

Metodologia

Tendo em conta a participação directa no que conglomerou o atendimento a vítimas de Violência Doméstica e o desenvolvimento de um projecto (Projecto "Mais Igualdade(s)") que promovia o levantamento e análise de informações sobre o conhecimento de diferentes colaboradores(as) da Câmara Municipal de Gondomar face à temática e a realidade da Igualdade de Género, a incidência sobre métodos e técnicas não se viu aplicado na prática, tendo em conta o teor mais interventivo do que investigativo, ou seja, não se pautou por um trabalho de investigação crua, em que o recurso a métodos e técnicas de investigação é cabal e preponderante.

Determinando-se por outro lado, a necessidade de um enquadramento epistemológico face às experiências do empírico inerentes ao percurso estagiário a ser desmitificado e desfragmentado. Antevendo-se e projectando-se, assim, a obrigatoriedade do trabalho segundo um campo de influências do que é axiológico e científico e do que representam os valores e os conhecimentos, correspondentemente, sem que, de igual forma, fosse invalidada a forte influência institucional aliada ao trabalho que perfaz o quotidiano de uma divisão de Acção Social de uma Câmara Municipal.

Sem floridos, encontramos-nos perante duas vias de trabalho: a investigação e a intervenção, sendo que a primeira é desenvolvida em termos práticos da elaboração da tese escrita, precisamente, por com relação à segunda via (a da intervenção) elemento expresso e expressivo do percurso estagiário que originou os passos a dar no caminho desta investigação em Ciências da Educação. Ora, neste vice no versa, equacionou-se a dialéctica de acção conceptual e prática do que pode ser e do que é intervir e investigar dentro e por intermédio das Ciências Sociais e Humanas.

Resultados e Conclusões Finais

Tendo em conta as introspectivas e retrospectivas adjacentes e inatas aquele que foi um percurso de acção, intervenção e investigação, nas dinâmicas contextuais da Igualdade de Género e da Violência Doméstica, dentro das quais a evidência de uma abordagem centrada no outro, sem que a implicação directa do eu possa ser ignorada ou esquecida, se insurgiram como elementos cabais. Urgindo, assim, o pensar, de forma projectiva e empoderante quais os estigmas e as potencialidades daquelas que são a identidade e o perfil de uma profissão e de uma profissionalização das Ciências da Educação, e do modo como estas se inserem, envolvem e implicam no universo das Ciências Sociais.

Formularam-se conceitos, por intermédios de confluência entre autores(as) e uma visão tanto académica como pessoal, estabelecendo-se assim uma narrativa de análise, daquela que se pode entender como uma actual existência entre um caos visto como oportunidade perante o presente e o futuro do que é ser um *eu-profissional* das e nas Ciências da Educação.

Por entre as barreiras e também horizontes daquelas que temos por ciências do Social e do Educativo, restabeleceram-se – reafirmando-se – as ligações-ponte entre disciplinas e saberes como a Educação e a Pedagogia Social, ao mesmo tempo, que sempre em simultâneo com a ordem marcante da experiência estagiária, foi possível fundamentar-se, através da leitura do que é *acção*, *comportamento* e *animal laborans* de Hannah Arendt, o que "ainda pode ser feito" pelas e nas ordens de caminho da investigação e intervenção nas e das Ciências da Educação.

Bibliografia

- ABRANCHES, Graça (2009) *Guia Para Uma Linguagem Promotora da Igualdade Entre Mulheres e Homens Na Administração Pública*. Coleção Trilhos da Igualdade, n.º4. Lisboa: CIDM – Presidência do Concelho de Ministros;
- ARENDT, Hannah (2001) *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D' Água Editora;
- CABANAS, José Maria Quintana (1988) *Pedagogia Social*. Madrid: DYKINSON;
- CANÁRIO, Rui (2003) *O impacto social das ciências da Educação*. VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação;
- CIDM (2005) *Estratégias Internacionais Para a Igualdade do Género: A Plataforma de Acção de Pequim (1995-2005)*. Coleção Agenda Global n.º6. Lisboa: CIDM – Presidência do Concelho de Ministros;
- CIG (2007) *III Plano Nacional para a Igualdade e Género*. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros;
- CIG (2007) *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros;
- CIG (2009) *Violência Doméstica: Encaminhamento Para Casa Abrigo*. Coleção Violência do Género n.º1. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros;
- COULTER, D. (2002) «O que conta como Acção na Investigação-Acção Educativa». In *Education Action Research*. Volume 10, n.º 2. (191-206) Tradução de José Correia & Carla Gomes;
- MANITA, Celina (coord.), RIBEIRO, C., PEIXOTO, C., (2009) *Violência Doméstica: Compreender para Intervir – Guia de Boas Práticas para Profissionais de Instituições de Apoio a Vítimas*. Coleção Violência do Género n.2. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros;
- MARTELO, Maria de Jesus (2004) *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Coleção Mudar Atitudes n.13. Lisboa: CIDM;
- MENEZES, Isabel (2007) *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Legis Editora;
- NIETZSCHE, Friedrich (1978) *Assim Falou Zaratustra*. Sintra: Europa América;
- PERISTA, Heloisa & SILVA, Alexandra (2005) *Guia para o Mainstreaming do Género na Actividade Profissional e na Vida Familiar*. Coleção Bem Me Quer, n.º14. Lisboa: CIDM;
- REDE DE ESTUDOS DAS MULHERES (2005) *As Mulheres na União Europeia: História, Trabalho e Emprego*. Tradução Ana Barradas. Lisboa: Ela por Ela.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987) *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Ed. Afrontamento;
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000) *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. Coleção Para Um Novo Senso Comum: A Ciência, O Direito e A Política Na Transformação Paradigmática. Volume I. Porto: Ed. Afrontamento;
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) (2004) *Semear Outras Soluções – Os Caminhos Da Biodiversidade E Dos Conhecimentos Rivals*. Coleção Reinventar A Emancipação Social: Para Novos Manifestos n.º4. Porto: Ed. Afrontamento.

DO(S) CONCEITO(S) À(S) PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA: ALGUNS CONTRIBUTOS PARA A CLARIFICAÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

Basilio Almeida*

Preciosa Fernandes*

Problematização e Objectivos

O interesse pelo estudo da Mediação Sócio-Educativa (MSE) decorreu de vários factores. O primeiro relacionou-se com o estágio final da Licenciatura em Ciências da Educação e a experiência

* Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP (basilialmeida@gmail.com)

* Professora Auxiliar da FPCE-UP e orientadora da dissertação de mestrado (preciosa@fpce.up.pt)

desenvolvida num Agrupamento de Escolas. O segundo deveu-se ao facto de ter iniciado o 2º ciclo de estudos em Ciências da Educação onde acolhemos a possibilidade de aprofundar o conhecimento teórico sobre a problemática da MSE. Sendo esta uma problemática não muito estudada interessou-nos focar o estudo na análise de práticas que estavam a ser desenvolvidas num Agrupamento tentando interpretá-las no sentido de as associar, ou não, a práticas de MSE.

Nesta linha constituíram objectivos de investigação: aprofundar o conhecimento sobre a mediação sócio-educativa; analisar práticas de mediação sócio-educativas em desenvolvimento num Agrupamento de Escolas; contribuir para a configuração de um perfil profissional de mediador/a sócio-educativo/a; identificar factores que dificultam e ou facilitam a institucionalização de práticas de mediação sócio-educativa em contexto escolar.

Contextualização Teórica

No quadro teórico construído procurou-se, em primeiro lugar, clarificar sentidos a que a mediação tem sido associada, o que justificou o recurso a diferentes perspectivas. Abordou-se a perspectiva oriunda da psicologia que se insere num paradigma que procura formas comunicacionais nas quais o diálogo pode ser utilizado para criar soluções satisfatórias. Ou seja, nas palavras de Schnitman (1999) "os diálogos mediadores, são aqueles que em meio a contradições e conflitos, permitem encontrar palavras/perspectivas que possam ser assumidas como próprias pelos participantes, que permitam visualizar para o futuro uma realidade possível" (op. cit.: p. 102). O seu principal objectivo não deverá ser chegar a um acordo, "mas cultivar as capacidades dos participantes de capacitação, de reconhecimento e de consciência" (Shailor, 1999: 84).

No que diz respeito à problematização e conceptualização das questões de mediação em educação esta é tão questionável que é possível considerar que educar e mediar podem ser entendidas como a mesma coisa (Caetano, 2003). Como refere a autora "educar é sempre uma forma de mediar" (ibidem: 42) entre o saber instituído e o saber experimental, entre a escola e os alunos, entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade, etc. Neste sentido, o debate sobre a definição de mediação está longe de estar encerrado representando, assim, um campo não limitado na sua intervenção e subentendendo diferentes entendimentos. Todavia, são já vários os autores que se têm debruçado sobre esta problemática e que têm contribuído para o aprofundamento do conhecimento neste domínio de intervenção sócio-educacional. Salientam-se, entre outros, os trabalhos de Correia & Caramelo, 2003, Caramelo & Correia, 2010, Vaz, 2009, Neves, 2010, Caetano 2005, 2007). Como sustenta Caetano (2005) é neste debate que se tem vindo a ampliar o sentido de mediação, entendendo-a mais do que uma técnica remetida à ideia de resolução de conflitos, e perspectivando-a como dispositivo de promoção de uma cultura de cidadania activa e de paz. Nesta mesma linha de pensamento Torremorell (1997) refere a mediação como cultura (social), no sentido em que desenvolve competências culturais, atitudes de abertura moral em relação a outras concepções de entender a existência. De acordo com os autores citados, parece ficar claro que abordagem da mediação se insere num paradigma da complexidade¹ que propõe o diálogo e a restituição reflexiva do poder às pessoas, grupos e comunidades.

¹ Edgar Morin e "O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (p. 206)

Metodologia

No caso específico do estudo a abordagem qualitativa, com recurso ao estudo de caso (Stake, 1999), foi considerada a mais adequada para compreender a realidade observada no que respeita, entre outros aspectos, às práticas de mediação sócio-educativas em desenvolvimento, às concepções dos actores que as "praticam", às dificuldades identificadas pelos "actores de terreno" na sua concretização. Nesta linha, a observação participante foi umas técnicas que privilegiámos utilizando para tal o registo de notas de terreno, organizadas num diário de bordo.

Em complementaridade foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a interlocutores privilegiados (um gestor; um representante da associação de pais e duas especialistas das Ciências da Educação, com produção teórica neste domínio.). Na organização das entrevistas tivemos em conta as orientações preconizadas por Guigliani & Matalon (1993).

Também a análise de documentos produzidos pelo agrupamento de escolas, (Projecto Educativo e Regulamento Interno) permitiu o exame da lógica de funcionamento desta organização (Afonso 2005).

Resultados e Conclusões Finais

A análise dos dados permitiu salientar que ao nível das concepções de mediação, todos os participantes evocam princípios que apelam para a *construção de diálogo e de interfaces* entre diferentes agentes e parceiros de uma comunidade educativa, em torno de objectivos e/ou de projectos comuns.

A análise realça também o sentido de *complexidade* que está associado ao conceito de mediação. Este sentido de *complexidade* relaciona-se quer com a dimensão interpessoal dos actores que intervêm numa comunidade educativa; quer com as questões organizacionais, no interior de cada escola e na relação desta com a comunidade envolvente, quer ainda com os modos de trabalho pedagógico dos professores e os processos de organização e de desenvolvimento do currículo, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos, entre outras.

Sobre o perfil do mediador sócio-educativo a análise dos discursos indica para um perfil com características de negociação, de diálogo, de escuta, capacidade para identificar situações e promover a interacção entre as partes. São também enfatizados valores éticos e morais tais como: respeito pela diferença, responsabilidade, colaboração, autonomia e a capacidade de trabalhar em equipa. Apontam-se também como traços caracterizadores do perfil profissional do/a mediador/a, competências de ordem cultural e formativa, de gestão de programas e de projectos de intervenção comunitária, de criação e de desenvolvimento de redes e de comunicação e de diálogo.

Bibliografia

- AFONSO, N. (2002) *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Porto Editora.
- CAETANO, A. (2005) «Mediação em Educação: Da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modernização de casos específicos», *Revista de Estudos Curriculares*, APEC, Ano 3, nº 1, 41-63
- CAETANO, A. (2007) «Complexidade e Mediação sócio-educativa nas assembleias de turma» *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, nº22, 67-80
- CARAMELO, J. & CORREIA, J. A. (2010) «A Construção social e legislativa da mediação: figuras e perspectivas», in CORREIA & SILVA (orgs) *Mediação: (D)Os contextos e (d)Os actores*. Porto, Edições Afrontamento, pp13-32.
- CORREIA, José. & CARAMELO, J. (2003) «Da mediação local ao local da mediação: Figuras e Políticas», *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993) *O Inquérito - Teoria e prática*, Oeiras: Celta.

- MORIN, Edgar (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. 2ª ed.
- NEVES, Tiago (2010) «Modelos de mediação social» in CORREIA & SILVA (orgs) *Mediação: (D)Os contextos e (d)Os actores*. Porto, Edições Afrontamento, pp33-43.
- SCHNITMAN, D. e LITTLEJOHN (1999) *Novos Paradigmas em Mediação*, Porto Alegre; ArtMed
- SCHNITMAN, Dora F. (1999) «A Mediação: Novos Desenvolvimentos Geradores» in Dora F Schnitman., & Stephen Littlejohn (Orgs.) *Novos Paradigmas em Mediação*, Porto Alegre; ArtMed, 101-125
- SHAILOR, Jonathan G. (1999) «Desenvolvendo uma Abordagem Transformacional à Prática da Mediação: Considerações teóricas e Práticas» in Dora F Schnitman., & Stephen Littlejohn (Orgs.) *Novos Paradigmas em Mediação*, Porto Alegre; ArtMed, 71-83
- STAKE, Robert (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- TORREMOREL, Maria Carme B. (1997) *Cultura de Mediação e Mudança Social*, Porto Editora, Porto (Edição/reimpressão: 2008).
- VAZ, Henrique (2009). «A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios. O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto» in Lopes, Correia & Charlot (orgs) *Revista Educação, Sociedade & Culturas Lopes*, 29, 53-72

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E DA MEDIDA PIEF

Rosa Ester*

Problematização e Objectivos

A dificuldade de mudar as práticas mais rotineiras dos professores é uma questão experimentada por muitos e um assunto assinalado em diversos estudos. Muitas vezes, inicialmente inspirados por um projecto profissional democrático, os professores acabam por aderir às práticas mais comuns e suas justificações (Lopes et al., 2009).

Os estudos têm incidido mais no modo como as experiências profissionais empobrecem as identidades iniciais do que no seu contrário. A Medida PIEF foi uma Medida bem sucedida que procurou integrar e certificar crianças e jovens com perfil de abandono escolar e trabalho infantil e envolveu professores até aí do ensino regular.

O estudo que pretendemos apresentar tem como objectivo geral identificar condições, passíveis de serem importadas para o ensino regular, em que as experiências de professores na Medida PIEF alteraram as suas identidades. Para o efeito, e como objectivos específicos, procurou-se comparar as perspectivas de uns e outros sobre Educação, Mundo Actual e Escola Pública.

Contextualização Teórica

Teoricamente, no que respeita à noção de construção de identidades profissionais, o estudo orientou-se pelas perspectivas de Dubar (1997, 2006) e Lopes (2001, 2009) sobre a construção de identidades sociais, profissionais e docentes. Do primeiro autor, destaca-se a concepção da construção da identidade profissional como dupla transacção, biográfica e relacional, e da segunda, a construção da identidade docente como articulação entre identidade individual e identidade colectiva dos professores, correspondendo esta a uma reestruturação da vida comum que permite a articulação dos desejos individuais. Enfatiza-se assim a relação entre os projectos individuais e as condições de convivência que os podem fazer minguar ou desenvolver.

* Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

A concepção de aprendizagem experiencial foi tomada de Claude Dubar e definida como "construção de uma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso" (Dubar 2006: 158).

Considerando esta dimensão reflexiva do processo experiencial dos professores como constituição do sentido da profissão, discutem-se, com base em Tardif (2000) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), os conceitos de profissionalismo e de profissionalidade docentes orientados para a construção de uma escola para todos, com sentido e participada.

Os campos de abordagem antes referidos traduzem-se operacionalmente no sentido do "ser professor", tal como perspectivado por Nóvoa (1992, 1995) e nos tipos identitários identificados por Benavente (1990) – tipo A, B e C. Segundo esta autora, os professores do tipo A são pedagogicamente preocupados mas não têm consciência da interferência do universo social no universo pedagógico. Os professores do tipo B centram a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem apenas no aluno. O discurso dos professores do tipo C caracteriza-se pela consciência que demonstram relativamente à origem do aluno e ao papel social e pedagógico da escola.

A Medida PIEF é caracterizada e problematizada através de documentos publicados pelo MTSS/PETI, da legislação que suporta a medida e dos estudos de Pereira (2007) e Roldão et al. (2008).

Metodologia

Realizou-se um estudo exploratório, orientado pela perspectiva compreensiva, que valoriza os significados e os sentidos atribuídos pelos professores ao problema em estudo, permitindo que "os acontecimentos vulgares [se] tomam dados" (Bogdan & Biklen, 1994: 149). Os dados foram recolhidos por entrevista semi-directiva a quatro professores com experiência apenas no ensino regular e a quatro professores com experiência na Medida PIEF. Perseguido os objectivos de investigação, o guião de entrevista foi estruturado em quatro dimensões: perspectivas dos entrevistados sobre a educação escolar actual; visões de si como professor; continuidades e mudanças no percurso profissional; perspectivas sobre escola e exclusão/inclusão social. Os dados foram transcritos e tratados por análise de conteúdo (Bardin, 2008). Esta análise foi de tipo dedutivo no que diz respeito às dimensões (foram consideradas as presentes no guião de entrevista) e de tipo indutivo dentro de cada dimensão. As categorias dentro de cada dimensão foram identificadas por análise transversal.

Resultados e Conclusões Finais

Em geral, os discursos são mais concordantes que discordantes, o que pode dever-se ao facto de ambos os grupos terem sido confrontados, no percurso profissional, com experiências profissionais difíceis. As convergências dizem respeito à identificação dos principais problemas da educação actual - ruptura dos laços familiares, uma sociedade pouco exigente e uma escola sem sentido -, à imagem de si e às perspectivas sobre "ser professor". Os professores sentem grande satisfação pelo trabalho realizado com os alunos, mas sentem-se desolados por não serem reconhecidos e considerados parceiros nas decisões em matéria de políticas educativas. As opiniões divergentes registam-se em relação à relação entre a escola e a exclusão social: uma maioria entende que a escola é inclusiva e uma minoria que a escola exclui - exclusão que está na origem da necessidade da medida PIEF. As principais diferenças entre os dois grupos de professores são relativas ao tipo de trabalho desenvolvido e com a identificação dos momentos de mudança no percurso profissional. A experiência vivida na medida PIEF trouxe uma mudança significativa relativamente ao modo de ver o