM também para perceber o posicionamento dele e o que ele achava sobre o possível regresso do aluno. Em conversa com os cinco, percebemos que seria mais adequado o aluno, aquando da anulação da exclusão por faltas, assinar a anulação de matrícula para termos essa cartada na mão caso o aluno vacile. Perante isto é que após percebermos que a conversa com a diretora, tinha nutrido a necessidade de o aluno apresentar documento que comprovasse a sua possível lesão. Eu e o professor V contactamos o aluno para perceber se tinha um documento que comprovasse isto e ele disse que tinha e que estava em casa a almoçar e que rapidamente se iria dirigir a escola para o apresentar. Fomos todos almoçar e após o almoço cortei as seguintes palavras: “espero que ele não desperdice a possível oportunidade que a diretora lhe está a dar”. Logo a seguir a eu dizer estas palavras, a Dra NS vem ter connosco e diz “tens ali um cliente à tua espera”. Assim sendo, ficamos todas animadas e fomos ter com

ele que estava naturalmente cabisbaixo. Trouxe o comprovativo da urgência, mas a diretora disse que aquilo não comprova nada. Após termos contactado uma assistente social de um centro de saúde para possibilitar a marcação de uma consulta para o aluno uma vez o aluno não estar nada bem psicologicamente, fez-se luz na minha cabeça e rapidamente disse “e o clube não consegue de maneira nenhuma fazer uma declaração que comprove como ele se lesionou?”. A Dra MM disse logo que sim e a NS começou logo a contactar o presidente do clube. O grande problema nesta situação é que o clube não acionou o seguro e como é algo que abrange muitos gastos estão a tentar fugir para não sobrar para eles. As coisas pareciam estar a endireitar-se neste momento pois o presidente do clube disse que ainda nesse dia enviaria a declaração a comprovar que o aluno sofreu uma lesão.

Após algum tempo, chegou a mãe do FM que até ao momento do telefonema não sabia que o seu filho estava excluído da escola por faltas e por essa razão estava de rastos. Começamos por nos reunir com a mãe do aluno sozinhas. A mãe estava realmente muito fragilizada, mas mesmo assim, conseguiu fazer-nos uma breve contextualização dos momentos mais marcantes da vida do FM tais como a violência doméstica que o filho presenciava do pai para com a mãe, o impedimento de jogar fruto da lesão no joelho, entre outros. A própria mãe estava a questionar se desempenhava o seu papel como mãe bem.

Após estes pequenos desabafos e esta contextualização, chamamos o FM e após a pergunta “a tua vida não tem sido boa?”. Esta pergunta despoletou no jovem emoções que provavelmente o mesmo há muito esconde. O rapaz começa a chorar desalmadamente dizendo que estava tudo mal. Desta maneira, a Dra MM começa a desconstruir a ideia do psicólogo que ele nega de forma convicta variadas vezes. E assim terminou o nosso dia.

7 de janeiro

O dia iniciou de forma calma. Eu estava cheia de sono, não posso dizer que estava de mau humor porque não estava, mas estava com a cara mais trancada do que o costume. Chegando à beira da Dra MM, a mesma diz-me logo “tu hoje estás com uma cara, está tudo bem?”. Logo em seguida, a Dra MM recebe uma chamada da assistente social que nos está a ajudar a contactar com a médica por causa do FM. A manhã não foi muito atribulada. Estivemos no gabinete a orientar o resto da semana e a alinhar o que faltava da sessão de quinta-feira e depois fomos para a pasteleira.

8 de janeiro

O dia teve início na EB Azul. Mal chegamos recebemos um abraço caloroso dos alunos. O RI vem sempre a correr para mim, para me abraçar e a dizer “professora Fátima!!”. Tinha planeado durante esta sessão realizar várias atividades, no entanto, tendo em conta, aquilo que os alunos foram participando só nos foi possível realizar a atividade do termômetro.

A BL posicionou-se no vermelho e todos os alunos ficaram sensibilizados com a sua justificação. A BL revelou que se posicionou no vermelho porque tinha saudades da sua amiga que foi embora da escola. Logo a seguir a revelar isto, começou a chorar. Alguns elementos da turma perguntam-me “posso ir à beira da BL?”. Rapidamente, lhes permitimos que se levantassem e vieram abraçar a amiga da turma. Foi muito bonito este momento e fez-me refletir. Durante estes momentos em que estamos com eles, tem sido possível que a sala de aula se torne um espaço seguro. Os alunos ao fazerem estas partilhas denotam que a sala de aula se tornou um espaço seguro, onde podem partilhar, chorar, rir, brincar, dar opiniões sem serem julgados.

A meio da sessão, a Dra MM precisou de sair para “apagar um fogo”. Até sair da sessão não percebi qual foi o motivo. Após sair, a Dra MM diz-me o AT disse à funcionária M para ir para o seu país. Estranho como uma criança diz uma coisa dessas tão nova. Tenho de enfatizar que isto é dito de um aluno imigrante para uma funcionária imigrante.

Este acontecimento revela como comentários que refletem exclusão e xenofobia estão presentes desde bem cedo no dia a dia das crianças. Esta afirmação pode evidenciar a reprodução daquilo que é ouvido pelo AT vindo por parte dos adultos que o rodeiam. Este discurso faz-me refletir sobre a importância da escola como um espaço de intervenção, capaz de trabalhar valores de respeito, cidadania e diversidade bem como, a gestão de conflitos.

Ao chegar ao gabinete, vimos que era ainda cedo para ir almoçar. Decidimos ir então para o gabinete. Eu pus-me a tratar das sessões da semana seguinte pois estava tudo calmo. A certa altura, a Dra MM deixou de aparecer, mas achei que estivesse na direção.

Após algum tempo, eu e as técnicas do GAAP fomos almoçar. A Dra MM ainda continuava sem saber por onde andava, mas a primeira frase que me diz quando chega à nossa beira é “logo a noite vou ao culto com o MLC, ele pediu para eu ir com ele”.

Resumidamente, este aluno estava desesperado e viu na Dra MM alguém em que confiar. A sua mãe em grande parte da sua vida foi traficante de droga e após algumas detenções, decidiu “mudar”. Apesar desta boa notícia, caiu uma pequena bomba nas mãos desta família: um cancro da progenitora do mesmo.

Durante a parte da tarde, fomos para a pasteleira, o MC tinha tido um pequeno surto novamente. Quando lá chegamos, ele estava calmo e a professora titular dele havia ido embora pois não se sentia bem após o surto do aluno. Conversamos com o aluno, mas ele não estava com vontade de ter em atenção tudo aquilo que lhe estávamos a dizer. Ele só sabia responder com “está bem”, “ok” e mais nada.

Ao vermos que os ânimos já estavam mais calmos, decidimos voltar para a Escola Vermelha. Ao chegar iniciamos conversa com o porteiro da escola por causa do DT, um menino que se estava a “perder” em certa parte. O porteiro começa por nos dizer que o aluno tem vindo a adotar comportamentos estranhos desde que se começou a dar muito bem com uns gêmeos da sua idade. No seguimento desta questão, o senhor começa a dizer-nos que as coisas têm vindo a mudar pois os “alunos agora têm todos a mania que são mauzões”. Refere ainda que, os pais não têm muita ascendência nos filhos e na grande maioria das vezes, os mesmos são entregues à sua sorte. Esta opinião advém muito de um adulto que já está há muitos anos na escola e denotam algumas preocupações na mudança de comportamento dos alunos ao longo do tempo. Esta postura demonstra de “mauzões” revela a forma como os jovens e crianças constroem as suas identidades influenciadas muitas vezes por contextos sociais marcados pela exposição a qualquer tipo de violência.

Logo em seguida, recai em cima de nós um conflito entre uma aluna e o TF. Aparentemente, o TF havia dado um estalo à aluna que se demonstrou muito incomodada. A Dra MM pediu-me se podia tratar do assunto e eu aprontei-me e disse-lhe logo que sim. Subi para o pavilhão com a aluna e fui-lhe perguntando o que tinha acontecido. Ela disse-me que o aluno se estava sempre a meter com ela e a chamar-lhe fraldinhas e que a certa altura, ela lhe disse para se calar e ele deu-lhe uma bofetada.

Chegando à beira dele, pedi que me falasse o que tinha acontecido e ele começou logo a dizer “professora se quiser, pode ir perguntar a quem quiser, não fui eu que lhe dei uma chapada primeiro foi ela e eu só devolvi, mas foi a brincar”. Como fiquei com dúvidas perante esta situação pois a Í continuava a dizer-me que não lhe tinha batido decidi que o melhor seria irmos à sala. Assim foi, fiquei com eles durante o resto do

intervalo e mal a professora entrou perguntei se podíamos conversar um pouco com a turma. Durante o intervalo, continuamos um pouco a conversa, mas a certa altura, a Í ficou muito calada. O TF afirmou inúmeras vezes o seguinte: “vou abandonar a escola no próximo ano, já vou fazer 16 anos, a CPCJ não tem feito nada e não vai fazer nada tão cedo”. Este aluno tem um histórico de absentismo escolar enorme e com a vinda dos irmãos B para a escola, este absentismo intensificou-se mais. Após o intervalo, fomos para a sala e perguntei aos colegas o que havia ocorrido e os colegas começaram a dizer o que tinha acontecido. A verdade é que aquilo que o Tiago Freitas havia dito era verdade, mas na realidade, ambas as partes estavam erradas. Procurei fazê-los compreender o que aconteceu e a razão de estarem ambas as partes erradas. A certa altura, o TF não estava a gostar da ideia e disse-me “a professora tem sempre alguma coisa para dizer”.

Terminamos a tarde a tratar dos últimos preparativos para a semana do ubuntu.

12 de janeiro

Hoje tive de me levantar mais cedo. Hoje seria o primeiro dia da semana do Ubuntu. Até agora ainda me sentia numa certa incógnita por causa do que iria acontecer durante esta semana. Ao mesmo tempo, estava aberta a novas experiências e abordagens. Desde o início do estágio que ouço sempre falar desta semana, portanto deve ser algo que marca mesmo o ano.

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. No nosso caso, decorreria num Centro Social perto da escola. Assim, eu e a Dra MM combinamos estar lá as 8:45. Na verdade, acabei por chegar ligeiramente mais cedo e ao mesmo tempo que a mesma.

A Dra MM estava um pouco preocupada pois tinha de ter a sala pronta quando os alunos chegassem e tinha-se atrasado. Começamos a trabalhar para ter tudo pronto a tempo de os alunos chegarem. Não conseguimos ter tudo pronto a tempo, mas rapidamente estávamos todas, incluindo a Dra NS a preparar a sala. Entretanto, chegou a

Dra MT com o resto das coisas que faltavam. Após estar tudo pronto, pedimos que todos os alunos entrassem. Tinha combinado com a Dra MM de ficar um pouco como observadora participante para conseguir “beber” de certa forma da metodologia que elas adotam nesta semana. Outra grande razão para ficar como observadora participante seria o fato de determinados assuntos abordados durante a semana serem assuntos delicados. Assim, fui auxiliando nas atividades, escrevendo no quadro, distribuindo material, fazendo o acompanhamento quando havia atividades de grupo, entre outros.

A sessão teve início com o Dr S a contar uma pequena história da sua vida que me deixou a pensar em parte. Ele contou que quando esteve a fazer serviço militar, tinha um determinado cargo e que todos os fins de semana, tanto ele como os restantes militares, vinham a casa visitar as suas famílias. Numa das vezes em que estavam a vir de casa, o Dr S lançou um desafio aos militares que iam com ele e todos decidiram tecer as suas ordens, menos um que se recusou a aceitar o desafio. Perante isto, o Dr S que tinha algum poder, proibiu a pessoa que recusou o desafio de ir visitar a sua família até abandonar o serviço militar. Passados vários anos, o Dr S tinha bilhetes para ir a um concerto que sonhava ir, no entanto, o carro tinha uma avaria. Quando chegou ao mecânico antes de ir para o concerto, deparou-se com o militar que ele havia proibido de ir a casa. O militar que naquela altura já era mecânico conseguiu arranjar o seu carro e assim, o Dr S conseguiu ir ao concerto que tanto queria.

Esta história tem muito que refletir, pois, com o arranjo do carro, o antigo militar tinha a oportunidade perfeita de retribuir “na mesma moeda”, recusando arranjar o carro ou atrasando o serviço. Apesar disso, preferiu repetir a violência anteriormente sentida. No nosso contexto, esta história tem muito poder uma vez que muitos dos nossos alunos não aprenderam a gerir as suas próprias emoções perante injustiças. Assim, esta situação serve de exemplo para como agir em situações de injustiça e até mesmo, punição excessiva. Por outro lado, mostra-nos que numa hierarquia quem tem o poder escolhe como usá-lo.

Após ouvir todo o discurso e termos refletido um pouco sobre a história ouvida. A Dra NS começou por fazer uma breve apresentação daquilo que seria semana. Em primeiro lugar, começamos por perceber o que era a palavra “ubuntu”. Ubuntu quer dizer “tornar-se pessoa”. Mas comecei a pensar de que forma é que irão tocar neste assunto? Isso foi o que descobri logo em seguida. Cada dia iria ter um tema nomeadamente:

- Dia 1 - Liderar como Mandela
- Dia 2 - Criação de pontes
- Dia 3 - Superar obstáculos
- Dia 4 - Vidas Ubuntu
- Dia 5 - Prestar serviço

Achei particularmente interessante a seguinte: “eu só sou pessoa através de outras pessoas”. Refletindo um pouco, é bem verdade porque, no fundo, cada pessoa é fruto das relações que estabelece com outras, quer sejam relações boas ou más. Esta semana engloba muito a ética do cuidado e achei particularmente interessante porque foi algo que abordei ao longo de todo o primeiro ano de mestrado. Como será que iria ser posta em prática isto da ética do cuidado? Para mim, todos os dias, na escola, praticamos a ética do cuidado, mas será que podemos “praticá-la” de outra forma? Ao longo de toda a semana serão trabalhadas também, coisas como autoconhecimento, resiliência, empatia, entre outros.

Após esta pequena exposição do que seria a semana ubuntu, iniciamos uma atividade em que a ideia é que os alunos em silêncio, se ordenem conforme várias condições:

- Altura
- Idade
- Número de irmãos

Este exercício a meu ver, tem como intencionalidade a promoção de competências sociais. Este é retirado da comunicação verbal e os alunos são obrigados a recorrer a outras formas de interação tais como observação, cooperação e empatia. Por outro lado, e parece-me muito pertinente, é que através deste exercício é possível trabalhar a autorregulação e o respeito pelas diferenças. Em último lugar, acredito que esta atividade foi o motor introdutório da semana estabelecendo relações de interdependência e coesão.

Após este pequeno exercício introdutório e posterior reflexão sobre o mesmo, começou por se explorar o que era ser um líder. Muitos abordaram líderes baseados na cooperação, na entreaajuda, no comando, mas já outros falaram sobre lideranças baseadas no autoritarismo. Uma menina disse que ser um bom líder é “dar ordens”. Relacionando esta afirmação à frase dita por Nelson Mandela “eu sou porque tu és”, faz-me refletir

sobre a possibilidade desta perspectiva surgir nas experiências quotidianas desta menina, podendo ser em contexto escolar, familiar ou até mesmo social. Esta visão evidencia, em parte, a maneira como crianças e até mesmo jovens tentam reproduzir aquilo que veem nos adultos e nas estruturas que os rodeiam.

No entanto, esta verbalização permitiu que fossem problematizadas as diferentes formas de liderança e por sua vez, fosse introduzida uma pequena reflexão sobre a liderança colaborativa baseada na escuta e na responsabilidade conjunta. Após este longo diálogo, foi proposto que todos vissem uma parte de um filme baseado na vida de Nelson Mandela. No entanto, isto tinha um propósito que era ver que estratégias de liderança este senhor adotava. Assim, agora o título para o dia 1 fazia todo o sentido “liderar como Mandela”. Depois de vermos parte do filme, creio que foi cerca de 50 minutos, foi proposto que o grupo se dividisse em vários grupos para realizar um pequeno cartaz sobre o filme. No final, foi feita uma pequena apresentação sobre os cartazes de cada grupo. Depois das apresentações, tive de ir embora pois tinha compromissos durante a tarde.

13 de janeiro

A semana UBUNTU tinha algumas condições impostas iguais para todos que eram:

- Não faltar a nenhum dia a não ser com justificação médica pois isso implicaria a expulsão da semana Ubuntu;
- Não chegar atrasado;

Quando cheguei ao local onde estava a decorrer a semana deparo-me com um espaço mais decorado. No quadro estavam afixados compromissos que eles próprios tinham feito para toda a semana Ubuntu tais como: não utilizar o telemóvel; não julgar o que os outros dizem; não comer durante as sessões e muito outros que já não me recordo. Houve um outro compromisso que me suscitou grande interesse foi o de confiar no grupo. Este compromisso gerou um lema para toda a semana que foi “o que se passa no Ubuntu fica no Ubuntu”. Além disso, vi um grande cartaz com vários post-its com palavras que descreveram o dia 1.

O dia 2 tinha como título “criar pontes”. Ficou alguma dúvida no ar, pelo menos para mim, sobre o que seria isto de criar pontes. Seria criar laços com os outros? Estabelecer relações de alguma forma?

Durante esta semana, o gabinete está fechado e, portanto, estão as quatro técnicas do GAAP a dinamizar as sessões, a Dra MM - mediadora socioeducativa, a Dra NS - psicóloga escolar, a Dra MT - assistente social e ainda, a Dra AP - psicóloga escolar. O início da sessão foi marcado por fazer um pequeno balanço daquilo que foi o dia anterior. Eles estavam particularmente agitados, mas mesmo assim, foi possível acalmá-los e dar início ao segundo dia.

Foi dado a cada um dos alunos um post-it e cada um deveria escrever um sonho no seu. Depois de escreverem o seu sonho, foi dado um balão a cada um deles. Esse balão deveria ser cheio e antes de fechar, deveria ser colocado dentro do sonho de cada um. Desta forma, logo em seguida, foi posta uma música de fundo e foi-lhes dada a instrução de que protegessem o seu sonho. Alguns decidiram deliberadamente rebentar os “sonhos” dos outros, ou muitos que viram os seus sonhos serem destruídos fizeram o mesmo e houve quem apenas ficasse quieto e escondido para que não destruíssem o seu sonho. O desenrolar desta atividade revelou as diferentes formas em que as crianças se posicionam face aos próprios sonhos e aos sonhos dos outros. Aliás, o que aconteceu nesta atividade revela muito do que acontece na vida. Uma atividade que aparentava ser simples e bastante lúdica revelou sem um espelho daquilo que são as dinâmicas relacionais pois enquanto uns procuravam proteger o seu “sonho”, outros procuraram destruir deliberadamente os sonhos dos colegas do grupo, sendo que muitos deles foram desencadeados pela imitação. Esta atividade permitiu que cada um olhasse para si e percebesse que a falta de cuidado coletivo fragmenta o sentido de comunidade.

Logo em seguida, entramos e após uma breve reflexão sobre o que aconteceu. Foi pedido que houvesse dois voluntários para fazer de observadores, seis para ficar naquela sala e os restantes para ir para a outra sala. Estava completamente sem norte com o que ia acontecendo. Resumidamente, existia uma comunidade denominada como dardianos. A comunidade dardiana estava dividida em duas partes e para conseguir ir de uma parte para a outra eram precisos dois dias para lá chegar. A única forma de impedir que os dardianos não demorassem tanto a chegar ao outro lado seria construir uma ponte que unisse as duas partes. Resumidamente, os alunos que foram para a outra sala são da comunidade dardiana. Os que ficaram são os engenheiros que vão ajudar a construir a ponte. Para realizar esta atividade, foi pedido a dois engenheiros que entrassem em “Dardia” para observar o espaço e o comportamento da comunidade. Assim, acompanhei-os até lá. Os dardianos eram uma comunidade não verbal que comunicava através de sons

altos. Além disso, não conheciam a grande maioria dos objetos que os rodeavam e sentiam medo quando alguém os tocava. Quando eram tocados, davam um salto para trás e um grito.

Ao sairmos da “dardia”, os engenheiros dizem rapidamente “professora, esta comunidade é um bocado alucinada”. Deu-me tanta vontade de rir com este comentário, mas controlei-me como é lógico. Tinha de dar o exemplo. Quando chegaram à beira dos restantes engenheiros, começaram a falar sobre o espaço e sobre as ações e comportamentos da comunidade. Para Dardia, levamos tesouras, fita cola, lápis, régua, entre outros materiais. Quando lá chegamos, estava um barulho ensurdecedor. Os engenheiros começaram rapidamente a ser rodeados pelos dardianos e perante isto, decidiram começar a tentar comunicar com eles. Foi complicado pois além do barulho, os dardianos tinham medo de alguns dos materiais que levamos. No final, foi possível fazer a ponte apesar de todos obstáculos.

Após esta atividade, fomos almoçar. O almoço costuma vir da escola e todos ou praticamente todos costumam comer connosco. Na realidade são também estes momentos que os unem ainda mais. Quando acabamos de almoçar ficamos à conversa as cinco e o LS perguntou se podia ficar connosco. Rapidamente lhe dissemos que sim. Logo em seguida, a Dra MM recebeu uma chamada, a sua avó teria caído numa escada rolante e estaria naquele momento no hospital. A Dra MM demonstrou-se muito nervosa e quis logo ir para o hospital ter com a avó. O LS por sua vez, demonstrou-se muito preocupado e com uma sensibilidade enorme. Disse “vai correr tudo bem. Se acontecesse alguma coisa à minha avó também não sei o que faria”. Enquanto tudo isto acontecia, estavam os alunos no salão grande a dançar e cantar.

Quando acabou a hora de almoço, voltamos novamente à salinha onde tudo decorre. Tínhamos uma visita, o Leandro da associação AMAR (nome fictício) iria falar um pouco sobre o tema da construção de pontes enquanto estabelecimento de relações. A visita desta figura conhecida da maioria dos que ali estavam, representou no fundo um momento de reflexão sobre o cruzamento de histórias, afetos e aprendizagem. No fundo, falar da construção de pontes é falar de relações que sustentam toda e qualquer intervenção educativa e/ ou social.

Aliás, ouvi algo que ele disse que me fez todo o sentido, que foi a seguinte: “desde que nascemos construímos pontes”. Esta frase, a meu ver, tem muito poder pois

demonstra-nos que desde o nascimento que o ser humano depende de outro ser humano para tudo. Aliás, indo mais além, o primeiro choro é também uma tentativa de construir pontes com o outro. Assim sendo, construir pontes não é uma coisa sem a qual nos seja possível sobreviver, mas é sim, uma condição para a nossa existência. Esta frase, ao longo de todo o meu estágio, ganha mais força pois trabalho com pessoas onde as suas pontes foram fragilizadas a certa altura da vida ou então não chegaram sequer a ser “bem construídas” ou melhor, solidamente construídas. No meu estágio, construir uma ponte pode também criar confiança, reconhecer a sua história e ainda, legitimar a sua voz.

A conversa com o LS permitiu-me também perceber que as pontes não são estáticas e nem sequer definitivas. Ao longo de toda a vida, necessitam de ser sujeitas a manutenção, cuidado e muitas vezes, a uma reconstrução. Algumas pontes são fáceis de percorrer enquanto outras exigem tempo e paciência para serem percorridas. Assim, desta conversa concluo, que a construção de pontes é algo contínuo independentemente de ser entre pessoas, experiências ou mundos. O maior desafio da construção de pontes é ainda perceber que a construção de pontes inicia connosco, mas nunca termina em nós, mas sim no outro.

Ao terminar a conversa, foi-nos proposto que fôssemos para a outra sala e que escolhêssemos uma ponte, a ponte que mais nos chamasse à atenção. Para a criação de um ambiente mais calmo e para fomento da concentração, foi posta uma música ambiente.

No geral, estavam todos muito agitados e acredito que não tenham aproveitado a atividade como era suposto. Eram cerca de 20 pontes, pelo que era necessário olhar para elas com atenção. Alguns chegaram e só colaram o seu post em uma ponte qualquer e começaram a fazer barulho. Quando todos escolheram, incluindo nós, foi proposto que todos partilhassem a sua ponte e explicassem o porquê de escolherem determinada ponte. Alguns apenas diziam “escolhi esta ponte porque é bonita” e apesar de todas as tentativas por parte da NS e da MT de aprofundar a questão, só diziam sempre o mesmo. Outros diziam “escolhi esta ponte porque é diferente das outras”. Resumindo, muitos deles apenas diziam coisas destas. Tenho de referir o FS nesta situação pois foi uma das pessoas que teve esta postura. Revelou-se uma surpresa tendo em conta que estava na nossa presença e que havia sido excluído da escola e que por nós, esta situação foi revertida. Ao presenciar este tipo de comportamento, pensei “ele vai-nos deixar mal”.

Por outro lado, tenho também, de referir quem levou esta atividade a sério, tal como LS e a LN. A LN escolheu uma ponte muito interessante, com muitas estradas, quase como a parecer um labirinto. Tendo em conta o pouco que sei da história dela, fez-me todo o sentido. A sua explicação foi muito emotiva pelo menos para mim, explicou que iria fazer 18 anos e que tendo em conta que os pais iriam ser condenados, iria ter de ficar a tomar conta da casa e dos irmãos e que, portanto, se sentia num caminho sem fim e sem saber que caminho percorrer. O LS voltou a demonstrar grande maturidade fornecendo o seu “ombro amigo” aos colegas através da sua ponte.

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. No entanto, apesar disto, a afirmação dita pela professora revelou uma posição centrada numa lógica punitiva onde o erro é visto com uma falha individual e não como resultado de inúmeros acontecimentos a nível social, familiar e pessoal.

O conceito de educação inclusiva defende ainda que a escola deve conseguir adaptar-se aos alunos e não os alunos à escola. Excluir aqueles que não se enquadram no modelo escolar a nível de comportamento ou sucesso é empurrá-lo para algo ainda pior. É importante reconhecer que o processo educativo pode sim, ser marcado por recomeços, rupturas ou até mesmo, regressos.

Será que queremos uma escola que exclui os alunos que não são denominados como alunos standard ou queremos uma escola que inclui todos os seus alunos, que os acolhe e os acompanha? É importante referir que educar é também acreditar que o outro pode mudar mesmo quando parece impossível.

14 de janeiro

Quando cheguei ao local onde é feita a semana do UBUNTU, estavam todos os eleitos a entrar também. Hoje atrasei-me, mas mesmo assim, ainda consegui chegar a tempo. Rapidamente questionei o que era necessário realizar, mas já estava tudo feito.

Elas começaram por fazer algo que não estava no plano uma vez ser necessário refletir sobre o comportamento do dia anterior. Assim, após alguma reflexão com os alunos, pediu-se a cada um deles que definisse um compromisso para o dia. Alguns falaram sobre o uso do telemóvel, outros falaram sobre terem conversas paralelas, entre outros. À medida que iam dizendo os seus compromissos, a NS e a MM iam dando conselhos sobre o seu compromisso.

Após esta definição de compromissos, iniciou-se o dia ubuntu, com o título de “superar obstáculos”. A primeira coisa a fazer seria ver uma pequena curta-metragem com o nome “o circo das borboletas”. Este vídeo era sobre um senhor que tinha nascido sem os membros superiores e inferiores e que trabalhava num circo de terror, onde era constantemente maltratado. Este senhor fazia exposições no circo e houve um dia em que o dono de um circo muito conhecido foi visitar o seu circo. O dono do circo disse-lhe que o aluno era espetacular e o senhor sem membros inferiores e superiores cuspiu-o uma vez que não estava habituado a ouvir tal coisa. Após se aperceber que era o dono de um circo muito conhecido, arranjou forma de se despedir do circo onde trabalhava e ficou com eles. Inicialmente passou a acompanhá-los, mas depois de descobrir que tinha um talento passou a ser sensação. Foi quando percebeu que sabia nadar mesmo não tendo membros e que toda a gente o queria ver, ganhou confiança e percebeu que tudo aquilo que ouviu ao longo da sua vida, apenas serviu para ele não ter confiança em si. Foi desta maneira que conseguiu ultrapassar os obstáculos que aquele circo do terror lhe pôs. A diferença não deve ser motivo de humilhação, mas sim de superação.

Achei desta maneira, uma curta-metragem interessante pois demonstra que quando alguém quer chegar a um determinado objetivo é possível. No fundo esta semana, serve também, para empoderar cada um dos que estão presentes nesta semana. 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. Cada um podia ir para onde quisesse escrever. As mediadoras colocaram uma música ambiente, particularmente triste por sinal. Aquele seria um momento de reflexão. Esta música ambiente e a possibilidade de escolher o local onde escrever transmite para quem escreve um sentimento de segurança e intimidade. A escola tinha deixado de ser um lugar para aprender e passa a ser um lugar de escuta e reconhecimento.

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 víamos a chorar íamos dar um abraço. Neste momento, éramos colo. A proposta de revisitar alguma experiência de superação permite que os alunos acedam a memórias e dores que muitas vezes não têm espaço de abertura no espaço escolar.

Senti que o choro não surgiu pela atividade em si, mas sim, por coisas que já lá estavam, coisas que os alunos procuravam reprimir. É aqui que o nosso papel como mediadoras ganha sentido pois só o facto de questionarmos a cada um deles se precisam de ajuda e até mesmo o oferecer do abraço faz-nos desempenhar uma função de cuidado, fundamental para a promoção de competências socioemocionais. O nosso abraço e posterior apoio não apagará a dor, mas comunica para o aluno de que não está sozinho

Resumindo, este momento demonstrou que a promoção das competências socioemocionais não se trabalha apenas através de atividades estruturadas, mas também, através do estabelecimento de relações, da presença e dos gestos que transmitem segurança. Com esta atividade fomos também uma ponte entre a dor e o conforto.

Após a realização desta atividade, fomos todos para a sala onde costumamos estar todos juntos e foi iniciada uma roda de conversa sobre aquilo que cada um havia sentido. O Iuri disse logo: “Professora Natália, posso partilhar o que escrevi?”. Este aluno falou das constantes rugas na sua casa, da prisão dos pais e dos irmãos. Foi muito corajoso. Após a partilha deste aluno, o grupo começou a mobilizar-se também para dar conforto ao colega.

Esta primeira partilha deu força a muitas outras partilhas. Após todo um momento emotivo, com muitos abraços, choros, sorrisos e novamente, abraços, deu-se início a uma atividade de cariz mais descontraído com o objetivo de descomprimir de toda a tensão. O jogo era feito em pares sendo que cada par teria dois fios. A ideia era amarrar os fios um no outro e amarrar ao nosso braço e após isso, o par deveria conseguir retirar os fios no seu pulso. O ambiente continuava tenso, mas conseguiram divertir-se em parte e descontraír um pouco da tensão da dinâmica anterior.

Durante a hora de almoço, fomos percebendo que alunos que até então não se davam foram começando a dar-se bem. Fomos percebendo que já estavam a criar um sentimento de pertença no grupo.

Logo após o almoço, tal como no dia anterior, foi-nos trazido uma pessoa de fora, com uma história de superação, a vida da F. A F estudou no Agrupamento de Escolas. Quando tinha 15 anos, os pais abandonaram-na a ela e aos irmãos com inúmeras dívidas. Estas dívidas obrigaram os irmãos da F que já eram maiores de idade a trabalhar dia e noite para as pagar. A aluna desta forma, acabou por se ver sem qualquer retaguarda uma vez que os irmãos passavam a maioria do seu tempo a trabalhar. Após um ano, esta senhora que agora, tem trinta e poucos anos engravidou. Mais uma vez viu-se completamente sozinha pois os irmãos continuavam novamente a trabalhar. Passou muitas dificuldades pois não trabalhava e apenas estudava, mas após perceber que teria de fazer algo mais para que o seu filho pudesse ter algo, decidiu começar a trabalhar aos fins de semana. A F ao longo da conversa, referiu muitas vezes que deixar de estudar nunca foi uma opção para ela. O seu filho nasceu e quando tinha praticamente 2 anos, é diagnosticado a esta senhora um cancro.

Hoje, a F conseguiu acabar a escola, tirou um curso de estética e tem o seu próprio gabinete. Conseguiu ainda, tirar a carta e conseguiu comprar uma casa. Tem atualmente dois filhos e uma relação estável. A escolha de uma ex-aluna do agrupamento e residente no bairro representa uma figura que vem do mesmo contexto dos alunos contemplados para esta semana. Esta pertença ao contexto aproxima os alunos da história e permite que a superação não seja vista como irreal ou inalcançável.

Após este testemunho tão rico, foi altura de passarmos para uma outra atividade com o nome de “carta ao meu eu do futuro”. Basicamente, tendo em conta a história de superação que tínhamos ouvido, seria cada um escrever uma carta que posteriormente a guardasse num local seguro e após meses ou até anos, fosse revisitar a carta e percebesse a sua evolução desde o dia em que escreveu a carta.

Tendo em conta que anteriormente foi realizado um exercício sobre os obstáculos que haviam sido ultrapassados e ainda, ter sido ouvida uma história de superação próxima dos alunos, permite desafiar o aluno a projetar-se no futuro, os seus sonhos, expectativas e receios. Este exercício permite que o aluno se organize e perceba a distinção entre quem ele é, o que quer ser e ainda, como chegar lá. Acredito na veracidade deste exercício uma vez que a grande maioria dos alunos não têm qualquer perspetiva para o futuro ou simplesmente não acredita que é possível chegar onde pretende pela sua origem. É nesta altura, que se procura fomentar o aluno como um sujeito ativo na construção do seu próprio percurso.

Após a atividade e tal como todos os dias, cada aluno deve escrever num post-it uma palavra que represente o que aquele dia foi para si e assim foi. No entanto, antes de saírem fui com a MS, MLC E AF lá para fora. Estes partilharam comigo algum descontentamento com um membro em específico do grupo pois andava a passar informação para a escola de certas partilhas dos alunos e até mesmo de amizades que se foram formando. Rapidamente, procurei tranquilizá-los afirmando que no dia a seguir iríamos conversar em conjunto com o grupo sobre isso. Achei interessante terem dado ênfase no lema do grupo “o que se passa no ubuntu fica no ubuntu”.

15 de janeiro

Quando cheguei ao local onde realizamos a semana ubuntu procurei falar logo com a Dra MM sobre o que tinham conversado comigo no dia anterior. Ela demonstrou-se deveras zangada pois isso poderia influenciar a confiança que os alunos até então tinham no grupo.

Ao chegar os alunos vinham todos animados e quando estavam praticamente todos, para poder dar início à sessão, a Dra MM e Dra NS começaram a falar sobre a importância da regra nº 1 das sessões - “o que se passa no ubuntu fica no ubuntu”. Alguns dos alunos ficaram alarmados e começaram a questionar o porquê daquele reforço na regra e senti que no fundo ficaram um tanto alarmados.

Após isto, foi proposta a visualização de um pequeno vídeo. O vídeo falava sobre um rapaz que sempre, em conjunto com a sua mãe, sofreu de violência doméstica por parte do pai. Um dia, encontrou o amor, encontrou a “mulher da sua vida” tal como ele refere no vídeo e tratou-a da mesma forma que o pai o tratava a ele e à sua mãe. Um dia tiveram um filho e ele acabou por matá-los aos dois. No final, quem o ajudou e nunca saiu do seu lado foi a sogra dele, a mãe da “mulher da sua vida”. O rapaz refere que foi a sogra que lhe ensinou como era amar de forma correta.

Quando visualizei este pequeno vídeo, rapidamente pensei na forma como os comportamentos violentos do pai deste rapaz repercutiram no comportamento do mesmo. *Aliás, na grande maioria das vezes, determinados comportamentos não surgem de forma isolada, mas sim, através da observação de figuras tidas como importantes na vida de quem as observa. A visualização deste vídeo enfatiza que a escola é um espaço onde se procura trabalhar contra estas questões, isto é, se os alunos aprendem por observação,*

há possibilidade de observarem e se moldarem tendo em conta modelos positivos. Poderá então a escola ser um fator de transformação?

No entanto, o vídeo procura também questionar outro ponto importante que é: até que ponto é que o sujeito é o resultado do seu contexto? Esta questão surge quando o rapaz refere que foi a sogra que o ensinou o que era o amor de forma correta. Aqui a sogra tornou-se uma figura que rompeu com a reprodução da violência que o rapaz havia visto no pai. O amor, o respeito, o cuidado, tudo isto é aprendido através da observação. Foi aqui que percebi é isto que nós fazemos ao longo de todo o tempo na escola. É por esta razão que os alunos nos abraçam e recorrem a nós para tudo pois nos vêm como figura que os acarinharam. A nossa escola não se limita apenas a trabalhar a questão cognitiva, mas também, a educar para relações saudáveis.

Após toda uma reflexão sobre o perdão, foi-nos proposto que fôssemos para a outra sala. Na outra sala, havia uma linha branca grande no chão e pediram-nos para que nos fôssemos espalhando de um lado da linha. Iriam fazer-nos perguntas. Quando a resposta fosse sim, tínhamos de dar um passo em direção à linha e quando a resposta fosse não, permanecemos no mesmo lugar. Puseram uma música ambiente e deram início às questões. À medida que iam fazendo questões, as mesmas iam ficando cada vez mais profundas. Após a Márcia ter feito todas as questões planeadas, foi a vez dos alunos fazerem. Eles quiseram fazer-nos a nós em específico e à medida que iam fazendo as questões respondemos dando um passo ou não. *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. Aliás, o facto de termos atendido aos seus pedidos e realizarmos também nós a atividade permitiu que houvesse a quebra da tradicional hierarquia entre professor e aluno.

Logo em seguida, foram todos para a sala e eu fiquei a montar as atividades das pontes. Tinha de colocar novamente as fotos todas das pontes na parede. Quando terminei, fui à sala para os chamar e iniciamos novamente todo o mecanismo. Desta vez estavam todos mais calmos. Pareceu-me sinceramente que desta vez, iam aproveitar a atividade como deve de ser. Após todos terem escolhido as pontes e desta vez, com cabeça, deu-se início à partilha. Foram partilhas muito pertinentes e bastante profundas.

Depois do almoço, deu-se o exercício dos elogios. Cada aluno teria nas suas costas uma folha para que outros pudessem escrever nela. Assim, a atividade só termina quando todos escreverem nas costas uns dos outros. Foi uma atividade muito boa para eles e até mesmo para mim, sentir que a maioria deles não me conhecia e já tinham tantas coisas boas para dizer de mim.

Depois desta atividade de descontração, foi a vez de nos dividirmos em vários grupos e prosseguir à atividade “vidas ubuntu”. Seria esta a atividade mais rica e mais comovente da semana. Nesta atividade, os alunos iriam através de uma roda de conversa partilhar as suas histórias. O proporcionar do espaço seguro onde predomina a partilha demonstra uma educação baseada na pessoa, bem como nas relações entre indivíduos e ainda, nas experiências. No contexto do teu estágio, esta atividade revela como práticas pedagógicas intencionais. Esta estratégia permite a construção de uma comunidade escolar mais empática e coesa, capaz de perceber que o aprender não é só sobre si, mas também sobre o outro.

16 de janeiro

A semana do ubuntu acaba e com ela uma enorme nostalgia por tudo aquilo que foi vivido e por todas as relações que foram criadas.

Quando cheguei estavam a fazer uma cerimónia para entrega dos certificados da semana do ubuntu. Sentia-me tão orgulhosa deles, do percurso e das relações que foram criando em tão pouco tempo. Foi uma semana extremamente intensa e de grande impacto não só para mim, mas também para eles. É algo que se nota a léguas. Nesta cerimónia, receberam o seu certificado ubuntu e a sua t-shirt e no final, tiraram fotos com a Dra MM, Dra NS, Dra AP e Dra MT. Achei muita piada eles dizerem “e a professora Fátima, não tira?”. Como estava numa lógica mais de observadora participante era lógico que não ia tirar para não falar que não tinha camisola. Em resposta a várias perguntas feitas sobre o porquê de eu não tirar fotografia, a Dra MT disse “não se preocupem que ela tal como vocês tem direito à camisola dela e por isso é que ainda não tirou fotografia convosco”.

A cerimónia ficou a meio e tivemos de ir almoçar. O LS fazia anos e por esse motivo pediu para que durante a tarde não fosse, para poder estar com os avós de tarde. Apesar disso, disse que gostava de almoçar connosco. Hoje o almoço era especial, era pizza. Tínhamos de acabar em grande.

Almoçamos e foi todo o almoço divertido como todos os outros. Cantamos, dançamos, rimos, tiramos fotografias, tanta coisa foi feita. Durante o almoço, a MS veio ter comigo e disse-me “depois do almoço preciso de falar consigo”. Durante o almoço, fizemos algo muito inesperado, mas que me deixou extremamente orgulhosa. Os almoços costumam vir da cantina da escola e hoje apesar de termos comido pizza, o almoço veio na mesma da escola. Uma vez que comemos pizza, sobrou a comida que veio da cantina da escola. A LN sugeriu que fôssemos entregar à sala de consumo assistido que existe mesmo em frente ao bairro. Fiquei tão, mas tão orgulhosa e rapidamente, todos se mobilizaram para fazer isto. Eu e a Dra MM fomos acompanhá-los até à sala de consumo assistido. Logo após o almoço e de isto ter acontecido, ia ter com a MS e vi que ela estava a ter uma conversa com o SP sobre o que eu e ela tínhamos falado no dia anterior. Percebi que deu certo e que a consegui encorajar a pedir-lhe desculpa pelo que aconteceu no passado entre os dois. Vendo isto, decidi não interromper.

Logo após o almoço, terminamos a cerimônia e a meio tivemos de ir à pasteleira. Fui com a NS, o MC estava literalmente a partir tudo. O meu MC estava descontrolado outra vez. A meu ver, este miúdo está a desenvolver qualquer coisa que ainda não é possível perceber o que é. Entramos pela Escola da Pasteleira dentro e subimos. Fomos à sala dos professores porque supostamente ele estava “isolado” lá e não vimos nada a não ser uma cadeira completamente partida. Olhamos para o nosso lado e vimos o MC. O MC olhou-nos com um olhar estranho, mas mesmo assim, falamos com ele e ele nem nos falou. Tinha a tutora da instituição a agarrá-lo para irem para a instituição e ele só dizia “larga-me sua velha”, “és uma velha, não te quero ver”, “és uma porca”, “não quero ir contigo sua parva”, entre outras coisas. Não era o MC que eu conhecia, aquele MC doce e afetuoso. Ali estava alguém que parecia outra pessoa. Ele entrou dentro do carro e só o vimos dar murros e pontapés ao vidro do carro. Foi algo muito estranho.

Ficou ainda pior quando a Dra L nos mostrou o vídeo que gravou do MC. Estava a mandar com cadeiras ao chão e a insultar a Dra L. Resumindo, fomos à Pasteleira para nada porque na realidade não fomos resolver nada. Voltamos para o Ubuntu e estavam no intervalo à espera de que chegássemos. Rapidamente fui ter com a MR e disse-lhe “então?”. Logo em seguida me respondeu dizendo “fizemos as pazes. Somos amigos de novo e agora nem o Diogo o pode impedir. Obrigada por me ter encorajado. Sei que provavelmente se não me tivesse dado força para fazer isto não teria tido coragem para o fazer”. Quanto mais me agradeciam, mais queria ficar ali com eles, até ao final das aulas

se fosse preciso. Criamos ligações tão boas com miúdos que pouco conhecíamos e fortalecemos as relações que tínhamos com os outros. Foi muito, muito significativo para mim.

Entrámos e fizemos uma atividade onde cada um partilhava aquilo que achava que podia ser melhor na escola e aquilo que já gostam na escola. Foram feitas queixas, mas também, alguns elogios. Tudo isto tem a ver com o relatório de autoavaliação, compreendi. Alguns membros da equipa GAAF pertencem à equipa de autoavaliação.

Após isto, foi necessário sentar-nos no chão em roda. Foi-nos dado um novelo e quem tinha o novelo tinha de falar aquilo que tinha sido a semana Ubuntu para si. Foi quase como fazer uma pequena reflexão sobre toda a semana. Perceber que todos adoraram e no início não tinham qualquer expectativa. Enquanto tudo isto acontecia, vi o olhar preocupado da Dra MM ao telefone. Fui ter com ela e disse-lhe “tudo bem?”. Rapidamente me responde com um olhar preocupado e diz-me “o Jorge fugiu de casa”. Fugiu literalmente na altura em que a técnica da CPCJ e a polícia estavam em casa para o levar para a casa de acolhimento. Logo lhe disse, “vou contigo” e ela responde-me “não precisas, fica cá que vais aproveitar mais”. Terminamos a atividade e fomos para baixo partir o bolo e lanchar. Cantamos, dançamos com eles e no final, arrumamos tudo com a ajuda deles.

A metodologia adotada ao longo da Semana Ubuntu centra-se inteiramente no campo da educação não formal baseadas nas experiências de cada aluno. Remete-me para a recusa de um paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) constantemente posto em prática nas escolas. Em primeiro lugar acredito que o facto de termos saído do espaço habitual, espaço escolar, normalmente tido como rígido, propiciou a expressão pessoal. Aliás, senti que durante esta semana foram reconhecidos conhecimentos aprendidos fora da sala de aula. Os cinco pilares da semana abordados no primeiro dia - autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço - traduzem uma visão da educação centrada também na humanização e não apenas na qualificação académica.

A escola tornou-se durante este tempo um lugar de afetos, abraços e conforto.

21 de janeiro

O tempo estava péssimo, com imensa chuva e imensa gente. Em campanha, a fila do autocarro estava a chegar à estação do metro. Como assim? Nunca tinha visto tal coisa ali.

Cheguei à escola e mostrei algumas coisas que tinha preparado para a sessão de hoje, com o terceiro ano. Basicamente, era para fazer uma pequena revisão. A Dra MM já tinha as coisas que precisávamos imprimir. Aprendi com ela que a girafa é associada muitas vezes à mediação pelas suas características físicas. O seu pescoço alto permite-lhe ver além do problema e dos julgamentos. Os seus cascos firmes permitem-lhe demonstrar as suas necessidades. Tem umas orelhas grandes que frequentemente são relacionadas com a escuta ativa e a empatia. Tem o coração maior de todos os mamíferos que existem. O coração é em grande parte associado à comunicação não verbal. É importante referir também que o coração da girafa é associado à empatia e à comunicação afetiva. Pareceu-me uma associação muito interessante e que me fez pensar em certa parte nisto. Trabalhar com as turmas a figura da girafa permite ajudar a interiorizar as competências que são essenciais para uma convivência escolar saudável.

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.

Chegando à Pasteleira, fomos direto para a turma do 3º ano da Escola Azul. Entramos, pousamos as coisas e pedimos que todos arrumassem as suas coisas. Mal chegamos percebemos que havia ali uma cara nova. Perante isto, começamos por pedir que se apresentasse. A menina chama-se LP. Parecia muito tímida e não queria muito as atenções para si. O AS como sempre a querer centrar as atenções em si. Na verdade, já estamos habituadas e já o “sabemos levar” minimamente.

Hoje, a ideia era trabalhar o que é um conflito, a indisciplina e a violência. Seria um tema que nunca havíamos trabalhado nas turmas. Começamos por recapitular aquilo que havia sido feito na última sessão - a primeira assembleia de turma - e começamos por

questionar o que sentiram e o que acharam. Alguns disseram que não gostaram, outros disseram que foi bom falar sobre os assuntos da turma e outros disseram que já não se lembravam. Achei curioso porque quem disse quem já não se lembrava foi a GG, a mesma menina que disse que depois de acabar a assembleia não queria ficar na sala porque dizia estar com vergonha do que os outros iam dizer dela.

Optamos por não lhes questionar sobre aquilo que era conflito, indisciplina e violência para impedir que aquilo que os outros dissessem influenciasse os posicionamentos de cada um. Assim, a atividade que levamos tinha 2 folhas coladas ao quadro. A primeira folha dizia “conflito” e a segunda folha dizia “violência/ indisciplina”

- A turma riu-se porque a Inês não conseguiu ler o pequeno texto.

Comecei por ler esta frase que representa a categoria da violência. Havia ali uns 5 alunos que tinham plena consciência do que aquilo era e sabiam justificar bem o seu ponto de vista e foram sendo consistentes nas seguintes. Outros foram simplesmente atrás do que os outros diziam. Por outro lado, tínhamos o AS que apenas estava a posicionar-se por se posicionar. Aliás chegou várias vezes a referir “estou aqui neste porque me apetece”. Quem se posicionava em violência/ indisciplina questionamos se seria violência ou indisciplina. A certa altura, com as afirmações, a BS faz uma confissão. Revela-nos que o AS lhe está sempre a chamar de gorda e que isso tem o nome de violência. Foi necessário conversarmos com a turma e com o AS acerca disto. No fundo, estamos ali e não trabalhamos apenas estes conceitos, trabalhamos também, a educação para a resolução de conflitos. No fundo, ao trabalharmos estes temas, estamos também, a validar as emoções de cada um, preparando os alunos para a convivência democrática e o respeito pelos outros. O final da sessão terminou com uma pequena explicação daquilo que é o conflito, indisciplina e violência e ainda, comigo, com a Dra MM e o AS no chão, a exemplificar como poderia ocorrer uma adequada resolução de conflito.

22 de janeiro

Cheguei à escola e fui ao bar. A Dra MM também, tinha acabado de chegar, estava a tomar o seu café cheio. Ao aproximar-me ouve-se a professora Sofia, que na altura estava no gabinete disciplinar e disse “entrou mais uma falta disciplinar do JR, já é a segunda hoje”. A Dra MM rapidamente ligou para a mãe dele a perguntar como ele estava antes de sair de casa e como têm corrido as coisas depois da fuga dele de casa. Este aluno e as duas irmãs estão a preparar-se para acolher. A ideia seria levar para longe os a LRe o

JR para impedir que pensem em fugir de casa. A NR será mais fácil de trabalhar e como é mais munida de sentimentos e será mais fácil mantê-la na escola e, portanto, numa casa de acolhimento perto da escola. O JR estava a faltar para aí há 2 meses e não sei o que fez mudar de ideias.

Depois do telefonema, a Dra MM esteve a conversar com o JR. Cada vez que olho para ele, vejo o seu olhar vazio. É estranho. Fomos para o gabinete e pus-me a procurar os cartões verdes e vermelhos que eu e a Dra MM tínhamos feito para levar para a turma do terceiro ano da Escola Amarela. Hoje íamos dar continuidade com as atividades, mas decidimos não ficar mais uma sessão com a criação da caixa. Terminamos a mesma com aquilo que temos feito de cada um dos alunos.

Fomos para EB Amarela, chegámos e tínhamos reunião com a técnica de uma casa de acolhimento onde dois irmãos tinham sido acolhidos. Aquela reunião ia ocorrer para a instituição ter conhecimento de como era o processo de aprendizagem do MO, um dos meninos acolhidos. Estava eu, a técnica da instituição e o professor titular. Entretanto, juntou-se a coordenadora da escola e a professora de apoio, que por sua vez, exercia no ATL que o MO frequentava quando vivia com os pais. Eu estava a substituir a Dra NS pois esta estava também numa outra reunião. Naquela reunião, falamos sobre o processo de aprendizagem do MO bem como, da sua postura em sala de aula. O MO estava diagnosticado com hiperatividade. Perante a técnica queria também perceber como é que a hiperatividade se manifestava no MO dentro de sala de aula.

O professor M era novo na turma pois a professora da turma estava com licença de maternidade e por essa razão, o professor M ainda não tinha muito que dizer do MO. Falamos também da possibilidade de o MO frequentar o período de acolhimento da escola. No entanto, na EB Amarela este período não ocorria, pois, a escola não tinha condições para oferecer isso aos alunos. Assim foi posta em cima da mesa a hipótese de o aluno voltar a frequentar o antigo ATL para que possa ser entregue lá mais cedo para melhor gestão dos horários de todos os meninos da casa. Desta maneira, articulamos assim com a professora de apoio que trabalhava no ATL.

Abandonamos a reunião que já estava a terminar porque estávamos atrasadas para o projeto. Subimos e entramos dentro da sala. Afinal não estávamos assim tão atrasadas porque vimos que o professor M estava a definir com a turma regras básicas para o bom funcionamento em sala de aula. Deixamos que terminasse porque entendemos que seria

um momento importante para o estabelecimento de relações de confiança entre o professor e a turma.

Após algum tempo, entra a professora de apoio que estava na reunião para levar alguns alunos com ela e o professor diz algo do gênero “agora temos duas coisas que se cruzam, estamos com um problema”. A Dra MM saiu para combinar como irão fazer para não perturbar nenhuma das coisas. Após alguma demora sai para perceber como seria e a Dra MM disse, “vai dar início à sessão que eu já vou lá”. Eu após ficar traumatizada, “mas vens ter comigo, não vens?”. Rapidamente me responde “sim, não te preocupes. Daqui a pouco já vou para lá. Eu sei que tu consegues, confio em ti, tens jeito para trabalhar com os miúdos”. Entrei na sala decidida que não ia sair de lá traumatizada. Dei início à sessão, começamos por contextualizar em conjunto aquilo que tínhamos vindo a fazer ao professor. O professor ouviu atentamente. Decidi em conjunto com a Dra MM que íamos envolver o professor ativamente no projeto e assim o fiz. Após fazer a contextualização, começamos a trabalhar o que era o conflito, a violência e a indisciplina. Alguns perguntavam o que era indisciplina um pouco desconfiados com a palavra, outros diziam que o conflito era mau. Pendurei duas folhas separadas no quadro. Uma folha dizia “conflito” e a outra tinha escrito “violência/ indisciplina”. Nunca tinha pensado em trabalhar estes três conceitos com uma turma de terceiro ano, mas pensando bem faz todo o sentido ser trabalhadas estas questões quando são as principais razões para a pouca harmonia entre a turma. Era necessário trabalhar o tema no cerne da questão. Assim, com as folhas no quadro, cada um deles tinha a missão de se posicionar num ou no outro conforme as afirmações que eu ia dizendo. Eu podia dizer:

- O João copiou o trabalho do Miguel sem pedir

Perante isto, os alunos teriam de se posicionar em frente à palavra “conflito” ou em frente às palavras “indisciplina/violência”. Tive completa consciência que poucos eram os que sabiam o que era indisciplina e um conflito no seu conceito. Alguns tinham consciência do que consistia em cada um deles. O IF não se posicionou, apenas me disse “não me posicionei, limitei-me a ficar no mesmo sítio”. Como percebeu que não valorizei muito a situação, acabou por fazer a atividade tal como o DA que tinha ficado chateado por ser chamado a atenção do professor.

No final, percebi que para os alunos ter um conflito era algo mau. Aliás muitos disseram “um conflito gera violência” e foi necessário nesse sentido, dizer-lhes que pode

não ser algo mau se quem está no conflito agir de maneira correta. Outros disseram que o conflito deve ser resolvido a conversar e foi aí que consegui pegar para dizer que o conflito pode ser algo bom.

Sáímos da sala e íamos para a Escola Vermelha. Pode-se dizer que não aconteceu pois estavam duas miúdas à porrada no meio do polivalente. Separamo-las e fomos para uma sala conversar. Começamos a aperceber-nos que tudo tinha sido gerado por um outro terceiro elemento. Chamamos o terceiro elemento e a conversa parecia descambar. Na realidade, foi tudo um mal-entendido que gerou tudo isso. A impulsividade que estas crianças têm revelado é cada vez maior e por essa razão preocupante. No final, foi possível mediar a situação, mas inicialmente, estavam todas muito reativas. Uma chorava porque dizia ter medo da outra amiga, a outra dizia que quem lhe disse que a uma terceira menina disse que ela lhe ia bater e a outra estava a dizer que ela entendeu tudo mal. Foi uma grande confusão. Após termos conseguido resolver o assunto e perceber que a situação estava mais calma fomos embora.

Chegamos à escola e a cantina estava já fechada. E agora o que íamos comer? A Dra MM disse “vamos pedir ao restaurante pedagógico, eles hoje fizeram comida”. Lá fomos nós e pelo caminho encontramos o DL e os seus dois amigos gémeos. Estavam os três completamente perdidos. Fico com pena porque o DL tem um enorme potencial e está a perder-se de alguma forma. Ainda soubemos de uma novidade. A nossa LN andava a conversar com um rapaz. A MR também apareceu e dizia assim “eles só pioram as coisas, eles os dois ficam envergonhados”. No final, quando chegamos ao restaurante, tivemos direito a bacalhau com natas. Amei!!!

Depois do almoço, disse a Dra MM o que LN me tinha dito, sobre a decisão do tribunal. A LN está numa situação um pouco complicada pois vai fazer atualmente 18 anos. Os seus dois progenitores vão ser detidos em breve, ficando ela sozinha com o irmão de 16 anos e com a possibilidade de perder a casa onde vivem atualmente. A LN tinha-me contado que talvez não fosse ser dessa maneira, afinal é que o irmão iria ficar com a avó e ela iria ficar com a sua irmã que, entretanto, voltou para o bairro. Em conversa com a professora, começamos a pensar se esta seria uma solução plausível para todos. Talvez o melhor fosse, a escola auxiliar com as alimentações, mas o irmão estar consigo durante a semana e ir para a casa da avó à sexta-feira à noite e voltar no domingo.

Durante o caminho, vimo-la e pedimos-lhe que quando pudesse fosse ter ao gabinete. Quando chego, vejo o GC com cara de muito chateado. Perguntei o que se passava com ele e ele começou a explicar-me o que se passou muito nervoso e engolir algumas palavras. Pedi-lhe novamente que me dissesse o que se estava a passar porque não estava de todo a conseguir compreender o que ele me estava a tentar dizer. Aí já comecei a perceber parte da situação e decidi que seria melhor irmos para o gabinete. Basicamente, segundo ele, os colegas tiraram do armário de uma professora vários tubos de cola quente e começaram a atirar para o chão. O GC viu que eles estavam a atirar os tubos de cola quente e decidiu apanhá-los para não ficarem lá, até porque eram de uma professora. Logo em seguida, a professora que lhes estava a dar aula viu que ele estava distraído com os tubos de cola e perguntou-lhe de quem eram uma vez que não era material necessário para sala de aula. E ele disse que estavam no chão e que ele apanhou. A professora pediu então que ele lhes desse e ele rapidamente se recusou. A professora enfurecida disse-lhe que era necessário ele ir para a rua. Resumidamente, ele ficou muito chateado e atirou os tubos de cola para o chão e começou a dizer uma data de palavrões. Os colegas sabendo que o GC era inocente nesta situação continuaram a enfurecer a professora dizendo que teria sido ele a tirar os tubos de cola do armário sem autorização. No final, o GC levou mesmo a falta disciplinar e os colegas deixaram que o mesmo ficasse com uma falta injustamente.

Após perceber que o GC estava a dizer a verdade, chamei a Dra MM e ela disse “vamos chamar a turma cá abaixo”. Rapidamente ligou para o pavilhão onde estavam a ter aulas e chamou a NR, a JT, a MA, a LC e o DS.

A NR chegou primeiro com a LC e vendo o GC no Gabinete rapidamente, disse-nos “ele não fez nada, o pessoal começou a atirar os tubos de cola e ele simplesmente os levou para dentro”. Logo em seguida, chega a JT e a MA que comprovaram a teoria da Nuria e da Lara. Quando chega o DS começa a dizer que ele foi culpado e que havia roubado os tubos de cola. As quatro meninas e o GC começam a chatear-se com ele dizendo que ele era um mentiroso. A situação já estava a ficar tensa e a Dra MM interveio dizendo que não gostava de mentiras quando um colega não fez nada. Resumidamente, acabaram todos a ir falar com a professora para lhe tirar a falta disciplinar uma vez que não tinha feito nada.

Após a conversa, a MA acaba por confessar que se sente um pouco perdida porque sente estar a “ir por maus caminhos” e pediu para falar com a NS, a psicóloga.

26 de janeiro

Cheguei à escola mega atrasada por conta do trânsito. Na realidade o dia de hoje parecia não estar do meu lado. Primeiro, atraso-me e chego à estação e perco o comboio. Entro no comboio seguinte já chateado e o mesmo atrasa 15 minutos. Resumindo, cheguei ao Porto quase às 9h. O autocarro das 8:50 nem sequer apareceu e apareceu um autocarro às 9:05. Para ajudar a tudo isto, ainda ficamos presos no trânsito. Parecia que o dia estava condenado.

Chegando à escola, a Dra MM disse-me “já precisei de ir a uma turma”. Esta turma tem vindo a mostrar um pouco cruel com a AY, uma menina com nacionalidade chinesa. O facto de ela ter nacionalidade chinesa tem sido motivo de gozo. Ela tinha pedido que cada um escrevesse de que forma é que cada um contribui negativamente para a turma. Foram diversas as contribuições negativas.

Logo em seguida chegou a mãe dos B, os gêmeos que estão constantemente a levar faltas disciplinares. O técnico da CPCJ está a fazer pressão para mudar um de escola. A relação dos dois revela-se muito tóxica. Basicamente, um irmão não pode “ficar atrás do outro”. Resumindo, ali estava a mãe para fazer a transferência. A escola estava a procurar auxiliar a mãe na escolha da escola, mas é mais difícil do que parece. No segundo período, a burocracia é muito maior do que se fosse feita a transferência no primeiro período. Conclusão, chegou ao final e não foi possível fazer nada.

Enquanto tudo isto acontecia, soubemos que o FS em conjunto com alguns colegas estavam a fumar dentro do balneário, mas ninguém admitia. Uma vez que o FS conseguiu ficar na escola e continuava em risco de não terminar o curso caso fizesse algo errado, decidimos que poderia ser a nossa oportunidade para perceber aquilo que tinha acontecido. Fui buscá-lo à sala e fomos para o polivalente conversar um pouco. Procurei de várias maneiras perceber o que aconteceu, mas a única coisa que ele me sabia era “professora não aconteceu nada lá dentro, nós estávamos lá no telemóvel e a falar deitados nos bancos”. Não fiquei de nenhuma forma convencida, mas fiz-lhe um pequeno aviso. A escola continuava com a folha de anulação de matrícula assinada para o caso de ele fazer asneiras.

Quando voltamos para o gabinete, estivemos a conversar um pouco sobre aquilo que poderíamos fazer com a turma. A Dra MM deu a sugestão de trabalharmos em primeiro lugar, com cada aluno da turma individualmente. A ideia era percebermos os

focos de conflito que existiam naquela turma bem como, perceber qual a abordagem de comunicação que usam, entre outros. Ela denominou isto como a pré-mediação.

28 de janeiro

Quando cheguei, começamos a planejar aquilo que faríamos nas sessões do dia seguinte, na turma de segundo e terceiro ano na Escola Azul. Dei-lhe a ideia que tinha tido e ela até achou interessante. Achei que seria interessante ler uma história onde a personagem agisse de uma forma completamente errada e depois dar-lhes trechos de uma história e eles próprios ordenarem. Assim, começamos a refletir sobre outras coisas que poderíamos fazer nessa sessão. Está a chegar à altura onde estamos a envolver as famílias e perceber qual a sua receptividade.

Logo em seguida, a Dra MM chamou-me para irmos para o atendimento com a mãe do MBg, da VBg e da BBg. Esta senhora esteve detida por posse de droga durante alguns meses até o julgamento decorrer. No julgamento, suspendeu-lhe a pena porque segundo o juiz a arguida “apenas estava a acompanhar o condutor”.

Quando chegamos à beira da mãe dos Bg, a mesma vinha acompanhada com a tia dos filhos que ficou a substituí-la enquanto a mesma estava detida. A Dra MM foi logo recebida com um abraço caloroso que se encontrava muito feliz por não estar presa. 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. Esta reunião demonstrou que existe uma interdependência entre a escola e a família. A família é um agente de socialização primário contribuindo para o comportamento, atitudes e aprendizagem do aluno. É desta maneira que a colaboração entre ambas as instituições se revela importantíssima, para que haja harmonia entre os contextos. Apesar de tudo isto, fiquei com a sensação que esta mãe não contribui mais para a educação da sua filha pois sente que “agora não pode fazer nada porque pode ir presa e que só consegue contribuir com a medicação”. Esta afirmação revela-se em parte um pouco estranha pois dá exatamente a entender que a única maneira da mãe contribuir para a educação dos filhos é através da violência.

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 na reunião com estas senhoras fui eu tentar ajudar. O FV estava todo molhado e com a camisola rota. Tenho plena consciência de que ele provoca um pouco os colegas. Recebemos todos os dias queixas do RI e do FV. Pedi para chamarem o RI que pelos vistos já tinha ido ao gabinete, mas como eu e a Dra MM estávamos na reunião, o gabinete havia ficado sozinho. Quando ele chegou disse-lhe para ir para o Gabinete Disciplinar.

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. Estava a pôr-me numa situação um pouco complicada porque não sei coser (*risos*). Chegando à beira do R, diz-me que o KS havia presenciado tudo e que por isso, poderia ser uma boa testemunha. Chamei-o e ele acabou por me dizer exatamente aquilo que o FV havia dito. Após alguma conversa sobre tudo o que tem se tem vindo a passar com o colega, a Dra MM chegou e disse, “estou um pouco cansada de que tu e o FV andem sempre à bulha”. O RI não falou, mas mal ela virou as costas, desatou aos gritos e a chamar nomes muito feios ao colega. Demonstrei-lhe que fiquei zangada, mas em primeiro lugar, procurei acalmá-lo e depois, ajudá-lo a compreender de que aquilo que ele havia dito não era bonito. Ele demonstrou-se chateado porque diz que parece “que ele é sempre protegido só por ser autista” e começou a chorar. Após uma longa conversa com o RI, voltei ao gabinete para coser a camisola do FV que já tinha ido embora. Così a camisola com a ajuda da outra estagiária que lá estava. Quando o FV veio buscar a camisola, o rosto dele iluminou-se ao ver que estava tudo cozido e veio dar-me um abraço. Depois disto, decidi terminar de preparar o que faltava das sessões.

29 de janeiro

Quando cheguei ao gabinete, a doutora MM ainda não tinha chegado, mas optei por colocar tudo o que iria precisar de levar em cima da mesa. Hoje iríamos para a turma do segundo ano da EB Azul mas também para a turma de segundo ano da EB Amarela.

Quando a Dra MM chegou fomos para a EB Azul, já atrasadas. Entramos na sala, íamos carregadas de coisas e isso foi logo motivo de alvoroço para a turma. Começamos por voltar a repescar o pote da calma. Tínhamos plena consciência de que a professora

não usava esta estratégia para os acalmar. Assim, perante compreendermos que esta estratégia não era utilizada pela docente, decidi em conjunto com a Dra MM, que iríamos utilizar o pote da calma no início de cada sessão. O objetivo desta utilização constante do pote da calma seria demonstrar à professora que o pote da calma não é um mecanismo que distrai ainda mais os alunos, mas que os acalma.

Esta prática que adotamos a fim demonstrar à professora de que é segura a utilização desta estratégia revela também, um lado importantíssimo da mediação e do trabalho que tenho vindo a desenvolver que é o facto da mediação não acontecer apenas com a turma, mas acontecer também com os adultos que os rodeiam, que neste caso em específico é a professora da turma. Assim, a decisão que tomamos de repescar o pote da calma constitui uma ação com duas intenções:

- Ajudar e apoiar os alunos na regulação das suas emoções
- Influenciar a docente na sua prática pedagógica

O pote da calma revela-se ser um recurso sensorial que permite aos alunos compreender as suas emoções, que não necessitam de ser reprimidas, mas que podem ser observadas e reorganizadas. A utilização do pote da calma no início de cada sessão poderá vir a auxiliar na concentração e estabilidade emocional, ou seja, a utilização do pote pode ser uma transição entre o espaço em que se pode brincar e o espaço de sala de aula, onde é necessário mais calma e concentração. O repescar desta estratégia a fim de consciencializar a professora de que esta prática pode ser eficaz remete-me a mim e à Dra MM como agentes que procuram por uma mudança pedagógica. Tudo isto não se trata de atacar a professora, mas de produzir indicadores de que o pote da calma pode transformar comportamentos.

Assim, isto leva-me a refletir sobre a importância da existência de um trabalho conjunto entre o professor e as mediadoras do GAAF. Quando o docente e as mediadoras não partilham das mesmas práticas, não existe qualquer impacto nas que são adotadas pelas mediadoras. O trabalho colaborativo entre as mediadoras e a professora permite não só fazer um alinhamento das práticas a utilizar, permite realizar leituras mais aprofundadas sobre os comportamentos dos alunos. Além disso, o trabalho colaborativo permite evitar que o gabinete seja visto apenas e só como espaço corretivo e por último e a meu ver, não menos importante, permite integrar as emoções no quotidiano dos alunos.

Este repescar permitiu-me refletir no múltiplo trabalho que o mediador tem. 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.

Após darmos a cada um da turma o seu pote da calma, colocamos uma música para relaxar e pedimos para que cada um agita se com calma o seu pote. Após agitar deveriam concentrar-se nas purpurinas que nele estavam, em silêncio. Fiquei tão contente porque à medida que os fomos incentivando, eles foram conseguindo concentrar-se e estar calmos. Após termos percebido que o exercício teria surtido efeito, pedimos para que cada um colocasse o seu pote na pontinha da mesa. Apesar disto, demos o consentimento para que quando algum deles se sentisse mais agitado poderia pegar no seu pote para se acalmar.

Logo em seguida, demos seguimento à sessão e começamos a recordar o que teria sido feito na sessão anterior. Fizemos quase como um brainstorming. Logo em seguida, após alguma reflexão sobre o que teria sido abordado, decidimos contar uma história onde o personagem principal não havia conseguido gerir as suas emoções. Assim, após a contagem da história, começamos a perceber o que teria corrido mal ao personagem principal da história. Após isto, propus-lhes que eles próprios com a minha ajuda e da Dra MM, ordenassem outra história que mais tarde iríamos descobrir como tinha corrido. Alguns ficaram muito animados, outros nem por isso. Rapidamente pensei que poderia ser por alguns não saberem ler, mas isso poderia ser contornado com a ajuda dos colegas que sabiam ler.

Foi assim que decorreu, a certa altura estavam a ajudar uns aos outros. Por outro lado, percebi também que poderia ter feito a atividade de outra forma. Dei conta disto quando ficou apenas um grupinho de oito alunos comigo e outros estavam simplesmente distraídos a fazer outras coisas, incluindo o MC que a certa altura, estava a tentar bater nos outros alunos. A certa altura agarrei-o para o tentar acalmar e ele começou a gritar.

Larguei-o porque me lembrei de que ele havia dito que não gostava de ser agarrado quando estava zangado. Após um minuto veio ter comigo e perguntou se me podia ajudar.

Terminada a sessão a professora E revela-nos que o pai do GR ameaçou o aluno AT, fruto de uma briga entre as duas crianças no dia anterior. Durante esta zanga, o aluno AT disse que levaria uma faca para a escola para lhe dar com ela. A professora Elisabete apenas soube após a ameaça do pai do aluno ao AT. Depois de terminada a sessão, achamos que seria bom averiguar tudo isto junto dos alunos, a professora E encarregou-se de falar com o AT para perceber o que se passou e eu e a Dra MM com o GR. Iniciei a conversa com o aluno e entretanto, a Dra MM juntou-se a mim. O aluno disse-me que se zangaram durante a aula de Educação Física porque o colega não lhe dava a bola. Após quase se terem agredido, a intervenção da professora não permitiu que tal tivesse acontecido. Quando chegou à casa contou ao pai que lhe disse que ia pôr uma faca na mochila para que ele se pudesse defender quando necessário. O aluno disse-me isto um tanto assustado e pedimos que nos mostrasse a sua mochila. Na sua mochila não havia nada de alarmante, mas conversamos com ele para a necessidade de que caso o pai lhe ponha algo na mochila para entregar de imediato à professora.

Enquanto isto acontecia, a BL e a KB vieram dizer-nos que o MC estava a bater na funcionária. Desci a correr e fui ter com ele. Quando o aluno me vê desata a fugir e fecha-se numa zona mais fechada. Tento falar calmamente com ele, demonstrando-lhe que sou sua amiga e que o quero ajudar e ele diz-me “não quero a tua ajuda”. Estava com a voz que tinha quando estava a insultar a senhora da casa de acolhimento na sexta anterior. A certa altura, consegui entrar no sítio onde ele estava e fechei a porta. Ele começa a bater na porta com muita força e ao senti-lo mais calmo deixo-o sair. Ele volta a correr e começa a chapinhar numa poça de água. Perante isto, faço o mesmo e começo a falar com ele sobre a necessidade de ele se acalmar. Por incrível que pareça, ele começa a olhar para mim quase como se pensasse “o que ela está a fazer?” e acaba por se acalmar. Logo em seguida, quando se acalma dá-me um abraço e diz querer ir para a sala.

A altura em que decido chapinhar na poça de água, entro no mesmo registo que o aluno. No fundo, em certa parte, interrompi a tensão que ali existia e passou a haver um lugar onde reside a surpresa, afastando-se momentaneamente da emoção intensa que até então estava a sentir. Através desta situação, percebi que nós, mediadoras socioeducativas, somos a ponte entre a desorganização emocional do aluno e a reorganização interna do mesmo.

Após toda esta situação, percebemos que já estávamos atrasadas para a sessão da EB Amarela. Saímos rapidamente da EB Azul e fomos para a outra escola. Seria um desafio grande hoje. Seria a primeira sessão com a turma do 2º ano. Quando lá chegamos, começamos a fazer uma breve apresentação de quem somos e do que iríamos fazer com eles.

Após isso, iniciamos a atividade do novelo. Pedimos-lhes que quem tivesse o novelo, dissesse o seu nome e o seu animal favorito. Esta atividade no fundo demorou a sessão inteira. Tivemos alguns percalços como Lucas por exemplo, que estava completamente desregulado e sempre a interromper a aula. A certa altura, encostou-se à porta e começou a bater na mesma. A Dra MM vai em direção a ele para conversar e ele começa a gritar desalmadamente. A certa altura, ela tem de o levar lá para fora porque os miúdos não estavam atentos àquilo que eu dizia, mas sim, aos gritos do LF. Ele ficou a gritar durante cerca de cinco minutos. Após esses cinco minutos entraram, ele ainda estava um pouco descontrolado, mas mais calmo em relação há pouco.

2 de fevereiro

Quando cheguei à escola, vou tomar café com a Dra MM e ela rapidamente me diz “O MC vai para a mãe hoje. Já não foi hoje às aulas, mas vai lá das 10 às 11 para se despedir. Vamos despedir-nos dele daqui a pouco”.

Entretanto, chegou o técnico da CPCJ e a Dra MM desapareceu. Achei estranho, mas ainda não eram dez da manhã. Esperei mais um pouco até que decidi ligar-lhe e perguntou-lhe onde está e ela responde-me dizendo que está na EB Azul. Rapidamente lhe digo “esqueceste-te de mim?”. Confesso que foi engraçado ela se ter esquecido de mim, mas fiquei com pena de não ter conseguido despedir-me do MC e do irmão, que não tinha tanto contacto.

Enquanto isso, optei por ficar no gabinete onde estava a decorrer a reunião com o técnico da CPCJ. Basicamente este técnico marcou esta reunião onde iriam participar todas as técnicas do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Durante este encontro, foram abordadas questões familiares dos alunos sinalizados onde era feita uma contextualização dos casos de cada um. Além disso, foi abordado o percurso escolar do aluno tal como registo de comportamento, registo de faltas, entre outros. O técnico procurou também, trocar impressões com as técnicas do gabinete sobre aquilo que poderia ser feito questionando várias vezes “o que acha que eu poderia fazer perante isto?”. Em

alguns casos, o técnico esteve em contacto com os Diretores de Turma dos respetivos casos sinalizados.

Após a reunião, estive a fazer o planeamento das sessões que iria ter esta semana. Esta semana estaria com o segundo e terceiro ano da EB Amarela e ainda, estaria com o terceiro ano da EB Azul.

4 de fevereiro

Ao chegar à escola, percebo que a Dra MM não está e vou tomar o meu café. Ao passar no polivalente, vejo o MBg, o MF e um outro rapaz que não cheguei a saber o seu nome. Disseram-me logo que tinham sido ameaçados pelo pai do Martim Soares em frente à escola no dia anterior. Pedi-lhes que rapidamente me explicassem essa situação melhor e disse-lhes que tinham de contar ao Dr S. Pedi-lhes que entrassem no gabinete e assim o fizeram. Quando a Dra MM chega, vai direta ao gabinete e vou atrás dela.

Ela começa por lhes perguntar o que aconteceu e eles começam a explicar-lhe. Ela rapidamente diz “tenho de chamar a polícia” e pergunta-lhes se estão dispostos a falar com a polícia sobre o sucedido. Eles responderam afirmativamente e a Dra MM começa a ligar para os encarregados de educação. O pai do MF e do rapaz que não soube o nome autorizaram. No entanto, a mãe do MBg não aceitou e disse que a ameaça não era para o filho dela. A Dra MM diz-me logo “ela não quer porque o pai do Martim Soares é aliado dela nos negócios”. Logo em seguida, o MBg saiu do gabinete e logo após isso, saiu da escola.

Enquanto isto acontecia, a Dra MM diz-me aflita “Consegues ir à pasteleira sozinha?”. Perante esta questão, respondo-lhe afirmativamente. Ela dá-me as chaves do seu carro e diz para o levar e que depois quando estiver despachada ia lá. Neguei-lhe, mas de duas teimosas, alguém acabou por ganhar e foi a Dra MM. Peguei nas chaves do carro e lá fui eu.

Hoje iríamos despedir-nos do AS que iria voltar para o seu país de origem. Optamos por abordar na sessão de hoje, a amizade e sua importância. Iniciei a sessão pedindo que todos se sentassem em roda no chão. Coloquei uma música de fundo e pedi que todos fechassem os olhos. O objetivo daquele momento era relaxar antes de iniciar a sessão.

Após a audição da música, comecei por iniciar uma roda de conversa perguntando o que é ser amigo. Todos começaram a dar as suas opiniões. Falaram coisas como “é ajudar”, “dar carinho”, “brincar”, “partilhar o que temos”. Na realidade, foram expressões muito pertinentes. O AS foi interrompendo com alguns comentários pouco adequados ao que estávamos a abordar, mas com alguma intervenção da minha parte e da parte da professora foi-se regulando.

Logo em seguida, apresentei-lhes uma cartolina e uma caixa com marcadores. Perante isto, propus que escrevessem na cartolina o que é ser um bom amigo para eles. Assim, começaram a trabalhar empolgados. Sabendo como esta atividade poderia correr, disse-lhes rapidamente que não iriam conseguir fazer todos juntos e, portanto, quando alguém acabasse para ceder o lugar ao que ainda não havia escrito nada. Logo em seguida, começaram comentários como “professora eu não consigo escrever”, “não tenho espaço”, “ele não me deixa escrever”. Consegui contornar esta situação, voltando a referir o que tinha dito anteriormente.

O AS por sua vez, decide riscar algumas das coisas que os colegas escreveram. Foi uma atitude estranha, mas que tendo em conta o seu comportamento nos últimos dias não me admira. No entanto, achei que fosse adotar outra postura uma vez que o seu amigo voltaria para o seu país e não havia qualquer hipótese de regressar. A professora decide que o melhor será retirá-lo da atividade por uns 5 minutos, levando-o para o seu lugar. Assim, conseguimos terminar o resto da atividade.

Ao perceber que alguns estavam a acabar e começaram a dirigir-se para o seu lugar, dei início à atividade seguinte para que os alunos não comessem a dispersar. A atividade seguinte tinha o nome de chaves da amizade. Nesta atividade, os alunos teriam uma chave de papel. Nesta chave, os alunos tinham de escrever alguma característica boa que gostavam do colega Arthur. Após a escrita da característica, a chave teria de ser decorada e posteriormente, cortada. No final, aquele conjunto de chaves originaria um grande chaveiro. Confesso que a meu ver gostaram da atividade (pois ficaram durante o intervalo a terminar as respetivas chaves) e quem gostou ainda mais foi o AS pois quando a sua mãe chegou mostrou-lhe energicamente o seu chaveiro. No final da aula, a professora entregou ao aluno também, um pequeno livro com mensagens escritas por todos para conseguir recordar os amigos que deixou em Portugal. Demos espaço também, a um momento em que o AS pudesse exprimir à turma o que melhor levava de Portugal. Foi emocionante.

A atividade das chaves revelou-se um momento significativo a nível pedagógico sobretudo pelo facto de estar integrada num contexto de despedida. Nesta altura, as relações interpessoais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional da criança e, portanto, cabe à escola ser um dos palcos de construção de vínculos.

Ao pedir que cada aluno identificasse uma característica positiva do Arthur estava não só a promover o reconhecimento do outro, mas também, a desenvolver empatia e valorização interpessoal. Para além disso, estava a promover a coesão entre os membros da turma. O chaveiro representa a ideia de ligação afetiva. Cada chave representa um vínculo que foi criado e memórias, revelando-se assim um suporte importantíssimo para a fase de transição do AS.

Por outro lado, trabalhar as despedidas permite no geral, a promoção de competências socioemocionais, o que tendo em conta um dos objetivos do projeto “Ouvir com o corAÇÃO” faz todo o sentido. *Resumidamente, esta despedida não foi um ato formal, mas sim, um momento pedagógico centrado na dimensão humana que a educação possui. A escola é, no fundo, um espaço para a criação de relações, memórias, afetos e onde a criança se deve sentir valorizada.*

Logo em seguida, estava a sair da escola para ir buscar a Dra MM e no momento em abro o portão, está também ela do outro lado do portão com a Dra NS. Voltei para trás e fomos as três para a turma de 4º ano. O projeto “devagar se vai ao longe” é no fundo, um projeto pelo qual todos os anos todas as turmas de 4º ano têm a oportunidade de fazer parte. Este projeto trabalha a literacia emocional e, portanto, revela-se muito importante nesta fase que se avizinha para estes alunos, a de transição. Nesta sessão, decorreu a leitura de várias pequenas histórias onde a turma deveria identificar quais as emoções ali presentes.

O trabalho interventivo realizado pelas técnicas na regulação de emoções revela-se fundamental a meu ver, tendo em conta vários níveis: o desenvolvimento da criança, na aprendizagem da mesma e na convivência escolar. *A fase de transição do 4º ano para o 5º ano é acompanhada de grandes mudanças tais como a mudança de escola, a existência de vários professores, a existência de mais disciplinas, a mudança de turma, entre outros. Todas estas mudanças geram várias emoções nas crianças. Assim, desta forma, o trabalho realizado neste projeto revela-se fundamental na medida em que*

auxilia na forma como o aluno gere o sucesso e até mesmo o insucesso e na forma como a frustração ou até mesmo a comparação com os restantes pares. Trabalhar as emoções é importantíssimo pois permite que o aluno reconheça e compreenda aquilo que está a sentir e que por sua vez, desenvolva estratégias para lidar com emoções como frustração, ansiedade ou conflito.

Este projeto tem também, impacto a nível das aprendizagens pois uma criança que não tenha capacidade de regular a sua ansiedade antes de um teste, terá possivelmente, maior dificuldade em prestar atenção durante o mesmo. Por outro lado, o “Devagar se vai ao longe” tem também, impacto nas relações interpessoais pois é através deste trabalho de literacia emocional que a criança consegue aprender a expressar a sua opinião sem recorrer a mecanismos como a violência e a respeitar aquilo que o outro diz.

5 de fevereiro

Quando cheguei parecia tudo calmo. Eu e a Dra MM iríamos para a turma do 3º ano da EB Amarela. Assim, a ideia era hoje já voltarmos a introduzir a caixa e por essa razão, eu e a Dra MM tínhamos combinado em levar parte da caixa decorada para que eles possam terminar de decorar. Assim, estive algum tempo a decorar a caixa. A meio, sou interrompida pela D. Isa a dizer-me que a JT tinha partido o balde do lixo da casa de banho e que ainda, se estava a rir. Fui ter com a JT que se estava a rir e pedi que me explicasse o que se tinha passado. A aluna explicou-me que havia sido sem querer e como se sucedeu. Como não sabia da Dra MM e como era necessário participar isto à direção para que pudessem comprar mais um balde do lixo, dirigi-me com a JT à direção. A Dra MJ da direção que estava a sair pergunta-me o que se passa e eu explico-lhe. Vamos às três para o GAAF e a MJ começa-lhe a explicar que a consequência de o balde ter sido partido é ficarmos sem menos uma casa de banho naquela zona. A JT, à medida, responde-lhe com desdém. A Dra MJ começa a chatear-se e refere que a aluna iria escrever um parágrafo sem erros e devidamente pontuado e que se fizesse algo mal, iria voltar a fazê-lo dez vezes.

Quando a Dra MJ vai embora, a JT diz-me “professora eu não quero fazer isto. Posso ir embora?”. Expliquei-lhe que existem consequências para aquilo que fazemos e que não poderia desrespeitar a decisão da Dra MJ. Ela não me disse mais nada e perguntei-lhe porque estava a falar mal para a professora e ela disse-me as seguintes palavras “não

gosto quando as pessoas estão a ser sonsas para mim e ela estava a ser”. Neste preciso momento, começa a chorar de forma desalmada. Acabei a desconstruir com elas estas palavras e a importância de respeitar os outros. Percebi também que se passava algo mais e que não teria sido apenas as palavras da Dra MJ que haviam despoletado esta descarga, mas ela preferiu guardar para si. Dessa maneira, compreendi e optei por demonstrar o meu apoio.

Após fazer a tarefa que tinha, fomos entregar à Dra MJ que corrigiu e pediu que escrevesse novamente dez vezes de forma correta. Assim, ela o fez e fomos novamente entregar-lhe. No final, a JT pediu desculpa à Dra MJ e agradeceu-me por mostrar preocupação com ela. Achei estranho, tendo em conta que a aluna não costuma demonstrar este seu lado. Após isto tudo, percebi o que tinha acontecido. O T, do 12º ano, que eu tenho contacto desde à pouco tempo, ameaçou a professora de lhe bater e a Dra MM estava numa reunião conjunta com a Diretora e a encarregada de Educação do mesmo.

No final, acabamos por não ir para o 3º ano das EB Amarela pois durante a confusão percebi que a turma estava na Leonardo por causa de um clube como clube de ciência.

9 de fevereiro

A semana anterior já tinha acabado. Iniciamos uma nova semana. Cheguei a Dra MM ainda não tinha chegado. Estava atrasada e achei estranho às 9:30 ela ainda não ter chegado. Fui ao bar tomar um cafezinho e quando terminei debrucei-me no planeamento das sessões. Esta semana teríamos o 2º ano da EB Azul e Amarela e 3º ano da EB Amarela.

Passado algum tempo, recebemos uma chamada no Gabinete do pavilhão azul. Desci e a D. A estava muito chateada pois não devia ser possível que os alunos ficassem dentro dos pavilhões porque acabam por estragar tudo e entrar dentro das salas. Fico extremamente surpreendida realmente por ver tanta gente dentro do pavilhão pois supostamente não é permitido. Assim, começo a pedir que comecem a circular, mas muitos deles começam a resmungar pois os professores tinham deixado ficarem dentro do pavilhão por estar a chover. Os professores começam a chegar e eles vão para a sala. Logo em seguida aparece a Dra MT e começamos a explorar o porquê de eles ficarem lá dentro. Chegamos à conclusão de que são os professores que deixam, o que a meu ver

não faz sentido pois quem deve decidir autorizar ou não devem ser as funcionárias responsáveis pelo pavilhão. A senhora a certa altura começa a chorar dizendo que está cansada.

Mal conseguimos acalmá-la, fui direta à direção explicar o que se estava a passar. A Dra MJ decidiu ir ter com a D.A, a responsável pelo pavilhão com quem tinha conversado.

No intervalo seguinte, decidi ir para o pavilhão e a Dra MM diz que vem comigo, nesta altura, já havia chegado. Alguns estavam a pedir para ficarem lá dentro porque estava a chover. Demos sempre o argumento de se abrigarem nos cobertos que tem por toda a escola. A certa altura, o Tomás diz querer conversar comigo. Estava a dizer-me que havia alunos a fumar atrás da escola. Disse à Dra MM que já vinha e fui ver o que se estava a passar. Estavam cerca de vinte alunos, mas apenas dois ao fundo estavam totalmente escondidos por outros alunos. Vi uma nuvem de fumo e, portanto, não consegui identificar quem estava realmente ali a fumar, mas deixei-lhes um aviso.

11 de fevereiro

Mais uma vez, não foi possível a Dra MM vir comigo, mas fui sem medos. Tenho ganhado cada vez mais confiança no trabalho que tenho vindo a desenvolver e acredito que estas idas sozinhas às turmas têm contribuído para isso.

Aquilo que foi pensado por mim e a Dra MM foi iniciar novamente as sessões com o pote da calma. Os alunos no geral, estavam um pouco agitados, mas aquilo que pretendíamos fazer para hoje iria permitir que gastassem um pouco da energia que tinham para gastar. O relaxamento com o pote da calma parece-me ser aquele que menos gostam de fazer, apesar de sentir que gostam de agitar o pote da calma e de o ter na sua posse. Quando estamos a ouvir a música e a agitar calmamente, percebo que alguns deles estão totalmente desconcentrados no exercício.

Logo em seguida e como a meu ver, a parte da ordenação da história não correu às mil maravilhas, decidimos que faria sentido voltar a tocar um pouco nesta parte. Assim, refletimos em conjunto sobre aquilo que o personagem da história tinha sentido e as atitudes que tinha tido tendo em conta a emoção que estava a sentir. Foram muito participativos na verdade e apesar da agitação conseguiram estar regulados. No final, até começaram a dizer o que sentiam quando sentiam ansiedade. Esta turma a meu ver, ao

longo do tempo, tem vindo a demonstrar uma maior maturidade em relação à que tinham quando iniciamos o projeto. Atualmente, apesar de ainda estarem agitados, conseguem regular melhor essa agitação.

Após termos feito esta reflexão, fizemos um exercício de movimento. Pedi que se levantassem, arrumassem a sua cadeira e ficasse atrás da mesma. Fizeram-no tal e qual como pedi. A ideia era fazer um exercício de movimento. Existiam apenas dois movimentos que eles podiam fazer: colocar os braços para cima e colocar os braços para baixo e quando eu os colocasse para cima, os alunos teriam de fazer o contrário. No fundo, o que pretendemos era trabalhar a liderança através do exemplo relacionando com a professora e refletir um pouco sobre isto.

Logo em seguida, fiquei com a Dra NS para fazermos o “Devagar” no 4º ano. Assim, hoje trabalharíamos a confiança na turma. A atividade prevista para o dia de hoje era a atividade onde havia um conjunto de 3 pessoas, duas delas estavam nas pontas e o outro era o pêndulo, era quem iria balançar de lado para lado. Foi uma atividade engraçada, mas o Enzo mais uma vez destacou-se pela negativa. Em todas as sessões realizadas com a turma, recusou-se a fazer as atividades e desta vez como fomos para o polivalente, decidiu fugir. A turma no geral, estava muito agitada e estavam a fazer tudo menos aquilo que havia sido proposto. No final, a Dra NS estava realmente chateada e com razão. A turma nunca tinha tido aquele comportamento tão desajustado.

Quando cheguei à escola, a Dra MM disse-me “o FB ficou a pensar se queria ir para uma casa de acolhimento ou não”. Os irmãos têm uma péssima influência um no outro, uma influência que não é saudável e que só os prejudica. Da análise que vou fazendo destes dois irmãos, o que um irmão faz o outro tem de fazer igual.

12 de fevereiro

Hoje eu e a Dra MM tínhamos planeado ficar toda a manhã na Escola das EB Amarela. Assim, decidimos encontrar-nos na Escola Vermelha e saímos logo para o 1CEB. É sempre uma complicação quando temos de ir para o 1º ciclo e vamos para a Escola Vermelha antes. Desta vez, por acaso foi tranquilo.

Quando chegamos às EB Amarela, fomos à sala de professores e as funcionárias de uma forma pouco simpática estavam a obrigar o Santiago a tomar a medicação. A Dra

MM ao perceber isto, foi ter com ele e começou a conversar com ele sobre a importância de tomar a medicação. Passados 2 minutos, ele tomou tudo direitinho e por sua vontade.

Iniciamos a sessão à hora prevista. No fundo, ainda estamos a conhecer a turma. A turma tem o SM, o LF e o RO que aparentemente, têm algo que se está a desenvolver e quando estes têm algum surto desestabilizam totalmente a turma. Neste dia, a sessão correu muito bem, o LF estava muito regulado apesar de não conseguir estar sentado durante muito tempo. O SM estava a participar. O RO estava na sala de apoio, com a professora de apoio.

Este projeto iniciou-se com as regras de sala de aula. Hoje iríamos apresentar algumas imagens que caracterizam algumas regras de sala de aula. Assim, a sessão era toda baseada em conversa e na visualização das imagens. O LF estava todo entusiasmado porque era o meu ajudante. A Dra MM a certa altura deixou-me liderar a sessão e apenas foi seguindo aquilo que eu ia fazendo. Saí da sessão toda contente por perceber que não foi uma sessão perfeita, mas que correu melhor do que qualquer uma que fizemos com a turma.

A turma de 3º ano seria a próxima. Passamos o intervalo na sala de professores, a falar sobre coisas aleatórias. Quando o professor M subiu, nós também subimos para dar logo início àquilo que pretendíamos fazer. Hoje a ideia seria repescar a garrafa ou melhor “a cápsula do tempo” realizada por causa da sessão que correu mal, na primeira vez que fui sozinha. A ideia para hoje era fazer uma pequena roda de conversa onde iríamos buscar aquilo a cápsula e iríamos entregar a cada um o respetivo bilhete. A devolução dos bilhetes transmite a mensagem de que aquilo que os alunos disseram teve valor e continua a ter valor.

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 quis ser o primeiro a ler. Enquanto ele falava, o DP dizia-me que não queria ler o seu bilhete e eu respondi-lhe o seguinte: “dizes apenas aquilo que quiseres”. O RS foi muito maduro naquilo que disse, pois, 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. Percebemos então neste sentido, que o comportamento do aluno surge de uma determinada forma de interagir. A criação deste espaço de verbalização permitiu para este aluno e muitos outros, perceber que não é

necessário apenas corrigir o erro, mas também, perceber o que origina este comportamento.

Esta roda de conversa durou uma hora onde apenas falaram apenas sete alunos. 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. Este tipo de sessão torna a escola num espaço que não privilegia apenas o desempenho cognitivo e o cumprimento das regras, mas privilegia também momentos em que os alunos falam como se sentem, o que sentem, como reagem e até mesmo, porque reagem. Na minha opinião, é isto que a escola deve ser um espaço de regras, que dá voz ao desempenho cognitivo, mas também, uma escola mais humana, ligada às emoções. Não se devem ensinar conceitos abstratos sobre as emoções, mas trabalhar situações que realmente acontecer, situações reais.

Por sua vez, estes tipos de sessões ajudam a apagar a ideia de um aluno dito como problemático para passar a ser um aluno que está em processo e esta mudança de olhar é fundamental para um aluno. Por outro lado, estas rodas de conversa reforçam o papel do mediador não só como alguém que intervém em tempos de crise, mas como alguém que promove uma cultural inter-relacional positiva. Após o término da sessão, conversei com a Mariana sobre a importância de vir na semana seguinte para que os miúdos não se esqueçam daquilo que foi feito.

Fomos para a Escola Vermelha e tínhamos às 14h uma reunião com a Associação de Estudantes. Quando estávamos a dar início, faltava ainda um membro que estava em aulas. Assim, liguei para o pavilhão para que a menina descesse. 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 B. 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 WB, um dos agressores, a vir atrás do B. Quando chegamos a Dra MM conseguiu parar o WB 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”. Ao passar pelo portão da escola vejo o Dr S à porta e rapidamente lhe digo aflita “S, desculpe, mas não pode ir embora. Precisamos de si”. Ele entra percebendo que eu estava mesmo aflita e tenta travar o B que estava a tentar sair. Por sua vez, tinha uma senhora à espera dele no portão e vestia a farda do café da esquina.

Como percebi que o S ficou com ele, subi e fui ter com a Dra MM. Quando chego, estão uns miúdos a tentar explicar aquilo que se passou e que tinha sido o WB e o MI, que já estava em casa, a baterem no Bruno. A certa altura, a Dra MM pergunta-lhes, “mas o Bé da parte de quem?”. Rapidamente me apronto a explicar que havia visto uma senhora com a farda do café da esquina. Senti o pânico da Dra MM que me disse “temos de descer já”. Quando chegamos cá abaixo, está o S com o pai do B a tentar conversar. A única coisa que o pai sabia dizer era que ninguém batia no seu filho e ficava impune, que ia matá-los dois, entre muitas outras coisas. Após perceber que o homem não se estava a ficar mais calmo, pedi ao senhor F, porteiro da escola que trancasse o portão e que não deixasse ninguém entrar nem sair. A certa altura, estava o B a tentar controlar o pai. Entretanto, vi o pai do Bruno ao telefone e percebi que aquilo não ia ficar por ali, mas ao vê-lo ir embora, pensei que iam resolver longe da porta da escola.

Passado três minutos mais ou menos, chega a mãe dos irmãos completamente desvairada. Dizia que queria um “*mano a mano*” e que ninguém ameaçava matar os filhos dela. A Dra MM conseguiu levá-la para dentro. Mais tarde, percebi que estavam com a diretora L. Enquanto isto acontecia chega a polícia e entra dentro da escola.

Entretanto chegam dois carros, nele estavam pessoas acompanhantes do pai do B e no outro estava o B, a mãe e o pai. Entram pela escola dentro completamente descontrolados e eu ia com o X, confesso que já não me lembro para onde e o pai do B vira-se para ele e diz-lhe “estás a olhar para onde?”. O X pousa as coisas dele todas no chão e começa a responder-lhe. Naquela altura, só pensava no quanto aquilo ia dar para o torto. A polícia acaba por sair. Eu e o colega do X conseguimos tirá-lo dali, mas o X foi descontrolado lá para fora. Fiquei com as coisas dele e fui guardá-las. Quando vim para fora, já tinha mais carros e estavam também, já os pais do X. Estavam ali à vontade 50 pessoas. A polícia estava apenas a olhar. Confesso que não sei que procedimentos costumam ter, mas tendo em conta que as várias famílias estavam ali praticamente à pancada podiam ter chamado a polícia de intervenção ou algo do gênero. Entretanto, começam a chegar mais carros. Pensei “o bairro está-se a mobilizar”. Estava a ser algo estranho. Agora tínhamos ali cerca de sete ou oito policias que estavam a olhar. O X estava praticamente a bater no pai do B. A mãe do X estava praticamente a bater na mãe do B. Aliás, a certa altura, consegui ouvir “queres que eu vá buscar as minhas armas?”. Estavam todos constantemente a trocar insultos. A mãe dos irmãos continuava lá dentro e ainda bem porque se estivesse cá fora tinha sido muito pior. Do nada vejo uma rapariga descalça

a correr em direção aos pais do B. A única reação que tenho é correr atrás da moça, mas alguém a agarrou primeiro. Os miúdos disseram que tinha uma faca.

No meio disto tudo, aproximo-me do X que estava morto para bater em alguém e fico do seu lado tentando acalmá-lo pois o pai do B estava a mentir em relação àquilo que tinha acontecido dentro da escola, na minha presença. Permaneci sempre à sua beira para que se recordasse de que se fizesse alguma asneira ali corria o risco de não poder fazer serviço militar. A certa altura conseguiu controlar-se e pediu para que eu o largasse e que não iria fazer nada. Assenti, mas disse-lhe que estava a confiar nele. Passado algum tempo, pede-me se lhe podia dar as coisas e eu disse-lhe que sim e fomos para dentro da escola para buscar as suas coisas. Quando viemos para fora, já não estavam os pais do Bruno, estava apenas a mãe dos irmãos cá fora exaltada e a família do X. Nesta tarde, a escola parou. Quando volto a entrar com a Dra MM, ela me diz-me “começaram as rugas no bairro enquanto estava tudo aqui. Alongaram isto para distrair a polícia. Eu nunca vi nada assim”. Neste dia, a escola parou completamente.

A escola é influenciada pelos ideais de bairro, neste dia tive a certeza. Aliás a mobilização de dezenas de pessoas que vivem no bairro confirma esta teoria. Além disso, evidencia claramente a ideia de que os conflitos escolares podem ser facilmente vistos como conflitos coletivos.

Este episódio demonstra a complexidade do trabalho socioeducativo em contexto escolar pois aquilo que parecia apenas um meto conflitos entre alunos rapidamente se tornou num conflito entre famílias. Em suma, este momento denota que o trabalho do mediador em contexto escolar não implica apenas resolver conflitos entre crianças, mas atuar também, como figura que acalma as dinâmicas familiares que influenciam de forma direta o clima e a segurança da escola.

19 de fevereiro

Quando cheguei à escola, a Dra MM estava no gabinete disciplinar. Para mim, isso foi estranho porque só fica lá horas a fio quando tem processos disciplinares para realizar. Bati à porta e perguntei se podia entrar. A resposta foi afirmativa. Vou em direção à Dra MM e ela conta-me que um dos nossos alunos foi acusado de esfaquear um rapaz numa discoteca. Ela estava de rastos. Depois diz-me que tem cinco processos disciplinares para fazer e ainda, tem de tratar da assembleia de escola. Pergunto-lhe se ela precisa de alguma ajuda com algo e ela diz-me que se a conseguisse ajudar com as

assembleias era maravilhoso. Explicou-me o que precisava de fazer e assim o fiz. Tentei dar início, mas foi complicado pois estavam sempre a chamar-me. Estagiar ou trabalhar na Leonardo Coimbra é isto, é querer fazer algo que demora aproximadamente 30 minutos e no final demorar cinco horas a fazê-la.

Após algum tempo, fui para a EB Amarela para realizar sessão com o 3º. A ideia era tentar terminar o que tínhamos iniciado na sessão anterior. Iniciei a sessão parabenezando-os pelo comportamento exemplar que tiveram na sessão anterior e pedindo-lhes que estejam com a mesma seriedade que estiveram na anterior e não desiludiram. Mantiveram a seriedade e em vários momentos foram dando conselhos aos colegas sobre a forma como podiam melhorar.

Depois de sair das EB Amarela, voltei para a Escola Vermelga e fomos almoçar. Logo em seguida, tínhamos reunião com a técnica do RSI que acompanha a avó da Jacira, a quem está entregue e ainda, com o técnico da EMAT que acompanha o caso da JT. Mal ele chega, começa por questionar sobre os irmãos B e eu disse-lhe que tinha ouvido falar sobre eles de manhã, mas que não tinha percebido muito bem o que se tinha passado e ele diz um comentário que me deixou um tanto indignada, típico de quem não trabalha em escolas que é: os professores marcam faltas disciplinares por tudo e por nada. O aluno já não pode dizer um “ai”.

Ao ouvir tal afirmação fiquei impressionada porque já ouvi este tipo de discurso vindo de encarregados de educação. Lembro-me de ter este discurso antes de ter contato com o contexto escolar. Hoje, tenho uma visão diferente pois acredito que a marcação de faltas disciplinares funciona como uma estratégia para a regulação do clima em sala de aula. Apesar de compreender que o sistema educativo não está adaptado às alterações ocorridas na sociedade, compreendo também, que quando um profissional adota esta postura está a descredibilizar aquilo que é o trabalho do docente. No fundo, tendo em conta este comentário, acredito que a escola é vista apenas como o único problema. No entanto, apesar disto, perguntei-me inúmeras vezes: o que terá levado este técnico a ter esta perceção?

Este momento faz-me pensar na importância de construir uma linguagem comum entre a escola e as instituições parceiras externas. A escola trabalha com dinâmicas coletivas e regras. No entanto, muitas das entidades externas trabalham tendo em vista a individualidade. O trabalho em rede não é algo colaborativo de forma automática, mas é

feito através da construção deste trabalho. Este trabalho necessita de escuta, reconhecimento da profundidade do trabalho de um docente e ainda, a capacidade de dialogar de forma saudável.

A reunião teve início com a técnica do RSI que acompanha a avó da JT. A JT vivia com a avó materna, no entanto, a certa altura, fruto de uma discussão com a avó foi para casa da madrasta viver temporariamente. No entanto, ao perceber que era mais bem tratada em casa da madrasta, a JT pediu à Dra MM que a ajudasse a ficar em casa da madrasta. Assim, nesta reunião, com o técnico da EMAT, foi abordada esta questão. A uma determinada altura da reunião, a avó esteve presente bem como a Jacira onde demonstraram a vontade da menina ficar em casa da madrasta.

Assim, entretanto, foi necessário ausentar-me para terminar o trabalho que tinha tentado dar início de manhã das assembleias, mas, pelo que percebi, foi também chamada a madrasta da aluna. Desta maneira, terminei a tarde a tratar de chamar os delegados e subdelegados de cada turma da escola a partir do 3CEB para os informar sobre a importância de estarem presentes nestas assembleias com informações retiradas da turma.

25 de fevereiro

Hoje teria apenas a sessão na turma do 3º ano da EB Azule iria fazer o livro das diferenças. Na última semana que fui à turma, falamos sobre a amizade e despedimo-nos do AS, aluno que regressou ao seu país.

Esta semana decidimos dar continuidade a este tema e abordar as diferenças. Achei que seria importante uma vez que cada vez tenho visto mais esta turma desunida. Sinto que todos estão prontos a magoar o outro por serem diferentes. Estava na altura de tentar fazer também algo a este respeito.

Cheguei à sala e preparei todo o material que usar. Começamos por fazer uma breve reflexão sobre as diferenças em todos os aspetos, a nível físico, características de personalidade e ainda, gostos. Logo em seguida, começamos a trabalhar, os alunos, eu e a professora R que me estava a auxiliar na colagem de tudo. A sessão correu muito bem e hoje até o AS se portou lindamente.

26 de fevereiro

Cheguei à escola e fui ter com a Dra MM, tínhamos combinado de ir ter com a Dra NS à EB Azul para fazermos o devagar com o 4 ano e depois ir para a turma de 2 ano da EB Amarela. Acabamos por não fazer nada disto.

Chegou a professora S ao gabinete. Rapidamente nos disse, os irmãos B já fizeram das deles. O Francisco trouxe uma faca de plástico para a escola. Perguntou-nós o que fazer com tudo isto. A Dra MM muito chateada diz-me “pega nas minhas chaves. Consegues ir ter com a NS à pasteleira? Desculpa, estou em falta convosco”. Assenti a sua questão e fui para a pasteleira.

A Dra NS já tinha dado início à sessão, mas entrei na mesma. Senti que a NS ficou um pouco confusa por só me ver a mim, mas mais tarde explicar-lhe-ia o sucedido. Assim, demos continuidade à sessão. Hoje teria sido mudado o roteiro do projeto. Como a última sessão correu tão mal, era necessário refletir sobre o que se passou anteriormente e pensar no que podia ser feito de forma diferente. Desta maneira, a NS propôs que cada um pensasse num compromisso que tentasse cumprir durante as sessões.

Assim, aos poucos e poucos foram revelando o seu compromisso e nós como mediadoras fomos dando conselhos tendo em conta os seus compromissos. Alguns revelam os seus compromissos apenas por imitação, outros senti que realmente era sincero e que sabiam justificar a escolha desses compromissos. *Às vezes, é necessário interromper o plano para refletir sobre determinada situação para futuramente o plano decorrer da forma prevista.* No geral, a sessão decorreu de forma planeada apesar de toda a agitação dos alunos. Chega a determinada altura da conversa e a maioria dos alunos começa a dispersar.

4 de março

Hoje cheguei à escola e a Dra MM disse-me que iríamos para a turma do 4º ano da EB Azul para pôr em prática o devagar. Antes de ir para a pasteleira, fomos barradas por uma professora que se demonstrou extremamente descontente com um comportamento de um aluno para com uma professora. Contextualizando um pouco aquilo que aconteceu foi, na terça-feira anterior, o N, aluno de 6º ano, na aula da professora MJ, esteve o tempo todo a perturbar a aula e a impedir os colegas de se concentrarem nas tarefas propostas em sala de aula.

No final da aula, a professora disse ao aluno que este seria o último a sair por causa do seu comportamento durante toda a aula. Assim, os alunos começaram todos a sair menos ele que estava à espera de que todos saíssem. No entanto, um dos colegas estava propositadamente a demorar mais tempo. O N começa a ficar impaciente e vai em direção à professora que estava em frente à porta. Decide passar por baixo do seu braço e, por acidente, acaba por fazê-la cair ao chão. A professora dirige-se muita zangada para o gabinete e a Dra MM estava a conversar com ele sobre o que se tinha passado de maneira a fazê-lo compreender de que aquilo que tinha feito não era bonito. No entanto, e após esta conversa, a professora vai-se queixar para a diretora de turma com as dores e ainda dizendo que existiu falta de ação na hora.

A diretora do aluno por sua vez, barra-nos à porta do gabinete disciplinar demonstrando descontentamento perante esta falta de agir. Além disso, referiu que a professora se queixou inúmeras vezes com dores. A Dra MM por sua vez, também demonstra a sua indignação porque a professora MJ em nenhum momento lhe havia dito que queria fazer algo quanto a isto ou que sentia dores.

Esta situação a meu ver, demonstra como no seio de uma escola existem diferentes perceções sobre aquilo que pode ser uma resposta adequada a diferentes situações disciplinares. Enquanto alguns profissionais podem preferir uma abordagem baseada no diálogo, outros profissionais sentem a necessidade de uma resposta mais formal. Por outro lado, levou-me a refletir na pertinência da existência de algumas estratégias. Em primeiro lugar, apesar do elevado trabalho que um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família acarreta, será benéfico para todos os alunos de todos os anos de escolaridade o reforço de práticas de educação socioemocional, promovendo nos alunos competências de autorregulação, empatia e gestão da frustração. Assim, sinto que este trabalho é realizado de forma intensiva com alunos de 1ºCEB e não será benéfico realizar também este trabalho com alunos do 2ºCEB e 3ºCEB? Até que ponto é que o trabalho realizado nos primeiros anos de escolaridade deixa de ter qualquer efeito com o crescimento?

Não será benéfico também, alinhar as práticas educativas entre professores e técnicos? Por outras palavras, a atitude que a Dra Mariana teve perante a situação com o Nilson, revelou ser uma atitude mais mediadora e reflexiva. No entanto, a Diretora de turma do aluno e a Professora Maria João revelaram uma atitude mais punidora perante o sucedido. Ora bem, se tanto técnicos e professores trabalham para o mesmo objetivo educativo, não seria mais pertinente e coeso adotarem estratégias de

intervenção partilhadas? Aliás, sugiro realmente que técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família façam parte dos conselhos de turma para possibilitar a articulação. Esta articulação poderia originar momentos de partilha e reflexão conjunta de modo que fosse possível construir estes procedimentos comuns de atuação.

Depois disto, fomos para a turma de 4º ano da EB Azul. Quando chegamos, estavam todos numa grande algazarra. Quando chegamos eles começaram a sentar-se e rapidamente lhes pedimos para arrumar as suas secretarias para podermos trabalhar. Começamos por desenvolver a ideia do que era “falar nas costas”. A certa altura, comecei a colar-lhes folhas nas costas e eles apenas sabiam perguntar “professora o que vamos fazer?”, “porque está a colar-nos folhas nas costas?”, entre outras questões. Hoje iríamos fazer o jogo dos elogios. Já conhecia esta dinâmica pois já a tínhamos feito na semana Ubuntu.

A Dra MM avisou que iria pôr música enquanto estavam a escrever os elogios nas costas uns dos outros e que o objetivo seria ouvir a música. Ao dizer isso, o Leandro disse-lhe “a professora pode pôr *jetski* (título de uma música)”. Fiquei surpreendida quando a Dra MM lhe diz que no final da aula se todos se portassem bem e se ainda houvesse tempo que punha. Esta estratégia de corresponder às vontades dos alunos contribui para o envolvimento e para a motivação do mesmo, pois os alunos sentem que as suas sugestões são valorizadas.

Começaram todos a escrever nas costas uns dos outros, eles até estavam a escrever nas nossas. Achei que se fossem envergonhar, mas não foi isso que aconteceu. Pelo contrário, todos queriam escrever nas nossas costas. No final, acabamos cheios de elogios feitos nas nossas costas, menos o AT e o E. O AT teve uma atitude muito engraçada porque queria escrever nas costas de toda a gente, mas andava a fugir para que ninguém escrevesse nas suas. O E preocupou-me ainda mais pois até aos dias de hoje, nunca fez nenhuma dinâmica e demonstra completo desinteresse por tudo o que fazemos. Questiono-me várias vezes o que se poderá passar com aquele aluno? Terá dificuldade em falar sobre emoções? Terá dificuldade em estar integrado na turma?

A certa altura, olho para o Enzo e ele está deitado no chão e com a sua folha atirada. Tinha a sua folha vazia e disse-me logo “não quero participar nisto”. Comecei a explorar isto com ele, mas não desenvolveu. Demonstra grande frieza com tudo e todos. Após algum tempo de conversa, perguntei se podíamos fazer o exercício de outra forma

e ele perguntou-me “como?” e eu expliquei que não precisávamos de colar a folha nas suas costas e que os colegas podiam escrever na mesma e que ele veria, apenas e só, se quisesse. Com esta sugestão, senti que ele ficou mais confortável, mas mesmo assim encolheu os ombros. Assim, propus à turma que fizesse o dele dessa forma.

Quando foi altura de verem os seus elogios, muitos quiseram partilhar o que mais os marcou. O AT compartilhou o comentário que eu tinha feito para ele como o que mais tinha gostado. Procurei fazer comentários que demonstrassem que conseguem chegar onde querem, colocando também, algum elogio. A S, ao ler os seus elogios e ao compartilhar com os colegas, emocionou-se. Foi um momento muito bonito. No final da atividade, a Dra MM fez aquilo que prometeu e colocou a música que o L tinha pedido. Estavam todos a dançar e a Dra MM no meio deles a dançar também. Foi muito divertido. A S antes de sair, veio ter comigo e disse que tinha chorado porque tinha gostado muito daquilo que tinha escrito para ela e agradeceu. Saí com o meu coraçãozinho cheio por causa daquela turma.

A Dra Mariana deixou-me na escola e foi almoçar a casa. Ao subir as escadas, o YP contou-me que o RM tinha “andado à porrada” com um menino chamado PD. Achei um pouco estranho, mas disse-me logo que estava resolvido e eu fiquei mais tranquila. Entretanto, encontro a LR e a Í que me revelam que a NS tinha tido um ataque de ansiedade. O pai contou-lhe que havia possibilidade de vir de precária no seu aniversário e até então, a NS andava ansiosa para confirmar se ele vinha ou não. Estou tranquila até que encontro o RM e o RI a correr apressados e a LR pergunta-lhes se estava tudo bem. O RM diz-lhe “Queres vir ver? Anda!!!”. Achei estranho aquele comentário e desatei a correr atrás dele.

Saiu da escola e continuei atrás dele. Parou no meio do bairro e estávamos a conversar para tentar perceber o que se tinha passado até aparecer o PD. Quando o PD aparece, o RM vai na sua direção, mas eu consigo chegar até ele a tempo. Ao mesmo tempo que isto acontece, aparece uma menina chamada CL que ajuda o RM no reforço educativo. Foi então aí que percebi tudo, o RM tinha saído da escola para apanhar o PD desprevenido e agredi-lo.

Pedi ao PD que fosse ter com a Dra MT e dissesse que eu estou com o RM fora da escola. O Pedro estava significativamente assustado, era visível. Fiquei cá fora com o RM, com a menina do reforço educativo e com o RI. Ele estava muito zangado e a única

coisa em que pensava era vingar-se do PD. Conversamos praticamente 45 minutos com ele, mas mesmo assim, ele estava irredutível. Até que pensei: “ele vai arrefecer as ideias na escalada e depois vem falar comigo novamente”. Assim o fizemos, deixámo-lo na escalada. Liguei para o Dr S que iria lecionar a atividade da escalada pedindo-lhe que me trouxesse o RM para o gabinete quando terminasse a escalada.

5 de março

Hoje iria sozinha para a EB Amarela para a turma de 2º ano e para a de 3º ano. Estava com um pouco de receio de ir para o 2º ano sozinha, mas tinha de tentar e ver como corria. Fui à Escola Vermelha buscar o material que precisava para a sessão. Chegando à EB Amarela, fui direto para a sala. Ficaram todos muito contentes por me ver. Estavam agitados como de costume. Por outro lado, não estavam todos na sala pois havia alunos no apoio educativo, com a professora A.

A agitação desta turma faz com que estejamos sempre a interromper a sessão para os chamar a atenção e, portanto, em sessões de uma hora apenas conseguimos realizar uma dinâmica. Assim, nesta sessão, recordamos aquilo que foi feito na última sessão.

- Sessão 2º ano
- Sessão 3º ano

Apêndice II – Fotografias

Equipa de Autoavaliação



Figura 9 - Auscultação da Equipa de Autoavaliação a turma de 8º ano



Figura 8 - Auscultação da Equipa de Autoavaliação a turma de 8º ano

Dia Mundial dos Direitos da Criança



Figura 11 - Manifestação pelos arredores da escola



Figura 10 - Manifestação pelos arredores da instituição escolar

Projeto “Devagar se vai ao longe”



Figura 13 - Sessão de apresentação



Figura 12 - Dinâmica do jacaré

Semana UBUNTU



Figura 15 - Preparação para apresentação de grupo



Figura 14 - Dinâmica da linha

“Heróis Além do comportamento”- atividade “Dente de Leão”



Figura 16- Atividade "Dente de Leão"

Projeto “Ouvir com o corAÇÃO”



Figura 18 - Sessão destinada à amizade

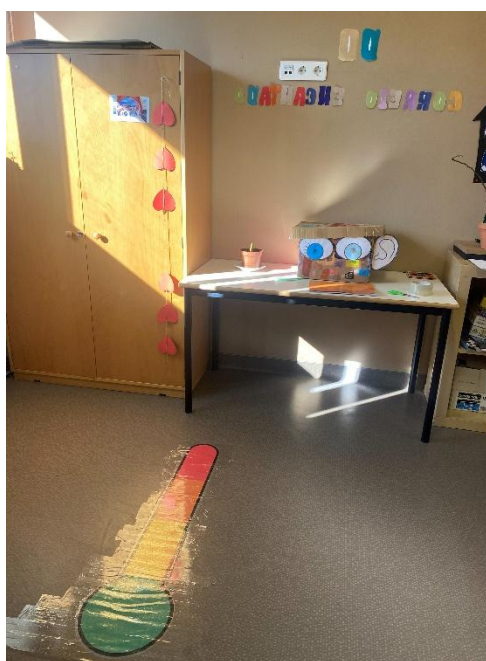


Figura 17 - Portal do Correio Encantado

Inauguração “Planeta Serenidade”



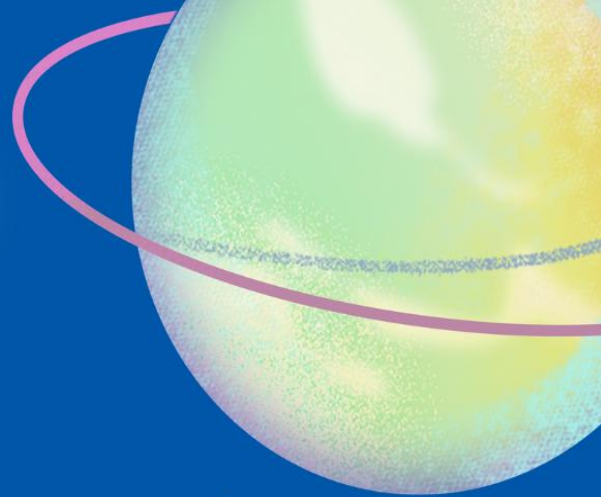
Figura 19 - Inauguração "Planeta Serenidade"

Apêndice III – Manual do Projeto “Ouvir com o corAÇÃO”

OUVIR COM O CORACÃO



EXPLICAÇÃO DO PROJETO

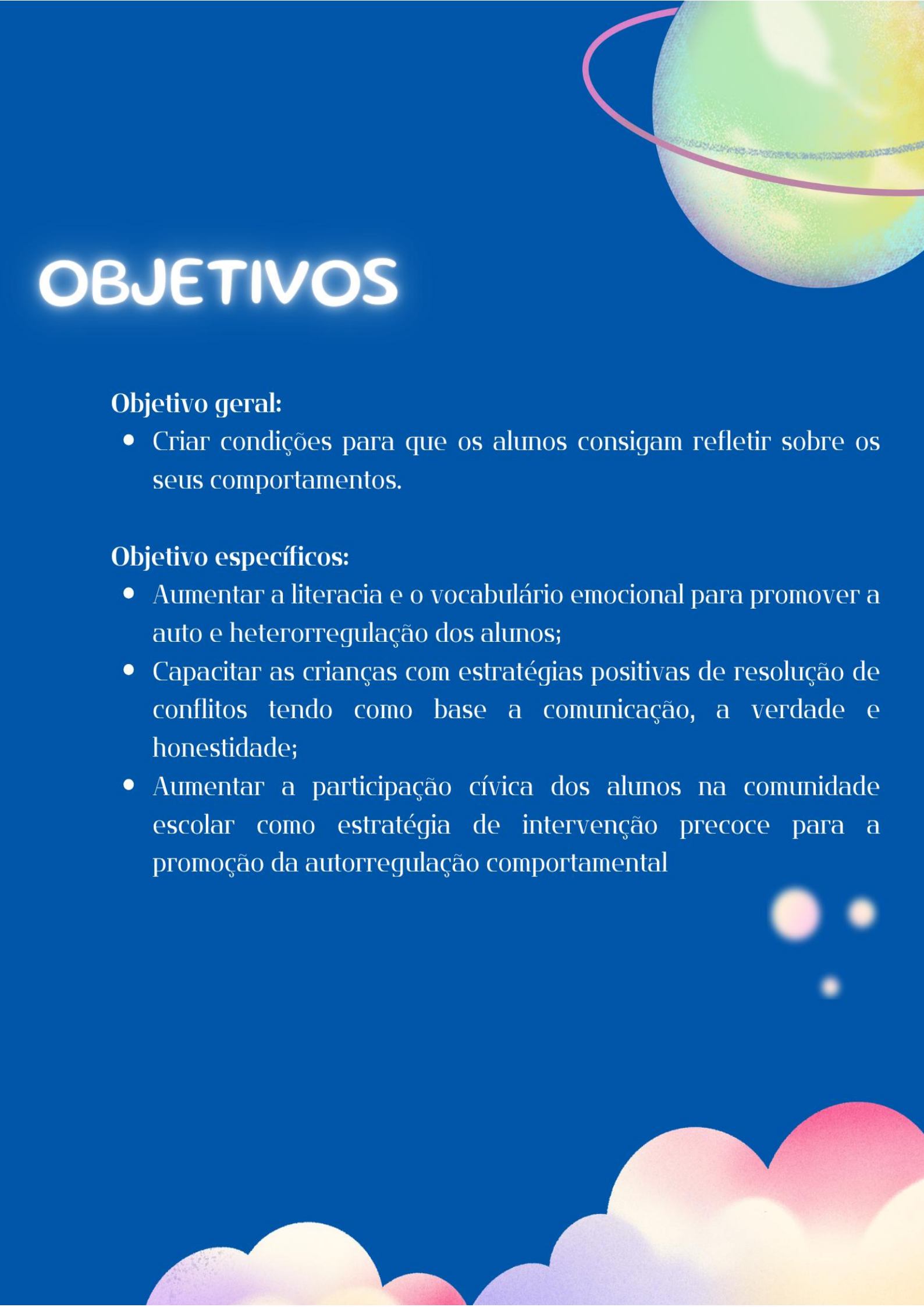


Este projeto será realizado de acordo com a turma de 3º ano da Escola Azul bem como, a turma de 3º ano da Escola Amarela. Desta maneira, as sessões serão realizadas quinzenalmente, sendo que preferencialmente decorrerão à quarta-feira com a duração de uma hora e meia.

Este projeto está dividido em dois grandes blocos. As **sessões de laboratório** consistem em momentos de preparação para as assembleias, fortalecendo as competências socioemocionais necessárias para o momento de debate com a turma. É neste momento laboratorial que se irão abordar questões como emoções, comunicação, noção de grupo, direitos e deveres (saber ser e saber estar na comunidade), participação, resolução de conflitos, empatia, respeito, sem esquecer os desígnios de uma educação inclusiva que respeite a heterogeneidade do grupo. Estas sessões permitirão fazer um diagnóstico das competências relacionais do grupo para que as dinamizadoras adaptem os objetivos a cada semana, assim como às características de cada turma.

O segundo grande bloco que constitui o projeto “Ouvir com o corACAO” são as **assembleias de turma**. Estas assembleias formais, numa fase inicial, serão mensais.





OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Criar condições para que os alunos consigam refletir sobre os seus comportamentos.

Objetivo 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, a verdade e honestidade;
- Aumentar a participação cívica dos alunos na comunidade escolar como estratégia de intervenção precoce para a promoção da autorregulação comportamental



ESCOLA AZUL

SESSÃO 1

“O novelo é uma teia que nos liga a todos”

Atividade 1 – Roda de conversa

Descrição da atividade: As mediadoras irão fazer uma breve apresentação de si mesmas, apresentando também, o trabalho que irão realizar com a turma. Explicação da dinâmica do projeto.

“Nas assembleias vamos poder falar sobre o que sentimos, o que gostamos e o que queremos mudar na turma”

Atividade 2 – Quem sou eu?

Material necessário: Novelo

Descrição da atividade: As mediadoras terão um novelo. Este novelo passará por cada um dos membros da turma. O aluno que possui o novelo terá a função de dizer o seu nome, o seu animal favorito e a razão pela escolha daquele animal. Assim, após dizer isto, agarrando uma parte do fio, terá de passar o novelo ao colega que posteriormente terá de dizer também o seu nome, o seu animal favorito e ainda, a razão pela escolheu aquele animal.



SESSÃO 1

“O novelo é uma teia que nos liga a todos” –
continuação

Refletir:

- Importância de um grupo unido (denominar a turma como uma família) + questão da teia
- Todos os membros do grupo são importantes (Se alguém puxar o novelo até romper, vai haver alguém que vai ficar deslocado do grupo).

Atividade 3 – Nuvens de compromissos

Material necessário: Nuvens em papel colorido, lápis

Descrição da atividade: Pedir aos alunos que referissem palavras/tarefas importantes para a boa realização. As mediadoras por sua vez devem escrever as suas ideias em nuvens de papel. Posteriormente, afixá-las em sala de aula.

SESSÃO 2

“Vamos ver um filme, professora?”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – O portal do correio encantado

Material necessário: televisão

Descrição da atividade: As mediadoras terão uma televisão realizada pela turma em projetos anteriores e será apresentada uma história.



SESSÃO 2

“Vamos ver um filme, professora?” –
continuação

História do Portal do Correio Encantado:

Há muito muito tempo, numa sala parecida com a nossa, surgiu uma porta com uma caixa nunca vista por ninguém. Uns diziam que podia ser um portal e outros achavam que era apenas uma caixa. Até que houve um dia que uma criança deixou dentro da caixa um bilhete com um segredo. Dias depois, o bilhete desapareceu. Muitas foram as crianças que lá colocaram bilhetes, mas só alguns é que desapareciam.

Mais tarde descobriu-se a verdade. Neste portal, vivia um Guardião, que era invisível aos olhos, mas que estava sempre atento ao coração de cada um. Este Guardião só abre as suas portas a quem fala com coragem, diz a verdade e acredita que as palavras podem resolver o maior dos conflitos.

Este Guardião não fala, mas está sempre a ouvir. Não julga, mas guarda segredos e transforma as palavras sinceras em paz para a turma. Este Guardião ouve com o Coração.



SESSÃO 2

“Vamos ver um filme, professora?” –
continuação

Atividade 3 - Definição da caixa do correio

Descrição da atividade: Os alunos em conjunto com as mediadoras refletem como será a Caixa que constituirá o Portal do Correio Encantado.



SESSÃO 3

“Vamos usar os materiais que escolhemos?”

Atividade 1 - Decoração da caixa do correio

Descrição da atividade: Juntar duas mesas e colocar os materiais que os alunos escolheram em cima dessas mesas. Colocar a caixa no meio da mesa e deixar cada um dos alunos dar asas à sua imaginação



SESSÃO 4

“Emoções sentimos todos os dias”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.

Atividade 3 - Brainstorming das emoções

Material necessário: Quadro e marcador de quadro

Descrição da atividade: É desenvolvida a temática das emoções com os alunos e as suas ideias são escritas no quadro - Terminar relacionando com o filme “divertidamente”



SESSÃO 4

“Emoções sentimos todos os dias” –

Atividade 4 - Divertidamente e as emoções

continuação

Material necessário: Envelopes com figuras Divertidamente

Descrição da atividade: É entregue a cada aluno um envelope com várias figuras do divertidamente. Após isso, propõe-se que os alunos abram o envelope e expliquem o que o mesmo contém. Seguidamente, a mediadora lê uma frase e os alunos devem levantar a emoção que se relaciona com a frase

Frases:

- Hoje tirei boa nota e estou muito contente;
- Vou brincar com os meus amigos;
- O meu brinquedo estragou-se;
- Tenho saudades dos meus pais quando estou na escola;
- Disseram que não era a minha vez de jogar;
- O Alberto empurrou-me e caí ao chão;
- Estou com receio de fazer algo errado na apresentação;
- Estava um cheiro na sala;
- Não quero comer isso, tem um aspeto estranho;
- Amanhã temos teste e estou preocupada;
- Caí em frente à escola inteira;
- Essa atividade é chata;
- Ele tem tudo e eu não tenho nada.



SESSÃO 4

“Emoções sentimos todos os dias” –
continuação

Atividade 5- “Como me sinto hoje?”

Material necessário: Termômetro das emoções

Descrição da atividade: Os alunos são chamados um a um à frente para se posicionarem na cor que expresse como se sentem no presente dia.



SESSÃO 5

“Professora, fiquei com vergonha”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Assembleia de turma



SESSÃO 6

“Conflito é quando alguém nos bate”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.

Atividade 3 - O que é o conflito, a indisciplina e a violência?

Descrição da atividade: Refletir em conjunto com os alunos o que consiste o conflito, a indisciplina e a violência



Atividade 4 - Conflito versus violência e indisciplina

Descrição da atividade: Os alunos têm dois papeis afixados no quadro. Num dos papeis está escrito “conflito”, enquanto que no outro diz “violência/ indisciplina”. Serão abordadas várias fases e os alunos devem posicionar-se na que acham que melhor se adequa à situação. Posteriormente, refletir sobre as posições

SESSÃO 7

“O AS vai embora, professora”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.



Atividade 2 - O que é a amizade?

Descrição da atividade: Os alunos sentam-se em roda e é lançada a pergunta “o que é a amizade?”. Após isso, refletir temas como boa amizade, entre outros.

Atividade 3 - O que é ser um bom amigo?

Descrição da atividade: Os alunos sentados em rodinha, escrevem ou desenham um cartaz que explique o que é a amizade

Atividade 4 - As chaves da amizade

Descrição da atividade: Cada aluno terá direito a uma chave na qual deverá escrever uma característica do amigo que se despede e decora-la. Posteriormente, o colega que se despede levará consigo o chaveiro da amizade.



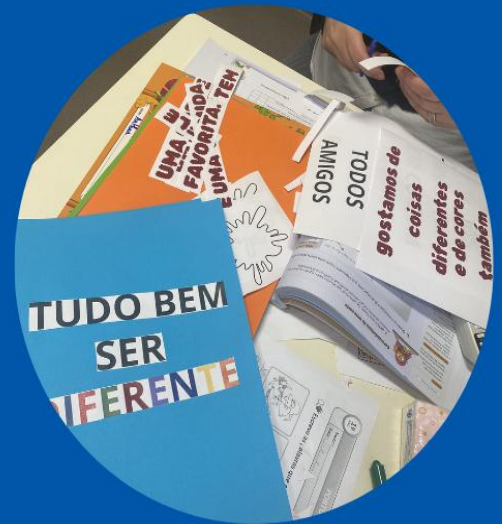
SESSÃO 8

“Nós somos todos diferentes mas somos todos amigos”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.



Atividade 2 - O que é ser diferente?

Descrição da atividade: Os alunos sentam-se em roda e é lançada a pergunta “O que é ser diferente?”.

Atividade 3 - Criação do livro das diferenças



Descrição da atividade: O livro das diferenças constitui-se como um livro em que todos os alunos da turma participam. Começam por escrever o seu nome, colorir uma mancha de tinta com a sua cor favorita, desenhar a sua comida favorita, pintar uma mão com o seu tom de pele

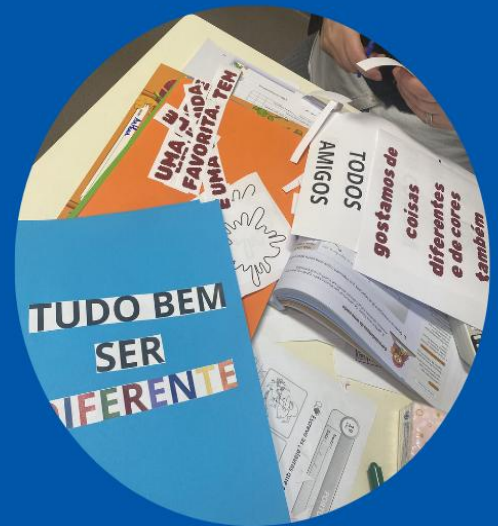
SESSÃO 9

“Hoje vamos terminar o livro das diferenças”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.



Atividade 2 - Término do livro das diferenças

Descrição da atividade: O livro das diferenças constitui-se como um livro em que todos os alunos da turma participam. Começam por escrever o seu nome, colorir uma mancha de tinta com a sua cor favorita, desenhar a sua comida favorita, pintar uma mão com o seu tom de pele



SESSÃO 10

“Hoje vamos aprender a estender a roupa

**Atividade 1 – Momento de relaxamento
(com música)**

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – O que faz de vocês especiais?



Descrição da atividade: Cada aluno terá direito a uma camisola para colorir e onde deve desenhar algo que o torne especial.

SESSÃO 11

“Somos livres para...”

**Atividade 1 – Momento de relaxamento
(com música)**

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – O Tomás e o 25 de abril



Descrição da atividade: A mediadora e a professora irão ler uma história infantil que conta o 25 de abril. No final, será feita uma reflexão sobre o que foi este dia e o que forneceu de novo a quem vivia nesta altura.



SESSÃO 11

“Somos livres para...” – continuação

Atividade 3 – “Agora sou livre para...”

Descrição da atividade: Cada aluno terá um cravo que deverá pintar e por baixo do quadro deve completar a seguinte frase: “sou livre para...”

SESSÃO 11

“Não quero que a professora vá embora”

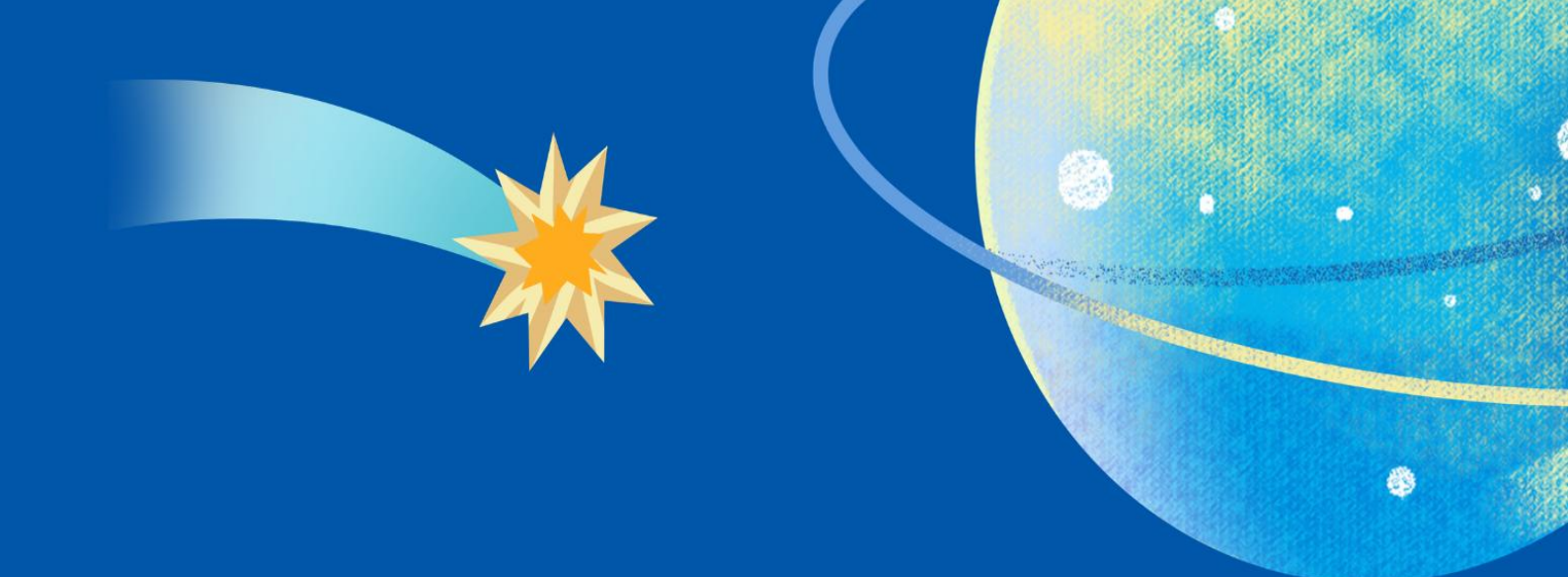
Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Novelo das opiniões

Descrição da atividade: As mediadoras terão um novelo. Este novelo passará por cada um dos membros da turma. O aluno que possui o novelo terá a função de dizer o que mais gostou e que menos gostou no projeto. Assim, após dizer isto, agarrando uma parte do fio, terá de passar o novelo ao colega que posteriormente terá de dizer também o que menos gostou e o que mais gostou.



ESCOLA AMARELA



SESSÃO 1

“Não vamos falar sem pôr o dedo no ar”

Atividade 1 – Roda de conversa

Descrição da atividade: As mediadoras irão fazer uma breve apresentação de si mesmas, apresentando também, o trabalho que irão realizar com a turma. Explicação da dinâmica do projeto.

“Nas assembleias vamos poder falar sobre o que sentimos, o que gostamos e o que queremos mudar na turma”

Atividade 2 – A árvore da turma

Material necessário: Árvore e papeis de pequena dimensão

Descrição da atividade: As mediadoras irão pendurar uma árvore no quadro e cada aluno terá um papel de pequena dimensão onde escreverá o seu nome. Em seguida, em conjunto com as mediadoras, cada aluno irá definir um gesto para se apresentar e colar nos ramos da árvore o seu nome.

Atividade 3 – a nuvem de compromissos

Material necessário: Nuvens

Descrição da atividade: Cada aluno poderá ditar uma regra para cumprir nas sessões. Posteriormente, as mediadoras irão escrever em nuvens de pensamento.

SESSÃO 2

“Que fixe essa televisão professora!”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

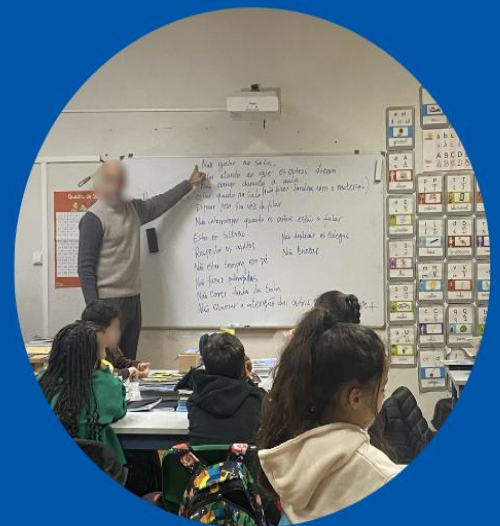
Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – O portal do correio encantado

Material necessário: Novelo

Descrição da atividade: Na televisão de cartão que os alunos terão acesso, será contada a história do Portal do Correio Encantado



SESSÃO 2

“Que fixe essa televisão professora!” –
continuação

História do Portal do Correio Encantado:

Há muito muito tempo, numa sala parecida com a nossa, surgiu uma porta com uma caixa nunca vista por ninguém. Uns diziam que podia ser um portal e outros achavam que era apenas uma caixa. Até que houve um dia que uma criança deixou dentro da caixa um bilhete com um segredo. Dias depois, o bilhete desapareceu. Muitas foram as crianças que lá colocaram bilhetes, mas só alguns é que desapareciam.

Mais tarde descobriu-se a verdade. Neste portal, vivia um Guardião, que era invisível aos olhos, mas que estava sempre atento ao coração de cada um. Este Guardião só abre as suas portas a quem fala com coragem, diz a verdade e acredita que as palavras podem resolver o maior dos conflitos.

Este Guardião não fala, mas está sempre a ouvir. Não julga, mas guarda segredos e transforma as palavras sinceras em paz para a turma. Este Guardião ouve com o Coração.



SESSÃO 3



A cápsula do tempo

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Reflexão sobre a sessão anterior

Descrição da atividade: Refletir sobre o que se sucedeu na sessão anterior bem como o que correu bem e o que correu menos bem.

Atividade 3 - A capsula do tempo



Descrição da atividade: Cada aluno terá direito a uma tira de papel onde terá de refletir e escrever baseando-se na sessão anterior o que não consegue fazer em sala de aula. Depois de escrever, quem quiser partilhar o que escreveu partilha e os colegas terão oportunidade de dar a sua opinião sobre o que foi dito e assim, sucessivamente. No final, todas as tiras de papel serão colocadas dentro da garrafa e os alunos em conjunto com as mediadoras irão enterrar a capsula do tempo

SESSÃO 4

“Que fixe essa televisão professora!” –
reprodução da sessão

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

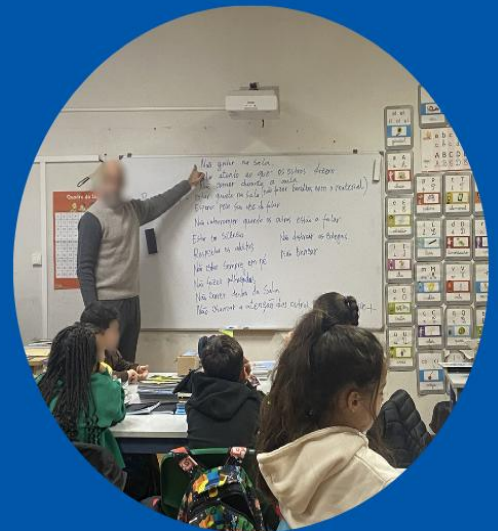
Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – O portal do correio encantado

Material necessário: Novelo

Descrição da atividade: Na televisão de cartão que os alunos terão acesso, será contada a história do Portal do Correio Encantado



SESSÃO 4

“Que fixe essa televisão professora!” –
reprodução da sessão

História do Portal do Correio Encantado:

Há muito muito tempo, numa sala parecida com a nossa, surgiu uma porta com uma caixa nunca vista por ninguém. Uns diziam que podia ser um portal e outros achavam que era apenas uma caixa. Até que houve um dia que uma criança deixou dentro da caixa um bilhete com um segredo. Dias depois, o bilhete desapareceu. Muitas foram as crianças que lá colocaram bilhetes, mas só alguns é que desapareciam.

Mais tarde descobriu-se a verdade. Neste portal, vivia um Guardiã, que era invisível aos olhos, mas que estava sempre atento ao coração de cada um. Este Guardiã só abre as suas portas a quem fala com coragem, diz a verdade e acredita que as palavras podem resolver o maior dos conflitos.

Este Guardiã não fala, mas está sempre a ouvir. Não julga, mas guarda segredos e transforma as palavras sinceras em paz para a turma. Este Guardiã ouve com o Coração.



SESSÃO 5

“Conflito é quando alguém nos bate”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.

Atividade 3 - O que é o conflito, a indisciplina e a violência?

Descrição da atividade: Refletir em conjunto com os alunos o que consiste o conflito, a indisciplina e a violência



Atividade 4 - Conflito versus violência e indisciplina

Descrição da atividade: Os alunos têm dois papeis afixados no quadro. Num dos papeis está escrito “conflito”, enquanto que no outro diz “violência/ indisciplina”. Serão abordadas várias fases e os alunos devem posicionar-se na que acham que melhor se adequa à situação. Posteriormente, refletir sobre as posições



SESSÃO 6

“Ainda não consigo fazer isto porque fico muito chateado quando gritam comigo”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Reflexão sobre a sessão anterior

Descrição da atividade: Refletir sobre o que se sucedeu na sessão anterior bem como o que correu bem e o que correu menos bem.

Atividade 3 - A capsula do tempo - abertura



Descrição da atividade: Na presente atividade será aberta a capsula do tempo. Cada um irá ler em voz alta e irá refletir com os colegas se já consegue fazer o que tinha escrito na tira de papel. Por sua vez, os colegas terão a oportunidade de dar a sua opinião e até, ajudar com estratégias para se o aluno continuar a não conseguir melhorar o que escreveu.



SESSÃO 7

“Ainda não consigo fazer isto porque fico muito chateado quando gritam comigo”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Reflexão sobre a sessão anterior

Descrição da atividade: Refletir sobre o que se sucedeu na sessão anterior bem como o que correu bem e o que correu menos bem.

Atividade 3 - A capsula do tempo - continuação



Descrição da atividade: Na presente atividade será aberta a capsula do tempo. Cada um irá ler em voz alta e irá refletir com os colegas se já consegue fazer o que tinha escrito na tira de papel. Por sua vez, os colegas terão a oportunidade de dar a sua opinião e até, ajudar com estratégias para se o aluno continuar a não conseguir melhorar o que escreveu.



SESSÃO 8

“Ainda não consigo fazer isto porque fico muito chateado quando gritam comigo”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Reflexão sobre a sessão anterior

Descrição da atividade: Refletir sobre o que se sucedeu na sessão anterior bem como o que correu bem e o que correu menos bem.

Atividade 3 - A capsula do tempo - Término



Descrição da atividade: Na presente atividade será aberta a capsula do tempo. Cada um irá ler em voz alta e irá refletir com os colegas se já consegue fazer o que tinha escrito na tira de papel. Por sua vez, os colegas terão a oportunidade de dar a sua opinião e até, ajudar com estratégias para se o aluno continuar a não conseguir melhorar o que escreveu.

SESSÃO 9

“Sentimos emoções quando ficamos zangados ou estamos felizes”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.

Atividade 3 - Brainstorming das emoções

Material necessário: Quadro e marcador de quadro

Descrição da atividade: É desenvolvida a temática das emoções com os alunos e as suas ideias são escritas no quadro - Terminar relacionando com o filme “divertidamente”



SESSÃO 9

“Sentimos emoções quando ficamos zangados ou estamos felizes” – continuação

Atividade 4- “Como me sinto hoje?”

Material necessário: Termômetro das emoções

Descrição da atividade: Os alunos são chamados um a um à frente para se posicionarem na cor que expresse como se sentem no presente dia.



SESSÃO 10

“Essa caixa tem os desenhos que fizemos”

Atividade 1 - O caixa do correio do Portal do Correio Encantado

Material necessário: Caixa

Descrição da atividade: Relembrar a história do Portal do Correio Encantado. Em seguida, entrega da caixa aos alunos e posterior definição do lugar.



Apêndice IV – Manual do Projeto “Heróis além do Comportamento”



HERÓIS ALÉM DO COMPORTAMENTO



25-26

2º ANO DA ESCOLA AZUL + ESCOLA AMARELA





HERÓIS ALÉM DO COMPORTAMENTO



Escolas intervencionadas: Escola Azul e Escola Amarela

Turmas: P2 + C2

Ano letivo: 2025-2026

Mediadoras: MM e Fátima Silva

Este projeto divide-se em três fases:

Na fase de diagnóstico, foram observadas várias aulas afim de compreender as dinâmicas bem como os alunos se relacionam e se comportam em sala de aula. Além disso, foi efetuada uma conversa com a professora após a análise dos processos escolares de cada um

Passando a primeira fase, foi feito um planeamento daquilo que iria ser realizado com a turma. O projeto seria posto em prática durante os períodos de aulas, estando destinado a decorrer às quintas-feiras na parte da manhã, com a duração máxima de uma hora e trinta minutos. A par destas sessões, foi criada uma caderneta do comportamento.

Esta caderneta consiste num dispositivo de registo a adotar pela professora que inclui o preenchimento diário das alíneas propostas na mesma. Em suma, a caderneta consiste num registo personalizado da professora titular em que, semanalmente, irá preencher as alíneas conforme o comportamento de cada um. É de referir também que esta caderneta possui alíneas de cariz mais individual ou seja, as mediadoras terão um tempo com cada aluno individualmente para perceber e refletir com o mesmo quais são as suas maiores dificuldades em sala de aula e com os outros.

Por fim, a fase de avaliação do projeto decorrerá também durante as sessões.



O projeto denominado por “Heróis além do comportamento” foi criado única e exclusivamente para os alunos do 2º ano da Escola EB/II da Pasteleira, tendo em conta as necessidades identificadas pela professora titular e pelas técnicas do GAAF. Mais tarde, e tendo em conta as necessidades foi necessário adaptar este projeto para a turma de 2º ano da Escola EB/II das Condominhas. Ambos os grupos possuem questões cognitivas e comportamentais que não permitem o bom funcionamento da aula. Perante isto, as professoras titulares recorreram ao GAAF para auxiliar.

Objetivo geral:

- Promover a regulação emocional das crianças através da compreensão e gestão das emoções no contexto escolar.

Objetivos Específicos

- Capacitação das crianças com mecanismos para identificar, expressar e regular as próprias emoções;
- Melhoria nas dinâmicas de sala de aula e as relações entre alunos.



ESCOLA AZUL



SESSÃO 1

“Todos vão ter o novelo”

Atividade 1 – Quem sou eu?

Material necessário: Novelo

Descrição da atividade: Os alunos têm um novelo que se deverá fazer Passar por toda a turma. Quem tem o novelo deve dizer o seu nome e um animal que goste muito. À medida que o novelo vai passando pelos alunos, cada um vai ficando com um pouco do fio. O objetivo é formar uma teia.

Atividade 2 – Mural das regras

Material necessário: Imagens de regras

Descrição da atividade: As mediadoras têm consigo imagens que representam algumas regras básicas de sala de aula. As imagens são mostradas uma a uma. Os alunos devem descobrir qual regra a imagem representa e posterior reflexão da importância da regra



SESSÃO 2

“Cheira a flor e sopra o dente de leão”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – As placas

Material necessário: Placas vermelhas e verdes

Descrição da atividade: Nesta atividade serão apresentadas aos alunos situações hipotéticas em sala de aula e os alunos vão ter de tomar um posicionamento, fazendo recurso às placas coloridas. A placa

vermelha corresponde à citação “não respeita a regra de sala de aula” e a placa verde corresponde ao “respeita as regras de sala de aula”.



- Sai da sala sem autorização;
- Bati no colega dentro da sala;
- Pedi à professora para ir à casa de banho;
- Tirei o material do meu colega;
- Pus o dedo no ar para falar;
- Cheguei atrasado.





“Cheira a flor e sopra o dente de leão” – continuação

Atividade 3 – Visionamento do video “the bridge”

Material necessário: Projetor e coluna

Descrição da atividade: É proposto que os alunos visionem o vídeo. Após o visionamento do vídeo, começasse a explorar aquilo que foi visto e é feita a proposta de todo os alunos dizerem uma palavra sobre o que compreendeu do vídeo.

Atividade 4 – “Fechamos os olhos, cheiramos a flor e sopramos o dente de leão”

Material necessário: Desenhos com dentes
de leão, lápis de cor



Descrição da atividade: Cada aluno terá uma folha com um dente de leão para que seja colorido, ao gosto de cada um. Após todos terem pintado, será realizado um pequeno momento de relaxamento onde os alunos fecham os olhos, inspiram, imaginando que estão a cheirar um flor e expiram, imaginando que estão a soprarum dente de leão.





SESSÃO 3

“Saber ouvir”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior e introduzir o tema do saber ouvir.

- O que significa ouvir bem?
- O que sentimos quando alguém não nos ouve?



Atividade 3 – Descubra o som

Material necessário: Projetor, coluna

Descrição da atividade: As mediadoras colocar sons e alunos de forma atenta, devem ouvir e decifrar o que ouviram. A ideia é que os alunos consigam decifrar e consigam perceber a importância do silêncio para ouvir o outro. No final, refletir sobre a importância do silêncio e de como isso, ajudou a compreender melhor o som.



“Saber ouvir” – continuação

Atividade 4 – Leitura da história do mocho

Descrição da atividade: é proposto aos alunos que ouçam a história que a mediadora irá contar e que sempre que seja proferida a palavra “ouvir”, cada um deve colocar as mãos atrás da suas orelhas.

“O mocho que não sabia ouvir”

Era uma vez um mocho que vivia no alto de uma árvore e que adorava conversar. Este mocho falava tanto, mas tanto, que nunca parava para **ouvir** os outros. Sempre que alguém lhe tentava contar o que tinha acontecido na floresta, o mocho interrompia sem **ouvir** até ao fim. Os seus amigos começaram a afastar-se, cansados de falar e de ninguém os **ouvir**.

Um dia, o mocho percebeu que já ninguém vinha visitá-lo. Sentiu-se sozinho e pensou: “Talvez eu precise de aprender a **ouvir**.” Então, decidiu passar um dia inteiro em silêncio, apenas a **ouvir** tudo à sua volta. E que surpresa! Conseguiu **ouvir** o vento nas folhas, **ouvir** o riso do esquilo, **ouvir** o bater das asas da borboleta e **ouvir** as histórias maravilhosas que os amigos tinham para contar.

Desde esse dia, o Mocho aprendeu que **ouvir** é uma forma de ser amigo. Agora, quando alguém fala, ele fica quietinho, atento e feliz por poder **ouvir** e todos dizem que o mocho se tornou o animal mais sábio da floresta – não por falar muito, mas porque sabe **ouvir**.



“Saber ouvir” – continuação

Refletir sobre:

- Porque é importante ouvir os outros?
- O que acontece quando não deixamos alguém falar?;
- O que significa “ouvir com o coração aberto”?;
- Já aconteceu alguém querer falar e os outros não ouvirem?;
- Como te sentes quando não és ouvido?
- O que podemos fazer na nossa sala para sermos bons ouvintes?
- Que regras nos ajudam a ouvir melhor os colegas e a professora?

Atividade 5 – Pintura de desenho

Descrição da atividade: É entregue aos alunos um desenho com um herói com umas orelhas grandes de forma a demonstrar que eles conseguiram ser os heróis da audição nessa sessão.

“Fechamos os olhos, cheiramos a flor e sopramos o dente de leão”



SESSÃO 4

“Vai ser a nova mascote da turma”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.



Atividade 3 - Atribuição de uma mascote à turma

Material necessário: Peluche

Descrição da atividade: As mediadoras fazem a apresentação à turma da nova mascote que os acompanhar. Após isso, é decidido em conjunto com os alunos o nome da mascote e o local onde passará a estar.

“A coruja é a vossa mascote. Esta mascote vai ser o vosso amigo a quem vocês podem recorrer. A coruja tem uma audição aguçada e consegue ouvir qualquer coisa. Tem a capacidade de ver na escuridão, ou seja, tem capacidade de ver para além daquilo que é visto (vê por trás das aparências e de ver aquilo que não é evidente)”





“Vai ser a nova mascote da turma” – continuação

Atividade 3 – Será que posso ser uma coruja na sala de aula?

Material necessário: envelopes, folhas impressas com frases

Descrição da atividade: Nesta atividade, vou dar a oportunidade de escolher um envelope com uma característica da coruja e em conjunto, iremos relacioná-la com as regras de sala de aula.

Frases:

1. *A coruja ouve atentamente → Tal como a coruja, ouvimos com atenção antes de falar = Regra: Ouvir os colegas e o professor, sem falar por cima deles.*
2. *A coruja é calma → Nós também devemos estar tranquilos na sala = Regra: permanecer em silêncio e respeitar os outros*
3. *A coruja observa tudo atentamente → nós devemos prestar atenção nas aulas = Regra: estar atento*
4. *A coruja é sábia → Nós pudemos saber mais se estivermos a atentos a ouvir as explicações da professora*
5. *A coruja é silenciosa → Nós também devemos estar atentos = Regra: Permanecer em silêncio e respeitar quem está a falar*





SESSÃO 5

“Emoções é aquilo que nós sentimos”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.



Atividade 3 – Brainstorming das emoções

Material necessário: Quadro e marcador de quadro

Descrição da atividade: É desenvolvida a temática das emoções com os alunos e as suas ideias são escritas no quadro – Terminar relacionando com o filme “divertidamente”



“Emoções é aquilo que nós sentimos”- continuação

Atividade 4 - Divertidamente e as emoções

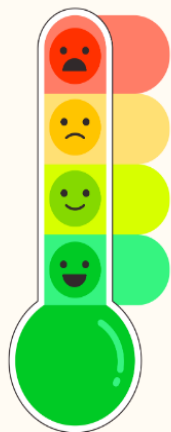
Material necessário: Envelopes com figuras Divertidamente

Descrição da atividade: É entregue a cada aluno um envelope com várias figuras do divertidamente. Após isso, propõe-se que os alunos abram o envelope e expliquem o que o mesmo contém. Seguidamente, a mediadora lê uma frase e os alunos devem levantar a emoção que se relaciona com a frase

Frases:

- Hoje tirei boa nota e estou muito contente;
- Vou brincar com os meus amigos;
- O meu brinquedo estragou-se;
- Tenho saudades dos meus pais quando estou na escola;
- Disseram que não era a minha vez de jogar;
- O Alberto empurrou-me e caí ao chão;
- Estou com receio de fazer algo errado na apresentação;
- Estava um cheiro na sala;
- Não quero comer isso, tem um aspeto estranho;
- Amanhã temos teste e estou preocupada;
- Caí em frente à escola inteira;
- Essa atividade é chata;
- Ele tem tudo e eu não tenho nada.





SESSÃO 6

“Isso é um termómetro?”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.



Atividade 3 – Termómetro das emoções

Material necessário: Termómetro e fita-cola

Descrição da atividade: Escolher em conjunto com a turma onde querem colocar o termómetro das emoções. Após a decisão do local, pedir a cada um dos alunos que se posicione tendo em conta a forma como se sente sendo que o verde representa que o aluno se sente bem e o vermelho que o aluno se sente mal.





SESSÃO 1

“O que é um pote da calma?”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior. Refletir sobre o que despoleta o alterar das emoções de cada um e que estratégias utilizavam para se autorregular



Atividade 3 – Pote da Calma

Material necessário: garrafas de plástico, purpurinas, cola com corante, água morna e pompons

Descrição da atividade: Começar por explicar o que é pote da calma e para que serve. Proceder à realização do pote e começar por aquecer água até ficar morna. Após isso, despejar água até ter um terço da garrafa com o liquido. Em seguida, colocar purpurinas, a cola com corante e ainda, os pompons. Por fim, terminar com agua sem encher completamente a garrafa.





“O que é um pote da calma?” – continuação

Atividade 4 – Momento de relaxamento (com música e pote da calma)

Material necessário: computador e pote da calma

Descrição da atividade: É proposto que os alunos ouçam a música e que consigam abanar suavemente os seus potes da calma, devidamente identificados e que foquem nas purpurinas.





SESSÃO 8

Como me sinto hoje?

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música e pote da calma)

Material necessário: computador e pote da calma

Descrição da atividade: É proposto que os alunos ouçam a música e que consigam abanar suavemente os seus potes da calma, devidamente identificados e que foquem nas purpurinas.

Atividade 2- “Como me sinto hoje?”

Material necessário: Termômetro das emoções

Descrição da atividade: Os alunos são chamados um a um à frente para se posicionarem na cor que expresse como se sentem no presente dia.





SESSÃO 9

Que estratégias posso utilizar para estar
mais regulado?

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música e pote da calma)

Material necessário: computador e pote da calma

Descrição da atividade: É proposto que os alunos ouçam a música e que consigam abanar suavemente os seus potes da calma, devidamente identificados e que foquem nas

Atividade 2 – O Tomás e o seu desenho

Descrição da atividade: As mediadoras vão contar aos alunos uma história. Nesta história, as reações perante determinados acontecimento que o personagem tem não são adequadas. Após a contagem desta história, os alunos em conjunto com as mediadoras vão refletir sobre aquilo que correu mal ou o que correu menos bem.

História contada de forma errada:

A professora Marta pediu à sua turma que desenhasse algo que os deixa feliz. Perante isto e depois estar a desenhar a algum tempo, o Tomás percebeu que o desenho não estava como ele queria. Ele apagou e voltou a desenhar. Logo em seguida, voltou a fazer o mesmo e a tentar de novo. O Tomás já estava a ficar chateado. O seu corpo começou a ficar tenso e quente. Na sua cabeça apenas soavam as palavras “isto não está a resultar”.



Que estratégias posso utilizar para estar mais regulado? – continuação

Continuação da contagem da história de forma errada:

Quando a professora pediu para mostrar os trabalhos, o Tomás sentiu um nó na barriga e decidiu rasgar o desenho para a professora não ver. O coração dele batia depressa e as suas mãos estavam a suar.

- *Refletir sobre esta história em conjunto*

Atividade 3 - O Tomás e o seu desenho

Material necessário: Cartolina e frases impressas

Descrição da atividade: É proposto aos alunos que ordenem a história de forma correta. Os alunos vão ordenar isto e colar numa cartolina

História contada de forma correta:

O Tomás estava a desenhar quando percebeu que o seu desenho não estava a ficar como gostaria. Olhou outra vez, apagou e tentou desenhar novamente.

- Como acham que o Tomás se está a sentir?

O seu corpo começou a ficar tenso e quente. Na sua cabeça apenas soavam as palavras “isto não está a resultar”. Quando a professora pediu para mostrar os trabalhos, o Tomás sentiu um nó na barriga. O Tomás pensou em esconder o desenho, penso em rasgar até. O coração batia depressa e as suas mãos suavam.

Que estratégias posso utilizar para estar mais regulado? – continuação

- O que acham que o Tomás deve fazer?

O Tomás parou, ficou quieto um momento e inspirou e expirou sucessivamente devagar. Aos poucos, o corpo começou a ficar mais calmo. A raiva ainda ali estava mas já não o dominava completamente.

O Tomás levantou a mão e pediu ajuda à professora. A professora respondeu-lhe “estás a tentar, isso também conta. Vai buscar o teu pote da calma ao armário se quiseres”. O Tomás levantou-se e foi buscar. Sentiu-se logo de forma diferente. No fim da aula, o Tomás saiu mais calmo não porque ficou tudo perfeito mas porque conseguiu controlar as suas emoções.

No final, refletir sobre a história e sobre as estratégias que ele usou para se acalmar.





SESSÃO 10

“Será que um líder deve dar o exemplo ao seu grupo?”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música e pote da calma)

Material necessário: computador e pote da calma

Descrição da atividade: É proposto que os alunos ouçam a música e que consigam abanar suavemente os seus potes da calma, devidamente identificados e que foquem nas

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior. Iniciar o tema da liderança

Atividade 3 – Liderança através do exemplo

Descrição da atividade: É proposto aos alunos que se coloquem de pé e que façam o gestos que a mediadora falar. Ao mesmo tempo que a mediadora fala, faz gestos contrários aos que fala. Assim, a mediadora fará um gesto diferente daquele que está a pedir que os alunos façam. No final, refletir aquilo que foi realizado e transpor para o dia a dia.





SESSÃO 11

“Nós não temos estado calmos”

O planeamento desta sessão não foi o que se segue pois a turma exigiu uma adaptação do plano.

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música e pote da calma)

Material necessário: computador e pote da calma

Descrição da atividade: É proposto que os alunos ouçam a música e que consigam abanar suavemente os seus potes da calma, devidamente identificados e que foquem nas

Atividade 2 - Roda conversa “a turma e eu”

Descrição da atividade: A professora começa por partilhar algumas das suas inquietações com a turma. Em seguida, os alunos partilham também as suas inquietações sendo que a aula se centrou na resolução de conflitos entre alunos. Fechar com uma pequena reflexão sobre o que podem fazer para melhorar a relação em turma





SESSÃO 12

“Hoje eu não me sinto bem”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música e pote da calma)

Material necessário: computador e pote da calma

Descrição da atividade: É proposto que os alunos ouçam a música e que consigam abanar suavemente os seus potes da calma, devidamente identificados e que foquem nas

Atividade 2 – Balanço da sessão anterior

Descrição da atividade: Inicia-se uma pequena reflexão sobre a sessão anterior.

- Têm conseguido estar mais calmos?
- O que faz que não consigam estar calmos?
- O que acreditam que pode ajudar a estarem mais calmos?

Atividade 2- “Como me sinto hoje?”

Material necessário: Termômetro das emoções

Descrição da atividade: Os alunos são chamados um a um à frente para se posicionarem na cor que expresse como se sentem no presente dia.



ESCOLA AMARELA



SESSÃO 1

“Passa-me a mim o novelo”

Atividade 1 - Quem sou eu?

Material necessário: Novelo

Descrição da atividade: Os alunos têm um novelo que se deverá fazer Passar por toda a turma. Quem tem o novelo deve dizer o seu nome e um animal que goste muito. À medida que o novelo vai passando pelos alunos, cada um vai ficando com um pouco do fio. O objetivo é formar uma teia.



SESSÃO 2

“Para que servem as regras de sala de aula?”

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Mural das regras

Material necessário: Imagens de regras

Descrição da atividade: As mediadoras têm consigo imagens que representam algumas regras básicas de sala de aula. As imagens são mostradas uma a uma. Os alunos devem descobrir qual regra a imagem representa e posterior reflexão da importância da regra



SESSÃO 3

“Isto parece um semáforo das regras”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – As placas

Material necessário: Placas vermelhas e verdes

Descrição da atividade: Nesta atividade serão apresentadas aos alunos situações hipotéticas em sala de aula e os alunos vão ter de tomar um posicionamento, fazendo recurso às placas coloridas. A placa vermelha corresponde à citação “não respeita a regra de sala de aula” e a placa verde corresponde ao “respeita as regras de sala de aula”.

- Sai da sala sem autorização;
- Pedi à professora para ir à casa de banho;
- Pus o dedo no ar para falar;
- Bati no colega dentro da sala;
- Tirei o material do meu colega;
- Cheguei atrasado.



SESSÃO 4

Limites? O que são?

Atividade 1 - Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 - Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior. Introduzir o tema dos limites

- O que são os limites?
- Como sei que estou a passar os limites de alguém?
- Como reajo quando alguém ultrapassa os meus limites?

Atividade 3 - O elástico e o seu limite

Material necessário: Elásticos de borracha

Descrição da atividade: Dar a cada um dos alunos um elástico. Após todos terem o elástico pedir que todos estiquem o elástico. Em alguns casos, o elástico irá rebentar e noutros não acontecerá. Depois disto, refletir com os alunos e transpor para a realidade



SESSÃO 5

“Que som é este?”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior e introduzir o tema do saber ouvir.

- O que significa ouvir bem?
- O que sentimos quando alguém não nos ouve?

Atividade 3 – Descubra o som

Material necessário: Projetor, coluna

Descrição da atividade: As mediadoras colocar sons e alunos de forma atenta, devem ouvir e decifrar o que ouviram. A ideia é que os alunos consigam decifrar e consigam perceber a importância do silêncio para ouvir o outro. No final, refletir sobre a importância do silêncio e de como isso, ajudou a compreender melhor o som.



SESSÃO 6

“A girafa que não ouvia”

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior.

Atividade 3 – Leitura da história do mocho

Descrição da atividade: é proposto aos alunos que ouçam a historia que a mediadora irá contar e que sempre que seja proferida a palavra “ouvir”, cada um deve colocar as mãos atrás da suas orelhas.

“A girafa que não sabia ouvir”

Era uma vez uma girafa que vivia na savana, alta como nenhuma outra. O seu pescoço comprido permitia-lhe ver muito longe – tão longe que ela achava que sabia tudo o que se passava à sua volta. Por isso, quando os outros animais vinham falar com ela, interrompia sem os **ouvir**, tirando sempre conclusões precipitadas.

A girafa também tinha umas orelhas grandes, perfeitas para **ouvir** mas quase nunca as usava como devia. Em vez de **ouvir** com atenção, interrompia, sem **ouvir** bem o que os amigos sentiam.



SESSÃO 6

“A girafa que não ouvia” – continuação

A girafa que não sabia ouvir” – continuação

Com o tempo, os outros animais começaram a afastar-se. Sentiam que a girafa nunca os **ouvia** e estavam cansados.

Um dia, ao olhar à sua volta com o seu longo pescoço, a girafa percebeu que nunca mais vinham falar com ela. Pensou ela: “Será porque nunca consigo **ouvir** ninguém?”. Rapidamente percebeu que conseguia ver tudo aquilo que a rodeava por conta do seu grande pescoço mas nunca conseguia **ouvir** ninguém. Sentiu o seu grande coração bater mais forte e pensou:

“Talvez eu precise de aprender a **ouvir** com o coração.”

Nesse dia, decidiu fazer diferente. Quando o pequeno pássaro veio falar, a girafa ficou em silêncio, firme como os seus cascos no chão a **ouvir** com atenção. Não interrompeu. Não julgou. Apenas decidiu **ouvir**.

E que descoberta tão bonita!

Percebeu melhor os sentimentos dos outros, entendeu as suas necessidades e conseguiu responder com mais cuidado e verdade.

Desde então, a girafa passou a usar:

- o seu pescoço longo para ver além aquilo que os outros não viam, as suas orelhas grandes para **ouvir** com empatia, os seus cascos firmes para demonstrar o que sente, e o seu grande coração para falar e **ouvir** com carinho.

E assim, a girafa tornou-se uma grande amiga de todos – não por saber mais, mas porque aprendeu a **ouvir** e a falar com o coração. ♥



SESSÃO 1

“A girafa que não ouvia” – continuação

Atividade 1 – Momento de relaxamento (com música)

Material necessário: computador

Descrição da atividade: É proposto que os alunos pousem as suas cabeças, fechem os olhos e ouçam a música atentamente.

Atividade 2 – Momento de reflexão sobre sessão anterior

Descrição da atividade: Através do diálogo, refletir com os alunos aquilo que foi feito na sessão anterior. Refletir sobre o que despoleta o alterar das emoções de cada um e que estratégias utilizavam para se autorregular



Atividade 3 – Pote da Calma

Material necessário: garrafas de plástico, purpurinas, cola com corante, água morna e pompons

Descrição da atividade: Começar por explicar o que é pote da calma e para que serve. Proceder à realização do pote e começar por aquecer água até ficar morna. Após isso, despejar água até ter um terço da garrafa com o liquido. Em seguida, colocar purpurinas, a cola com corante e ainda, os pompons. Por fim, terminar com agua sem encher completamente a garrafa.



Apêndice V – Apresentação da inauguração do Planeta Serenidade

Powerpoint apresentado a inauguração do “Planeta Serenidade”



DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO



PERCURSO FORMATIVO SET 2025- JUN 2026

Objetivo geral

Promover o desenvolvimento integral dos alunos do 1º CEB através de estratégias de mediação socioeducativa que contribuam para uma convivência escolar positiva.

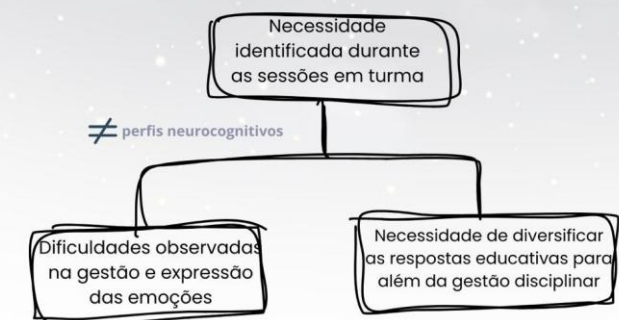


Objetivos específicos

- 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 responsabilização dos alunos.



PLANETA DA SERENIDADE O CONCEITO



Tátil
Caixas sensoriais; painéis de texturas

Visual/Auditivo
Luzes, fibras óticas, pots da calma; sons relaxantes ou cancelamento de ruído

Vestibular
Bola de pilates, percursos de equilíbrio

1

2

3

SUGESTÕES DE DINÂMICAS

Atividade	Objetivo	Descrição
Caninho da Calma + Pote da Calma	Promover a autorregulação emocional e a redução da agitação	Utilização de recursos sensoriais, incluindo o frasco da calma, para ajudar os alunos a recuperar o equilíbrio emocional e a desenvolver estratégias de autocontrolo.
Termómetro Emocional	Desenvolver a consciência e identificação das emoções	Os alunos identificam o seu estado emocional através de uma escala visual, refletindo sobre a intensidade das emoções e as estratégias de regulação mais adequadas.
Viagens Imaginárias	Promover o relaxamento e o bem-estar emocional	Exercícios guiados de visualização e imaginação que favorecem a concentração e diminuição da ansiedade.



OBRIGADA,

POR ESTA JORNADA DE APRENDIZAGEM E CRESCIMENTO

