



**FORMAÇÃO,
MEDIAÇÃO E SUPERVISÃO**

**DESAFIOS, DESIGUALDADES,
EMERGÊNCIAS E RESPOSTAS EM TEMPO
DE COVID-19**



Teresa Vilaça
Isabel Carvalho Viana
Organizadoras



FORMAÇÃO, MEDIAÇÃO E SUPERVISÃO

**DESAFIOS, DESIGUALDADES,
EMERGÊNCIAS E RESPOSTAS
EM TEMPO DE COVID-19**

**TRAINING, MEDIATION
AND SUPERVISION**

**CHALLENGES, INEQUALITIES, E
MURGENCIES AND ANSWERS
IN THE TIME OF COVID-19**

Copyright © 2021 pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Instituto de Educação, Universidade do Minho
Todos os direitos reservados
Impresso em Portugal
www.ciec-uminho.org

ISBN 978-972-8952-76-1

*Copyright © 2021 by the Research Center on Child Studies,
Institute of Education, University of Minho
All rights reserved
Printed in Portugal
www.ciec-uminho.org*



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Centro de Investigação
em Estudos da Criança (CIEC)

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020

EDITOR CIEC–Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal
Universidade do Minho, Instituto de Educação
Campus de Gualtar
4710-057 BRAGA, Portugal
T: (00 351) 253.60 12 12

This work was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Center on Child Studies of the University of Minho) project under the reference UIDB/00317/2020.

***EDITOR** CIEC–Research Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal*

Autores / *Authors*

Abraão Costa, Ana Catarina Ferreira, Ana Machado
Ana Margarida Martins, Ana Maria Costa e Silva, Ana Rita Rodrigues
Ana Sousa Oliveira, Andreia Esteves, Andreia Gomes
Andreia Teixeira, Beatriz Araújo, Beatriz Freitas
Beatriz Gomes, Carla Suzana Carvalho Fernandes, Catarina Costa
Catarina Oliveira, Catarina Paiva, Célia Maia
Cristina Canelas, Daniela Reis, Duarte Barros
Edson Gonçalves da Silva, Eduarda Guerreiro, Eduarda Salazar
Fernando Rogério Manuel Ngio, Francisca Borges, Francisca Mendes
Inês Fernandes, Inês Rodrigues da Cunha, Isabel C. Viana
Iva Costa Fernandes, Joana Amorim, Joana Pereira
Juliana Araújo, Juliana N. Dantas, Júlio Gonçalves dos Santos
Laura Gomes, Luís Jacob, Luísa Pedrosa
Maria João Leitão, Maria Luísa Branco, Maria Moreira
Marinela Figueiredo, Mónica Martins, Paquita Sanvicén-Torné
Patrícia Guiomar, Paula Vitória, Sandra Fernandes
Sofia Malheiro da Silva, Susana Castro
Teresa Vilaça, Vitor Teixeira

PT Todos os textos publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizam a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil, da língua inglesa e respeitando o formato das referências bibliográficas.

EN All published texts are responsibility of the authors and co-authors who authorize their publication. In all of the texts, the peculiarities of the Portuguese language used in Portugal and in Brazil were maintained in the English language and respecting the format of the bibliographical references.

ÍNDICE

INDEX

10 – 15 | 16 – 21

INTRODUÇÃO | INTRODUCTION

PARTE 1 | PART 1

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM
TRANSIÇÃO(ÕES)

EDUCATION AND TRAINING IN
TRANSITION (S)

11 - 34

1 Educação para o desenvolvimento e cidadania global: reflexões, inquietações e aprendizagens em tempos de Covid 19

Development education and global citizenship: reflections, concerns and lessons in times of Covid 19

Júlio Gonçalves dos Santos

35 - 53

2 Educación en/con el espacio virtual.

Reflexiones a pié de aula, de calle i de pantalla
Education in / with the virtual space. Reflections at the foot of the classroom, of street | of the screen

Paquita Sanvicén-Torné

54 - 72

3 O desafio da mudança: a promoção da saúde através do projeto nacional de educação pelos pares em pessoas em situação de sem-abrigo

The challenge of change: health promotion through the national peer education project in homeless people

Beatriz Freitas, Catarina Oliveira, Eduarda Salazar, Laura Gomes, Teresa Vilaça, Duarte Barros

73- 98

4 Conhece-te e transforma-te: educação pelos pares na promoção da educação sexual e da igualdade de género

Get to know yourself and transform yourself: education by people in promoting sexual education and gender equality

Ana Machado, Beatriz Gomes, Inês Fernandes, Luísa Pedrosa, Teresa Vilaça, Duarte Barros

99 - 118

5 Potencialidades de um dispositivo de formação sobre violências e dependências

Potentials of a training device on violence and dependencies

Andreia Esteves, Andreia Teixeira, Maria Moreira, Vitor Teixeira, Teresa Vilaça, Duarte Barros

PARTE 2 | PART 2

MEDIAÇÃO PRÉ, DURANTE E PÓS-
PANDEMIA COVID-19

MEDIATION BEFORE, DURING AND
AFTER COVID-19

121 - 133

1 Mediação como ponte entre a educação não-formal, alunos e escola – construir o sucesso escolar

Mediation as a bridge between non-formal education, students and school – building school success

Francisca Mendes, Maria João Leitão, Isabel C. Viana, Abraão Costa

134 - 150

2 A mediação intercultural – desafios locais à inclusão de (i)migrantes

Intercultural mediation – local challenges to the inclusion of (im)migrants

[Iva Costa Fernandes](#), [Ana Sousa Oliveira](#), [Isabel C. Viana](#), [Paula Vitória](#)

151 - 162

3 A mediação e a deficiência em tempo da covid-19: desafios para a inclusão social

Mediation and disabilities in time of covid-19: challenges for social inclusion

[Ana Catarina Ferreira](#), [Catarina Costa](#), [Catarina Paiva](#), [Eduarda Guerreiro](#), [Isabel C. Viana](#), [Célia Maia](#)

163 - 184

4 Integrar a mediação nos contextos de acolhimento residencial: desafios, oportunidades e impactos

Integrating mediation in the contexts of residential hospitality: challenges, opportunities and impacts

[Patrícia Guiomar](#), [Isabel C. Viana](#), & [Susana Castro](#)

185 - 204

5 A potencialidade da mediação socioeducativa em contexto escolar

The potentiality of socio-educational mediation in school context

[Ana Rita Rodrigues](#), [Teresa Vilaça](#), [Carla Suzana Carvalho Fernandes](#)

205 - 228

6 Mediação transformativa em contextos educativos

Transformative mediation in educational contexts

[Ana Margarida Martins](#), [Daniela Reis](#), [Juliana Araújo](#), [Marinela Figueiredo](#), [Ana Maria Costa e Silva](#), [Isabel C. Viana](#)

229- 242

7 Mediação socioeducativa na prevenção de conflitos: uma revisão de literatura

Socio-educational mediation of conflict prevention: a literature review

[Francisca Borges](#), [Joana Amorim](#), [Sandra Fernandes](#), [Ana Maria Costa Silva](#), [Isabel C. Viana](#)

243 - 262

8 A mediação sociofamiliar como ponte para o (re)estabelecimento de laços afetivos intrafamiliares

Social and family mediation as a bridge for (re)establishment of intra-family affective bonds

[Andreia Gomes](#), [Beatriz Araújo](#), [Joana Pereira](#), [Juliana N. Dantas](#), [Ana Maria Costa e Silva](#), [Isabel C. Viana](#)

263 - 279

9 Potencialidades da mediação intercultural no 4º ano do ensino básico

Potentialities of intercultural mediation in the 4th grade of basic education

[Inês Rodrigues da Cunha](#), [Teresa Vilaça](#), [Cristina Canelas](#)

280 - 294

10 A mediação cultural como potencializadora de produção e consumo de cultura a partir da universidade sénior virtual em tempo da covid-19

Cultural mediation as a potentiator of culture production and consumption from the virtual senior university in time of covid-19

[Mónica Martins](#), [Isabel C. Viana](#), [Luís Jacob](#)

PARTE 3 | PART 3

MEDIAÇÃO PRÉ, DURANTE E PÓS- PANDEMIA COVID-19

MEDIATION BEFORE, DURING AND AFTER COVID-19

297 - 317

1 O currículo de formação de professores da escola de magistério das Irmãs de São Cluny: perspectivas e desafios dos futuros professores primários, em Angola

The teacher training curriculum of the magistry school of das Irmãs de São Cuny: perspectives and challenges of future primary teachers, in Angola

Fernando Rogério Manuel Ngio, Sofia Malheiro da Silva, Maria Luísa Branco

318 - 332

2 Estudo do currículo de ciências naturais no 2º ciclo do ensino básico em escolas estaduais de Cuiabá/MT

The study of the natural sciences curriculum in the 2nd cycle of basic education in the state schools of Cuiabá / MT

Edson Gonçalves da Silva

INTRODUÇÃO



Este e-book reúne um conjunto de textos cujos autores evidenciam a importância do pensamento crítico, da comunicação, da colaboração e da criatividade em projetos de investigação e intervenção vivenciados, na sua maioria, em contexto de licenciatura em educação e mestrado em mediação educacional. Assim, esta obra estimula o leitor a (re)visitar esses projetos que se constituem como lugares de memória que ampliam várias considerações em torno de Formação, Mediação e Supervisão – Desafios, (Des)Igualdades, Emergências e Respostas em Tempo COVID-19.

Os autores são sobretudo estudantes e ex-estudantes dos 1º, 2º e 3º ciclos de formação que desenvolveram e/ou ainda se encontram a desenvolver trabalhos de investigação e intervenção nas áreas de Formação, Mediação e Supervisão, com uma incidência particular na investigação e práticas em contextos profissionais que passaram por sucessivas fases de confinamento e reabertura social. Este cenário tornou mais visíveis os desafios para interpelar desigualdades sociais e fez emergir ou agudizar problemas sociais relacionados com a violência de género, as vivências de pessoas em situação de sem-abrigo, a educação em sexualidade na adolescência, a vivência da interculturalidade nas comunidades, respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, entre outros.

Audrey Azoulay, Diretora-geral da UNESCO, a 24 de janeiro de 2021, a propósito do Dia Internacional da Educação, entre referência a múltiplas adversidades geradas na COVID-19, também referiu o seguinte:

Por ocasião da reunião mundial sobre Educação, organizada pela UNESCO em outubro de 2020, mais de 70 chefes de Estado e de Governo e Ministros assumiram compromissos históricos: reabrir as escolas, melhorar a formação dos professores, reforçar as competências dos estudantes, reduzir a fratura digital e financiar melhor a educação (RPCU, 2021).

Neste panorama de importância glocal, os profissionais de educação e as famílias constituem, de forma particular, uma força influente



para a transformação social e para fazer acontecer a qualidade na educação, que auspiciamos unificada num diálogo dinâmico entre vivências, abordagens teóricas e experiências práticas, perfeccionadas com visibilidade de autoria das realidades locais.

Hoje, o estado de emergência em que passamos a viver, faz com que todos os lugares de leitura do mundo iniciem com o registo inacreditável de estarmos a viver um tempo de pandemia à escala mundial. Os alarmes dispararam, tudo parece descontrolado, a COVID-19 adotou uma postura de presença frequente nas nossas vidas, na vida de cada um. Tal como nos regista o Relatório de Desenvolvimento Humano (2020),

a COVID-19 propagou-se rapidamente ao redor de um mundo interligado e prosperou, em particular, por entre as fendas das sociedades, explorando e exacerbando uma miríade de desigualdades ao nível do desenvolvimento humano (p. 3).

Passamos a viver num mundo dinamizado por temporalidades múltiplas, que nos exigem fusões reflexivas complexas e sustentadas em incerteza e ambiguidade, o que torna o mundo, o que nele acontece, muito intenso e volátil.

Para agirmos neste cenário de importância glocal é importante o desenvolvimento de competências socioemocionais. Todos e cada um de nós está continuamente a ser confrontado com a necessidade de ser crítico, criativo, inovador, resiliente, de ser capaz de lidar com a frustração, de comunicar com o meio e com o outro, por forma a responder melhor à necessidade de equidade, ao bem comum.

Todos os dias somos alertados para a urgência de transformarmos os estilos de vida, para sermos proficientes no diálogo com a diversidade, por forma a podermos viver bem, a termos uma vida próspera e sustentável, capaz de criar conexões positivas entre as pessoas e entre as pessoas e o planeta. É urgente ensinar/aprender a compreensão humana (Morin, 2001), desenvolver a capacidade de sentir e pensar o outro, sem limitar a liberdade ou inibir o exercício dos direitos humanos, sem comprometer os futuros da



democracia e da igualdade, hoje, já muito constrangidos em violência e pobreza frequentes à escala mundial. Estes contextos evidenciam que é necessário aprender a escutar o que de mais importante aprendemos através da mediação, formação e supervisão, substantivadas pela educação. Qual a interdependência que resulta da conexão com o passado, o presente e o futuro? Como interpretamos o seu pulsar nas sociedades atuais, na vida das pessoas? Como é que as pessoas podem transformar o mundo?

Cada leitor fará múltiplas leituras destas questões e até colocará novas questões. No entanto, talvez possamos concordar o quão a capacidade de escutar depende da literacia cidadã que cada pessoa e cada comunidade transportam consigo, e que esta se amplia num compromisso coletivo com o construir um mundo responsável, um futuro comum, liberto de preconceito, mais equitativo, mais justo, mais crítico, mais empático e mais democrático.

Os autores deste e-book apresentam perspetivas singulares e, com elas, procuram traçar caminhos para práticas possíveis, capazes de melhorar a cidadania, a boa convivialidade, estruturada em diálogos inclusivos e meios de os desenvolver e comunicar, evidenciando que é necessário uma escuta sensível do outro e do meio/contexto onde vivemos. É uma obra que nos propõe um debate plural entre estudantes, profissionais de educação, investigadores, decisores políticos e entre todos aqueles que se interessarem por estes domínios, convidando-nos a lê-la e a partilhá-la.

Os capítulos estão organizados em três temas agregadores: Educação e formação em transição(ões) (parte1); Mediação pré, durante e pós pandemia COVID-19 (parte 2); Supervisão da formação e da mediação (parte 3).

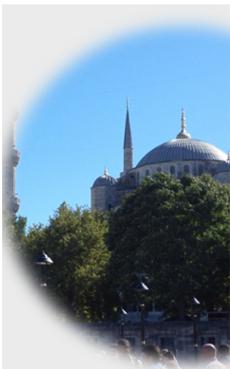
A primeira parte do e-book, “Educação E Formação Em Transição(ões)”, é constituída por cinco capítulos. No primeiro capítulo, Júlio Santos faz uma reflexão crítica desafiante sobre a educação para o desenvolvimento e cidadania global, partilhando inquietações e aprendizagens em tempos de Covid-19. No segundo capítulo, Paquita Sanvicén-Torné, partindo do pressuposto que fazer pensar não é apenas um dos objetivos da



educação mas um dos valores fundamentais a serem preservados, precisamente porque vivemos em espaços físicos, em espaços virtuais, e nos dois simultaneamente, desafia-nos a pensar a educação no/com o espaço virtual, agregando reflexões a partir de relatos e contribuições que proporcionaram conhecimentos, análises e propostas para o enfoque e desenvolvimento da educação na chamada nova normalidade pós-Covid.

Em seguida, somos convidados a conhecer três projetos de investigação e intervenção de educação pelos pares na educação para a saúde. No primeiro projeto (capítulo 3), Beatriz Freitas, Catarina Oliveira, Eduarda Salazar, Laura Gomes, Teresa Vilaça e Duarte Barros discutem as suas potencialidades, fatores facilitadores e barreiras da aplicação desta metodologia em pessoas em situação de sem-abrigo. No segundo projeto (capítulo 4), Ana Machado, Beatriz Gomes, Inês Fernandes, Luísa Pedrosa, Teresa Vilaça e Duarte Barros discutem os efeitos positivos da educação pelos pares numa turma do 8.º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico a nível do aumento de conhecimentos nas áreas da saúde trabalhadas, embora se tivessem recolhido poucas evidências de mudanças de atitudes e comportamentos nos alunos, principalmente devido ao curto tempo de intervenção do projeto. Por fim, no terceiro projeto (capítulo 5), Andreia Esteves, Andreia Teixeira, Maria Moreira, Vitor Teixeira, Teresa Vilaça e Duarte Barros analisam as potencialidades do desenvolvimento do seu projeto numa turma de 7º ano de escolaridade, como parte do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da Fundação Portuguesa a Comunidade Contra a SIDA, a partir de evidências que apontam para os seus efeitos positivos, por um lado, no conhecimento dos alunos sobre o bullying, o cyberbullying, a violência no namoro, os consumos e as novas dependências, bem como no desenvolvimento das suas competências pessoais e, por outro lado, no desenvolvimento pessoal e profissional dos pares educadores, designados como Brigada Universitária de Intervenção (BUI).

A segunda parte do e-book, Mediação pré, durante e pós pandemia COVID-19, é constituída por dez capítulos. Nos primeiros cinco capítulos são



descritos projetos de investigação e intervenção de mediação em contexto de pandemia por SARS COV-2, incluindo fases de confinamento e pós-confinamento. No primeiro projeto (capítulo 1), Francisca Mendes, Maria João Leitão, Isabel C. Viana e Abraão Costa analisam o papel da mediação como ponte entre a educação não-formal e formal para promover o sucesso escolar. No segundo projeto (capítulo 2), Iva Costa Fernandes, Ana Sousa Oliveira, Isabel C. Viana e Paula Vitória inspiram-nos com o seu projeto de mediação intercultural que mostra os desafios locais à inclusão de (i)migrantes. No terceiro projeto (capítulo 3), Ana Catarina Ferreira, Catarina Costa, Catarina Paiva, Eduarda Guerreiro, Isabel C. Viana e Célia Maia mostram-nos o papel importante da mediação na inclusão de crianças com deficiência. No quarto projeto (capítulo 4), Patrícia G. Fernandes, Isabel C. Viana e Susana Castro convidam-nos a refletir sobre os efeitos positivos da mediação sociofamiliar num contexto de acolhimento residencial transformado pela Covid-19. Para terminar, no quinto projeto (capítulo 5), Ana Rita Rodrigues, Teresa Vilaça e Carla Suzana Carvalho Fernandes apresentam a investigação prévia para conhecer o contexto escolar em que vão intervir. Neste contexto, o estudo aqui apresentado mostra a perceção de alunos do 9º ano de escolaridade sobre a convivência e os conflitos na sua escola.

Os três capítulos seguintes baseiam-se nos princípios de uma revisão sistemática de literatura. Primeiro Ana Margarida Martins, Daniela Reis, Juliana Araújo, Marinela Figueiredo, Ana Maria Costa e Silva e Isabel C. Viana fazem uma revisão sobre a mediação transformativa em contextos educativos (capítulo 6), depois Francisca Borges, Joana Amorim, Sandra Fernandes, Ana Maria Costa Silva e Isabel Viana apresentam uma revisão sobre mediação socioeducativa na prevenção de conflitos (Capítulo 7), por fim, Andreia Gomes, Beatriz Araújo, Joana Pereira, Juliana N. Dantas, Ana Maria Costa e Silva e Isabel C. Viana apresentam uma revisão sobre a mediação sociofamiliar como ponte para o (re)estabelecimento de laços afetivos intrafamiliares (capítulo 8).



Para terminar esta segunda parte do e-book somos novamente desafiados a conhecer dois projetos de investigação e intervenção em mediação em tempos de Covid-19. Primeiro, Inês Rodrigues da Cunha, Teresa Vilaça e Cristina Canelas, baseadas num projeto criativo, discutem as potencialidades da mediação intercultural no 4º ano do ensino primário (capítulo 9). Depois, para terminar com chave de ouro, Mónica Martins, Isabel C. Viana e Luís Jacob mostram as potencialidades da mediação cultural na produção e consumo de cultura a partir da universidade sénior virtual em tempo da covid-19 (capítulo 10)

A terceira parte do e-book, Supervisão da Formação, é constituída por dois capítulos. Primeiro, Fernando Rogério Manuel Ngio, Sofia Malheiro da Silva e Maria Luísa Branco apresentam as perspetivas e desafios dos futuros professores primários em Angola sobre o currículo de formação de professores da Escola de Magistério das Irmãs de São Cluny (capítulo 1). Depois, no Brasil, Edson Gonçalves da Silva apresenta um estudo sobre a implementação do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Básico em escolas estaduais de Cuiabá/MT.

Referências Bibliográficas

- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- RDH/PNUD (2020). *Síntese do Relatório Desenvolvimento Humano: A Próxima Fronteira – o desenvolvimento humano e o Antropoceno – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_portuguese.pdf
- RPCU. *Mensagem de Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional da Educação – 24 de janeiro de 2021*. <https://www.rpcu.pt/mensagem-de-audrey-azoulay-diretora-geral-da-unesco-por-ocasio-do-dia-internacional-da-educacao-24-de-janeiro-de-2021/>

Isabel C. Viana, Teresa Vilaça

INTRODUCTION



This e-book brings together a set of chapters whose authors highlight the importance of critical thinking, communication, collaboration and creativity in research and intervention projects, experienced, mostly, in the context of a degree in education and a master's degree in educational mediation. Therefore, this work encourages the reader to (re)visit these projects that constitute places of memory that expand various considerations around Training, Mediation and Supervision - Challenges, (Dis)Equalities, Emergencies and Responses in COVID-19 Time.

The authors are mainly students and former students of the 1st, 2nd and 3rd training cycles who have developed and/or are still developing research and intervention work in the areas of Training, Mediation and Supervision, with a particular focus on research and practices in professional contexts that have gone through successive phases of confinement and social reopening. This scenario made the challenges to address social inequalities more visible, and made emerge or exacerbate societal problems related to gender violence, the experiences of homeless people, sexuality education in adolescence, the experience of interculturality in communities, responses to children and young people with disabilities, among others.

Audrey Azoulay, General-Director of UNESCO, on January 24, 2021, on the occasion of the International Day of Education, in reference to the multiple adversities generated by COVID-19, mentioned the following:

On the occasion of the World Meeting on Education, organized by UNESCO in October 2020, more than 70 Heads of State and Government and Ministers made historic commitments: to reopen schools, to improve teacher training, to strengthen student skills, to reduce the digital fracture and to better finance education (RPCU, 2021).

In this panorama of glocal importance, education professionals and families are, in a particular way, an influential force for social transformation and for making quality education happen, which we hope unified in a dynamic



dialogue between experiences, theoretical approaches and practical experiences, perceived with authorship visibility of local realities.

Hoje, o estado de emergência em que passamos a viver, faz com que todos os lugares de leitura do mundo iniciem com o registo inacreditável de estarmos a viver um tempo de pandemia à escala mundial. Os alarmes dispararam, tudo parece descontrolado, a COVID-19 adotou uma postura de presença frequente nas nossas vidas, na vida de cada um. Tal como nos regista o Relatório de Desenvolvimento Humano (2020)

Today, the state of emergency that people are going to live in, makes everyone start with an incredible record of living in a time of pandemic on a global scale. Alarms have gone off, everything seems out of control, COVID-19 has adopted an attitude of frequent presence in our lives, in the lives of each one. As the Human Development Report (2020) notes,

COVID-19 has spread rapidly around an interconnected world and has thrived, in particular, across the cracks of societies, exploiting and exacerbating a myriad of inequalities in human development (p. 3).

We live in a world dynamized by multiple temporalities, which require complex reflexive fusions sustained in uncertainty and ambiguity, which makes the world, what happens in it, very intense and volatile.

To act in this scenario of glocal importance, it is important to develop socio-emotional skills. Each and every one of us is continually faced with the need to be critical, creative, innovative, resilient, to be able to deal with frustration, to communicate with the environment and with each other, in order to better respond to the need of equity, for the common good.

Every day we are alerted to the urgency of transforming lifestyles, to be proficient in the dialogue with diversity, in order to live well, to have a prosperous and sustainable life, capable of creating positive connections between people and between people and the planet. It is urgent to teach/learn human understanding (Morin, 2001), to develop the ability to feel and think about the other, without limiting freedom or inhibiting the exercise of human rights, without compromising the future of democracy and equality, today,



already very constrained by frequent violence and poverty on a world scale. These contexts show that it is necessary to learn to listen to the most important things we learn through mediation, training and supervision, supported by education. What is the interdependence that results from the connection with the past, the present and the future? How do we interpret its pulse in current societies, in people's lives? How can people transform the world?

Each reader will make multiple readings of these questions, and will even ask new questions. However, perhaps we can agree on how the ability to listen depends on the citizen literacy that each person and each community carry with them, and that this is amplified in a collective commitment to building a responsible world, a common future, free from prejudice, more equitable, fairer, more critical, more empathetic and more democratic.

The authors of this e-book present unique perspectives and, with them, seek to trace paths to possible practices, capable of improving citizenship and good conviviality, structured in inclusive dialogues and means of developing and communicating them, showing that sensitive listening of others and of the environment where we live is necessary. It is an e-book that proposes a plural debate between students, education professionals, researchers, policy makers and all those who are interested in these areas, inviting us to read and share it.

The chapters are organized into three aggregating themes: Education and training in transition(s) (part 1); Mediation before, during and after the COVID-19 pandemic (part 2); Supervision of training and mediation (part 3).

The first part of the e-book consists of five chapters. In the first chapter, Júlio Santos makes a challenging critical reflection on education for development and global citizenship, sharing concerns and learning in times of Covid-19. In the second chapter, Paquita Sanvicén-Torné, based on the assumption that making people think is not only one of the goals of education but one of the fundamental values to be preserved, precisely because we live in physical spaces, in virtual spaces, and in both simultaneously, challenges



us to think about education in/with the virtual space, adding reflections from reports and contributions that provided knowledge, analyzes and proposals for the focus and development of education in the so-called new post-Covid normality.

Then, we are invited to learn about three research projects and peer education intervention in health education. In the first project (chapter 3), Beatriz Freitas, Catarina Oliveira, Eduarda Salazar, Laura Gomes, Teresa Vilaça and Duarte Barros discuss its potential, facilitating factors and barriers to the application of this methodology to homeless people. In the second project (chapter 4), Ana Machado, Beatriz Gomes, Inês Fernandes, Luísa Pedrosa, Teresa Vilaça and Duarte Barros discuss the positive effects of peer education in an 8th grade class of the 3rd Cycle of Basic Education at the the increase in knowledge in the health areas worked, although little evidence of changes in attitudes and behaviors in the students had been collected, mainly due to the short intervention time of the project. Finally, in the third project (chapter 5), Andreia Esteves, Andreia Teixeira, Maria Moreira, Vitor Teixeira, Teresa Vilaça and Duarte Barros analyze the potential of developing their project in a 7th grade class, as part of the National Project of Peer Education of the Portuguese Foundation the Community Against AIDS, based on evidence that points to its positive effects, on the one hand, on students' knowledge about bullying, cyberbullying, dating violence, consumption and new addictions, as well as in the development of their personal skills and, on the other hand, in the personal and professional development of peer educators, designated as the University Intervention Brigade (UIB).

The second part of the e-book, *Mediation Before, During and After the COVID-19 Pandemic*, consists of ten chapters. The first five chapters describe research and intervention projects on mediation in the context of SARS COV-2 pandemic, including confinement and post-confinement phases. In the first project (chapter 1), Francisca Mendes, Maria João Leitão, Isabel C. Viana and Abraão Costa analyze the role of mediation as a bridge between non-formal and formal education to promote school success



In the second project (chapter 2), Iva Costa Fernandes, Ana Sousa Oliveira, Isabel C. Viana and Paula Vitória inspire us with their intercultural mediation project that shows the local challenges to the inclusion of (i)migrants. In the third project (chapter 3), Ana Catarina Ferreira, Catarina Costa, Catarina Paiva, Eduarda Guerreiro, Isabel C. Viana and Célia Maia show us the important role of mediation in the inclusion of children with disabilities. In the fourth project (chapter 4), Patrícia G. Fernandes, Isabel C. Viana and Susana Castro invite us to reflect on the positive effects of socio-family mediation in a context of residential care transformed by Covid-19. Finally, in the fifth project (chapter 5), Ana Rita Rodrigues, Teresa Vilaça and Carla Suzana Carvalho Fernandes present the preliminary investigation to know the school context in which they will intervene. In this context, the study presented here shows the perception of 9th grade students about coexistence and conflicts in their school.

The following three chapters are based on the principles of a systematic literature review. First Ana Margarida Martins, Daniela Reis, Juliana Araújo, Marinela Figueiredo, Ana Maria Costa e Silva and Isabel C. Viana review transformative mediation in educational contexts (chapter 6), then Francisca Borges, Joana Amorim, Sandra Fernandes, Ana Maria Costa Silva and Isabel Viana present a review on socio-educational mediation in conflict prevention (Chapter 7), finally, Andreia Gomes, Beatriz Araújo, Joana Pereira, Juliana N. Dantas, Ana Maria Costa e Silva and Isabel C. Viana present a review on socio-family mediation as a bridge for the (re)establishment of affective intra-family bonds (chapter 8).

To finish this second part of the e-book, we are once again challenged to get to know two research and intervention projects in mediation in times of Covid-19. First, Inês Rodrigues da Cunha, Teresa Vilaça and Cristina Canelas, based on a creative project, discuss the potential of intercultural mediation in the 4th grade of primary education (chapter 9). Then, to finish on a high note, Mónica Martins, Isabel C. Viana and Luís Jacob show



the potential of cultural mediation in the production and consumption of culture from the virtual senior university in the time of covid-19 (chapter 10)

The third part of the e-book, Supervision of Training, consists of two chapters. First, Fernando Rogério Manuel Ngjo, Sofia Malheiro da Silva and Maria Luísa Branco present the perspectives and challenges of future primary teachers in Angola on the teacher training curriculum of the Escola de Magisterio das Irmãs de São Cluny (chapter 1). Then, in Brazil, Edson Gonçalves da Silva presents a study on the implementation of the Natural Sciences curriculum in the 2nd cycle of Basic Education in state schools in Cuiabá/MT.

Bibliographic References

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª Ed.). São Paulo: Cortez.

RDH/PNUD (2020). *Síntese do Relatório Desenvolvimento Humano: A Próxima Fronteira – o desenvolvimento humano e o Antropoceno – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_portuguese.pdf

RPCU. *Mensagem de Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional da Educação – 24 de janeiro de 2021*. <https://www.rpcu.pt/mensagem-de-audrey-azoulay-diretora-geral-da-unesco-por-ocasio-do-dia-internacional-da-educacao-24-de-janeiro-de-2021/>

Isabel C. Viana, Teresa Vilaça



PARTE 1/ *PART 1*

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM
TRANSIÇÃO(ÕES)

*EDUCATION AND TRAINING IN
TRANSITION (S)*



1

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA GLOBAL: REFLEXÕES, INQUIETAÇÕES E APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE COVID 19

DEVELOPMENT EDUCATION AND GLOBAL CITIZENSHIP: REFLECTIONS, CONCERNS AND LESSONS IN TIMES OF COVID 19

Júlio Gonçalves dos Santos¹

Resumo

Aproveitando a experiência do autor enquanto *agente* de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (ED/CG), tanto no âmbito da participação em ações da sociedade civil, como na institucionalização da área na Academia, reflete-se sobre o percurso da área no contexto português, traçando a história e evolução do conceito e o seu enquadramento político. Além disso, enfatiza-se a sua relevância enquanto uma *lente* para a compreensão e análise crítica dos grandes desafios, locais e globais que o sistema educativo está a enfrentar em tempos de crise e incerteza. Mais especificamente, o texto oferece algumas reflexões enquanto contributo para a integração de uma dimensão global no contexto da implementação e institucionalização de mudanças educativas associadas à nova componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Palavras-chave: Cidadania e Desenvolvimento; Educação para o desenvolvimento e cidadania global; Educação em contextos de crise; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Abstract

Taking into account the author's experience as an *agent* of Development Education and Global Citizenship DE/GC, both through his participation in civil society actions and in the institutionalization of the area in the Academy, the article reflects on the trajectory of this area in Portugal, mapping the history and evolution of the concept and its political framework. Moreover, it emphasizes the relevance of DE/GC as a *lens* for understanding and critically analyzing current local and global challenges that the education system has to face in times of crises and uncertainty. More specifically, it offers some ideas on the contribution of DE/GC for integrating a global dimension in the context of implementation and adoption of educational changes associated with the new curricular area of Citizenship and Development.

Keywords: Development education and global citizenship; Education in context of crises Sustainable Development Goals (SDG); Citizenship and development.

¹Centro de Estudos Africanos/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Introdução

O objetivo deste texto é o de oferecer algumas reflexões sobre a área da Educação para o Desenvolvimento, partilhando algumas lições de um já longo caminho percorrido a partir de um investimento na área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (ED/CG).

Esta reflexão, que prefiro que seja encarada como um testemunho pessoal, nasce do chão educativo e social onde me tenho situado - o trabalho de formação contínua de professores, no âmbito da implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, onde se tenta perceber a ED/ECG como uma lente de análise dos atuais desafios sociais e educativos em tempos de incerteza. Pretende suscitar uma primeira reflexão, ainda que necessariamente incompleta, sobre o contexto e os vários enquadramentos da ED/CG, isto é: que orientações/políticas existem, formas de apropriação e “localização” em contextos institucionais formais e na/pela sociedade civil.

Como é sobejamente conhecido (mormente no seio das organizações da sociedade civil que têm acarinhado a temáticas de ED/CG nos últimos anos), esta área tem designações diferentes de acordo com as instituições que a advogam: desde Educação Global (Conselho da Europa e do Global Education Network Europe - GENE)², Aprendizagem Global (no contexto germânico) e Educação para o Desenvolvimento no âmbito das políticas públicas e Educação para a Cidadania Global (por exemplo, no quadro da Agenda dos ODS e mais especificamente do ODS 4 e da Meta 4.7). Não cabe nesta reflexão, aprofundar e problematizar estes diferentes conceitos. No entanto, esta dispersão conceptual é já um primeiro desafio para a investigação e para a Academia.

Este texto reflete ainda o meu envolvimento e compromisso com iniciativas concretas à volta destas temáticas: integro, há dez anos, o Projeto “Sinergias ED – Conhecer para melhor Agir – Promoção da Investigação sobre a Ação em ED3; sou responsável e tenho orientado um conjunto de Oficinas de formação intituladas “Educar para o Desenvolvimento e Cidadania Global – contributos para a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento”, tive a oportunidade

² <https://www.gene.eu/>

<https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education>

³ O projeto “*Sinergias ED: alargar e aprofundar as relações e aprendizagens colaborativas entre ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*” tem como objetivo geral reforçar o alcance e a qualidade da intervenção em ED em Portugal, com vista à transformação social (<http://www.sinergiased.org/>)

de acompanhar a implementação da 1ª Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) na ESE de Viana do Castelo e, além disto, mantenho uma ligação com a Academia de Líderes Ubuntu (ALU), através da participação no seu conselho científico, sendo que este me abre para a busca de outras influências, fora dos cânones ocidentais, que possam iluminar e enriquecer a área da educação para a cidadania global.

Assim, tentarei, a seguir, explicitar alguns dos desafios que tenho presenciado sobre a institucionalização e apropriação desta área, em particular no ensino formal, e apontar alguns caminhos para a ação sobre qual o papel da ED/CG nestes tempos de pandemia e pós-pandemia.

Educação para o Desenvolvimento e Institucionalização

As tentativas às quais tenho assistido (e participado sobretudo nos últimos 20 anos) para que a área de ED/CG possa florescer nas IES tem muito a ver com o papel das IES enquanto lugar privilegiado para desenvolver o espírito crítico, desafiar paradigmas e criar inovação.

Com esta crença, a perspetiva de ED/CG tem servido como uma *lente* para análise dos grandes desafios que, a nível local e global, se colocam à educação. A área da ED/CG que, no meu caso, tem estado também ligada à cooperação em educação e à relação com o Sul Global, implica, essencialmente, um imperativo ético: um conjunto de valores e um compromisso com as “descolonização das mentes”, com a reapreciação e construção de outras formas de conhecimento, precisamente, sobre “educação” e sobre o “conceito de desenvolvimento”.

A questão da interação entre Universidade e desenvolvimento tem sido muito debatida, pelo menos, em alguns países. Em Espanha, por exemplo, tem havido um forte investimento nesta interação que os trabalhos da plataforma sobre Cooperação Universitária para o Desenvolvimento – CUD tem ilustrado. Melanie Walker (2014), no texto “Universidades, Desarrollo y Justicia Social: El Enfoque de Capacidades”, desafia-nos a pensar sobre que tipo de educação superior queremos quando se trata de levar seriamente em conta os valores ligados ao desenvolvimento humano, que políticas deverão ser desenhadas e implementadas para esse fim, e que currículo, pedagogias, tipos de governação e modelos de relacionamento entre investigação e públicos em geral são defensáveis neste enquadramento. A meu ver, este questionamento é crucial, embora eu seja um *outsider* no mundo académico.

ED/CG – O Caminho Faz-se Caminhando?

Como chegamos até aqui no que se refere a esta área de ED/CG? E porque é importante compreender a história que está por detrás destes conceitos? Estas questões são importantes porque, não só é necessário refletir sobre o caminho percorrido sobre a ED/ECG em Portugal, como da sua apropriação (ou não) pelas Instituições de Ensino Superior (IES), visto que estamos a tratar de políticas públicas com impacto na vida social.

A primeira vez que ouvi falar de ED foi no início dos anos 90, num trabalho com o CIDAC (atual Centro de Informação para o Desenvolvimento Amicar Cabral e que chegou a ser designado por Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial), na elaboração dos cadernos pedagógicos de nome “Germinal”. Luísa Teotónia Pereira, diretora do CIDAC durante muitos anos, personalidade de renome nesta área, numa entrevista que me concedeu para a Revista “Sinergias ED – Diálogos Educativos para a Transformação Social” fala-nos da criação da ED em Portugal. Vale a pena evocar as suas palavras:

...O trabalho que se fez no início sobre o fim do nosso colonialismo...levou-nos a interrogar muito sobre a nossa própria sociedade, a nossa colonização e a guerra colonial. Isto trouxe-nos muitas informações sobre nós próprios... Isto foi uma coisa que nos marcou muito e que nos trouxe, da ED, a capacidade de refletirmos criticamente sobre nós e sobre os outros. Não é só sobre os outros, mas é também sobre nós. Nós seres individuais e nós coletivamente

Nesta entrevista, publicada no nº 10 da Revistas Sinergias ED, Edição Comemorativa (2020), discorre sobre a história da ED, na perspetiva pós-colonial, a sua evolução – do “redução mais restrito das políticas de desenvolvimento para se emancipar e ter esta visão maior” – visão esta que se relaciona com a assunção de uma dimensão global, aliás em sintonia com a atual literatura sobre esta área (Andreotti, 2014; Mesa, 2021).

Será importante enfatizar, que organizações da Sociedade Civil (como o CIDAC e outras) tiveram e têm um papel muito relevante na reflexão, disseminação e problematização da ED, no desenvolvimento de políticas públicas (as duas Estratégias Nacionais sobre ED), na ligação colaborativa com IES e com muitos dos académicos, neste país e fora, que estão a desenvolver investigação nesta área. Alguns nomes estão diretamente implicados e têm participado em momentos de reflexão e advocacia, inspirando o trabalho de ONGD e de programas de intervenção

na área de ED/CG.⁴ Além disso, e não menos importante, têm acontecido interações com outras geografias de conhecimento: a partir de África, a filosofia *Ubuntu* (que a ALU têm disseminado e que está presente no ensino formal através do Programa “Escolas Ubuntu”), da América Latina, através da introdução do conceito de *Buen Vivir* e a partir da sociedade civil dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)⁵, que nos têm inspirado para repensar a ED/CG à luz de outras temáticas, experiências e metodologias provenientes do Sul Global.

Enquadramentos e Conceptualização

Atualmente, a ED/ECG, enquanto área emergente, parece beneficiar de um enquadramento, poder-se-ia dizer, favorável, tanto no contexto nacional, como internacional. A nível nacional, a consciencialização sobre este tipo de educação e a sua afirmação a nível político estão plasmadas no Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020⁶, onde a ED surge como uma área fundamental nas políticas de desenvolvimento, mas ainda de forma mais incisiva na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED 2018-2022). Esta segunda ENED apela diretamente às IES para que contribuam para a construção de sociedades mais justas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas, sendo que, por exemplo, a Medida 1.3. incentiva à produção do conhecimento científico, envolvendo as instituições de ensino superior/centros de investigação, em colaboração direta com outros atores de ED/CG. Em Portugal, esta área, até há muito pouco tempo, era, de acordo com Luísa Teotónio Pereira, uma “desconhecida” na universidade, sendo que “o interesse em ED/ECG surgiu através de um conjunto de pessoas que estava também nas organizações, nas ONGD⁷”.

É de salientar que o Relatório internacional intitulado “Global Education in Portugal”, da responsabilidade do Global Education Network Europe (GENE), considera, referindo a primeira ENED (2010-2015), que Portugal produziu uma “excelente estratégia”, com altos níveis de

⁴ Como é o caso de Manuela Mesa, Vanessa Andreotti; Douglas Bourn e Alexandra Boni, entre outros, cujos trabalhos têm sido publicados na Revista Sinergias ED e que constituem uma referência nesta área.

⁵ Por exemplo, recentemente, a presença do sociólogo, Miguel Barros, diretor da ONGD Tiniguena da Guiné-Bissau, nos fora sobre Educação para o Desenvolvimento.

⁶ https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/160208B_ConceitoEstrategico_bilingue.pdf

⁷ Edição comemorativa Sinergias ED, Agosto 2020. (<http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/125-revista-comemorativa-dialogos-educativos-para-a-transformacao-social>)

participação, caracterizada por uma clareza concetual e com forte sentido de apropriação e com uma ênfase significativa na monitorização, revisão e avaliação (GENE, 2014)⁸.

A ENED 2018-2022 constitui-se como uma política pública, com a função de caracterizar e disseminar a área de ED/CG, com impacto na educação formal, não formal e informal. Neste documento, aprovado pelo Conselho de Ministros, a ED/EG é entendida como um “processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e com a participação cidadã. Este processo tem como objetivo último a transformação social no sentido da prevenção e do combate às desigualdades sociais, nomeadamente às desigualdades entre mulheres e homens, do combate à discriminação, da promoção do bem-estar nas suas múltiplas dimensões, da inclusão, da interculturalidade, da justiça social, da sustentabilidade, da solidariedade e da paz, tanto ao nível local como ao nível global” (República Portuguesa, 2018, p.13).

Este esforço de concetualização do conceito tem merecido atenção por parte das organizações da sociedade civil. O estudo “Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar”⁹ produzido pela ONGD Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), sublinha que ED/CG é um conceito polissémico, polivalente e abrangente, com uma forte ligação às chamadas “Educações para...”, como a Educação Global, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação para os Direitos Humanos, mas sobretudo, a Educação para o Desenvolvimento, conceito do qual a ECG está muito próxima, em Portugal, a nível histórico e concetual. Este documento, que sintetiza as experiências de ED/CG no sistema formal de educação, apresenta os critérios essenciais que subjazem a esta área:

- i) a presença de um conjunto de valores éticos ligados à justiça social, solidariedade e equidade;
- ii) a promoção consciente e intencional do pensamento crítico;
- iii) a inter-relação de temas;
- iv) o foco nas causas estruturais dos problemas analisados;
- v) a análise das relações e interdependências entre o global e o local;
- vi) a motivação para a ação focada na transformação social e

⁸<https://www.google.com/search?q=GENE+global+education+in+Portugal&oq=GENE+global+education+in+Portugal+&aqs=chrome..69i57j33i160i3.8977j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

⁹<https://fgs.org.pt/wp-content/uploads/2019/01/Desafios-Globais-Final.pdf>

vii) a promoção do trabalho colaborativo entre todos os/as aprendentes (docentes, discentes e comunidade educativa)

Em relação à integração desta área no ensino educativo formal, a atual ENED (2018-2022), através da *Medida 2.1 – Reforço da integração da Educação para o Desenvolvimento no sistema educativo* - sublinha que é necessário, articular com a «Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)» (XXI Governo Constitucional, 2017) e com o apoio do «Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré -Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário» (ME, 2016).

A partir da minha experiência na formação contínua de professores – referi anteriormente a oficina de formação intitulada “Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global – Contributos para a área curricular de CD”, que oriento nos últimos 3 anos, torna-se fundamental esta articulação entre políticas públicas que a ENED recomenda. Além disso, a dimensão global da cidadania que esta oficina tenta inculcar nos docentes é crucial que seja assumida e praticada em tempos de crise e de incerteza.

Considerando a perspetiva internacional, o que temos em cima da mesa é a Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A Academia pode desempenhar um papel relevante, seja numa análise mais profunda e crítica sobre os ODS, seja na sua implementação e monitorização. O ODS 4, consagrado à educação e, em particular a Meta 4.7, apesar das críticas e ambição das metas que alguns consideram *insustentáveis*, é uma meta sem precedentes na agenda internacional, ao estabelecer a desejável universalidade dos conhecimentos e das competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, a cidadania global, a paz, os direitos humanos, a diversidade cultural, entre outros desígnios. Esta flexibilidade concetual pode permitir um entendimento por muitas pessoas, culturas e línguas, mas, como nos avisa Aron Benavot (2018), na Academia pode ser problemático lidar com conceitos que não são claros, sobretudo se se está a tentar medir/quantificar o seu significado. Apesar da análise crítica aos ODS, esta agenda permite-nos trabalhar estas temáticas e desencadeou uma série de ações ligadas à ED/CG¹⁰. não podendo ser comparada com a anterior agenda dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

¹⁰Veja-se, por exemplo, a Iniciativa Bridge 4.7 (<https://www.bridge47.org/>)

Considerando estes enquadramentos e perante os desafios que estamos a viver, qual poderá ser o contributo da ED/CG? O que nos pode inspirar e onde podemos buscar esperança?

Algumas Pistas para Reflexão

Regressando ao meu percurso de agente de ED/CG, onde se cruza cooperação e ação humanitária, pergunto: será que já é tempo (mais que tempo) de aprendermos mais com outros contextos, do Sul Global, que experienciaram crises como a que estamos a viver? Também aqui esta lente da EDCG, que enfatiza a análise das relações e interdependências entre o global e o local, se revela fundamental.

Como já tem sido enfatizado a nível internacional, esta não é a 1ª epidemia. A Europa pode e deve aprender com outros contextos educativos afetados por crises. Dado o investimento na consolidação da área da educação em contexto de crise (também conhecida como Educação em situação de Emergência - EeE), a nível académico e a nível das políticas e orientações internacionais nos últimos vinte anos, poderá ser relevante revisitar o conhecimento e experiência acumulados que nos poderão ser úteis neste tempo de crise educativa no contexto europeu. Este deverá ser um tempo em que, no Norte Global, poderemos, quiçá, tirar partido e aprender com as lições, conhecimento e contextos de trabalho levado a cabo ao longo de muitos anos nos setores do desenvolvimento e da ação humanitária. A título de exemplo, a comunidade internacional estabeleceu as Normas/Requisitos Mínimos para a EeE¹¹. Estes têm sido referidos como uma força estabilizadora em tempos de crise. Se fizermos uma leitura atenta, os seus princípios basilares e orientações – proteção, segurança e sentido de pertença, equidade, comunicação e transparência, dignidade humana - poderão ser aplicados em qualquer tempo de disrupção e de incerteza.

Um segundo ponto a considerar é que se falamos de educar para o desenvolvimento, precisamos de reimaginar a educação e de buscar novos paradigmas de mudança. O conceito de “desenvolvimento” apresenta uma série de limitações que a literatura em Educação Internacional e Desenvolvimento tem evidenciado (também os ODS, se os lermos com profundidade, não estão imunes a esta crítica).

¹¹https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_Portuguese_%28HSP%29.pdf

Regresso, para concluir, a Luísa Teotónio Pereira, no texto intitulado “Tempos fascinantes para a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global”, publicado pela Plataforma Portuguesa das ONGD, num conjunto de artigos sobre “A Pandemia de Covid-19 e os desafios do Desenvolvimento” Julho 2020, e que reafirma a experiência e património da ED/CG enquanto contributo para enfrentar estes tempos de incerteza:

Entre o que sabemos e o que queremos fazer, pessoal e coletivamente, há um universo de dúvidas, possibilidades, hesitações e experimentações. Com a presente situação, este universo expandiu-se e adensou-se. Ganhámos uma noção vivencial das interdependências, das fragilidades, das prioridades - e das contradições. É neste espaço que a EDCG, enquanto processo pedagógico, faz sentido e floresce... Enquanto educadoras e educadores, estamos preparados? Sim e não. Nunca estamos, certo. (Ninguém estava preparado para este súbito e avassalador surto de um desconhecido coronavírus). Mas em Portugal e muitos outros países há uma significativa história e experiência acumulada no domínio da EDCG. Será na intensidade e turbilhão dos acontecimentos que, contando com esse património, teremos de ir desconstruindo e construindo, aprendendo, experimentando, partilhando, revendo (Pereira, 2020)

Alguns Pontos Para a Ação em ED/CG

Numa tentativa de indicar alguns caminhos para a ação em ED/CG e, sobretudo, a sua integração e institucionalização a nível da educação superior, proponho os seguintes passos **MAIS**:

- **Mais** cooperação, através de parcerias, entre atores de ED/CG e Academia, através do aprofundamento concetual, sistematização, problematização e institucionalização;
- **Mais** integração de *recursos híbridos* (mediadores) entre OSC e Academia;
- **Mais** interação entre Academia e o sistema educativo, através de uma formação de professores renovada, com o objetivo de fortalecer a nova área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, mediante o contributo fundamental da ED/CG;
- **Mais** diálogo entre duas *comunidades* em tempos de (pós)pandemia: a da cooperação/ação humanitária (otimizando a área de Educação em situação de Emergência), possuidora de uma larga experiência internacional no contexto de projetos e a comunidade de investigadores que se debruça sobre os desafios da educação no contexto nacional.

Referências Bibliográficas

Andreotti, V. (2014). Para A Cidadania Global – Soft Versus Critical. *Revista de Educação para o Desenvolvimento: Conceitos e Caminhos*, 1 (Dez 2014), 57-66. Acedido em:

<https://www.2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>

- Benavot, A. (2018). Interview with Will Brehm. *FreshEd*, 141 (December 24), podcast audio. Acedido em: <http://www.freshedpodcast.com/benavot/>
- CEAUP/FGS (2020). *Sinergias – Diálogos para a Transformação Social* (Edição Comemorativa). Porto: CEAUP/FGS.
- CIDAC/FGS (2018). *Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar - Estudo Exploratório*. Lisboa: CIDAC/FGS.
- DGE/CIDAC/FGS (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento para a Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: DGE
- GENE (2014). *Global Education in Portugal - The European Global Education Peer Review Process National Report on Global Education in Portugal*. Amsterdam: GENE.
- INEE (2010). *Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência – Preparação, Resposta e Reconstrução*. INEE: New York.
- Mesa, M. (2021). La educación para la ciudadanía global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes. *Revista O Contexto das Políticas Públicas e a Área da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global II*, 12 (jun 2021), 13-24. Acedido em: <https://www.2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/321>
- Pereira, L. T. (2020). Tempos fascinantes para a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global. *Revista A Pandemia de Covid-19 e os desafios do Desenvolvimento*, Edição Especial, julho 2020, 10-12.
- Walker, M. (2014). *Universidades, Desarrollo y Justicia Social: El Enfoque de Capacidades. Ponencia Inaugural. Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Universidad Politecnica de Valencia. Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD).
- República Portuguesa (2018). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED 2018-2022)*. Lisboa: Camões ICL.



2

EDUCACIÓN EN/CON EL ESPACIO VIRTUAL. REFLEXIONES A PIÉ DE AULA, DE CALLE I DE PANTALLA

EDUCATION IN / WITH THE VIRTUAL SPACE. REFLECTIONS AT THE FOOT OF THE CLASSROOM, OF STREET I OF THE SCREEN

Paquita Sanvicén-Torné²

“Desde nuestro punto de vista, “hacer pensar” no solo es uno de los objetivos de la educación sino que ha sido, es – y debe continuar siendo - uno de los valores fundamentales a preservar, precisamente porque habitamos en espacios físicos, en espacios virtuales, y en ambos a la vez.” (Sanvicén-Torné, 2019, p. 5)

Resumen

Este artículo tiene como base la conferencia Educación en/con el espacio virtual. Oportunidades, barreras y retos avisan en tiempos de pandemia impartida online en mayo de 2021 en el VII Seminario Nacional y II Internacional de Formação, Mediação e Supervisão. Revisada, añadiendo reflexiones a partir de informes y aportaciones que han vertido conocimiento, análisis y propuestas para el enfoque y desarrollo de la educación en la llamada nueva normalidad post-covid. Por el poder evidente que tiene el espacio virtual en los distintos planos y dimensiones de la educación en todos los ámbitos, incido en las aportaciones, distorsiones, impactos que cabe tener en cuenta para que sea un buen aliado para la educación. Por ello, incorporo expresamente opiniones de jóvenes universitarias y universitarios que han reflexionado sobre cómo están construyendo sus vidas con/en Internet. A partir de la argumentación, datos y experiencias, se concluye que, más que nunca en la sociedad digital, la educación es una corresponsabilidad social, la base de la construcción del ser humano y la sociedad; que la tecnología es un medio no un fin; que en los planes y acciones que se desarrollen para conseguir la competencia digital debemos focalizar y profundizar en la Educación Digital para el desarrollo social, profesional y humano de la sociedad. Identificación, análisis, sensibilización, concienciación, corresponsabilidad son dimensiones clave en la educación en/para la prevención de los impactos negativos del mal uso de las tecnologías digitales para la construcción y desarrollo de las vidas de las personas de todas las edades.

Palabras clave: Competencias digitales; Corresponsabilidad; Educación en el espacio virtual; Educación con el espacio virtual; Educación a lo largo y ancho de la vida.

¹² Universidad de Lleida (España), Instituto de Desarrollo Social y Territorial (INDEST), Grupo de Investigación Sociedad, Salud, Educación y Cultura (GESEC), Paquita.sanvicen@udl.cat

Abstract

This article is based on the conference Education in / with virtual space. Opportunities, barriers and challenges warn in times of pandemic taught online in May 2021 at the VII National Seminar and II International of Formação, Mediação e Supervisão. Revised, adding reflections from reports and contributions that have provided knowledge, analysis and proposals for the focus and development of education in the so-called new post-covid normality. Due to the evident power that virtual space has in the different planes and dimensions of education in all areas, I influence the contributions, distortions, impacts that must be taken into account so that it is a good ally for education. For this reason, I expressly incorporate the opinions of young university students who have reflected on how they are building their lives with / on the Internet. From the argumentation, data and experiences, it is concluded that, more than ever in the digital society, education is a social responsibility, the basis for the construction of the human being and society; that technology is a means not an end; that in the plans and actions that are developed to achieve digital competence we must focus and deepen Digital Education for the social, professional and human development of society. Identification, analysis, sensitization, awareness, co-responsibility are key dimensions in education in / for the prevention of the negative impacts of the misuse of digital technologies for the construction and development of the lives of people of all ages.

Keywords: Co-responsibility; Digital skills; Education in virtual space; Education with virtual space; Education throughout life.

Introducción

Este artículo tiene como base el contenido de la conferencia titulada *Educación en/con el espacio virtual. Oportunidades, barreras y retos avisan en tiempos de pandemia* que impartí online el 14 de mayo de 2021 en el VII Seminário Nacional y II Internacional de Formação, Mediação e Supervisão por invitación del equipo del Instituto de Educação de la Universidade do Minho organizador del evento. Escribo en Lleida (Catalunya-España), una ciudad educadora, miembro de la Red de Ciudades Educadoras, como Braga, ciudad sede de la Universidad do Minho. Lo reviso y redacto seis meses después, con el ánimo y la mente situada en la recuperación de la normalidad, o nueva normalidad post COVID-19, que se albera en un horizonte que se aproxima, parece, con cierta rapidez.

Actualizo por todo ello las reflexiones vertidas en aquel momento con nuevo contenido, aunque continuo situándolo en la perspectiva de la educación a lo largo y ancho de la vida, de la educación humanística emanada desde la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y teniendo como base orientadora el análisis sociológico y la argumentación y propuestas de instituciones e investigadores que han estudiado a fondo el cambio social vivido/sufrido en el ámbito educativo a todos los niveles en ese periodo. Dado que el interés central del texto es el espacio virtual, añado mi constante interés como docente por la observación de los entornos físicos y virtuales, de los impactos sociales de Internet (Sanvicén-Torné, 2015, 2019) y también, en

especial, un conjunto de recientes aportaciones interesantes de estudiantes muy jóvenes vertidas en tareas universitarias relacionadas con la temática.

En junio de 2020 los autores del informe de Unicef *COVID-19. Reimaginar la educación. Aprendizajes sobre los que construir el nuevo curso*, titulaban el primer apartado con la frase “Tras el balance es momento de aunar esfuerzos” (Unicef, 2020, p.2) más adelante inciden en la corresponsabilidad como elemento fundamental y sitúan como uno de los aprendizajes de la situación vivida la conveniencia de *no olvidar la experiencia* (Unicef, 2020, p. 6). El objetivo principal del escrito se sitúa justo en ese marco que apela a la (co)responsabilidad y que nos incita a analizar, reflexionar y aprender de la experiencia para (intentar) mejorar presente y futuro. Por la trascendencia que tiene, se hace hincapié específico en uno de los elementos importantes del cambio vivido que ha impactado, impacta con fuerza y va a continuar haciéndolo: la tecnología en y para la educación.

La finalidad es pues, como fue en su momento la ponencia, compartir inquietudes y reflexiones e incitar el intercambio de evidencias, investigaciones, opiniones -esta vez con los posibles lectores-con los jóvenes, no tan jóvenes, profesores, estudiantes ciudadanas y ciudadanos que situados en una parte u otra del planeta puedan leer este texto, en abierto. Un avance altamente positivo de la era digital. Como todo, tiene cara y cruz. Los usos de las tecnologías digitales también tienen sus cruces y riesgos y cabe hablar sobre ellos para visibilizarlos y actuar para evitar-los. En eso consiste también la educación. Antes y ahora - pero ahora aun mas en un mundo acelerado y puesto que hablamos de la sociedad digital que ya somos-lo más importante es el diálogo y el intercambio de puntos de vista, des de la reflexión, las evidencias y el pensamiento crítico y fundamentado.

El título del artículo muestra expresamente los aspectos nucleares de la reflexión. Se pretende diferenciar la educación *en* y la educación *con* el espacio virtual, digital que recibimos y en que participamos consciente e inconscientemente, en/con espacios formales e informales, físicos y virtuales, donde se desarrolla la educación y la socialización de todas las personas. El texto se estructura en cinco apartados. En el primero, repaso sucintamente algunas de las aportaciones aparecidas en este periodo de crisis pandémica a partir de investigaciones, informes, aportaciones de investigadores, instituciones o entidades sobre la situación de la educación, haciendo hincapié en lo que ha supuesto y supone la educación total y parcial a distancia, etc. En el segundo planteo que no debe olvidarse que es la educación y que elementos estructurales la

sostienen, y para ello hago referencia a los planteamientos defendidos por J. Delors, reflexiono sobre la actualidad de sus aportaciones tomando como base documentos recientes de la Unesco. En el cuarto inciso, a partir de lo anterior, en las diferencias significativas que aportan las preposiciones “en” y “con” a la educación en la sociedad digital en que vivimos y los aspectos que -desde mi punto de vista, teniendo en cuenta también las valiosas aportaciones de jóvenes estudiantes- deben tenerse en cuenta. El quinto amplio el anterior, y destaca los retos y oportunidades que nos plantea la necesidad de educar en y para la sociedad digital en el presente y el futuro, no solo a los educadores sino a la sociedad en su conjunto en un marco de responsabilidad compartida que debemos asumir sin dilación. El último apartado sintetiza algunas reflexiones a modo de conclusiones finales.

Educación Post Pandemia. ¿Qué Hemos Aprendido? ¿Qué Estamos Aprendiendo Aun?

A pesar de todas (las) posibilidades bienvenidas que permiten y facilitan las TIC y el internet de las cosas, nada puede substituir las relaciones personales entre los alumnos (los pares) y los maestros, ni las tutorías personalizadas.

El conocimiento, las competencias, los valores y las emociones se desarrollan (se aprenden, se enseñan, se “practican”) en la interrelación

(Molina-Luque, 2021, p. 58)

Javier Rujas y Rafael Feito tienen razón al afirmar que “el conocimiento científico suele ir detrás de la realidad” (Rujas, Feito, 2021), con todo hemos vivido una rápida e intensa movilización en la investigación, el análisis, la reflexión sobre los impactos de la pandemia en la educación reglada en su conjunto, sobre las transformaciones y cambios inesperados y obligados por la situación y sobre los aspectos a tener en cuenta en la vuelta a las aulas una vez recuperada una posible normalidad.¹³

Puede servir de resumen la afirmación vertida de uno de los textos de la UNESCO

Los años 2020 y 2021 han sido un recordatorio de lo crucial que es la educación pública de alta calidad en las sociedades, las comunidades y la vida de cada persona. A todos se nos ha recordado que la educación es a la vez un baluarte contra la desigualdad y un medio clave para promover nuestra capacidad colectiva” (Comisión Internacional de los Futuros de la Educación¹⁴, 2020a, p. 5).

¹³A modo de ejemplo, sin ninguna pretensión de exhaustividad, en el apartado de bibliografía aportamos referencias específicas que fueron consultadas en su momento para la conferencia y ahora para este artículo.

¹⁴En adelante en las citas y en el texto utilizaremos las siglas CIFE.

Cierto es que sobretodo se ha investigado el sistema educativo institucional de primaria y secundaria. Estamos en fase de localización de estudios sobre los impactos en FP, educación de adultos, educación de mayores, etc. Con todo, el consenso es absoluto al definir lo sucedido y sus efectos como algo excepcional, aunque puede repetirse en esta sociedad de riesgos globales, por lo cual cabe tenerlo en cuenta para no repetir los errores identificados.

El confinamiento total, la incorporación obligada de las familias a la atención educativa, el paso sin previsión posible a clases online, ha puesto de manifiesto las fortalezas del sistema educativo, sus aulas físicas, en la cobertura de las desigualdades, como garantía para garantizar la igualdad de posibilidades y el derecho universal a la educación. También sus debilidades y con ellas las nuestras, las de toda la sociedad, instituciones, ciudades, familias, profesionales, el sistema educativo en su conjunto, especialmente en lo que hace referencia al papel de la tecnología como oportunidad para el aprendizaje, los problemas de acceso y accesibilidad que afectan a buena parte de la sociedad, y las limitaciones observadas en competencias digitales docentes. La situación vivida ha permitido investigaciones, análisis profundos sobre el gran impacto de las brechas digitales en la educación y los efectos – posibilidades, limitaciones- de la enseñanza en línea, tal como se ha llevado a cabo y propuestas para el futuro. Cierto es también que sería interesante tener datos sobre competencias y usos reales de los adultos, mayores, familias, etc.

Con todo, con lo experimentado y lo investigado, hemos iniciado una etapa nueva, un nuevo curso, un curso diferente, con aprendizajes, retos y oportunidades. Sintetizo desde mi punto de vista:

- No puede pararse la educación, a ninguna edad ni nivel, ni circunstancia. Debe estarse preparado para ello (instituciones, sociedad);
- Existen profundas brechas digitales en la sociedad sobre las que cabe actuar de manera transversal y desde la corresponsabilidad: acceso, formación y competencia, usos...
- Es momento de aprender/profundizar posibilidades de innovar e incorporar instrumentos/técnicas, contenidos, (webinars profesionales expertos), de educar en lo tecnológico;
- Los adultos y familiares no pueden sustituir la responsabilidad del sistema educativo y los docentes, pero es imprescindible que tenga educación/formación sobre el buen uso de la tecnología;

- La tecnología es un medio/recurso/oportunidad indispensable para también para la educación, si se educa bien en sus usos, si es bien utilizada;
- La tecnología permite abrir y conectar espacios de intercomunicación superando las limitaciones de la lejanía, espacio/tiempo;
- La complementariedad virtual/presencial tiene potencialidades sabidas y aún por descubrir;
- La tecnología/lo virtual es un medio no un fin. No substituye el pensar, dialogar, hablar...
- La tecnología bien utilizada puede ser un aliado para el aprendizaje, la educación, la formación, el desarrollo, la (inter)comunicación, las (inter)relaciones de las personas;
- La tecnología mal utilizada ejerce un papel invasivo de contra educación en negativo;
- Ideas, opiniones, contenidos, competencias complejas, valores, actitudes, pensamiento crítico. No todo puede aprenderse (bien) (solo) en línea (interaccionar, dialogar, escuchar, hablar...prevención, gestión conflictos...);
- No es lo mismo usar mobil/tablet/ordenador para usos cotidianos de tiempo libre que como medios educativos para el aprendizaje. Pero tanto para lo uno y lo otro es imprescindible educación y formación;
- Se necesita conexión adecuada, infraestructura adecuada, “comprender” el espacio virtual como medio de educación;
- Se necesita espacio, ambiente adecuado para el estudio y la concentración;
- Se necesita apoyo, ayuda, feedback continuo, mentalidad de cambio;
- Necesitamos formación/educación en TIC, TAC, TRIC como personas, ciudadanos, profesionales. Más aun como usuarios que somos, profesores, familias...que formamos a la vez personas, ciudadanos, profesionales.

Hemos aprendido cierto. Especialmente de la investigación de lo sucedido en el sistema educativo y su entorno. Se construye y recibe educación también fuera de él. Estamos aprendiendo y mas que queda por aprender, especialmente en el uso (buen uso) de la tecnología y en la prevención de los usos nocivos. No estábamos preparados, no lo estamos del todo. Inmersos aun como estamos en el proceso de cambio que demanda más allá de buenas intenciones, acciones de preparación/mentalización/educación del profesorado, de menores, jóvenes y mayores de dentro y fuera de los centros educativos.

A lo Largo, a lo Ancho, Presencial, en Red, Dentro y Fuera...: Educación, Educación, Educación

La noción de educación como bien común reafirma la dimensión colectiva de la educación como una empresa social compartida: responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad.

(UNESCO, 2015, p. 83)

En estos momentos de cambio y de cambios, de interrogantes y de búsqueda de respuestas ante la omnipresencia de la red en todos los planos y esferas de la vida, es oportuno volver la mirada atrás y recuperar las reflexiones de Jacques Delors (1994) vertidas en “Los cuatro pilares de la educación” (pp. 91-103). Cabe recuperar, sin duda, el final del párrafo introductorio que define con una clarividente metáfora el rol estructural que albiraba para la educación en el siglo XXI: “ (...) la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1994, p.91) . La educación es la guía permanente para la construcción de toda una vida en espacios que ya se preveían en estado permanente de cambio. Así ha sido, así está siendo como vemos. Pensamos en futuro y en el presente. En 2021, en la sociedad global, digital, de riesgos posibles y globales a todos los niveles, como los que vivimos, los cuatro aprendizajes-pilares de la educación continúan siendo necesarios de tener en cuenta (Sanvicén-Torné, 2019a).

Recordémoslos brevemente en palabras de Delors (1994): *Aprender a conocer*: “aprender a comprender el mundo que nos rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás” (p. 92); *aprender a hacer*: “poner en práctica sus conocimientos (...) ya no puede darse a la expresión “aprender a hacer” el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias” (Delors, 1994, p. 93); *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*:

la experiencia demuestra que para disminuir el riesgo (violencias, competitividad insana) no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (...) parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias: el descubrimiento gradual del otro y durante toda la vida, la participación en objetivos y proyectos comunes. (Delors, 1994, pp. 95-96).

El cuarto pilar es *Aprender a ser*. “en el siglo XXI el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada sino mas bien dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (Delors, 1994, p.97).

Cuando se escribe el informe, en 1994, el desarrollo de internet era muy incipiente, los primeros móviles Motorola de importantes dimensiones, quien los tenía, se utilizaba simplemente como teléfono, las redes sociales eran inexistentes. Ese cambio imparable que ya intuía Delors (2007), ha convertido dos décadas después, en realidad estructural el aviso que Bauman hacía a principios de siglo “La vida social ya se ha transformado en una vida electrónica o cibervida”.

En los últimos años, a la luz de las transformaciones profundas globales, diferentes expertos han puesto de relieve la actualidad y el renovado interés de consolidar, con las debidas adaptaciones a las realidades emergentes de la sociedad del conocimiento y de la información, esos “pilares”- (Tedesco, 2004; Elfert, 2015). A su vez, la propia UNESCO los ha ido analizado repensado y actualizado en diferentes ocasiones (UNESCO 2002, 2015a, 2015b). La perspectiva de la “educación como bien común mundial” ya tratada anteriormente en profundidad (UNESCO, 2015b) continua en las bases de sus reflexiones actuales post-covid cara a trazar propuestas bajo la certeza que “el mundo no volverá a ser el mismo” (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020a, 2020b). Tiene especial interés, desde mi punto de vista, el deseo de alcanzar “un nuevo contrato social en torno a la educación” en el convencimiento que “Ya no se trata simplemente de llevar a nuestros hijos a las escuelas a horas fijas y confiar en la creencia arraigada de que el tiempo invertido equivale a aprendizaje adquirido. En cambio debemos encontrar métodos y horarios flexibles, asumir compromisos educativos compartidos y comprender como el aprendizaje se difunde ampliamente en las sociedades contemporáneas” (Comisión Internacional de los Futuros de la Educación, 2020a, p. 16).

Subrayo ese contenido ya que, vistos en conjunto, como decíamos en el apartado anterior respecto a las investigaciones, todos los documentos hacen hincapié de manera específica a la educación institucionalizada, cierto que no solo en su formato presencial dentro del espacio escolar

y académico, sino también refiriéndose a toda la variedad de espacios “clase”, formatos híbridos, etc. y posibilidades complementarios en la relación profesorado/estudiante (CIFE, 2020a, p.15-16).

Se entiende que sea así puesto que la atención institucional se centra en la educación regulada y el derecho universal a esa educación y al acceso de todas y todos sin desigualdades a ella. Sin embargo, cabe tener en cuenta que esa mirada deja de lado el resto de espacios no institucionalizados que son, como venimos reiterando, igualmente educadores. No es algo nuevo. Desde hace décadas, somos conscientes de la existencia e influencia de la llamada “escuela paralela” (Porcher, 1976) y del papel de los entornos no formales e informales en la educación de los individuos (Trilla, 1993). Ciertamente es también que esos espacios de socialización y aprendizaje los hemos tratado, cuando se ha hecho, como reza el concepto, en paralelo, sin –o con poca- interacción¹⁵ con los institucionales y han tenido poca o nada presencia en los programas de formación reglados o formales.

Un móvil, una tablet lleva consigo instrucciones de uso técnico, en los cuales sobretodos las actuales generaciones son ya expertos desde temprana edad. Lo que no lleva son las claves para una navegación segura i útil, ni instrucciones educativas sobre los límites y precauciones que, de acuerdo con la edad, debe adoptarse, la adecuación o no de los contenidos, los peligros de la adicción y las violencias que operen en la red, etc. Todo ello, estamos convencidos, solo puede incorporarse a través de una educación específica sobre los pros, contras, posibilidades, riesgos, amenazas. Igual que las personas están educadas y adquieren habilidades para transitar por las calles, aceras, pasos de peatones etc. de manera autónoma, segura y prevenir los peligros existentes, debemos recibir educación también como peatones digitales que somos para transitar minimizando riesgos por el mundo red.

Educación *en* y Educación *con*, Preposiciones que Diferencian y Caracterizan

“...durante estos meses ha aumentado el uso de las pantallas de móviles y tabletas, tanto para fines académicos como para momentos de ocio.

Es importante promover el uso saludable de las tecnologías, fomentar un uso seguro responsable y desarrollar una actitud crítica ante la información.”

(Unicef, 2020, p.14)

¹⁵ En ese sentido, quizá la excepción es el enfoque de las escuelas comunidades de aprendizaje.

Con el objetivo de argumentar más si cabe, lo tratado en el apartado anterior, creo que es oportuno tener en cuenta los matices que aportan esas dos preposiciones. Identificamos “educación *con* el espacio virtual” acompañamiento, reflexión, espacios de aprendizaje diseñados adhoc para la educación y el aprendizaje u otros no diseñados para ello pero utilizados de manera dirigida o experta con ese fin. Nos referimos al diseño y uso de las metodologías, recursos tecnológicos y el espacio digital y virtual en el ámbito educativo, con el acompañamiento de la responsabilidad docente i/o experta en los entornos digitales, educación híbrida, del sistema educativo. Siendo en ese sentido la tecnología y las posibilidades que ofrece una aliada, acompañante, recurso, complemento, instrumento organizado y regulado. Siguiendo la cita que encabeza este apartado, hace referencia al “uso para fines académicos”.

Identificamos “educación *en* el espacio virtual”, en el estar sumergidos directamente dentro del espacio red, el uso espontaneo de internet, sin reflexión i/o preparación previa, sin acompañamiento, libre, más allá del entorno formal educativo. Siguiendo la cita de Unicef 2020, nos referimos al “uso para los momentos de ocio”, esa gran dimensión de múltiples posibilidades que la red, redes sociales y aplicaciones que aparecen continuamente quedando al alcance de todas y todos, cada vez a edades más tempranas.

“En” y “on” acaban fundiéndose en realidad, por ello es tan importante observarlos y analizarlos por separado y en conjunto. Sintetizado en las oportunas y certeras palabras de una estudiante (3S12)

es importante remarcar que no existen dos mundos, el virtual y el real acaban siendo lo mismo (...) Las redes sociales e Internet acaban mostrando hasta qué punto la actividad y lo que muestran dentro y fuera de línea está conectado porque no tenemos dos vidas en dos mundos, solo una vida y un mundo.

Desde el punto de vista educativo, en la sociedad digital, debemos tener en cuenta de manera especial ese “mudo único” en que (con)viven mezclados sólido, líquido y gaseoso (Hidalgo, 2021). Y los procesos de educación, socialización, aprendizajes y sus contenidos que en ese “en” adquieren de manera espontanea menores, adolescentes, adultos y mayores. Impactan en los hábitos, las maneras de ser, de ver, de construir y construirse, de ser y de sentirse, de conocer, reconocer y conocerse, de valorar y valorarse, de sentirse dentro o fuera de la sociedad. Impactan, parafraseando a Delors –con las grandes oportunidades que posibilitan, pero también con los riesgos que llevan consigo– con los pilares de la educación en el “aprender a ser”, aprender a hacer”, “aprender a conocer” y “aprender a convivir”.

Para los docentes universitarios que formamos dentro y fuera de las aulas personas y profesionales de presente y de futuro, conocer a fondo las dimensiones de esa problemática, para actuar en ella, forma parte de nuestra responsabilidad. A la vez, también nos formamos con ellos compartiendo saberes, conocimientos, experiencias, reflexiones y prácticas. Siguiendo a Freire, que nos recuerda que “educar exige respeto a los saberes de los educandos” (Freire, 1996, p. 31), pedí como una de las tareas de este primer periodo universitario de post pandemia a un centenar de estudiantes de primer curso que vertieran sus experiencias y reflexiones sobre ello a partir de la lectura de uno de los capítulos de *Anestesiados. La humanidad bajo el imperio de la tecnología* (Hidalgo, 2021) libro recién publicado. El resultado superó las expectativas por el detalle, interés y profundidad crítica de sus aportaciones identificando riesgos y potencialidades. Como muestra, incorporo solo algunas de ellas. Los relatos identifican una situación de no retorno, y la satisfacción por los beneficios evidentes de la sociedad red. Como dicen diversos estudiantes no vale echarle toda “la culpa” a la tecnología, sino a los usos que hacemos de ella, usos que sin duda están relacionados con factores diversos - ambientales, familiares, socioculturales, económicos...- que, en todo o en parte, los explican.

la tecnología es parte de la vida actual, no se trata de eliminarla, sino de saberla utilizar de manera correcta. Considero que tiene muchos puntos favorables, como por ejemplo que no existe la distancia (...) La tecnología no es mala o buena, es un instrumento que la gente utilizamos. (...) Es parte de la vida, se ha vuelto imprescindible y útil para muchas cosas (...) esa fuerte dependencia ha comportado que el ser humano se haya convertido en un consumidor automatizado por la red que se ha convertido en su entorno vital (...). (14S12)

En buena parte de los relatos, aparecen reflexiones sobre el *aprender a ser...*:

muchas veces con la tecnología nos podemos sentir muy desorientados, desubicados, abrumados por el exceso de información que podemos obtener. El poco criterio y voluntad propia de buscar y crear una opinión personal con argumentos sólidos sin depender de buscar en internet está presente y es un problema gordo que cada día de agrava más con el paso del tiempo. (3S12)

somos una generación que utilizamos mucho la tecnología porque nacimos cuando ya estaban en funcionamiento (...) La gran mayoría de adolescentes están enganchados a las redes sociales, ya que muchos buscan la aceptación de las demás personas. Hoy en día valoramos más que alguien nos siga en una red social que poder conocer la persona que tenemos al lado. (8S12)

hay personas que por culpa de las redes sociales no son como realmente son por miedo a las posibles críticas que pueden influir en la autoestima y nadie debería permitir que las redes sociales nos cambiasen nuestra personalidad. (6S12)

y en otros al *aprender a conocer...*:

Aunque vivimos en una era de cambios, de inmediatez, debemos ir forjando una identidad con valores, ideas y deseos sólidos, aunque para ello debamos invertir tiempo. En el momento en el cual nos damos cuenta de nuestra vulnerabilidad ante el mundo tecnológico, antes podremos impedir que este intervenga en nuestras vidas de manera directa y nos impida crecer como seres libres y felices. (102S12)

Las tecnologías son un fenómeno reciente en nuestra sociedad, eso ha hecho que no supiéramos que consecuencias negativas podían tener (de hecho, aun ahora son poco conocidas). La población debería hacer un esfuerzo para intentar contrarrestar esas consecuencias negativas, ya que de no ser así lo que entendíamos como un avance acabará convirtiéndose en un problema para nuestro desarrollo cognitivo. (18S12)

Hoy en día los niños y niñas desde bien pequeños empiezan a utilizar Youtube o jugar a juegos que se descargan del Playstore. Me refiero a niños y niñas que empiezan a los dos años porque a los padres les es más fácil dar el móvil a los pequeños para que no lloren que enseñarles otras cosas bonitas que tenemos en la naturaleza. Cuando llegan a la edad de los 9/10 años podemos observar que tienen cuenta de TikTok, Instagram, etc. Sinceramente me preocupan las generaciones que vienen. Si ahora mismo ya estamos anestesiados ¿cómo estarán? Sabrán disfrutar de la naturaleza o de las cosas que nos rodean o solo se interesarán por las “visitas” a los videos publicados y los likes que les ponen en las fotos? (103S12)

En su conjunto, los relatos de los estudiantes permiten elaborar una tipología de efectos positivos y negativos, causas y consecuencias. Por su relevancia y nuestra responsabilidad docente hacemos hincapié en los negativos. Se suman a resultados de estudios de entidades e investigadores que muestran el alcance de las afectaciones del uso continuado sin orientación, sin educación preventiva sobre qué ocurre detrás de las pantallas, ni límites, acompañamiento, reflexión en el uso durante la infancia, adolescencia, juventud: violencias, salud mental, adicciones, exclusión... (Unicef, 2020; Smahel, 2020; Luque, 2020; Social.cat, julio 2020).

El interés de sus relatos, no es solo porqué aportan evidencias vividas y pistas sobre los riesgos y los aspectos que les preocupan. Lo tiene también porqué son fruto directo de su expertez como usuarios nacidos y socializados en los entornos digitales. Es importante tenerlos en cuenta, además, porque manifiestan -desde su libertad de palabra y opinión- la necesidad que ven de adquirir consciencia sobre la relevancia de esa problemática, expresando específicamente a la vez la necesidad que tienen, como sujetos, de recibir educación digital...¹⁶

...los dispositivos nos roban libertad, pero con todo es una gran paradoja e incongruencia saber que somos totalmente dependientes y adictos, pero no hacemos nada para evitarlo. Sabemos que existe un problema y que nos hemos convertido en una sociedad totalmente dependiente pero no somos capaces de poner fin a ello y establecer barreras entre la tecnología y nosotros (102S12)

En conclusión: debemos retomar el control y utilizar la tecnología sin que ella nos utilice a nosotros; diferenciar el buen uso del mal uso; despertar nuestro espíritu crítico y tomar conciencia de nuestra vulnerabilidad a través de los instrumentos digitales; limitar la intrusión de los dispositivos en nuestra vida privada y ser cautelosos con la información que proporcionamos a través de ellos. (10S12)

¹⁶ Los fragmentos se presentan codificados para preservar la identidad de l'autoría y, cuando el original es escrito en catalán, traducidos al castellano.

No podemos continuar así, necesitamos educación digital para que seamos conscientes de que hemos de hacer y de que no. Educar a toda la sociedad para evitar que empeore la situación, concienciar la población sobre los peligros. (57S12)

Educación Digital: Retos, Oportunidades, Responsabilidades Compartidas

Educar, en suma, para extraer todos los beneficios posibles de las tecnologías y de Internet, sin permitir que éstas nos dominen, nos avasallen, inunden y nos pudieran llegar a destrozar.

(García, L. 2019, p. 18)

Sin duda, como se reclama desde todas las instancias, el primer reto a resolver sin demora es garantizar la igualdad de las posibilidades óptimas de acceso y conectividad a todas las personas –jóvenes, adultos y mayores- habiten donde habiten. Un reto que implica la acción efectiva de las administraciones y las corporaciones tecnológicas sin duda. Hablamos pues, desde el primer momento, de responsabilidades compartidas, sociales, políticas, económicas, empresariales. Garantizado el acceso y la conectividad, es la Educación Digital (no solo en los espacios del sistema educativo sino también en los numerosos y complejos que existen fuera, paralelos, de él) el reto más importante para que los buenos usos generen y aprovechen las múltiples oportunidades y potencialidades de la tecnología. Acciones educativas transversales también desde la corresponsabilidad.

En su artículo *Alfabetización digital para la juventud: una mirada hacia el futuro*, Fernández de Castro¹⁷ al tiempo que se pregunta cómo será la ciudadanía digital del futuro, aporta una reflexión interesante: “esas visiones del futuro, o cualquier otra, dependerán de las decisiones que ahora tomemos como sociedad. Especialmente del tipo de alfabetización digital que desarrollemos: los valores, las habilidades, las perspectivas y las prioridades que adquieran la juventud sobre las tecnologías digitales.” (Fernández, octubre 2020).

Personalmente, siendo consciente de la evolución diacrónica del contenido del concepto Alfabetización Digital (George & Avelló-Martínez, 2021) me decanto por el uso de Educación Digital ya que la palabra “alfabetización” en el imaginario social no académico aun remite a quien lo escucha a las competencias de lectura y escritura. En el espacio virtual las estrategias, saberes y conocimientos necesarios incluyen leer y escribir, pero van mucho más allá, como queda

¹⁷Estudiante de doctorado de la UOC, miembro del equipo de investigación del proyecto I+D “Educación Social Digital: juventud, ciudadanía activa e inclusión” (ESDigital) UOC

evidenciado. Igualmente, me sumo a la afirmación de Fernández de Castro haciendo hincapié en la necesidad que esas decisiones y el tipo de educación digital se tomen y las tomemos teniendo en cuenta no solo los jóvenes, sino toda la sociedad, porque toda está implicada en ello: desde el preescolar hasta la universidad y mas allá, la familia, las personas mayores, las instituciones, entidades, etc.

Hay planteadas en estos momentos importantes estrategias institucionales en formación para conseguir la competencia digital de los educadores y los estudiantes (Comisión Europea 2020; Redecker, 2020; UE, 2020). A la vez, importantes investigaciones alertan de los impactos de la segunda y sobretodo la tercera brecha digital, la calidad de los usos, que no se resuelve de ninguna manera garantizando el acceso o la adquisición de un dispositivo u otro (Luque et Alter, 2020).

El sentido con el que entiendo el “tipo de Educación Digital” que es necesario desde mi punto de vista, incorpora todas las dimensiones ya planteadas en la larga nomina de análisis y propuestas. Plantea además la necesidad de una mirada “más allá” de la categoría docente y estudiante. Partimos de la idea que “enseñan” no solo los docentes profesionales, sino los padres, familiares, amigos, colegas, etc. Existe aun poca investigación sobre el peso de los usos del entorno familiar en la etapa infantil (Grané, 2021) pero la observación cotidiana demuestra la gran influencia que tiene y los riesgos – como el shareting - que los adultos aceptan por falta de información y concienciación sobre los peligros de la red (Sanjuan, 2019, p.22).

Tratamos desde el inicio de responsabilidad compartida. La Educación Digital en y para los buenos usos de /en la red, no puede plantearse solo como una responsabilidad de los centros educativos ni del profesorado. Por ello defendemos que no debe restringirse ni el concepto, ni las acciones por y para el espacio docente, planificando acciones educativas sociales para adultos y mayores en un enfoque de formación, actualización continua a lo largo de la vida.

Reflexiones Finales, a Modo de Conclusión

Habitamos en una sociedad local y global digital, creada a través de la innovación, investigación y el emergente y omnipotente poder de las empresas tecnológicas, el mercado de los datos y de nuevas necesidades creadas por y para ellas. La tecnología, tal como es, tal como la utilizamos –con sus virtudes, beneficios y potencialidades y con sus riesgos, desastres y

maldades- es obra de las personas, es un producto social. Hasta la inteligencia artificial es obra de la inteligencia y la investigación humana.

La tecnología va renovándose e innovándose constantemente, en pocos años hemos manejado términos para definirla como TIC (tecnología, información y comunicación), TAC (tecnología, aprendizaje y comunicación) o TRIC (tecnología, relación, información, comunicación). Todos ellos hacen referencia a las posibilidades y ámbitos que internet abarca, facilita e (inter)conecta, sigue, vigila, invade.... Pueden sintetizarse en dos palabras: todas, todos.

Espacios de socialización poderosos como ya es sabido, tanto desde su dimensión “controlable” siendo aliados de la educación favoreciendo espacios de aprendizaje, como en su dimensión no controlable, no formal, con espacios que (des)educan tanto o más poderosos e impactantes como los dirigidos y formales. Desde el punto de vista educativo deben preocuparnos y ocuparnos tanto los unos como los otros, porque conviven y se entrecruzan en contornos cada vez más difusos hasta inexistentes y porque de su buen o mal uso depende también el tipo de sociedad que estamos construyendo y queremos construir, y a la vez como nos estamos construyendo como personas, profesionales, ciudadanos, en lo individual y en lo colectivo.

A la luz de todo lo expuesto, es urgente la necesidad de adquirir conciencia individual y colectiva, pero sobre todo de actuar. Debatir, diagnosticar y actuar dentro del sistema educativo y fuera de él, implicando y escuchando a todos los agentes educativos, entidades, instituciones dentro y fuera de la escuela. Como han hecho los estudiantes que aparecen en este texto, sería interesante escuchar la voz de las familias, las personas mayores, sobre cuáles son sus usos, sus certezas, sus interrogantes, sus necesidades, que conocimientos tienen y deben tener para evitar los riesgos ya sabidos, para poder ser autónomos, para poner límites necesarios sin caer en la demonización que solo consigue el efecto contrario, etc.

Termino convencida de la urgencia de debate, diálogo y corresponsabilidad en la educación a lo largo y ancho de la vida. Por ello propongo que trabajemos para llegar a un Pacto Local y Global por/para la Educación Digital para todas las edades. Un pacto no teórico, sino de análisis y acciones educativas reales, concretas, posibles que implique a instituciones, entidades, sistema educativo, padres, madres, familias, jóvenes, adolescentes, personas mayores y también, y muy especialmente, a las empresas. Sus líderes, investigadores, programadores, también deben implicarse, por la gran responsabilidad que tienen, también ética en el desarrollo de aplicaciones,

servicios de consumo masivo, etc. sus contenidos y condiciones de uso. Soy consciente de lo complejo, pero estoy igualmente convencida de su importancia y necesidad.

Referencias Bibliográficas

- Abrantes, P. (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de la Educación*, 14 (1), 30-43.
- Baleriola, E., & Contreras, T. (2021). La educación virtual no es buena ni mala, pero tampoco es neutra. Algunos apuntes sobre los efectos de la COVID-19 en educación. *Sociología y tecnología: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 11, extra 1, 209-225.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Bonal, X., & Gonzalez, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación*, 14, 44-62.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 13, 114-139.
- Calderon, D., Kuric, S., Sanmartin, A., & Megias, I (2021). *Barómetro Jóvenes y Tecnología 2021: Trabajo, estudios y prácticas en la incertidumbre pandémica*. Madrid: Centro Reina Sofia sobre Adolescencia y Juventud.
<https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/barometro-jovenes-tecnologia-2021/>
- Comisión Europea (2020). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. Bruselas: COM.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2020a). *Los futuros de la educación. Avances recientes, marzo de 2021*. Paris: UNESCO.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2020b). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. País: UNESCO.
- Elfert, M. (2015). *Aprender a convivir: una revisión del informe Delors. Investigación y Prospectiva en Educación*. UNESCO. Paris (Documentos de trabajo ERF, nº12)

- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*, 13, 156-163.
- Fernandez, P. (2020). Alfabetización digital para la juventud: una mirada hacia el futuro. *COMeEiN. Revista de los estudios de Ciencias de la Información y Comunicación*. UOC, 103 <https://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero103/articulos/p-fernandez-de-castro-alfabetitzacio-digital-per-a-la-joventut-una-mirada-cap-al-futur.html>
- Gabelas, J.A., Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeEiN. Revista de los estudios de Ciencias de la Información y Comunicación*. UOC, 9 <https://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articulos/Article-Dani-Aranda.html>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 09-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2>.
- George, C., & Avello-Martinez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 66(21), 2-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.444751>
- Grané I., & Oro, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 7-21.
- Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación*, 14, 85-102.
- Juvany, J. (02.06.2021). *La educación digital en tiempos de pandemia. El diario de la educación*. Fundación Periodisme plural. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/06/02/la-educacion-digital-en-tiempos-de-pandemia/>
- Hidalgo, D. (2021). *Anestesiados. La humanidad bajo el imperio de la tecnología*. Madrid: Catarata
- Kuric, S., Calderon, D., & Sanmartin, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la educación*, 14 (1), 63-84.
- Luque, S.(coord.), Panadero, H., Sendrós, E., Gilart, G. (2020). *Bretxes digitals i educació. Usos de les TIC en l'aprenentatge, usos socials de pantalles i xarxes i noves bretxes digitals*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guardia.

- Molina-Luque, F. (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración*. Madrid: Catarata.
- Pecourt, J. & Rius, J. (2019). ¿De la 520mpetènci virtual a la jaula de 520mpetè? Internet, esfera pública y cambio social. In Sandra Obiol & Joaquim Rius (eds), *Sociedades em la encrucijada. Nuevas miradas desde la sociología valenciana* (pp. 157-184). Valencia: Institut Alfons el Magnànim. Universitat de València.
- Porcher, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Prats, M.A., & Sintès, E. (2021). *Educació híbrida. Com impulsar la transformació digital de l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Consultable a <https://fundaciobofill.cat/publicacions/educacio-hibrida>
- Redecker, C. (2020). *Marc europeo para la 520mpetència Digital de los Educadores DigCompEdu*. Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (original de 2017).
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación*, 13, 174-182.
- Romero, M. (2020). *La vuelta al cole. Un reto global a la sombra de la Pandemia*. Madrid: Fundación Entreculturas.
- Rujas, J., & Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la educación*, 14 (1) 4-13.
- Sanjuan, C. (2019). *Violencia viral. Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral_1.pdf
- Sanvicén-Torné, P. (2019). Educació, educació, educació. Els fonaments del passat, del present i, més encara, del futur. *Revista Ciutadans*, 16, 4-19.
- Sanvicén-Torné, P. (2017). *Para pensar un rato...o más. Reflexiones para estudiantes que no quieren ser arrastrados por la información que va a mil por hora*. Lleida: Milenio.
- Sanvicén-Torné, P., & Molina-Luque, F. (2015). Efectos del uso de Internet como fuente principal del información. *Prisma Social*, 15, 352-386.

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online*. Doi:10.21953/lse.47fdeqj01ofo
- Social. Cat (2 julio de 2020). *La salut mental dels joves en l'era postcovid: com construir espigons pel tsunami que vindrà?* El diari digital de l'acció social a Catalunya. <https://www.social.cat/opinio/12403/la-salut-mental-dels-joves-en-lera-postcovid-com-construir-espigons-pel-tsunami-que-vindra>
- Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13, 145-155.
- Tedesco, J. C. (2004). Els pilars de l'educació del futur. *Idees*, 21, 86-95.
- UNESCO (2015a). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. París: UNESCO
- UNESCO (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO
- UNESCO (2002). *La educación para todos ¿va el mundo por el buen camino? Resumen del informe*. París: UNESCO
- UNICEF (2020a). *Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia. Una aproximación comprensiva e inclusiva hacia el uso saludable de las TRIC*. <https://www.unicef.es/educa/blog/derechos-infancia-entorno-digital>
- UNICEF (2020b). *COVID-19: reimaginar la educación. Aprendizajes de la pandemia sobre los que construir un pacto por la educación*. Madrid: UNICEF
- Unión Europea (2016). *Ciencia para la política, Informe del JEC. Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones digitalmente competentes*. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=17711
- Usart, M. (18 setembre 2020). *Què sabem sobre l'efectivitat de les tecnologies digitals en l'educació?* Barcelona: Fundació Bofill https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/1/z/m2c-que_funciona_18_educacioidigital_220920.pdf



3

O DESAFIO DA MUDANÇA: A PROMOÇÃO DA SAÚDE ATRAVÉS DO PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PELOS PARES EM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE SEM-ABRIGO

THE CHALLENGE OF CHANGE: HEALTH PROMOTION THROUGH THE NATIONAL PEER EDUCATION PROJECT IN HOMELESS PEOPLE

Beatriz Freitas¹⁸, Catarina Oliveira¹⁹, Eduarda Salazar²⁰, Laura Gomes²¹, Teresa Vilaça²², Duarte Barros²³

Resumo

As pessoas em situação de sem-abrigo podem ser caracterizadas como indivíduos sem residência própria ou em habitações precárias. Informar e consciencializar este público-alvo em relação à educação para a saúde tem sido um desafio urgente, mais importante ainda quando enfrentamos a pandemia provocada pela Covid-19. Neste contexto, o Projeto Nacional de Educação pelo Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida” (FPCCSIDA) apresenta-se como uma mais-valia na aprendizagem e na partilha de conhecimentos, uma vez, que existe uma aproximação entre quem ensina e quem é ensinado. Assim, foi feito um diagnóstico de necessidades através de uma entrevista semiestruturada junto das pessoas em situação de sem-abrigo, onde foram identificados alguns problemas como a baixa autoestima, a relação difícil com a família, a falta de competências de comunicação, a violência, a dificuldade na resolução de conflitos, e algumas dependências tais como o álcool e consumo de drogas. Com base neste diagnóstico emergiu o seguinte problema de investigação e intervenção: Quais são as potencialidades do projeto nacional da educação pelos pares da FPCCSIDA para aumentar a autoestima, melhorar as competências interpessoais e prevenir o bullying e o consumo de substâncias psicoativas em pessoas em situação de sem-abrigo? Durante a intervenção os dados foram recolhidos através de diários de bordo e dos documentos recolhidos durante o projeto. Os resultados revelaram que apesar de terem sido poucas horas de formação (12 horas), houve uma melhoria nas competências de comunicação, respeito pelo outro, autoconfiança e no aumento da participação no projeto das pessoas em situação de sem-abrigo.

Palavras-chave: Pessoas em situação de sem-abrigo; Projeto Nacional de Educação pelos pares; Promoção na Saúde.

18 Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, beatriz.freitas.99@hotmail.com

19 Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, catarina.oliveiraaa00@gmail.com

20 Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, eduarda2000@live.com.pt

21 Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, lauragomes1801@gmail.com

22 Professora Auxiliar, investigadora CIEC, Universidade do Minho, Portugal, tvilaca@ie.uminho.pt

23 Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens, Portugal, duartebarros.caoj@gmail.com

Abstract

Homeless people can be characterized as individuals without their own residence or in precarious housing. Informing and raising awareness of this target audience in relation to health education has been an urgent challenge, even more important when facing the pandemic caused by Covid-19. In this context, the National Peer Education Project of the Portuguese Foundation “The Community Against AIDS” (FPCCSIDA) presents itself as an asset in learning and sharing knowledge, since there is a rapprochement between those who teach and among those who are taught. Thus, a needs diagnosis was made through a semi-structured interview with homeless people, where some problems were highlighted, such as low self-esteem, difficult relationship with the family, lack of communication competences, violence, difficulties in resolving conflicts, and some addictions such as alcohol and drug use.

Based on this diagnosis, the following research and intervention problem emerged: What are the potentials of the national peer education project of the FPCCSIDA to increase self-esteem, improve interpersonal skills and prevent bullying and the use of psychoactive substances in homeless people? During the intervention, data were collected through logbooks and documents collected during the project. The results revealed that although there were few training hours (12 hours) with this audience, there was an improvement in communication skills, respect for others, self-confidence and an increase in the participation of homeless people in the project.

Keywords: Homeless people; Health promotion; The National Peer Education Project.

Introdução

Este capítulo pretende apresentar o Projeto “Promoção da Saúde em pessoas em situação de Sem-Abrigo”, concebido por quatro estudantes, no âmbito da Unidade Curricular Projeto e Seminário: Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação, do 3º ano da Licenciatura em Educação. Não há uma causa única que leve diretamente à situação de sem-abrigo, isto é, à falta de uma casa ou quarto para morar, mas entre os fatores estão a pobreza, a escassez de casas a preço acessível, traumas graves (incluindo violência doméstica), doenças mentais ou deficiências físicas e crises pessoais (Ayano, Solomon, Tsegay, Yohannes, & Abraha, 2020).

A concretização deste projeto só foi possível graças à preocupação por parte da Câmara Municipal, de uma cidade do distrito de Braga, em preparar um abrigo temporário para as pessoas em situação de sem-abrigo, cuja situação piorou devido à situação pandémica em que o mundo se encontra. Inicialmente, este público era composto por 10 elementos, 8 homens e 2 mulheres, sendo que este número não é fixo e existe uma constante movimentação de utentes no Centro de Acolhimento de Emergência Social (CAES).

Após o levantamento de necessidades realizado através de uma entrevista semiestruturada, anónima, ao público-alvo, emergiu a seguinte questão de investigação e intervenção: Quais são as potencialidades do Projeto Nacional da Educação pelos Pares da

FPCSIDA para aumentar a autoestima, melhorar as competências interpessoais e prevenir o *bullying* e o consumo de substâncias psicoativas em pessoas em situação de sem-abrigo?

Para dar resposta a este problema de partida, o grupo planificou, implementou e avaliou um plano de ação de promoção da saúde, como parte do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da FPCCS, com os seguintes objetivos: i) caracterizar como evolui a autoestima e a assertividade das pessoas em situação de sem-abrigo ao longo do desenvolvimento do PNEP; ii) caracterizar como evolui o conhecimento das pessoas em situação de sem-abrigo sobre a prevenção da violência/*bullying*; iii) caracterizar o conhecimento das pessoas em situação de sem-abrigo sobre a prevenção de drogas ilegais, álcool, tabaco e outras drogas; iv) analisar as atitudes das pessoas em situação de sem-abrigo sobre os direitos sexuais e reprodutivos; v) caracterizar como evolui o conhecimento das pessoas em situação de sem-abrigo sobre a prevenção de infeções sexualmente transmissíveis.

Problematização Teórica

Pessoas em Situação de Sem-abrigo e as Suas Problemáticas

O conceito de pessoas em situação de sem-abrigo é bastante complexo, uma vez que diversos autores possuem critérios de definição desiguais e, também, devido à escassa investigação em relação ao tema. Segundo Pereira, Barreto e Fernandes (2000), podemos definir os sem-abrigo quanto às causas que os levaram a essa situação, podendo ser económicas, sociais, acidentais ou estruturais. É evidente, segundo estes autores, que cada pessoa possui uma razão diferente que a conduziu à situação de sem-abrigo. Rivlin (1986, cit in Pereira et al., 2000), acrescenta que também podemos definir os sem-abrigo quanto ao tempo de permanência na rua e ao seu grau de vulnerabilidade, distinguindo-se, assim, quatro formas de sem-abrigo: o sem-abrigo crónico, encontra-se dependente ao alcoolismo e da toxicod dependência; o sem-abrigo periódico, possui habitação, contudo, quando se sente desconfortável devido a um conjunto de razões, foge da sua casa; o sem abrigo temporário, encontra-se nesta situação devido ao desemprego, doenças, separação; o sem abrigo total, não tem esperança de mudar a sua vida e carece de relações sociais com a comunidade, vivendo em habitações abandonadas. O Conselho da Europa (1992) definiu as pessoas em situação de sem-abrigo como “pessoas ou famílias que

estão socialmente excluídas de ocupar permanentemente um domicílio adequado e pessoal” (p.7). Segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 107/2017, que Aprova a Estratégia Nacional para a Integração das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo: Prevenção, Intervenção e Acompanhamento, 2017-2023, podemos definir a pessoa em situação de sem-abrigo como “aquela que, independentemente da sua nacionalidade, origem racial ou étnica, religião, idade, sexo, orientação sexual, condição socioeconómica e condição de saúde física e mental, se encontra sem teto, vivendo no espaço público, alojada em abrigo de emergência ou com paradeiro em local precário, ou sem casa, encontrando-se em alojamento temporário destinado para o efeito”. Desta forma, podemos definir as pessoas em situação de sem-abrigo como indivíduos que independentemente da sua nacionalidade, origem racial, idade ou sexo se encontram a viver sem lar, ou seja, sem residência própria, possuindo, cada um deles, uma causa ou razões próprias para estarem nesta situação. Estas pessoas encontram-se excluídas da sociedade, e esta exclusão irá originar-consequências devastadoras na saúde física e, mais tarde, na saúde mental destes indivíduos.

Atualmente, o fenómeno dos sem-abrigo é uma realidade social que se encontra em clara evolução nos centros urbanos do nosso país, sendo uma das causas a ocorrência de grandes transformações nos modos de vida das pessoas, ou seja, a transformação das sociedades em sociedades individualistas (Quintas, 2010). O aparecimento deste tipo de sociedades surgiu em consequência da globalização, mudando, drasticamente, as interações sociais das pessoas e, com isto, em consequência da instabilidade que a sociedade apresenta, qualquer pessoa pode tornar-se num sem-abrigo (Quintas, 2010). Segundo o Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa (1976), os cidadãos possuem o direito a uma habitação condigna, ao mercado de trabalho, acessos aos serviços de saúde, entre outras. Porém, como já vimos, isto não acontece na prática. Sendo os sem-abrigo cidadãos com direitos como qualquer outro cidadão, torna-se fulcral debater e conhecer mais sobre a realidade dos sem-abrigo. Infelizmente, esta temática carece de investigações e estudos científicos. Assim, torna-se vital conhecer mais sobre esta realidade tão desconhecida, para podermos amparar e auxiliar as pessoas em situação de sem-abrigo.

As Potencialidades da Promoção da Saúde na Integração Social das Pessoas em Situação de Sem-abrigo

As pessoas em situação de sem-abrigo encontram-se visivelmente excluídas da sociedade, devido às suas condições de vida, como a falta de emprego e a falta de convivência com outros indivíduos, o que faz com que não pertençam a um “grupo” na sociedade. Segundo Pires (2012), a integração social é o modo como indivíduos independentes e autossuficientes são incorporados num espaço social comum através dos seus relacionamentos, isto é, como são constituídos os laços e símbolos de pertença coletiva. Desta forma, a ausência de pertença a um grupo pode originar diversos problemas a nível psicológico e mental e, mais tarde a nível físico.

De acordo com Quintas (2010), como é de esperar, a vida na rua atinge a condição de saúde das pessoas em situação de sem-abrigo, por isso, a sua saúde encontra-se, muitas vezes, debilitada. Assim, segundo este autor, é muito fácil as pessoas em situação de sem-abrigo contraírem alguma infeção ou doença grave em consequência das suas condições de vida e frequentemente apresentam infeções dentárias e gastrointestinais, doenças respiratórias e dermatológicas, doenças cardiovasculares associadas a tensão arterial, ao tabagismo e ao alcoolismo, e as doenças infectocontagiosas como o VIH/SIDA e as Hepatites. As causas que justificam estes números alarmantes relativamente às doenças infectocontagiosas são a partilha de seringas, relações sexuais desprotegidas e a prostituição (Quintas, 2010). Em síntese, torna-se fulcral a sensibilização deste grupo-alvo para estes tópicos, mais especificamente, no que diz respeito à prevenção de substâncias psicoativas e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. Este aumento de conhecimentos, irá possibilitar a melhoria da sua qualidade de vida.

Relativamente à saúde mental, Quintas (2010) refere as perturbações de humor, alterações de personalidade, duplo diagnóstico, alcoolismo, toxicodependência, perturbação psicótica e quadros de demência estão associados sobretudo à população mais idosa ou dependentes de álcool. É importante referir que, de acordo com este investigador, a taxa de mortalidade dos sem-abrigo é superior em relação ao restante da população, em consequência da má alimentação e ausência de cuidados de higiene.

Segundo Amistani e Terrolle (2008, citado em Quintas, 2010), a alimentação dos sem-abrigo é caracterizada pelos desequilíbrios dos nutrientes necessários, ou seja, é uma alimentação

que não satisfaz as necessidades para um bom funcionamento do corpo humano. Assim, apesar das ajudas das organizações alimentares, estas em vez de distribuírem comida com os nutrientes e vitaminas necessárias, como por exemplo, fruta e legumes, distribuem alimentos ricos em hidratos de carbono. Segundo estes autores, existe, assim, um défice nutricional acentuado nos sem-abrigo, sendo que a maior ausência de vitamina que se verifica é a vitamina B6, apesar de isso depender de pessoa para pessoa. Esta é uma dimensão das condições das pessoas em situação de sem-abrigo preocupante, pois segundo o provérbio “somos o que comemos”, “a alimentação assume um papel preponderante no equilíbrio físico e mental da população” (Quintas, 2010, p.12).

De acordo com Quintas (2010), o conhecimento psicológico acerca da população sem-abrigo é muito escasso, uma vez que para adquirir este conhecimento é necessária uma abertura muito íntima da vida da pessoa em situação de sem-abrigo, ora isso é difícil, devido à ausência de interação e vínculo com outras pessoas. Normalmente, na sua perspetiva, as pessoas em situação de sem-abrigo possuem histórias com ruturas familiares, abusos, perdas, e frustrações pessoais ou noutras área da sua vida. Segundo a autora, a pessoa em situação de sem-abrigo possui um processo ou um ciclo de abandono que se inicia no abandono familiar, seguidamente no contexto educativo, e sucessivamente, no trabalho e na comunidade. A saída de casa está muitas vezes associada a doenças psicológicas, contudo, os problemas mentais podem surgir em consequência de perda de emprego e rutura com a família, entre outros (Quintas, 2010, p.16).

De acordo com Quintas (2010), constata-se também que apesar do importante apoio multidisciplinar proporcionado por várias instituições, uma das vertentes mais importantes do problema é o das necessidades não materiais, simbólicas e culturais, associadas aos aspetos relacionais, afetivos e de participação comunitária, as quais continuam globalmente em déficit, apesar de algumas exceções de intervenções irem nesse sentido, com perspetivas mais educativas e de promoção de competências pessoais. Desta forma, a carência a nível interpessoal pode originar problemas relacionados com a dificuldade de gestão de conflitos, a baixa autoestima e situações de violência como o *bullying*. De acordo com a APAV (2021), podemos definir o *bullying* como uma violência contínua que acontece entre colegas da mesma turma, da mesma escola ou entre pessoas que tenham alguma característica em comum (por exemplo terem mais ou menos a mesma idade; estudarem no mesmo sítio). Desta forma, o *bullying* não é só *bullying* quando

acontece nas escolas, basta trabalharem ou frequentarem o mesmo sítio. Sendo assim, é importante abordar estes tópicos junto da população sem-abrigo.

Em síntese, as pessoas em situação de sem-abrigo possuem histórias de pobreza, a escassez de casas a preço acessível, traumas graves (incluindo violência doméstica), doenças mentais, deficiências físicas e crises pessoais, e carências e ruturas a nível familiar, que originam problemas na saúde física e mental, podendo ter problemas relacionados com as competências pessoais, violências, doenças sexualmente transmissíveis, uso de substância psicoativas, entre outras. Desta forma, é fundamental que as instituições e as associações que convivem e trabalham com esta população sem-abrigo, abordem estes tópicos para promoverem a sua saúde e a sua (re)integração na sociedade.

Método

Metodologia de Intervenção

Este projeto teve como metodologia pedagógica subjacente a Educação pelos Pares. A educação pelos pares pode ser realizada através de um contacto individual ou coletivo, realizado em vários contextos e ambientes, desde escolas, clubes, associações, instituições, locais religiosos, entre outros (Carvalho, 2018). No nosso caso, o Projeto Nacional de Educação pelos Pares foi realizado com a população sem-abrigo de uma cidade do distrito de Braga.

O projeto foi realizado em doze sessões semanais de uma hora, com atividades que abordam diferentes temas, definidos previamente em função do diagnóstico de necessidades do público-alvo. As dinâmicas das atividades foram baseadas numa metodologia ativa e participativa, de modo que os formandos trocassem espontaneamente conhecimentos com o grupo e se sentissem motivados e interessados a adquirir novas competências relacionadas com as temáticas.

O principal objetivo do projeto, em conjunto com a Fundação Portuguesa A Comunidade Contra a Sida, foi promover a saúde nas pessoas em situação de sem-abrigo. De modo a atingir o objetivo principal, observamos no diagnóstico de necessidades que era necessário que os participantes neste projeto desenvolvessem determinadas competências e conhecimentos, como se pode ver no plano de ação definido pelo grupo para implementar o projeto (Quadro 1).

Quadro 1. Plano de Ação do Projeto Nacional de Educação pelos Pares: Promoção da saúde em pessoas em situação de sem-abrigo

Sessão	Eixo	Tarefas	Atividades	Objetivos
S1	E1- Apresentação do Projeto	T1-Apresentação	A1-Apresentação A2-Quebra-gelo: Objetos com história A3-Aceitação de todos	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer todos os elementos e instituições envolvidas neste Projeto •Conhecer as características dos elementos do grupo em que se inserem •Conhecer alguns preconceitos e juízos de valor associados à imagem
S2	E2- Competências pessoais e interpessoais	T1- Autoconhecimento e Autoestima T2-Comunicação verbal e não-verbal	A1- Palavras com sentido A2-Entrevista Muda A2-História com gestos	<ul style="list-style-type: none"> •Refletir sobre as vivências pessoais •Desenvolver competências verbais e não-verbais •Compreender a importância da comunicação • não-verbal quando pretendemos transmitir uma mensagem
S3	E3-Prevenção da violência (familiar e social)	T1-Preconceito e juízos de valor	A1-Caso do Miguel A2- Quem salvas?	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer alguns preconceitos e juízos de valor existentes na sociedade •Respeitar a diversidade cultural •Compreender as manifestações da discriminação
S4	E3-Prevenção da violência (familiar e social)	T2- <i>Bullying</i>	A1-As facetas do <i>bullying</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer estratégias para a prevenção do <i>bullying</i> •Compreender o que são práticas de <i>bullying</i>
S5		T3-Violência doméstica	A1-Para ti o que é uma relação? A2-Verdades e Mitos A3-Desafia os teus conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer a perceção do grupo sobre a violência •Compreender alguns mitos e verdades relacionados com a violência doméstica •Conhecer os diferentes tipos de violência doméstica •Compreender a importância da denúncia •Aplicar os conhecimentos adquiridos em possíveis episódios enquanto vítima ou agressor.
S6	E4-Prevenção do consumo de substâncias psicoativas	T1-Drogas lícitas	A1-A roleta dos consumos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os vários tipos de consumo excessivo de drogas e de tecnologias que se equiparam a drogas. • Compreender as consequências do consumo excessivo de algumas substâncias/ tecnologias que se equiparam a drogas. • Refletir sobre as suas próprias práticas de consumos aditivos
S7		T2-Drogas ilícitas	A1-Uma partilha sobre consumos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as consequências do consumo excessivo de drogas
S8			A2- Conheces ou não conheces?	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as consequências do consumo casual de drogas

Quadro 1. Plano de Ação do Projeto Nacional de Educação pelos Pares: Promoção da saúde em pessoas em situação de sem-abrigo (cont.)

Sessão	Eixo	Tarefas	Atividades	Objetivos
S9	E5-Promoção da saúde sexual	T1-Identidade de género e orientação sexual	A1-Biscoito da identidade de género e da orientação sexual	<ul style="list-style-type: none"> •Compreender os vários conceitos relacionados com a identidade de género e identidade sexual •Conhecer alguns preconceitos sobre o género e a orientação sexual
S10		T2-Prevenção das infeções sexualmente transmissíveis	A1- "Infeções sexualmente transmissíveis"	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer os meios de transmissão das infeções sexualmente transmissíveis •Conhecer os meios de prevenção das infeções sexualmente transmissíveis
S11			A2-"A prevenção começa aqui!"	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer comportamentos de risco relacionados com as infeções sexualmente transmissíveis •Refletir acerca da importância da prevenção das infeções sexualmente transmissíveis
S12	Avaliação final do projeto	Avaliação final	A1- "É um até já!" Recolher testemunhos acerca da participação no projeto	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer as opiniões das pessoas em situação de sem-abrigo acerca da participação no projeto

As sessões iniciaram-se no dia 26 de março de 2021. Estava previsto iniciarem-se mais cedo, mas devido à pandemia provocada pela Covid-19 não houve essa possibilidade. Na primeira sessão, o grupo juntamente com o acompanhante na instituição, apresentou o projeto aos participantes, bem como a equipa que o iria implementar. Depois, foram realizadas duas atividades. A primeira iniciou-se com o grupo a colocar-se em círculo, depois dos formandos foram buscar um objeto que tinha importância na sua vida porque os remetia para um momento especial, feliz ou triste. Seguidamente, cada pessoa apresentava o seu objeto e a sua história.

Na atividade seguinte, "Aceitação de Todos/as", apresentou-se um conjunto de imagens ao grupo, para refletirem acerca das perguntas colocadas e dos possíveis preconceitos associados. Por exemplo, qual das personagens apresentadas corresponde ao prisioneiro e ao empresário de sucesso?

Na segunda sessão, trabalhou-se a comunicação verbal e não verbal, o autoconhecimento e a autoestima. Iniciou-se pela atividade "Palavras com sentido", onde se apresentaram ao grupo sentimentos positivos e negativos, para que cada participante referisse uma situação ou uma vivência que associasse a um sentimento positivo, passando em seguida para um sentimento negativo. A Atividade 2, iniciou-se pela dinâmica 1, "Entrevista Muda", onde se atribuiu uma

emoção a cada participante, que a interpretou enquanto estava a ser entrevistado para a um emprego, reagindo apenas com gestos, uma vez que o entrevistado tinha que responder de forma não-verbal. Os restantes participantes tinham que adivinhar a emoção que o colega estava a transmitir. Na dinâmica II, "História com gestos", cada participante ouviu um áudio diferente e demonstrou através das expressões faciais e de gestos a história que estava a ouvir. Os restantes participantes tinham que perceber quais os sentimentos (felicidade, tristeza, chateado) que o colega estava a interpretar, consoante a história que estava a ouvir. Terminado o exercício, os participantes imaginaram a história que o colega estava a ouvir e só depois ouviram a história original.

Na terceira sessão, iniciou-se o eixo da prevenção da violência familiar e social. Deu-se início a este tema abordando os preconceitos, com a atividade "O caso do Miguel". Nesta atividade foi entregue a cada participante um relato sobre o Miguel, mas cada retrato do Miguel foi escrito por diferentes personagens, que apenas descreveram algumas características do Miguel. Por exemplo, o retrato 1 apenas dizia que o Miguel era um bom rapaz e não tinha defeitos e o retrato 2 dizia que este não se portava bem e não era de confiança. Após lerem individualmente o retrato que lhes foi atribuído, cada participante disse quem era o Miguel segundo o relato que leu e, este processo foi feito por todos os participantes. No final, os elementos do grupo apresentam quem era na verdade o Miguel. O Miguel tinha sido incriminado, e o roubo de que este era acusado, tinha na verdade sido realizado por outra pessoa.

Nesta sessão, também se realizou a atividade "Quem salvas?". Cada participante recebeu uma ficha com três rondas, na qual preencheu com um círculo os números, relativos às personagens que queriam salvar durante uma catástrofe mundial. Apresentamos uma cartolina com características das 14 pessoas diferentes que os participantes podiam escolher, e em três rondas iram-se acrescentando novas características. Em cada ronda, cada participante deveria, através das características de cada pessoa, optar por 6 pessoas das 14 pessoas apresentadas para entrar nesse bunker. No fim da terceira ronda, os participantes deviam dizer quais foram as pessoas que salvaram e quais as características que os levaram a seleccioná-los. Por fim, apresentamos as 14 figuras com as fotografias das pessoas, que na verdade eram pessoas conhecidas e históricas.

Na sessão 4, abordou-se o tema do *bullying*, através da atividade "As facetas do bullying". O grupo foi dividido em pares e cada par teve acesso a um caso para simular, que retratava um

tipo diferente de *bullying*, e à respetiva simulação que posteriormente iriam fazer. Isto é, bullying físico, moral, psicológico, material, verbal, social, sexual e cyberbullying. No final da simulação de cada par, os restantes participantes adivinharam o tipo de *bullying* que foi dramatizado.

Na sessão 5, abordou-se a violência doméstica através de três atividades. Em primeiro lugar, ocorreu a atividade “Para ti o que é uma relação?”. Esta atividade iniciou-se com uma questão que colocámos aos participantes: “Para ti o que significa uma relação?”. Para responderem a esta pergunta, apresentámos aos participantes um conjunto de palavras positivas ou negativas, que tinham que escolher para responder à questão. Na atividade seguinte, “Verdades e Mitos”, começámos por apresentar a atividade aos participantes, explicando que iriam ser apresentadas diversas afirmações acerca do tema violência doméstica, e que teriam que decidir se eram, ou não, verdadeiras. Depois de os ouvir, apresentámos a resposta correta e explicámo-la. Conclui-se assim a sessão com a dinâmica “Desafia os teus conhecimentos”. Primeiro pedimos aos participantes para formarem pares, e entregámos-lhes uma ficha de correspondência sobre os vários tipos de violência doméstica. No final do preenchimento da ficha, os participantes apresentaram as suas respostas e, em seguida, dissemos-lhes as soluções, justificando-as de forma a que os participantes compreendessem melhor o tema.

A sessão 6, iniciou-se a abordagem do Eixo “Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoativas”. Primeiro tratamos o tema das drogas lícitas através da atividade “A roleta dos consumos”. Cada participante escolheu um número de 1 a 9, sendo este correspondente a um objeto que ilustrava uma das seguintes drogas: álcool, café, chá, tabaco, internet, videojogos, medicamentos, refrigerantes, cacau. Após a escolha do número, cada participante fez rodar a roleta e respondeu à pergunta que saiu, com base no objeto que anteriormente escolheu. Após o participante responder à questão, aprofundámos o conhecimento sobre a droga anteriormente escolhida, tais como as vias de administração e os efeitos a curto e a longo prazo. Após esta explicação, outro participante escolheu um número, girou novamente a roleta e respondeu à questão que lhe saiu. Repetiu-se esta estratégia até que todas as drogas foram estudadas.

Na sessão 7, o grupo continuou a abordar os consumos, sendo que desta vez realizou atividades relacionadas com as drogas ilícitas. A primeira atividade, “Uma partilha sobre os consumos”, iniciou-se com os participantes a serem distribuídos em pares. Cada par era composto por uma pessoa que tinha conhecimento sobre este tipo de drogas e outra que não tinha muito conhecimento sobre a mesma. Após serem formados os pares, foi entregue a cada

um, um objeto que representava uma droga ilícita. Assim, após os pares terem os objetos, tiveram quinze minutos para refletir e partilhar conhecimentos um com o outro sobre a droga que lhe foi atribuída. Em seguida, cada par partilhou esse conhecimento com o resto do grupo. Para complementar esta partilha, fomos acrescentando algumas informações pertinentes, ao longo da apresentação sobre a droga que estava a ser apresentada pelo par.

Na sessão 8, realizou-se a atividade “Conheces ou não conheces?”. Nesta atividade foi colocado no centro da sala uma mesa com várias imagens e palavras. As fotografias representavam as drogas ilícitas e os efeitos físicos visíveis nos seus consumidores, e as palavras representavam o nome das drogas. Todos os participantes em conjunto fizeram a correspondência entre o nome da droga e a imagem. Uma vez terminada a atividade, apresentámos a correspondência correta, esclarecendo quais os seus efeitos.

Caraterização das Pessoas em Situação de Sem-abrigo Participantes no Projeto

O número de participantes nestas sessões não é regular, uma vez que esse número varia consoante a disponibilidade dos nossos participantes, isto é, varia se estes começarem a trabalhar ou a ter formações na hora das sessões e/ou se abandonarem o centro onde residem atualmente (Tabela 1).

Tabela 1. Número de participantes mínimo e máximo

Número de pessoas	Mulheres	Homens	Total de participantes
Entrevistadas	1	6	7
Iniciaram o projeto	0	5	5
Mínimo numa sessão	0	5	5
Máximo numa sessão	0	8	8

Foram entrevistados inicialmente uma mulher e seis homens. Iniciaram o projeto 5 homens e na sessão com mais participantes estiveram presentes 9 homens.

Avaliação da Intervenção

Diagnóstico de Necessidade de Formação

Inicialmente, o grupo elaborou uma entrevista semiestruturada de modo a realizar o diagnóstico das necessidades da população em situação de sem-abrigo que participou nas

atividades. Com esta entrevista identificaram-se os conhecimentos que os entrevistados tinham relativamente a temáticas como: o bullying, a violência doméstica e no namoro, infeções sexualmente transmissíveis e comportamentos de risco relacionados; perceções acerca das questões de género, e competências pessoais e interpessoais que mais necessitam de desenvolver.

Recolha de Dados Durante o Projeto

Entrevista semiestruturada

A entrevista foi o método de recolha de dados inicialmente escolhido. As entrevistas foram anónimas e aplicadas de forma *online*, tendo em conta a situação pandémica em que nos encontrávamos e a impossibilidade de estar presencialmente com as pessoas em situação de sem-abrigo. Este método foi o mais adequado, pois assim conseguimos recolher respostas concretas e aprofundadas às questões. Contudo, no final da entrevista foi aberto um espaço de partilha livre, onde o participante acrescentou o que considerou pertinente e queria que ficasse registado.

Esta entrevista foi definida em função do enquadramento teórico realizado pelo grupo, bem como a partir das informações recolhidas e disponibilizadas pela Cruz Vermelha relativamente à população sem-abrigo.

A entrevista teve um carácter anónimo, salvaguardando as identidades pessoais de cada participante e, além disso, foi de carácter voluntário. A entrevista foi gravada em áudio, quando autorizado pelos participantes, de modo a registar todas as informações importantes.

Observação participante

Utilizou-se também como método de recolha de dados a observação participantes, pois assim conseguiu-se recolher informações relativas aos comportamentos, reações e respostas dos formandos enquanto participavam nas sessões, levando a que assim o grupo conseguisse compreender quais as motivações e interesses de cada participante.

Diários de bordo

Os diários de bordo foram outra ferramenta muito importante para a recolha de dados nas sessões. Deste modo, os diários de bordo foram realizados semanalmente depois das sessões,

levando a que fizéssemos uma reflexão e análise dos aspectos mais importantes que ocorreram na implementação do projeto.

Resultados

Diagnóstico de Necessidades de Promoção da Saúde

Na entrevista inicial antes do projeto foram referidos temas como a saúde, a alimentação, a higiene, o relacionamento e a família. Além disso, vários entrevistados afirmaram que todos os assuntos que futuramente iríamos abordar, eram importantes e essenciais. Por sua vez, e à medida que as entrevistas se desenrolavam, o grupo constatou que existiam mais problemáticas pertinentes para abordar, como o tabagismo e prevenção do álcool, e alguns entrevistados afirmaram ter problemas de toxicodependências: “Tive problema, que agora já não tenho e espero não voltar a ter, é a toxicodependência.” e “Prevenção da adição do álcool, é interessante pois já sofri disso”. Outros referiram a autoestima e a gestão de conflitos.

Evolução da Autoestima e Assertividade das Pessoas em Situação de Sem-abrigo ao Longo do Desenvolvimento do PNEP

Logo nas primeiras sessões, foi possível identificar antecipadamente, como seria o ambiente das próximas sessões. Notamos desde logo, que este público tinha uma grande capacidade de comunicação, apesar de demonstrarem alguma vergonha e resistência nas primeiras sessões. Por exemplo, não participavam muito por receio em falhar ou errar e por serem as primeiras sessões e não haver, ainda, muita confiança entre eles e connosco.

No entanto, e à medida que o projeto ia avançando, todos, sem exceção, participavam e davam o seu contributo às sessões, seja dando as opiniões ou partilhando as suas experiências, enriquecendo os momentos de partilha entre todos. Nomeadamente, quando abordamos a violência doméstica, um participante afirmou que a sua mãe sofreu violência doméstica e partilhou durante a sessão essa sua vivência, e quando abordamos o bullying, um participante afirmou que já teve o papel de agressor e de vítima, partilhando as suas motivações e os seus pensamentos associados.

Outro aspeto relevante, foi o facto de serem muito assertivos, sabiam o que falar, quando falar e quando o faziam, faziam-no muito bem. Ao contrário das primeiras sessões, em que estes estavam muito reservados, o mesmo não aconteceu ao longo das sessões, uma vez, que era perceptível o aumento da confiança neles próprios. Começaram a questionar muito mais e a dizer aquilo que sabiam sobre a temática, seja ela qual for, com o objetivo de partilhar a informação que sabiam, mas também para confirmar se a informação era verdadeira ou não.

Por último, sentimos que os participantes eram bastantes respeitadores e educados. Por exemplo, agradeciam por termos aparecido e por estarmos lá com eles, independentemente do tema ou da atividade que levássemos para eles. Além disso, pediam frequentemente desculpa por nos interromper durante as sessões, por terem dúvidas e falarem, por vezes, por cima de nós. Foram sempre muito acolhedores e fomos sentindo isso ao longo de todas as sessões, ao despedirem-se de nós, ao fim de cada sessão, e ao quererem que regressássemos para a próxima semana.

Evolução do Conhecimento das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo Sobre a Prevenção da Violência/Bullying

No que diz respeito ao bullying, deparamo-nos com uma grande falta de conhecimento sobre o tema, mas sobretudo, sobre os vários tipos de bullying. Muitos dos participantes, apenas conheciam o bullying verbal e o físico, sendo que o físico era o predominante. Quando abordamos os tipos de drogas através de simulações, os participantes afirmavam frequentemente, que era “físico”, por não conhecerem outros tipos, como o material, sexual, social, entre outros.

Sobre a violência, nomeadamente sobre a violência doméstica, deparamo-nos com a mesma falta de conhecimento como na temática anterior. Todos os participantes conheciam apenas dois tipos de violência doméstica dos seis abordados na sessão, sendo eles, os mais conhecidos, a violência física e a violência emocional. Contudo, à medida que fomos avançando com a sessão, apercebemo-nos que o nosso público-alvo estava bastante interessado em reter novos conhecimentos, nomeadamente sobre os restantes tipos de violência que não conheciam, como é o caso da violência social, violência sexual, violência financeira e a perseguição.

Evolução do Conhecimento das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo sobre a Prevenção de Drogas Ilegais, Álcool, Tabaco e Outras Drogas

Iniciamos as drogas com as drogas legais, como o álcool, tabaco, café, cacau, entre outros tipos de drogas. Apercebemo-nos que os participantes não consideravam a maioria das drogas legais, como drogas, apenas consideravam o álcool e o tabaco. Contudo, foram compreendendo por que razão eram consideradas drogas e até referiam algumas experiências pessoais ou de conhecidos que ajudavam a compreender a dependência existente em relação a alguns tipos de drogas legais, nomeadamente, o café “eu tenho um amigo meu, que toma cinco cafés por dia”.

Nas drogas ilegais, o nosso público-alvo conhecia a maioria das drogas apresentadas por já terem consumido e/ou vendido ou ainda, por conhecerem pessoas que consomem ou consumiam determinadas substâncias, nomeadamente, morfina, cocaína, cannabis, entre outras. Foi sem dúvida, das temáticas em que eles partilharam mais informações e conhecimentos connosco e que detinham mais conhecimento também.

Atitudes das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo Sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos

Quando abordamos os direitos sexuais e reprodutivos, constatamos rapidamente que existia grande falta de conhecimento. Era perceptível pelas expressões faciais e pelo silêncio inicial que para muitos participantes os vários conceitos eram todos iguais e todos significam o mesmo. No entanto, no decorrer da sessão, mesmo os participantes que se mostravam mais reservados em relação a este assunto, começaram a falar sobre o tema e a questionar sobre o mesmo, de forma a perceberem se tinham compreendido, ou os vários conceitos (identidade de género, atração ou orientação sexual, sexo biológico e expressão) sobre os direitos sexuais e reprodutivos. Houve também alguma resistência por parte de quem confundia os conceitos em entender o verdadeiro significado deste, tendo surgido uma discussão saudável sobre o tema.

Evolução do Conhecimento das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo sobre a Prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis

Nas infecções sexualmente transmissíveis (IST) foram abordados doze tipos de IST, no entanto, o nosso público-alvo só tinha conhecimento de algumas delas, como foi o caso do HIV, Gonorreia, Hepatite B e C e a Candidíase. Todas as outras IST que abordamos, eram totalmente desconhecidas para eles, além de não conhecerem os nomes das restantes, também não conheciam o aspeto visual das várias infecções. O aspeto visual foi extremamente importante para a consciencialização do nosso público, como o mesmo referiu “estas imagens são chocantes, mas têm de ser”. Ao longo da sessão, sentimos que o nosso público estava muito sensibilizado com a temática e com a apresentação das imagens, tendo sido, na nossa opinião, esta sessão uma mais-valia para a prevenção, informação e consciencialização sobre as IST.

Opinião das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo Sobre o Projeto de Promoção da Saúde

Questionamos os nossos participantes com três perguntas de opinião sobre o projeto, sendo elas: “Defina numa palavra a qualidade das sessões que temos vindo a desenvolver.”; “Qual foi a maior aprendizagem que adquiriu até agora?”; “Se fosse hoje, aceitaria novamente participar nestas sessões?”. Relativamente à primeira questão, todos afirmaram que as nossas sessões eram “boas” e, relativamente à segunda questão, alguns reforçaram que a sua maior aprendizagem foi ter obtido os conhecimentos sobre os temas tratados, nomeadamente os “conhecimentos das causas” dos problemas e terem refletido sobre erros que cometeram e que não queriam voltar a cometer, como disse um participante: “estou ciente das realidades que cometi e não quero voltar a cometer”, entre outros. Vários disseram que seríamos “sempre bem-vindas” e todos aceitariam participar novamente neste projeto.

Considerações Finais

Com a implementação deste projeto realizado com pessoas em situação de sem-abrigo, tivemos como objetivo caracterizar como evoluíram as competências pessoais e sociais e os

conhecimentos sobre o bullying, a sexualidade humana e doenças sexualmente transmissíveis e consumos de substâncias psicoativas. Durante essas atividades, os participantes mostraram-se à vontade para expressar as suas ideias, vontades, dúvidas, sentimentos, emoções, histórias e aumentaram os seus conhecimentos acerca das causas e consequências dos problemas abordados.

Concluimos, ainda, que a educação pelos pares teve muitas vantagens na promoção da autorreflexão das pessoas em situação de sem-abrigo sobre alguns comportamentos que já tiveram anteriormente, mas não queriam voltar a repetir, na prevenção de alguns comportamentos de risco e na aprendizagem mais profunda de algumas temáticas.

Referências Bibliográficas

- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2021). *Bullying*. Consultado em 2021 em https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/
- Ayano, G., Solomon, M., Tsegay, L., Yohannes, K., & Abraha, M. (2020). A systematic review and meta-analysis of the prevalence of post-traumatic stress disorder among homeless people. *Psychiatric Quarterly*, 91, 949–963. Retirado de: <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09746-1>
- Carvalho, C. (2018). De igual para igual: a Educação pelos Pares como estratégia educativa, transformadora e emancipatória. *Cadernos UniFOA*, 38, 81-90.
- Decreto de Aprovação da Constituição*. Diário da República nº 86/1976, Série I, 1976. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/86-1976-78796>
- Pereira, Á., Barreto, P., & Fernandes, G. (2000). *Análise Longitudinal dos sem-abrigo em Lisboa, a situação em 2000*. Lisboa: Gabinete de Ecologia Social do Departamento de Edifícios, Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Pires, P.R (2012). O problema da integração. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIV, 56-57. Acedido em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10758.pdf?fbclid=IwAR16RsS1uQL9r18wYmZjR79rS9XCB2-0pgav8MWm3pAF58t7V4tHyhPtagE>
- Quintas, M.M.S. (2010). *A Perceção de técnicos e indivíduos “sem-abrigo”*: Histórias ocultas de uma realidade no Porto. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências

da Educação, Porto, Portugal. Acedido em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57419/2/29568.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 107/2017. Aprova a Estratégia Nacional para a Integração das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo: Prevenção, Intervenção e Acompanhamento, 2017-2023. Diário da República n.º 142/2017, Série I, 2017. Retirado de: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/107745746/details/normal?_search_WAR_drefrontofficeportlet_dreId=107745741



4

CONHECE-TE E TRANSFORMA-TE: EDUCAÇÃO PELOS PARES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL E DA IGUALDADE DE GÊNERO

GET TO KNOW YOURSELF AND TRANSFORM YOURSELF: EDUCATION BY PEOPLE IN PROMOTING SEXUAL EDUCATION AND GENDER EQUALITY

Ana Machado²⁴, Beatriz Gomes²⁵, Inês Fernandes²⁶, Luísa Pedrosa²⁷, Teresa Vilaça²⁸, Duarte Barros²⁹

Resumo

A educação para a saúde é um direito fundamental, por isso, torna-se cada vez mais relevante a abordagem desta temática nas instituições de ensino. O acesso a este tipo de temáticas deve ser feito sem discriminação, coação, violência, e sem ferir suscetibilidades. A promoção da educação para a saúde na escola visa também a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, bem como o desenvolvimento de competências de promoção da saúde individual e comunitária. Neste contexto, o projeto de investigação e intervenção que aqui se apresenta foi realizado por um grupo de alunas da Unidade Curricular de Projeto e Seminário: Dispositivos de Formação e Mediação, que atuaram como voluntárias no Projeto Nacional de Educação pelos Pares (PNEP), realizado pela Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, que atua na Promoção e Educação para a Saúde em Escolas Básicas e Secundárias com o 3º ciclo. O nosso projeto foi implementado numa turma do 8.º ano de escolaridade, numa Escola Básica em Guimarães, onde foi realizado um diagnóstico de necessidades recorrendo a um questionário inicial que fez emergir o seguinte problema de investigação e intervenção: Qual é a potencialidade de um projeto de educação pelos pares para aumentar o conhecimento dos alunos sobre a sexualidade humana, melhorar a sua autoestima, e desenvolver atitudes de prevenção de infeções sexualmente transmissíveis e promoção da igualdade de género? A recolha de dados foi efetuada através de um inquérito por questionário inicial e final, diários de bordo e análise dos documentos produzidos pelos alunos durante o projeto. Os resultados iniciais revelaram alguma falta de conhecimento e mitos em relação ao namoro na adolescência, identidade de género e consumo de substâncias lícitas, ilícitas e outras adições, bem como uma forte motivação para trabalharem esses temas. Ao longo do projeto observou-se um aumento de conhecimentos nas áreas trabalhadas, embora se tivessem recolhidos poucas evidências de mudanças de atitudes e comportamentos nos alunos, principalmente devido ao curto tempo de intervenção do projeto.

Palavras-chave: Adolescência; Competências; Educação para a saúde; Sexualidade.

²⁴ Finalista da Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, anacsmachado0@gmail.com

²⁵ Finalista da Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, baogomes2014@gmail.com

²⁶ Finalista da Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, ines.silva5522@gmail.com

²⁷ Finalista da Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, luisapedrosa98@gmail.com

²⁸ Professora Auxiliar, investigadora do Centro de Investigação em estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho, Portugal, tvilaca@ie.uminho.pt

²⁹ Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ) da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, Portugal, duartebarros.caoj@gmail.com

Abstract

Health education is a fundamental right, so it is becoming increasingly important to address this issue in educational institutions. Access to these types of themes should be done without discrimination, coercion, violence, and without hurting susceptibilities. The promotion of health education at school also aims to create favourable learning environments, as well as to develop individual and community health promotion skills. In this context, the research and intervention project presented here was carried out by a group of students from the Project and Seminar: Training and Mediation Devices course, who worked as volunteers in the National Peer Education Project (PNEP), conducted by the Portuguese Foundation "The Community Against AIDS", which works in Health Promotion and Education in Elementary and Secondary Schools with the 3rd cycle. Our project was implemented in an 8th grade class, in a Basic School in Guimaraes, where a diagnosis of needs was made using an initial questionnaire that led to the following research and intervention problem: What is the potential of a peer education project to increase students' knowledge about human sexuality, improve their self-esteem, and develop attitudes of STI prevention and promotion of gender equality? Data collection was carried out through an initial and final questionnaire survey, logbooks and analysis of the documents produced by the students during the project. The initial results revealed some lack of knowledge and myths regarding teenage dating, gender identity, and licit and illicit substance use and other addictions, as well as a strong motivation to work on these topics. Throughout the project an increase in knowledge in the areas worked on was observed, although little evidence of changes in students' attitudes and behaviours was collected, mainly due to the short intervention time of the project.

Keywords: Adolescence; Health education; Sexuality; Competences.

Introdução

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2017) a promoção da saúde estabelece-se em dois pilares básicos, os comportamentos do quotidiano e as circunstâncias em que vivemos, que possuem grande impacto na vida e saúde dos indivíduos, mostrando uma visão das pessoas como um todo, porque ser saudável vai muito para além da inexistência de uma doença. Na sua perspetiva, a Educação para a Saúde (PES) num ambiente escolar é um processo contínuo que visa o desenvolvimento de competências nas crianças e nos jovens, permitindo-lhes confrontarem-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. Além disso, a educação para a saúde na escola tem também como objetivo criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o pensamento crítico para o exercício de uma cidadania ativa.

Assim, no âmbito do Projeto Nacional de Educação pelos Pares (PNEP) da Fundação Portuguesa "A Comunidade contra a Sida", foi feito o diagnóstico das necessidades de formação no que diz respeito à Educação para a Saúde numa escola Básica e Secundária. Este diagnóstico foi feito a uma turma do 8º ano de uma escola situada em Guimarães. Como ponto de partida, utilizamos um questionário inicial organizado em três partes distintas. Numa primeira parte, o

questionário aborda o tema da sexualidade e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, na segunda parte questiona sobre o abuso de substâncias psicoativas e novas adições, e na terceira parte pediu-se a opinião dos alunos relativamente ao PNEP realizado no 7.º ano de escolaridade. Com a análise do questionário feita definimos o seguinte problema de investigação, que orientou a intervenção que será objeto de análise: Qual é a potencialidade do projeto de educação pelos pares para aumentar o conhecimento dos alunos sobre a sexualidade humana, melhorar a sua autoestima, e desenvolver atitudes de prevenção de infeções sexualmente transmissíveis e promoção da igualdade de género?

Neste contexto, planificou-se um projeto de educação pelos pares que pretendia que os alunos atingissem os seguintes objetivos: compreender a importância do respeito por si, pelo outro e pelo meio na vivência do namoro na adolescência; compreender que na puberdade surge a nova capacidade de se poder reproduzir, existe a redefinição da imagem corporal e começa a especificar-se o desejo sexual (mudanças do corpo, autoimagem e autoconceito; orientação do desejo); desenvolver competências para dialogar com os pais e/ou familiares sobre a sexualidade; compreender a fecundação humana; conhecer os vários tipos de métodos contraceptivos; conhecer os meios de transmissão e de prevenção das infeções sexualmente transmissíveis; desenvolver o pensamento crítico em relação à igualdade de género em casa e em sociedade; conhecer as causas e consequências do consumo de drogas legais e ilegais; desenvolver competências de prevenção em relação ao consumo de drogas; conhecer formas de prevenção da adição a videojogos, redes sociais, etc.

Problematização teórica

Desenvolvimento Psicosexual na Adolescência e Educação Sexual

Taquette (2008) defende que a sexualidade, uma das características mais importantes do ser humano, está presente desde os primórdios da vida, mas na adolescência tudo se transforma, o corpo muda, as emoções fortalecem-se, e existem novos movimentos e iniciativas para se explorar outros relacionamentos sociais e a mudança dos estilos e hábitos adquiridos no período da infância. Ainda de acordo com o autor, nas questões relacionadas com o sexo, o indivíduo vai pensar e agir conforme o seu nível de maturidade cognitiva, o nível da formação da sua identidade,

o nível de desenvolvimento pessoal e interpessoal e o nível geral do desenvolvimento de valores. Na sua perspetiva, é necessário abordar estas questões de acordo com a maturidade dos indivíduos e não utilizar a idade como uma questão primordial, pois é habitual ignorar-se o facto de haver níveis de maturidade diferentes entre os adolescentes e, portanto, eles podem fazer interpretações muito díspares daquilo que lhes foi transmitido, o que leva à existência de uma discrepância do comportamento dos jovens no que diz respeito à sexualidade.

Segundo Carvalho (2013) a adolescência é um conjunto de transformações tanto a nível biológico, como cognitivo, emocional e social. Na sua perspetiva, nesta fase o jovem adolescente tem mais tendência a ter comportamentos de risco, debilitando assim a sua saúde, através de uma má alimentação, do sedentarismo, do tabagismo, do consumo de álcool, do consumo de drogas e ainda de uma prática sexual sem proteção. Este autor acrescenta ainda que o jovem tem uma necessidade de se autoafirmar, adotando comportamentos inconsequentes, levando-os a situações de risco, tais como as infeções sexualmente transmissíveis (IST), assim como uma gravidez que não foi planeada, e em alguns casos extremos à morte.

Camargo e Ferrari (2009) defendem que quando entramos na adolescência, a sexualidade torna-se mais evidente, uma vez que é nesta fase que começam algumas descobertas sexuais, bem como algumas mudanças corporais e hormonais, ou seja, começa o desenvolvimento da maturidade sexual, sendo que é nesta fase que alguns jovens começam a ter as suas primeiras experiências sexuais e, por vezes, estas praticam-nas de forma insegura, o que, na maior parte das vezes, pode estar ligado a algum tipo de falta de informação, algum tabu ou preconceito. Na perspetiva dos autores, o estigma que existe à volta deste tema vem por parte do círculo familiar dos adolescentes, em que os próprios pais não abordam o assunto com os seus filhos, ou porque acham que não é necessário haver essa conversa, ou até mesmo porque têm algum preconceito e não sabem como fazê-lo, levando assim a que os filhos também o tenham e não queiram falar disso com os pais. Segundo estas autoras, existe também por parte das instituições uma lacuna de informação ou uma má abordagem no que diz respeito à educação sexual, que por consequência faz com que os jovens procurem informações em fontes pouco seguras.

A Associação para o Planeamento da Família (s.d.a) explica que “o planeamento familiar (PF) representa uma componente fundamental na prestação de cuidados em Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR) e refere-se a um conjunto variado de serviços, medicamentos e produtos essenciais que possibilitam às pessoas, individuais e em casal, alcançar e planejar o número de

filhos desejados e o espaçamento dos nascimentos. A decisão de ter ou não filhos, assim como a escolha do momento para ter filhos, é um direito que assiste a todos os indivíduos e famílias” (s.p.), tendo como objetivos: “promover uma vivência sexual gratificante e segura; preparar uma maternidade e paternidade saudáveis; prevenir a gravidez indesejada; reduzir os índices de mortalidade e morbidade materna, perinatal e infantil; reduzir o número de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)” (s.p).

Prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis

De acordo com a Associação para o Planeamento da Família (s.d.b), as doenças sexualmente transmissíveis são consideradas um problema de saúde pública e qualquer pessoa, homem ou mulher, pode ser infetado com uma doença sexualmente transmissível, desde que seja sexualmente ativo. Segundo esta Associação, estes tipos de infeções são transmissíveis durante a relação sexual (vaginal, anal ou oral) se não for utilizado o preservativo, e o risco aumenta se existirem vários parceiros sexuais num curto espaço de tempo sem o uso do preservativo. Segundo o Serviço Nacional de Saúde (2018) “a maioria das doenças sexualmente transmissíveis não causa sintomas, ou seja, os infetados não sentem necessidade de procurar diagnóstico, não são tratados e continuam a transmitir a infeção aos seus parceiros” (s.p). Este documento recorda que as IST, com exceção da SIDA, “são curáveis pela simples toma de antibiótico, mas, quando não tratadas, podem causar doença inflamatória pélvica e infertilidade e, por outro lado, potenciam o risco de aquisição e transmissão do VIH/SIDA” (s.p).

Para Diogo et al. (2017) é necessário haver uma prevenção das IST sendo que esta pode ser feita através do aconselhamento aos jovens por profissionais, tendo este aconselhamento uma abordagem sobre as informações básicas das IST, da sua transmissão e dos riscos, assim como o treino de práticas importantes como, por exemplo, o uso correto do preservativo e também, uma comunicação sobre sexo seguro. Segundo estes autores, as IST também podem ser prevenidas através da abstinência sexual, do uso do preservativo, vacinação (quando existe) e realização de rastreios. Na sua perspetiva, ter o mesmo parceiro sexual é uma forma de prevenção, assim como ter sempre uma conversa com o parceiro sobre sexo seguro, antes de iniciar a atividade sexual.

Promoção da Igualdade de Género

Conforme a Associação para o Plano da Família (s.d. c), a igualdade de género é um assunto relativo aos direitos humanos e uma condição de justiça social, que exige que numa sociedade, homens e mulheres tenham direito às mesmas oportunidades, direitos e obrigações.

Alguns dos projetos desenvolvidos promovem e contribuem para a mudança de representação sobre os papéis associados ao género, tais como: ações de formação e sensibilização para públicos estratégicos; gabinetes de apoio à informação (à vítima de violência de género); grupos de ajuda mútua (para vítimas de violência de género); intervenção junto dos agressores (Cruz Vermelha Portuguesa, s.d). De acordo com a Direção-Geral de Educação (s.d), a escola possui como objetivo promover a igualdade de género, a igualdade de valores e de oportunidades, por isso age de maneira a eliminar a discriminação em função do género e, conseqüentemente, de relações de intimidade marcadas pela desigualdade e pela violência. Construir a igualdade de género na escola é evitar que processos de discriminação ocorram. Na sua perspetiva, a participação de um professor ou formador é importante para que a sala de aula não seja um espaço gerador de uma educação discriminatória e sim um espaço de igualdades, pois a escola contribui numa grande parte para os padrões da sociedade.

Prevenção de Substâncias Psicoativas Lícitas e Ilícitas

As drogas podem ser classificadas em lícitas quando são aceites socialmente e a sua produção, porte, uso e venda são permitidos por lei como é o caso do tabaco, álcool e certos medicamentos, ou ilícitas quando a produção, porte, venda e consumo são proibidas por lei, como por exemplo a cocaína, o ecstasy, a heroína, entre outras (Comissão de Coordenação do Álcool e Outras Drogas, 2017).

O Instituto de Medicina Social e de Criminologia (s.d.) explica que as drogas depressoras são aquelas que diminuem a atividade do cérebro, ou seja, deprimem o seu funcionamento, levando o individuo a ficar desinteressado. As substâncias que formam este grupo são: o álcool, os inalantes/ solventes, os ansiolíticos, a heroína, a cannabis, os barbitúricos e os opiáceos. Este Instituto classifica as drogas alucinogénias como as que alteram significativamente a atividade do cérebro. Estas substâncias alteram a visão da realidade, distorcendo completamente o que está a

acontecer. As substâncias que compõe este grupo, segundo o Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (2018) são os Cogumelos Mágicos, o LSD e a Ketamina.

Os motivos mais citados por usuários de substâncias psicoativas são a pressão dos amigos, o divertimento, a sensação de esquecer os problemas (na busca de evitar a dor e aliviar a ansiedade), de decisão intencional de querer experimentar, e o facto de ser de fácil acesso (Comissão de Coordenação do Álcool e Outras Drogas, 2017). A Comissão de Coordenação do Álcool e Outras Drogas (2017) refere que existem níveis de prevenção, nomeadamente a Intervenção Universal, que é destinada à população geral sem qualquer antecedente de risco. Esta intervenção pode ser feita na comunidade, em ambiente escolar e nos meios de comunicação. A Intervenção Seletiva já é dirigida para grupos específicos que apresentam algum risco de uso de substâncias, como filhas de dependentes. Por último, a Intervenção Indicada é direcionada para pessoas usuárias de substâncias ou com comportamentos de risco. Visa programas que atuem na diminuição do consumo de álcool e drogas, e que tentem melhorar as vidas dos indivíduos, trabalhando na reinserção social.

Método

Metodologia de Intervenção Pedagógica

O Projeto desenvolvido “Conhece-te e Transforma-te: Uma Aplicação do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da FPCCSIDA” foi realizado ao longo de 12 sessões numa Escola Básica em Guimarães, com uma turma do 8.º ano. O objetivo foi criar um plano de atividades relativamente aos temas que os alunos mais se mostraram interessados na área da Educação para a Saúde, Educação Sexual, Prevenção da SIDA e consumo de drogas.

Decidimos aplicar um inquérito por questionário inicial com o objetivo de conhecer o que pensam e sabem os alunos do 8ºano de escolaridade sobre a sexualidade na adolescência e a prevenção primária da SIDA antes de começar o projeto. O questionário foi anónimo e sigiloso. Ao longo do projeto, e no fim de cada sessão, elaborámos o nosso Diário de Bordo para que pudéssemos ser o mais detalhadas possível sobre as práticas, de forma a refletir sobre elas com base nas evidências recolhidas.

O questionário inicial permitiu-nos conhecer a situação problema e, com base nela, definir os objetivos do projeto já referidos. Observámos que um dos aspetos em que era prioritário intervir com a realização deste projeto, de acordo com as motivações dos alunos, era trabalhar o namoro (20%) e a sexualidade (10%) na adolescência, a orientação sexual (10%), a igualdade de género (20%), as drogas ilegais (15%) e as competências pessoais (10%) que cruzam todos estes temas. Um problema que encontramos foi o facto de mais de metade dos alunos (55%) não falarem com os pais e familiares sobre a sexualidade em casa, o que significava que o nosso projeto tinha de encorajar esse diálogo. Identificamos também que os alunos demonstraram um escasso conhecimento acerca da fecundação humana, uma vez que mais de metade da turma não respondeu (70%). Os restantes alunos que responderam, desenharam e legendaram o espermatozoide a mover-se em direção ao óvulo (20%). Estes resultados demonstram o desconhecimento que a maior parte revelava em relação à fecundação humana. Mais de metade dos alunos revelaram conhecer o método contraceptivo que é o preservativo (80%), e a pílula (60%), no entanto, não referiram mais nenhum tipo de método contraceptivo, o que era um problema. Consideram ainda, erradamente, a definição de método contraceptivo, dizendo que o aborto (5%) se insere nestes métodos.

Mais de metade dos alunos referiu conhecer apenas uma infeção sexualmente transmissível, neste caso, a Sida (75%), sendo que grande parte não respondeu à questão (25%). Estes resultados revelaram um conhecimento mínimo por parte dos alunos relativamente às infeções sexualmente transmissíveis que existem para além da Sida.

Um outro problema que encontramos foi o facto de a grande maioria dos alunos da turma já terem contactado com estranhos na internet (90%), desta forma, o nosso projeto deveria ter também como objetivo alertar os alunos para os perigos da internet, bem como os cuidados a ter com o que se expõe nas redes sociais.

De acordo os alunos, os temas prioritários a tratar eram: o namoro na adolescência (sexualidade na adolescência, orientação sexual) (Objetivos 1-6); igualdade de género (Objetivo 7); drogas ilegais (Objetivos 8-10); adições a videojogos e outras adições (Objetivo 11) e competências pessoais (desenvolvido de forma cruzada em todos os temas).

Em síntese, fundamentado na situação-problema, este projeto visou avaliar qual era a potencialidade de um projeto educativo de educação pelos pares para aumentar o conhecimento dos alunos sobre a sexualidade e dependências, melhorar a sua autoestima, desenvolver atitudes

de prevenção de IST's e promover a igualdade de género. Neste contexto, foi desenvolvido o plano de ação resumido no quadro 1.

Quadro 1. Plano de ação do Projeto desenvolvido “*Conhece-te e Transforma-te: Uma Aplicação do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da FPCCSIDA*”

Sessão	Eixo	Tarefa	Atividade
S1	E1-Namoro Adolescência	na T1-Sexualidade Adolescência	na A1-Apresenta o colega A2-Diário da Autoestima A3-Associa as Palavras
S2			
S3		T2-Orientação Sexual	A1-Posiciona-te A2-A Receita A3-Vestido Novo A4-Sistema da Bolacha
S4			
S5			
S6		T1-Sexualidade	na A4- Estudo de Caso: Primeira Relação Sexual
S7		Adolescência (cont.)	A5-Caixinha das dúvidas
S8		T3-Métodos Contracetivos	A1-Protege-te
S9		T4-Infeções sexualmente transmissíveis	A1-Previne-te
S10	E2-Igualdade Género	de T1-Igualdade de Género em casa	A1-Tarefas em casa A2-Quem salvavas? (Adaptado da FPCCSIDA, CAOJ de Guimarães, 2020)
S11	E3-Consumos	T1- Drogas Legais e Ilegais T2- Novas adições	A1-Perigos das Drogas A1-Completa a História
S12	Avaliação do projeto		A1- Recolha de opiniões sobre o projeto

Algumas destas sessões foram implementadas em formato online e outras em formato presencial. Até à 6ª sessão decorreu de forma online, por essa razão, tivemos de nos adaptar às circunstâncias e trocar a ordem de alguns temas e atividades, uma vez que os alunos não se sentiam muito confortáveis em falar sobre a sexualidade nas sessões online devido a certos constrangimentos, como, por exemplo, a presença dos progenitores.

Avaliação do Projeto de Intervenção

O roteiro de ação para a monitorização e avaliação do projeto está representado na figura 1.

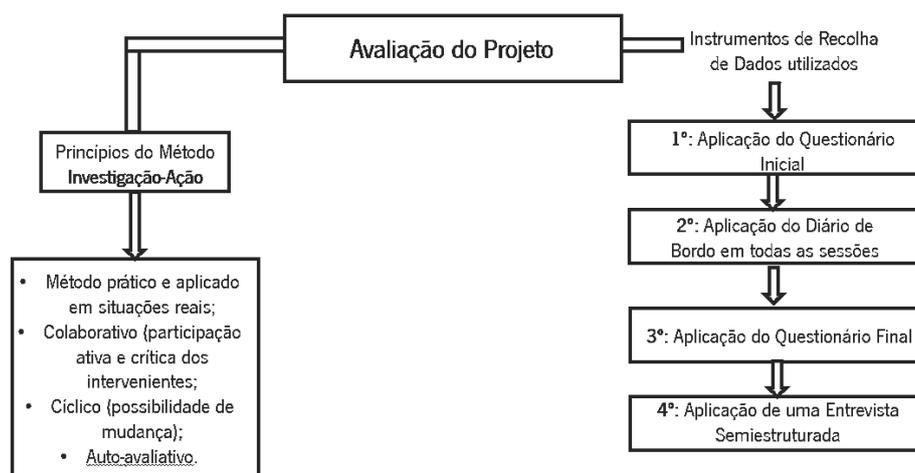


Figura 1. Roteiro de ação para monitorização e avaliação do projeto

A recolha de dados para a avaliação do projeto foi feita através dos seguintes instrumentos de recolha de dados: questionário inicial; diário de bordo; entrevista semiestruturada final.

O inquérito por questionário apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens dos questionários são a possibilidade de poder inquirir muitas pessoas em simultâneo, garantir o anonimato dos inquiridos de modo a proporcionar uma maior liberdade de resposta, assim como gerir o formato das perguntas (abertas ou escolha múltipla) para que seja possível extrair a maior quantidade de dados sobre o assunto pretendido, e também uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados (Debois, 2017). No que concerne às desvantagens do inquérito por questionário, podemos considerar a elevada taxa de não respostas, pois como é um inquérito anónimo as pessoas acabam por não sentir a obrigação de responder, também quando são aplicadas perguntas de carácter aberto pode ser mais complicada a interpretação e a categorização das respostas, sendo também complicado saber se os investigados estão a responder conforme aquilo que pensam e que sentem, ou se estão a responder para tentar ir de encontro às expectativas das investigadoras, por último, não é possível auxiliarmos os intervenientes se ocorrer alguma dúvida (Leitão, 2008).

Optamos pelo inquérito por questionário porque tendo em atenção o nosso público e os dados que pretendíamos obter, julgamos que este instrumento era o que melhor se aplicaria, uma vez que desta maneira conseguíamos ter respostas mais sinceras por parte dos alunos. O questionário que aplicado inicialmente foi o mesmo a aplicado no final, com algumas exceções. No questionário inicial também visamos conhecer o interesse dos alunos sobre os temas a

trabalhar e no questionário final foi adicionada uma secção de opinião sobre o projeto desenvolvido.

Relativamente aos Diários de Bordo, estes são registos feitos sobre o que se está a viver no ambiente em que se está inserido, com o objetivo de descrever reflexivamente todas as etapas que se realizam no desenvolvimento do trabalho. Assim, foi fulcral anotar tudo o que estava relacionado com o projeto, nomeadamente, os comportamentos que foram visualizados, um artigo que foi lido, as pessoas importantes com quem falámos, apontamentos, rascunhos, dúvidas, ideias, entre outras, sendo os registos detalhados e precisos, mencionando todas as datas e lugares que se relacionaram com o desenvolvimento do projeto. Os diários de bordo são muito importantes por serem um meio que estabelece um vínculo com as experiências vividas, reconstruindo e restaurando o vivenciado. O facto de todos os sentimentos e todos os pensamentos serem manifestados de forma escrita, aproxima o autor do diário do contexto real (Ferreira & Lacerda, 2017). No final de cada sessão foi realizado o diário de bordo, onde se registou a voz dos alunos, a voz dos formadores ou formadoras e tudo aquilo que se mostrou relevante.

Por fim, a entrevista semiestruturada foi estruturada com um conjunto de questões previamente estabelecidas, no entanto, foi flexível ao ponto de inserirmos perguntas que considerámos pertinentes no decorrer da entrevista, tal como defende Kenoby (s.d.). Esta foi aplicada no fim do projeto em que foram colocadas perguntas de aprofundamento a uma amostra de alunos em função das lacunas que se encontraram nos questionários.

Caracterização dos Participantes

Os alunos da turma possuíam idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Todos os alunos participaram de forma voluntária em todas as sessões.

Durante as sessões todos se mostraram muito interessados, participativos e com vontade de aprender e saber sempre mais. Estes educandos souberam sempre expor as suas dúvidas, sem receios ou vergonhas, respeitando sempre os colegas de turma e o espaço de cada um. Pudemos também observar que eram jovens muito sociáveis e com uma grande capacidade de entreaajuda e gosto pelo trabalho em equipa. Conseguiram mostrar muito respeito, valores e empatia pelo próximo.

Resultados

Evolução nos Conhecimentos e Atitudes sobre a Sexualidade e a Prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis

Os temas que os alunos da turma tinham como primeira prioridade desenvolver neste 2º ano do PNEP eram o namoro na adolescência (20%), igualdade de gênero (20%), drogas ilegais (15%) e sexualidade na adolescência (10%), orientação sexual (10%) e competências pessoais (10%) (Tabela 1).

Tabela 1. *Temas que gostava de abordar por ordem de prioridade*

(n=20)

Temas	1ªPrioridade		2ªPrioridade		3ªPrioridade		4ªPrioridade	
	f	%	f	%	f	%	f	%
IST	1	5.0	1	5.0	1	5.0	0	0
Gravidez na adolescência	1	5.0	2	10.0	3	15.0	1	5.0
Métodos contraceptivos	0	0	0	0	1	5.0	0	0
Sexualidade na adolescência	2	10.0	6	30.0	1	5.0	3	15.0
Namoro na adolescência	4	20.0	1	5.0	3	15.0	2	10.0
Orientação sexual	2	10.0	0	0	2	10.0	0	0
Identidade de Gênero	0	0	0	0	0	0	1	5.0
Igualdade de gênero	4	20.0	1	5.0	0	0	0	0
Violência no namoro na adolescência	0	0	1	5.0	1	5.0	1	5.0
Cyberbullying	0	0	1	5.0	1	5.0	4	20.0
Competências pessoais	2	10.0	2	10.0	1	5.0	1	5.0
Drogas ilegais	3	15.0	0	0	2	10.0	2	10.0
Alcoolismo	0	0	2	10.0	1	5.0	2	10.0
Tabagismo	0	0	2	10.0	3	15.0	1	5.0
Uso abusivo da Internet e dos videojogos	1	5.0	1	5.0	0	0	2	10.0
Outros	0	0	0	0	0	0	0	0

Na opinião dos alunos, antes do projeto, a educação sexual que tiveram até então na escola foi para alguns alunos razoável (35%), e para cerca de metade boa (25%) e muito boa (30%), tendo este resultado aumentado as nossas expectativas, pois sentimos necessidade de elaborar um projeto que os alunos viessem a avaliar de uma forma tão positiva como avaliaram a educação sexual anterior (Tabela 2).

Tabela 2. *O que pensam sobre a Educação Sexual que tiveram na escola antes e após o projeto*

Opinião	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Muito má	1	5.0	1	5.5
Má	1	5.0	0	0
Razoável	7	35.0	2	11.1
Boa	5	25.0	7	38.8
Muito Boa	6	30.0	8	44.4

Após o projeto, na opinião dos alunos, sobre a educação sexual que tiveram na escola foi maioritariamente muito boa (44,4%) e boa (38,8%). Este resultado em comparação com o questionário inicial mostrou que a nossa missão foi bem-sucedida.

Antes do projeto, mais de metade dos alunos (55%) não falava com os pais e familiares sobre a sexualidade em casa (Tabela 3), o que significava que o nosso projeto tinha de encorajar esse diálogo. Com estes resultados, ficámos a querer encorajar os alunos com o nosso projeto a ter uma maior abertura em casa relativamente a temas tabu como a sexualidade. Depois do projeto, mais de metade dos alunos (61,1%) continuava sem falar com os pais e familiares sobre a sexualidade em casa, o que significa que os alunos continuavam com dificuldade em falar sobre estes temas em casa.

Tabela 3. *Os pais e familiares costumam abordar o tema da sexualidade em casa antes e após o projeto*

Costumam abordar a sexualidade	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Às vezes	0	0	1	5.5
Sim	9	45.0	6	33.3
Não	11	55.0	11	61.1

Segundo os alunos que falavam com os pais antes do projeto, os assuntos sobre os quais costumavam falar mais eram o namoro na adolescência (15%), a prevenção (15%) e todos os assuntos (10%) (Tabela 4).

Tabela 4. *Assuntos sobre os quais costuma falar com os pais sobre a sexualidade antes e após o projeto*

Assuntos	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Métodos contraceptivos	1	5.0	0	0
Violência no namoro	1	5.0	1	5.5
Namoro na adolescência	3	15.0	0	0
Puberdade	1	5.0	1	5.5
Prevenção	3	15.0	1	5.5
Gravidez na adolescência	1	5.0	0	0
Orientação sexual	1	5.0	0	0
Todos os assuntos	2	10.0	2	11.5

Observou-se que após o projeto a situação se manteve praticamente igual, mostrando a necessidade de trabalhar no futuro com os pais para aumentar o diálogo sobre sexualidade com os filhos. No entanto, já antes do projeto mais de metade dos alunos (65%), sentia-se à vontade para falar com os pais sobre a sexualidade (Tabela 5) e este resultado tinha-nos estimulado a

arranjar estratégias para ajudar os alunos a sentirem-se cada vez mais confortáveis a falar com os pais sobre este assunto.

Tabela 5. *Como se sente com os pais a falar sobre a sexualidade antes e após o projeto*

Como se sente	Antes(n=20)		Após(n=18)	
	f	%	f	%
Não se sente a vontade	7	35.0	7	38.8
Sente-se mais ou menos à vontade	0	0	1	5.5
Sente-se à vontade	13	65.0	10	55.5

Surpreendentemente, no final do projeto a situação não melhorou, mostrando que esta é outra área a trabalhar mais no futuro.

De acordo com os alunos que sentiam à vontade para falar com os pais sobre a sexualidade antes do projeto, isso acontecia porque confiavam nos pais (35%) e, também, porque existia muita abertura em casa (15%) (Tabela 6).

Tabela 6. *Razões por que se sente, ou não, à vontade para falar com os pais sobre a sexualidade antes e após o projeto*

Razões	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Por que se sente à vontade				
É um tema que deve ser abordado	2	10.0	1	5.5
Confia nos pais	7	35.0	5	27.7
Muita abertura em casa	3	15.0	1	5.5
Razões por que não se sente a vontade				
Não gosta do tema	1	5.0	1	5.5
Sente vergonha	2	10.0	4	22.2
Prefere falar com amigos	3	15.0	3	16.6
Não há necessidade de falar	1	5.0	1	5.5
Não responde	1	5.0		

Os alunos que antes do projeto não se sentiam à vontade para falar com os pais sobre o tema da sexualidade, referiam que isso acontecia porque preferiam falar com amigos (15%) e sentiam vergonha dos pais (10%). Estes resultados motivaram-nos a ajudar os alunos a ganhar uma maior abertura em casa e a sentirem-se mais confiantes e à vontade para falar com os pais sobre os mais diversos assuntos, nomeadamente a sexualidade. No entanto, após o projeto observou-se que havia uma percentagem maior de alunos que apresentavam razões para não se sentirem à vontade para falar com os pais. Este agravamento da situação pode ser explicado pelo facto de os alunos estarem no segundo confinamento provocado pelo Covid-19 e, por essa razão, tinham os pais presentes nas sessões online sobre sexualidade, ficando com uma maior consciência sobre a maneira como se sentiam a falar sobre esses temas na sua presença. Estes

resultados mostram como é importante no futuro trabalhar o diálogo entre pais e filhos sobre a sexualidade na adolescência.

Quando se analisou o conhecimento dos alunos antes do projeto sobre o sistema reprodutor feminino, pedindo para fazerem uma legenda, os alunos identificaram corretamente as trompas de Falópio (60%), o útero (40%) e o ovário (40%), mas 25% dos alunos não respondeu. No sistema reprodutor masculino, os alunos identificaram corretamente o pênis (30%), o testículo (30%) e a próstata (20%), mas 25% dos alunos também não respondeu (Tabela 7).

Tabela 7. *Conhecimento sobre o sistema reprodutor antes e após o projeto*

Partes do sistema reprodutor identificadas corretamente	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Sistema reprodutor feminino				
1-Útero	8	40.0	7	38.8
2-Vagina	3	15.0	4	22.2
3-Ovário	8	40.0	12	66.6
4-Óvulo	6	30.0	9	50.0
5-Trompa de Falópio	12	60.0	11	61.1
Não respondeu	5	25.0	4	22.2
Sistema reprodutor masculino				
1-Pênis	6	30.0	8	44.4
2-Uretra	0	0	1	5.5
3-Próstata	4	20.0	3	16.6
4-Canal deferente	0	0	0	0
5-Vesícula seminal	0	0	0	0
6-Testículo	6	30.0	7	38.8
7- Saco escrotal	0	0	1	5.5
Não respondeu	5	25.0	6	33.3

Os resultados mostram que grande parte dos alunos não sabia identificar os vários órgãos do sistema reprodutor humano, pelo que deveria ser trabalho no projeto educativo.

Antes do projeto, os alunos demonstraram pouco conhecimento sobre a fecundação humana, sendo que mais de metade da turma não respondeu (70%). Os restantes alunos que responderam, desenharam e legendaram o espermatozoide a mover-se em direção ao óvulo (20%) (Tabela 8).

Tabela 8. *Conhecimento sobre a fecundação humana antes e após o projeto*

Conhecimento	Antes(n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Desenha e legenda o espermatozoide a mover-se em direção ao óvulo	4	20.0	3	16.6
Desenha o espermatozoide a mover-se em direção ao óvulo	1	5.0	4	22.2
Desenha o espermatozoide dentro do útero	1	5.0	0	0
Não responde	14	70.0	11	61.1

Os resultados após o projeto demonstraram que comparativamente ao questionário inicial, houve um aumento de conhecimento relativamente à identificação das partes constituintes dos sistemas reprodutores, bem como uma menor percentagem de alunos que não respondeu.

Mais de metade dos alunos antes do projeto revelaram conhecer como método contraceptivo o preservativo (80%) e a pílula (60%). Consideraram ainda erradamente a definição de método contraceptivo, dizendo que o aborto (5%) se insere nestes métodos (Tabela 9).

Tabela 9. *Métodos contraceptivos que conhecem antes e após o projeto*

Métodos contraceptivos	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Pílula	12	60.0	13	72.2
Preservativo	16	80.0	15	83.3
Anel vaginal	0	0	4	22.2
Adesivo	0	0	2	11.1
Implante	0	0	2	11.1
DIU	0	0	5	27.7
Pílula do dia seguinte	0	0	6	33.3
Injetáveis	0	0	1	5.5
Aborto*	1	5.0	0	0
Outros				
Acompanhamento familiar	1	5.0	0	0
Acompanhamento escolar	1	5.0	0	0
Não responde	3	15.0	4	22.2

Nota: Cada aluno pode dar mais do que uma resposta; * Consideram erradamente um método contraceptivo.

Após o projeto, mais de metade dos alunos revelaram conhecer como métodos contraceptivos o preservativo (83,3%), a pílula (72,2%), a pílula do dia seguinte (33,3%), o DIU (27,2%), o anel vaginal (22,2%), adesivo (11,1%), implante (11,1%) e injetáveis (5,5%). Estes resultados fizeram-nos perceber o aumento de conhecimentos nesta área.

Antes do projeto, mais de metade dos alunos referiu conhecer apenas uma infeção sexualmente transmissível, neste caso, a Sida (75%), sendo que grande parte não respondeu à questão (25%) (Tabela 10). Estes resultados mostram um conhecimento mínimo por parte dos alunos relativamente às infeções sexualmente transmissíveis.

Tabela 10. *Infeções sexualmente transmissíveis que conhecem antes e após o projeto*

IST	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Sida	15	75.0	17	94.4
Gonorreia	0	0	4	22.2
Herpes Genitais	0	0	2	11.1
Clamídia	0	0	1	5.5
Não responde	5	25.0	1	5.5

Nota: Cada aluno pode dar mais do que uma resposta

Após o projeto, mais de metade dos alunos referiu conhecer a Sida (94,4%), gonorreia (22,2%), herpes genital (11,1%) e clamídia (5,5%). Esta questão revelou um conhecimento maior por parte dos alunos relativamente às infeções sexualmente transmissíveis.

Antes do projeto, metade dos alunos não respondeu à questão sobre os meios de prevenção das infeções sexualmente transmissíveis. Os alunos que responderam, revelaram conhecer o uso do preservativo (25%) e, erradamente, a utilização de métodos contraceptivos (25%) (Tabela 11).

Tabela 11. *Conhecimento sobre os meios de prevenção das infeções sexualmente transmissíveis antes e após o projeto*

<i>Meios de prevenção</i>	Antes(n=20)		Após(n=18)	
	f	%	f	%
Uso do preservativo	5	25.0	12	66.6
Exames/Fazer teste	1	5.0	1	5.5
Utilizar métodos contraceptivos	5	25.0	3	16.6
Abstinência Sexual			1	5.5
Consciência de quem possui a doença	1	5.0	0	0
Evitar sexo oral	0	0	1	5.5
Através da prática sexual	0	0	2	11.1
Não responde	10	50.0	1	5.5

Nota: Cada aluno pode dar mais do que uma resposta

Após o projeto, os alunos conheciam como métodos contraceptivos o uso do preservativo (66,6%), abstinência sexual (5,5%) e evitar sexo oral (5,5%). Uma pequena percentagem de alunos (16,6%) continuou a considerar erradamente que os métodos contraceptivos previnem. Um aluno continuou a dizer fazer exames/ teste para ver se estava infetado (5,5%). Dois alunos deram uma resposta ambígua dizendo que se podiam prevenir através da prática sexual (11,1). Percebemos que grande parte dos alunos tinha conhecimento sobre o principal meio de prevenção relativamente à Sida (uso do preservativo), sendo que apenas 5,5% não respondeu, o que revela uma grande melhoria após o projeto, uma vez que no questionário inicial metade dos alunos não respondeu a esta questão.

Abuso de Substâncias Psicoativas e Novas Adições

Antes do projeto os alunos consideraram o álcool em excesso muito perigoso (35%), perigoso (30%) e muitíssimo perigoso (30%). Em relação ao tabaco, consideraram muito perigoso (35%) e perigoso (30%).

Estes alunos consideraram as Anfetaminas (speed, cristal, gelo, etc.) muitíssimo perigosas (30%), os esteroides anabolizantes muitíssimo perigosos (30%) e perigosos (15%), os barbitúricos (amytal, Fenobarbital, etc.), perigosos (10%) e muitíssimo perigosos (10%), e os Psicodélicos (cogumelos mágicos, LSD, ácido, etc.) muitíssimo perigosos (30%), no entanto, grande parte dos alunos não as conhecia essas substância (respetivamente, 45%, 55%, 70% e 40%).

Os alunos consideraram também que a Cocaína (coca, neve, crack, pó, etc.) e os Opiáceos (codeína, heroína, metadona, morfina, petidina, smack, etc.) são muitíssimo perigosos (70% e 55%, respetivamente) (Tabela 12).

Tabela 12. Grau de perigo atribuído a diferentes substâncias psicoativas antes e após o projeto

Substância	Antes (n=20)								Após (n=18)							
	Nada + Pouco perigoso		Perigoso		Muito + Muitíssimo perigoso		Não conheço		Nada + Pouco perigoso		Perigoso		Muito + Muitíssimo perigoso		Não conheço	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Álcool em excesso	1	5	6	30	13	65					3	16,6	15	83,2		
Tabaco			8	40	12	60					6	33,3	12	66,6		
Anfetaminas (speed, cristal, gelo, etc.)	1	5	3	15	7	35	9	45			2	11,1	15	83,3	1	5,5
Esteróides anabolizantes	2	10	2	10	5	25	11	55			3	16,6	10	55,5	5	27,7
Barbitúricos (amytal, Fenobarbital, etc.)	1	5	2	10	3	15	14	70			2	11,1	10	55,5	6	33,3
Cannabis (maconha, haxixe, THC, etc.)			2	10	17	85	1	5			1	5,5	17	94,4		
Cocaína (coca, neve, crack, pó, etc.)			1	5	19	95					1	5,5	17	94,3		
Ecstasy (metanfetamina, MDMA, ecky, etc.)			2	10	9	45	9	45					16	88,8	2	11,1
Opiáceos (codeína, heroína, metadona, morfina, petidina, smack, etc.)			1	5	15	75	4	20					17	94,4	1	5,5
Psicodélicos (cogumelos mágicos, LSD, ácido, etc.)			3	15	9	45	8	40					17	94,3	1	5,5
Solventes (cola, aerosóis, dissolventes, óxido nitroso, gasolina, etc.)	2	10	1	5	14	70	3	15			1	5,5	18	100		

Após o projeto, houve um aumento no conhecimento dos alunos em relação a estas substâncias, e ainda que estão bastante mais cientes do seu perigo.

Antes do projeto, a maior parte dos alunos, respondeu que nunca fumou (80%), e os que já fumaram, revelaram que começaram esse hábito com 13 anos (10%). Alguns revelaram ainda que os pais não sabiam que fumavam (10%) e outros disseram que sabiam (10%) (Tabela 13).

Tabela 13. *Hábitos de consumo de tabaco antes e após o projeto*

	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Já fumou				
Não	16	80.0	15	83.3
Sim	4	20.0	3	16.6
Com que idade começou a fumar				
12 anos	1	5.0	1	5.5
12/13 anos			1	5.5
13 anos	2	10.0	1	5.5
Não respondeu	1	5.0		
Os pais sabem que fuma				
Não	2	10.0	1	5.5
Sim	2	1.0	1	5.5
Não responde			1	5.5

Após o Projeto, esta resposta manteve-se praticamente igual, mostrando que os alunos foram sinceros na sua resposta inicial e, por isso, esta era uma área importante a trabalhar.

Antes do projeto, mais de metade dos alunos respondeu que já experimentou bebidas alcoólicas (65%). Começaram esses hábitos de consumo de álcool com 13 anos (20%) e 12 anos (15%). Referiram ainda que os pais tinham conhecimento sobre esses hábitos (65%) (Tabela 14).

Tabela 14. *Hábitos de consumo de álcool antes e após o projeto*

	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Já experimentou bebidas alcoólicas?				
Não	7	35.0	4	22.2
Sim	13	65.0	13	72.2
Com que idade começou a beber?				
10 anos	2	10.0	1	5.5
12 anos	3	15.0	2	11.1
12/13 anos			2	11.1
6 anos			1	5.5
8 anos			1	5.5
9 anos	2	10.0		
13 anos	4	20.0	1	5.5
11 anos	2	10.0	4	22.2
14			1	5.5
Não sabe			1	5.5
Os pais sabem que bebe?				
Não			1	5.5
Sim	13	65.0	12	66.6

Estes resultados permitem-nos perceber que grande parte dos alunos já consumiu álcool, no entanto, foram devidamente alertados para os diversos perigos do consumo excessivo de álcool.

Antes do projeto, a maioria dos alunos considerou que nunca sentiu um descontrolo sobre o tempo que dedica à internet e videojogos (70%). Os alunos que responderam que sim, disseram

que sentiram esse descontrole com 12 anos (15%). Revelaram ainda que os pais tinham conhecimento desse descontrole (30%). Esta resposta manteve-se após o projeto (Tabela 15). Desta forma, o nosso objetivo passou por alertar os alunos para os perigos da internet bem como os cuidados a ter com o que se expõe nas redes sociais.

Tabela 15. *Tempo dedicado à internet e videogames antes e após o projeto*

	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Já sentiste descontrole sobre o tempo que dedicas à Internet e aos videogames?				
Não	14	70.0	13	72.2
Sim	6	30.0	5	27.7
Com que idade?				
Sempre	1	5.0		
11 anos	1	5.0	1	5.5
12 anos	3	15.0	2	11.1
12/13 anos			1	5.5
13 anos	1	5.0		
14 anos			1	5.5
Os pais têm conhecimento?				
Não	0	0	1	5.5
Sim	6	30.0	4	22.2

Antes do projeto, os alunos que experimentaram fumar, revelaram que a razão pela qual o fizeram, foi devido à curiosidade (20%) (Tabela 16).

Tabela 16. *Razões por que experimentaram fumar antes e após o projeto*

Razões	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Curiosidade	4	20.0	4	22.2
Pressão dos amigos			0	0
Necessidade de afirmação			0	0

Assim sendo, o nosso objetivo foi alertar os alunos para os perigos dessa substância, a nossa expectativa é que a curiosidade diminua.

Antes do projeto, os alunos que já experimentaram bebidas alcoólicas, consideraram que experimentaram essas bebidas devido à curiosidade (40%), e ainda que o pai lhes deu a experimentar (15%) (Tabela 17).

Tabela 17. *Razões por que experimentaram bebidas alcoólicas antes e após o projeto*

Razões	Antes (n=20)		Após (n=18)	
	f	%	f	%
Curiosidade	8	40.0	11	61.1
Pressão dos amigos			0	0
Necessidade de afirmação			0	0
O pai deu a experimentar	3	15.0	1	5.5

Perigos das Redes Sociais

Os poucos alunos (2 antes e 3 depois do projeto) que já falaram com estranhos na internet, responderam que isso aconteceu através de jogos online e através das redes sociais, tendo-se observado que durante o projeto mais um aluno viveu essa experiência (Tabela 18).

Tabela 18. *Experiência de quem falou com estranhos na internet antes e após o projeto*

Tipo de experiências	Antes (n=20)		Depois (n=18)	
	f	%	f	%
Através de jogos online.	1	5.0	3	16.6
Falar através de redes sociais	1	5.0	1	5.5
Teve uma boa experiência	0	0	3	16.6

Embora tenha sido apenas mais um aluno, mostra como é importante continuar a educar no futuro para os perigos da Internet.

Os alunos consideraram que as redes sociais que mais utilizavam eram o Instagram (antes do projeto=80.0%; após o projeto=88.8%), o Tik Tok (antes do projeto=50.0%; após o projeto=66,6%), Snapchat (antes do projeto=50.0%; após o projeto=50.0%) e Twitter (após o projeto=50.0%) (Tabela 19).

Tabela 19. *Redes sociais mais utilizadas, idade com que as começaram e conhecimento dos pais sobre esse uso*

Redes sociais	Antes (n=20)		Depois (n=18)	
	f	%	f	%
Mais utilizadas				
TikTok	10	50.0	12	66.6
Instagram	16	80.0	16	88.8
Snapchat	10	50.0	9	50.0
Youtube	1	5.0	1	5.5
Twitter	6	30.0	9	50.0
Whatsap	3	15.0	5	27.7
Facebook	1	5.0	1	5.5
Discord	0	0	1	5.5
Steam	0	0	1	5.5
Idade com que começou a utilizar redes sociais				
7 anos	0	0	1	5.5
8 anos	0	0	2	11.1
9 anos	3	15.0	2	11.1
10 anos	7	35.0	6	33.3
11 anos	7	35.0	6	33.3
12 anos	1	5.0	1	5.5
Os pais permitem				
Sim	20	100	18	100
Não	0	0	0	0
Os pais acompanham				
Sim	7	35.0	5	27.7
Não	13	65.0	12	66.6
Mais ou menos	0	0	1	5.5

Nota: Cada aluno pode dar mais do que uma resposta

Estes alunos começaram a utilizar estas redes sociais com 10 anos (33,0%) e 11 anos (33,0%). Todos os alunos responderam que os pais permitiam a sua utilização de redes sociais (100%), no entanto, a maioria não acompanhava os filhos nessas redes (65,0%).

Este resultado mostrou que cada vez mais os alunos tendem a utilizar as redes sociais muito jovens, assim, o nosso objetivo foi que todos soubessem da implicação que isso pode ter nas suas vidas quando utilizadas de forma errada.

Evolução no Desenvolvimento das Competências Pessoais e Interpessoais

Para avaliarmos as relações interpessoais, observamos a interação dos alunos durante as atividades de grupo, bem como a autonomia que demonstravam no momento de formar grupos. Assim, identificamos uma rotina quando lhes era pedido para se agruparem, sendo que os rapazes tendiam a agrupar com rapazes e as raparigas com raparigas, dado que já existiam amizades e afinidades criadas anteriormente. Desta maneira, propusemos que os grupos fossem sempre mistos e rotativos ao qual os alunos atenderam. Ao longo das sessões constatamos uma melhoria significativa nas relações entre os alunos, um fator que também contribui para esta evolução foi o facto de apresentarmos atividades muito dinâmicas e que promoviam o diálogo entre eles.

Opinião dos Alunos sobre o Projeto Nacional de Educação pelos Pares

Os alunos consideram que os temas que mais gostaram no Projeto de Educação pelos Pares no 7º ano de escolaridade foram o bullying (20%), o respeito (20%) e a violência no namoro (20%) e, este ano, no 8º ano de escolaridade, foram o namoro na adolescência (44,4%), igualdade de género (38,8%) e as drogas (5,5%) (Tabela 20).

Tabela 20. *Temas que gostou mais no Projeto de Educação pelos Pares no 7º e 8º ano de escolaridade antes e após o projeto*

Temas	Antes (n=20)		Depois(n=18)	
	f	%	f	%
Respeito	4	20.0	0	0
<i>Bullying</i>	6	30.0	0	0
Violência no namoro	4	20.0	0	0
Adolescência	1	5.0	0	0
Sexualidade	1	5.0	0	0
Ciberbullying	1	5.0	0	0
Namoro na adolescência.	0	0	8	44.4
Igualdade de Género	0	0	7	38.8
Drogas	0	0	1	5.5
Não respondeu.	2	15.0	2	11.1

As razões pelas quais gostaram mais de um desses temas específicos foi sobretudo por gostarem do tema (7º ano=30%; 8º ano=11.1%) e pelo facto de ser importante falar sobre o tema (7º ano=25%; 8º ano=44.4%), no entanto, houve alguns alunos que não responderam (7º Ano=25%; 8º ano=16.6%) (Tabela 21).

Tabela 21. Razões por que gostaram mais de um tema específico no 7º e 8º ano antes e após o projeto

Razões	Antes (n=20)		Depois (n=18)	
	f	%	f	%
Gosto do tema	6	30.0	2	11.1
Curiosidade	1	5.0	1	5.5
É importante ser falado	5	25.0	8	44.4
Retrata a atualidade	2	10.0	0	0
É o tema que sabe menos	1	5.0	0	0
Sente confiança a falar sobre o tema	1	5.0	0	0
É interessante	0	0	2	11.1
Não respondeu	5	25.0	3	16.6

No início do projeto percebemos que a maioria dos alunos sentia vergonha em falar sobre sexualidade, preferindo abster-se de qualquer posicionamento acerca do tema. Isto também se deve ao facto destas sessões estarem a ser desenvolvidas no formato online, o que retraía os alunos, porque estavam em casa na presença dos familiares. Posto isto, e com o objetivo de ultrapassar este constrangimento, alteramos as sessões sobre a sexualidade para quando voltássemos às aulas presenciais. Com isto, verificamos resultados muito mais encorajadores, uma vez que os alunos começaram a participar muito mais, a colocar dúvidas, a mostrarem a sua perspetiva e a demonstrarem mais interesse.

Considerações Finais

No que concerne à relação que nós enquanto grupo de pares educadores tínhamos com a turma, sentimos uma gradual evolução, pois, o facto de não apresentarmos uma figura de autoridade e de termos idades próximas fez com que a interação do nosso grupo com a turma fosse muito positiva.

Inicialmente verificamos que mais de metade dos alunos tinha muita dificuldade em abordar o tema da sexualidade com os pais e este tornou-se um objetivo deste projeto. No entanto, não houve uma grande evolução a este nível com o projeto, porque no questionário final

percebemos que os alunos continuavam a ter muita dificuldade em falar sobre este tema com os pais por vergonha ou porque se sentiam mais à vontade a falar com alguém da sua faixa etária.

A nível da educação sexual, orientamos ainda os alunos para valorizar a importância do respeito por si próprio, pelo outro e pelo meio, sendo que reforçamos o peso do consentimento. Alertamos também para as mudanças do corpo, da autoimagem e da orientação do desejo. O conhecimento sobre o sistema reprodutor melhorou significativamente, mas o mesmo não se aplica à fecundação humana, onde os alunos no final demonstraram pouco conhecimento.

A nível da igualdade de género, os estudantes manifestaram um bom conhecimento sobre a igualdade de género em casa e em sociedade, mostrando que para eles não existiam tarefas de homem e tarefas de mulher, e todos deveriam ser tratados por igual independentemente do sexo, género, posição social, raça, etc.

Existiu uma evolução muito acentuada no conhecimento dos métodos contraceptivos, uma vez que no início do projeto os alunos apenas conseguiram nomear dois métodos contraceptivos e ainda consideraram erradamente o aborto como um método de prevenção da gravidez. No entanto, no final do projeto enunciaram a pilula, o preservativo, o anel vaginal, o adesivo, o implante, o DIU, a pilula do dia seguinte e os injetáveis, o que revela que adquiriram conhecimentos nesta área. Outra evolução foi no conhecimento que os alunos mostraram sobre as infeções sexualmente transmissíveis, pois inicialmente apenas conheciam a Sida e no final do projeto já eram capazes de identificar a sida, a gonorreia, o herpes genital e a clamídia.

No final do projeto, os alunos também já não revelaram dúvidas em como se previne uma infeção sexualmente transmissível, diferente do questionário inicial onde 50% dos alunos não respondeu. Relativamente ao perigo das drogas, constatamos que os alunos estavam muito mais esclarecidos em relação aos perigos destas, às suas consequências, aos sintomas, e aos motivos que conduzem alguém à sua utilização.

Compreendemos ainda que estes alunos começaram a utilizar as redes sociais muito cedo, e que este projeto começou a alertá-los para as consequências que a sua utilização em excesso pode implicar na sua vida futura e, ainda, para os métodos que estes podem utilizar quando sentirem que estão a sair do controlo e de que maneira podem prevenir a adição.

Para finalizar, queremos enfatizar a importância que este projeto teve na nossa vida pessoal e académica. Desenvolver um projeto em contexto real é extremamente gratificante e desafiou-nos imenso a todos os níveis. Não podemos deixar de citar a pandemia COVID-19 que

nos impossibilitou de realizar este projeto como estava estipulado, pois tivemos de adotar o formato online em metade do projeto, assim como tivemos de adaptar as atividades que tínhamos determinado para este formato e, posteriormente, quando regressamos ao formato presencial também tivemos de adaptá-las, novamente, devido a todas as restrições e para que houvesse o mínimo de contacto possível entre os alunos.

Em síntese, a implementação deste projeto excedeu as nossas expectativas enquanto grupo e consideramos que ser voluntárias da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA” nos deu um conjunto de conhecimentos e uma preparação que de outra forma não conseguiríamos obter.

Referências Bibliográficas

- Associação Para o Planeamento da Família (s.d c). *Igualdade de Género*. Disponível em: <http://www.apf.pt/violencia-sexual-e-de-genero/igualdade-de-genero>
- Associação Para o Planeamento da Família (s.d.a). *Métodos Contraceptivos*. Disponível em: <http://www.apf.pt/metodos-contracetivos>
- Associação para o Planeamento da Família (s.d.b). *Infeções Sexualmente Transmissíveis*. Disponível em: <http://www.apf.pt/infecoes-sexualmente-transmissiveis>
- Camargo, E. & Ferrari, R. (2009). *Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção*. Departamento de Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000300030
- Carvalho, C. (2013). *Gravidez na Adolescência: Principais causas e consequências*. Minas Gerais: Universidade Federal De Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AAWN49/1/clara_coelho.pdf
- Comissão de Coordenação do Álcool e Outras Drogas (2017). *Substâncias Psicoativas*. Disponível em: <https://www.ccad.cv/site/index.php/substancias-psicoativas>
- Cruz Vermelha Portuguesa (s.d). *Promoção da Igualdade de Género*. Disponível em: <https://www.cruzvermelha.pt/apoio-social/grupos-vulneraveis/promoção-da-igualdade-de-género.html>

- Direção-Geral da Educação (2017). *Referencial de Educação Para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação e Direção-Geral da Saúde. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>
- Direção-Geral da Educação (s.d) *Educação para a Igualdade de Género*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>
- Ferreira, S. & Lacerda, F. (2017). *A Importância do Diário De Bordo na Formação Docente: Uma Experiência no Projeto Pibid de Nova Friburgo, RJ*. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em: <https://polofriburgo.files.wordpress.com/2018/02/artigo-viii-erebio-dic3a1rio-de-bordo.pdf>
- Instituto de Medicina Social e de Criminologia (s.d.). *Classificação das Drogas*. Disponível em: <https://imesc.sp.gov.br/index.php/classificacao-das-drogas/>
- Kenoby (s.a). *Tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e não estruturada*. Disponível em: <https://kenoby.com/blog/tipos-de-entrevista/>
- Leitão, F. (2008). *Vantagens e Desvantagens de um Inquérito por Questionário*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://fatimaleitao700984.blogspot.com/2008/05/vantagens-e-desvantagens-de-uminquirito.html>
- Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (2018). *Substâncias*. Disponível em: <http://www.sicad.pt/PT/Cidadao/Tu-alinhas/ComportamentosAditivos/Substancias/Paginas/detalhe.aspx?itemId=2&lista=Substancias&bkUrl=/BK/Cidadao/Tu-alinhas/ComportamentosAditivos>
- Serviço Nacional de Saúde (2018). *Doenças Sexualmente Transmissíveis*. Disponível em: <https://www.sns.gov.pt/noticias/2018/03/21/doencas-sexualmente-transmissiveis/>
- Taquette S.R. (2008). Sexualidade na adolescência. In Ministério da Saúde (BR), Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas (Eds.), *Saúde do adolescente: competências e habilidades* (pp.205-212; Série B. Textos Básicos da Saúde). Brasília: MS. Disponível em: <http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/equipe%20multi/7%20encontro/Asaudedeadolescentesejovens.pdf>



5 POTENCIALIDADES DE UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO SOBRE VIOLÊNCIAS E DEPENDÊNCIAS

POTENTIALS OF A TRAINING DEVICE ON VIOLENCES AND DEPENDENCIES

Andreia Esteves³⁰, Andreia Teixeira³¹, Maria Moreira³², Vitor Teixeira³³, Teresa Vilaça³⁴, Duarte Barros³⁵

Resumo

A educação para a saúde é crucial para a capacitação das pessoas para agirem no sentido de controlarem os determinantes da sua saúde e da saúde da sociedade onde vivem. Estas intervenções devem ter lugar em múltiplos contextos como a escola, o trabalho e outras instituições educativas. As intervenções devem ser realizadas por organismos educacionais e profissionais. Desta forma, a educação para a saúde tem-se mostrado eficiente no que toca à prevenção e reeducação para evitar conflitos e problemas sociais. Neste contexto, no âmbito do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a Sida”, foi feito um diagnóstico de necessidades de formação numa turma de 7º ano de escolaridade, de uma Escola Básica situada em Guimarães, que fez surgir o seguinte problema de investigação e intervenção: Como evoluem as competências pessoais e o conhecimento dos alunos ao longo do projeto sobre bullying, cyberbullying, violência no namoro e dependências? Os dados para a avaliação da intervenção foram reunidos utilizando um inquérito por questionário inicial para aprofundar o levantamento de necessidades e a observação participante com a escrita de diários de bordo.

Palavras-chave: Competências pessoais; Dependências; Violências.

Abstract

Health education is crucial when it comes to empowering people to learn throughout their lives, preparing for all stages of their evolution, and combating social problems. These interventions must take place in multiple contexts such as school, work, and other educational institutions. Interventions must be carried out by educational and professional bodies. Thus, health education has been shown to be efficient in terms of prevention and re-education to avoid conflicts and social problems. In this context, within the scope of the Portuguese Peer Education Project of the Portuguese Foundation “The Community against AIDS”, a diagnosis of training needs was made in a class of 7th year of schooling, at the School located in Guimarães, which brought up the following research and intervention problem: How do students' personal skills and knowledge

³⁰Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, neia18112000@gmail.com

³¹Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, andreiafilipateixeira@gmail.com

³²Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, mariajosemoreira.1997.mjms@gmail.com

³³Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, vhg05@gmail.com

³⁴Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, tvilaca@ie.uminho.pt

³⁵Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens, Portugal, duartebarros.caoj@gmail.com

evolve over the course of the project on bullying, cyberbullying, violence in relationships and addictions? The information for the evaluation of the intervention was gathered using an initial questionnaire survey to deepen the needs assessment and participant observation with the writing of logbooks.

Keywords: Personal skills; Dependencies; Violence.

Introdução

A educação para a saúde tem elevada importância no que toca à capacitação das pessoas ao longo da vida, para combaterem problemas de saúde e sociais, como as violências e os consumos. O Projeto Nacional de Educação pelos Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a Sida” (FPCCSIDA) é um projeto de educação para a saúde que visa promover sexualidades saudáveis e prevenir as infeções sexualmente transmissíveis, nomeadamente os cofatores para comportamentos de risco sexual como o consumo excessivo de álcool e o uso de drogas ilegais.

A FPCCSIDA é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, que foi fundada em 1993. A sua sede localiza-se em Lisboa e tem oito delegações a nível nacional, localizadas em: Lisboa, Porto, Coimbra, Beira Alta (Seia), Setúbal, Madeira (Funchal), Guimarães e Vila do Conde.

Segundo Aguiar, presidente do conselho de administração da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, esta foi criada para apoiar pessoas afetadas pelo VIH/SIDA e seus familiares, e desenvolve Ações e Projetos orientados para:

- A prevenção primária da SIDA e outras doenças sexualmente transmissíveis;
- A reintegração socioprofissional de seropositivos e doentes com SIDA;
- A cooperação com as autarquias aproveitando as suas capacidades de intervenção nas áreas social, da educação e da saúde de molde a incrementar a educação cívica e a luta contra a SIDA e toxicodependência.

Um dos projetos mais importante desenvolvidos pela FPCCSIDA é o Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ). Este está organizado em quatro núcleos de intervenção: Núcleo de Apoio e Aconselhamento; Núcleo de Documentação e Informação; Núcleo de Teatro de Intervenção Educativa (TUI); Núcleo de Formação. De acordo com Vilaça T., Aguiar, Duque, Barros, Teixeira, Vilaça H. (2017),

O Núcleo de Apoio e Aconselhamento é constituído por voluntários/as que são alunos/as e profissionais de Psicologia. Estes dão apoio a jovens infetados/as e às suas famílias, aconselham todos os/as jovens no âmbito da saúde, sexualidade, gravidez não desejada, e toxicod dependência, presencialmente ou por telefone. Estes/as voluntários/as ainda colaboram na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos e ações na área da sexualidade e sida, em meio social e institucional, e no estabelecimento de parcerias e protocolos com outras instituições para desenvolvimento de projetos.

No Núcleo de Documentação e Informação, os/as voluntários/as são os/as responsáveis pela pesquisa bibliográfica que apoia a planificação, desenvolvimento e avaliação dos projetos, pela recolha e arquivo de documentação, e pela produção de folhetos informativos, produção e adaptação de materiais pedagógicos e elaboração dos relatórios de avaliação.

No Núcleo de Teatro de Intervenção Educativa (TUI), os participantes produzem peças e sketches que focam problemáticas da adolescência, utilizando a técnica de narrativa “aberta” e a metodologia de teatro-fórum. Por último, o Núcleo de Formação desenvolveu o Projeto Nacional de Educação pelos Pares que visa a apresentação e desenvolvimento de projetos na área da promoção e educação para a saúde e sexualidade nas escolas, a formação de voluntários/as universitários/as que dinamizam as atividades de educação pelos pares, o apoio à (auto)formação de professores/as na área da sexualidade e sida, e a orientação de sessões de informação e sensibilização para pais/mães e outros/as agentes educativos/as. Este núcleo está articulado com os restantes com o intuito de desenvolver um trabalho em rede com outras entidades e incluir um maior número de jovens tendo sempre em vista a pertinência e justificação das intervenções” (p. 122).

Para a realização do Projeto Nacional de Educação pelos Pares, os voluntários, realizam uma formação com uma duração total de 16 horas, com a finalidade de os habilitar com conhecimentos e competências essenciais para se tornarem educadores dos seus pares a nível da educação sexual e prevenção da infeção pelo VIH/ Sida. Esta formação está dividida em duas partes: a componente do conteúdo científico de saúde, com uma duração de sete horas, e a componente pedagógica, com uma duração de nove horas. No final, aqueles que demonstrarem motivação serão recrutados para fazer parte de grupos constituídos por 3 a 5 elementos, designados como Brigadas Universitárias de Intervenção (BUIs). Cada BUI terá um professor designado pela CAOJ a acompanhá-los, que irá planificar e avaliar em conjunto com os voluntários, as sessões a realizar nas turmas. Este desenvolve-se ao longo de três anos letivos, iniciando-se no 7º ano.

Deste modo, os voluntários, estudantes universitários, participam ativamente no PNEP, procurando construir sessões interativas para os alunos do ensino básico, não caindo na mera exposição temática. No decorrer do projeto eles têm a oportunidade de compreender como se implementa um projeto de educação para a saúde e tirar dúvidas sem preconceitos com o professor do CAOJ que os supervisiona, sobre as suas vivências, receios e curiosidades como educadores de pares mais jovens.

Este Projeto Nacional de Educação pelos Pares, onde os voluntários universitários são formados para trabalhar com alunos do ensino básico e secundário sobre temas de educação para

a saúde, tais como doenças sexualmente transmissíveis, autoestima, puberdade entre outros, tem as seguintes características distintivas:

Integra-se no currículo da escola; faz parte das atividades do Plano de Atividades do Agrupamento de Escolas, através de um protocolo estabelecido entre a Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida” e o Agrupamento de Escolas; desenvolve uma equipa de partes interessadas comprometidas com o sucesso da implementação do projeto; aproveita os recursos existentes dentro do Agrupamento (profissionais docentes e não docentes, alunos/as e espaço); utiliza o poder dos pares mais velhos para influenciar positivamente atitudes e comportamentos de colegas mais jovens através da lecionação de aulas e realização de atividades extra-aula interativas, que incluem atividades de aprendizagem fundamentalmente em pequenos grupos; oferece formação abrangente para os/as voluntários/as estudantes universitários/as, posteriormente organizados em brigadas universitárias de intervenção (BUI) e a sua formação continua durante a implementação do projeto de educação pelos pares nas escolas básicas e secundárias, como será explicado na secção seguinte.” (Vilaça, T. et al., 2017, p.253).

Contudo, de forma a responder às necessidades sociais encontradas, “o CAOJ Porto adaptou este projeto a instituições não escolares, nomeadamente à Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), Centro de Reinserção Social, Estabelecimentos Prisionais e a um Lar de Infância e Juventude Especializado”. (Vilaça, T. et al., 2017, p.123) e em Guimarães, em 2020, adaptou-o às pessoas em situação de sem-abrigo.

Foi neste contexto que os quatro primeiros autores deste capítulo desenvolveram e avaliaram um dispositivo de formação sobre dependências e violências, como parte do seu trabalho na Unidade Curricular de Projeto e Seminário: Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação, do 3º ano da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho.

Para poder integrar a equipa de voluntários da FPCCS, primeiro fizemos uma formação científica e pedagógica na Fundação, para podermos constituir uma Brigada Universitária de Intervenção (BUI), que fez educação pelos pares numa turma de 7º ano de escolaridade, sob a supervisão de professores destacados pelo Ministério da Educação para o Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ) de Guimarães, da FPCCS.

A construção do dispositivo de formação começou pela realização de um diagnóstico de necessidades de formação numa turma de 7º ano de escolaridade de uma Escola Básica em Guimarães, que fez surgir o seguinte problema de investigação e intervenção: Como evoluem as competências pessoais e o conhecimento dos alunos ao longo do projeto sobre *bullying*, *cyberbullying*, violência no namoro e dependências?”

Problematização Teórica

Importância do Desenvolvimento de Competências Pessoais nos Jovens

Vivemos numa era de mudanças, na qual cada dia é uma conquista, é a vitória de mudar o pensamento e valorizar o outro. É uma época de desenvolvimento de competências pessoais em que se valoriza cada vez mais o desenvolvimento do autoconhecimento, do autoconceito, da autoestima e da autoimagem nos jovens (Martins, Dantas, Pinheiro, 2011).

As competências pessoais são o motivo da nossa existência, elas definem quem somos e como nos transformam a cada dia, podendo não se encontrar todas ao mesmo nível de desenvolvimento (Martins et al., 2011). Entre as competências pessoais encontramos o autoconhecimento, o autoconceito, a autoestima e por fim a autoimagem.

O autoconceito “pode ser definido de uma forma simples, como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si.” (Serra, 1988, p.101). Deste modo, segundo o psicoterapeuta Nathaniel Branden, (1995) o

O nosso AUTOCONCEITO é quem e o que consciente e inconscientemente achamos que somos – nossas características físicas e psicológicas, nossos pontos positivos e negativos e, acima de tudo, nossa autoestima. A autoestima é o componente AVALIADOR do autoconceito.

O nosso autoconceito determina o nosso destino, isto é, a visão mais profunda de nós mesmos influencia todas as nossas escolhas significativas e todas as nossas decisões e, portanto, determina o tipo de vida que criamos para nós.” (p.3)

A autoestima “é uma força poderosa que existe no interior de cada um de nós. Ela abrange muito mais do que o senso inato de valor pessoal, que presumivelmente, é um direito humano conquistado quando se nasce...” (Braden, 1996, p.7). Braden (1996) diz-nos, ainda, que a autoestima é a vivência de sermos apropriados á vida e às exigências que ela coloca. Mais especificamente, na sua perspectiva a autoestima é:

- 1.A confiança na nossa capacidade de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida.
- 2.A confiança no nosso direito de ser feliz, a sensação de que temos valor, de que somos merecedores, de que temos o direito de expressar as nossas necessidades e desejos e de desfrutar os resultados dos nossos esforços.” (Braden, 1996, p.8)

Por fim, a autoimagem é a competência que mais afeta os jovens. Por um lado, torna cada um único com o seu próprio estilo, por outro lado, cria um julgamento e impõem ao ser

humano uma forma de agir devido á sua aparência (Schultheisz & Aprile, 2013). Schultheisz e Aprile (2013) dizem-nos que:

A autoimagem acaba por ser uma forma do indivíduo se ver, posto que apreende as informações que lhe são fornecidas e, muitas vezes, impostas ao seu comportamento, à sua aparência física e à sua produção cognitiva.

A autoimagem tem função adaptativa e reguladora uma vez que incorpora memórias episódicas e semânticas, traços e valores que concorrem para a manutenção e estabilidade do self, permitindo às pessoas fazerem projeções para as suas vidas e se autoavaliarem, planejando e avaliando o desempenho dos seus papéis, entre outros. (Schultheisz & Aprile, 2013, p.40)

Em síntese, atualmente sabe-se que é importante trabalharmos com os jovens o autoconhecimento, o autoconceito, a autoestima e a autoimagem, uma vez que é a partir do desenvolvimento destas competências que os jovens podem tornar-se saudáveis psicologicamente e serem felizes.

Prevenção do Bullying na Adolescência

Bullying é uma palavra proveniente do verbo inglês bully, uma expressão utilizada para indicar uma “pessoa intimidadora”, muitas vezes agindo de forma agressiva, utilizando vantagens físicas ou morais para intimidar, e amedrontar em prol do seu prazer ou benefício. Algumas atitudes, podem, de forma direta ou indireta, ser consideradas práticas de bullying, como, por exemplo, quando a vítima recebe um leque vasto de “brincadeiras” maldosas que ultrapassam o respeito e, muitas vezes, chegam a ameaçar a segurança física e psicológica da vítima. O *bullying* acontece, segundo Olweus (1999), quando “um estudante está sendo vitimizado, quando é exposto repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (p. 10). O *bullying* começa muitas vezes como sendo uma espécie de “brincadeira”, mas a partir do momento em que a brincadeira fere a liberdade e a integridade de outra pessoa, deixa nesse exato momento de ser uma brincadeira e passa automaticamente a ser violência.

Existem vários tipos de violência, nomeadamente (Candau, Lucinda, & Nascimento, 1999): *a violência física* que se caracteriza pelo recurso à força como forma de intimidar; *a violência sexual*, que é um abuso do poder, onde crianças, adolescentes ou até adultos são forçados a práticas sexuais, muitas vezes com violência física; *a violência verbal*, ou seja insultos repetidos dirigidos a uma mesma pessoa, este tipo de violência encontra-se um pouco ligada com a psicológica; *a violência psicológica*, que consiste em comportamentos específicos e psicológicos

sobre as vítimas gerando rejeição, discriminação, indiferença e desrespeito; *a violência cultural*, que acontece quando se impõe um conjunto de valores a alguém desrespeitando a sua identidade cultural e os seus próprios valores; *a violência política*, que se manifesta, por exemplo, com atos terroristas, e que muitas das vezes ainda recorrem à violência física e a imposições ideológicas e opressão social.

É crucial que estes tipos de *bullying* sejam tidos em conta na escola, pois quando as crianças sofrem de *bullying* desde pequenas isso vai repercutir-se na idade adulta.

Como refere Abramovay (2005), a violência na escola é um fenómeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas. Infelizmente, em ambiente escolar as manifestações de violência são comuns, por isso, é fundamental que se antecipem soluções para o aparecimento do problema e que se reparem os que já tiverem surgido, seja por causa da própria situação de ensino, seja por fatores alheios à dinâmica escolar.

Violência no Namoro

Apesar de sermos uma sociedade que está em constante evolução, a verdade é que o tema da violência no namoro continua a ser bastante atual e, infelizmente, tem-se arrastando desde há imenso tempo para cá. Hoje em dia, somente uma minoria de jovens recebe a devida formação na área de educação sexual, o que os deixa vulneráveis a ameaças, abusos, exploração, gravidez não desejada e doenças sexualmente transmissíveis, como o VIH/Sida (UNESCO, 2010). As repercussões do desconhecimento deste assunto, numa sociedade que se diz em constante evolução, fazem emergir a necessidade de introduzir a educação sexual de forma a ser dada com adequação à idade, com informações cientificamente corretas, objetivas e sem pré-julgamentos (Afonso & Teixeira, 2015).

O combate à violência doméstica, abrangendo a violência no namoro, tem vindo a admitir-se como um dos objetivos fundamentais para que se alcance uma sociedade mais justa e equitativa (Afonso & Teixeira, 2015). O estabelecimento de laços de ligação entre pessoas é um comportamento natural e racional de todo o ser-humano, podendo este assumir-se de forma positiva ou negativa, sendo o conflito parte integrante, mas não quando chega a violência, seja ela

de que tipo for. De acordo com a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) (2014), a violência no namoro é, então, um ato de violência, pontual ou contínua, cometida por um dos parceiros (ou mesmo por ambos) numa relação de namoro, e que tem como objetivo controlar, dominar ou ter mais poder do que a outra pessoa envolvida na relação.

Ao longo dos últimos tempos, vários investigadores têm-se dedicado ao entendimento dos vários tipos de violência por parte do parceiro, como a ameaça de violência física, psicológica, sexual ou stalking (Ferreira, 2013). No ponto de vista de Ventura, Frederico-Ferreira e Magalhães (2013), violência é a ameaça ou o uso intencional da força ou do poder, abrangendo os atos de agressão física, psicológica e sexual, alicerçados muitas vezes em concepções sociais e culturais estereotipadas. Acrescenta-se ainda que os mesmos autores mencionam que a violência é um “fenómeno de grande abrangência e complexidade em que o conceito de condutas aceitáveis e não aceitáveis é influenciado pela cultura e sujeito a uma constante transformação, podendo manifestar-se de forma subtil como a violência emocional ou o insulto verbal, ou com forte evidência, como na agressão física” (Ventura et al., 2013, p. 96).

Posto isto, é importante referir que existem várias formas de violência no namoro, tais como: violência física; a violência sexual; violência verbal; violência psicológica; violência social; e stalking.

A violência física fundamenta-se no grau de ameaça à vida da vítima, usando força física ou de limitação, que tem como principal objetivo provocar dor ou dano a outrem (Félix, 2012). Segundo a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), violência física consiste em atos de agressão física como: empurrões; quando o agressor agarra ou prende a vítima; quando lhe atira objetos; esbofeteia; dá pontapés e/ou murros; e quando ameaça usar a força física ou a agressão. A violência física é o segundo tipo de violência mais executada em Portugal (26.9%) (APAV, 2014).

Relativamente à violência psicológica, podem ser considerados dois subtipos: o emocional/verbal e o domínio/isolamento. Este tipo de violência baseia-se no ato de humilhar ou embaraçar a vítima com o objetivo de a afetar, torná-la submissa e isolá-la de outros indivíduos. A violência emocional/verbal abrange comportamentos como gritar, ofender e/ou insultar em frente a outros, enquanto a violência com apoio no domínio/isolamento abrange todas as tentativas de dominar e controlar o/a parceiro/a, como por exemplo controlar dispositivos eletrónicos e limitar o comportamento social (Ferreira, 2013). A violência a nível psicológico é o tipo de violência mais executada em Portugal (36.8%) (APAV, 2014).

No caso da violência sexual esta inclui três elementos (Leen et al., 2013): o uso da força física; o não consentimento da pessoa, ou seja, o individuo recorre à força para obrigar determinada pessoa a praticar o ato sexual (seja este concluído ou não); a tentativa ou conclusão de ato sexual com uma pessoa incapaz de se defender e de compreender a natureza ou condição do ato ou até mesmo de recusar a participação devido a uma doença, deficiência, influências de álcool ou outras drogas, ou mesmo por meio de intimidação ou pressão; e por fim, o contacto sexual abusivo, isto é o toque sexual indesejado ou toque intencional de uma pessoa de capacidade diminuída.

Atualmente, existe outro tipo de violência denominado de stalking. Este tipo de violência determina-se por um alvo (vítima), que pode sofrer de um comportamento de assédio persistente seja através da comunicação, da vigilância e/ou monitorização de um indivíduo com impacto negativo (Dixe et al., 2010). Esta forma de violência é particularmente inquietante pois pode afetar qualquer pessoa, independentemente do sexo, orientação sexual, etnia, faixa etária ou classe social (Gomes, 2017). O stalking está relacionado com os outros tipos de violência e deve ser reconhecido como um tipo de violência particular e não como um subtipo de abuso psicológico (Ferreira, 2013).

Um estudo realizado pela União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR) (2020), realizado anualmente desde 2017 e em que participam jovens do 7º ao 12º ano de escolaridade, mostra-nos que 58% dos jovens que namoram ou já namoraram reportam já ter sofrido pelo menos uma forma de violência por parte do atual e/ou ex-companheiro/a e também 67% de jovens consideram como natural algum dos comportamentos de violência. Só por estes dados, já alertamos para a enorme gravidade do problema que temos em mãos. Dizemos isto, porque sendo os jovens o nosso futuro, as repercussões que estes comportamentos podem vir a ter mais tarde são catastróficas e muito prejudiciais para as vítimas.

Método

Metodologia de Intervenção e Avaliação

O Projeto Nacional de Educação pelos Pares foi realizado ao longo de doze sessões semanais de quarenta e cinco minutos, onde foram elaboradas várias dinâmicas sobre diferentes

temas. Todas as sessões foram planejadas e desenvolvidas a partir de um diagnóstico de necessidades de formação do público-alvo. Durante a formação recorreu-se a metodologias ativas e participativas, de modo a estimular e a desenvolver nos participantes as devidas competências para prevenir comportamentos de risco entre os jovens.

O principal objetivo do projeto foi analisar como evoluíam os conhecimentos dos participantes sobre: as competências pessoais; bullying, cyberbullying e a sua prevenção; violência no namoro e como o prevenir; e consumos e novas dependências e como os prevenir. O projeto pretendeu proporcionar aos jovens um espaço e ambiente cooperativo e colaborativo de modo a que se sentissem à vontade para expressarem ideias, opiniões, dúvidas, sentimentos e emoções sobre os temas ou assuntos que pretendiam falar. O plano de ação do projeto encontra-se no quadro 1.

Quadro 1. Plano de ação do Projeto Nacional de Educação pelos Pares

Sessão	Eixo de Ação	Tarefa	Atividade
Sessão 1	Eixo 1 Competências pessoais	Tarefa 1 Autoestima e Autoconfiança	Atividade 1: “Será que te conheço?” Atividade 2: “Quem sou eu?”
Sessão 2		Tarefa 2 Empatia	Atividade 1: “Jogo das Cores” Atividade 2: “Laços de Amizade”
Sessão 3			
Sessão 4	Eixo 2 Bullying e Cyberbullying	Tarefa 3 Bullying e Cyberbullying	Atividade 1: “Reconhecer os tipos de bullying” Atividade 2: “E se fosse contigo?” Atividade 3: “Amor ou abuso” Atividade 4: “Amanda Todd”
Sessão 5			
Sessão 6			
Sessão 7	Eixo 3 Violência no Namoro	Tarefa 4 Violência no namoro	Atividade 1: “E se fosse contigo? – Homens” Atividade 2: “Violência no namoro” Atividade 3: “Amor ou abuso” Atividade 4: “O que é a violência no namoro e o que fazer?”
Sessão 8			
Sessão 9	Eixo 4 Consumos e Novas Dependências	Tarefa 5 Consumos e Novas Dependências	Atividade 1: “Consumos e dependências”
Sessão 10			
Sessão 11			
Sessão 12	Eixo 5 Avaliação final do projeto	Tarefa 6 Avaliação final	Atividade 1: Questionário Final

No quadro acima está apresentado o plano de ação pelo qual o grupo, constituído como BUI, se orientou no decorrer da implementação do projeto. As sessões iniciaram no dia 24 de fevereiro de 2021. Apesar da situação pandémica, as sessões realizaram-se tanto a nível presencial como online.

Na primeira sessão, o grupo teve como objetivo apresentar-se à turma e apresentar o projeto, nomeadamente como iria funcionar e quem o iria implementar. Após esta apresentação, foram feitas duas atividades: “Será que te conheço?” e “Quem sou eu?”, em que alunos desenvolveria o autoconhecimento, autoestima e autoimagem. Na primeira atividade cada um dos elementos da turma apresentou um dos seus colegas, dando sobre ele o máximo de informações que soubesse. Na segunda atividade, cada elemento da turma respondeu a uma série de perguntas sobre si próprio dando a conhecer mais de si e completando as informações dadas pelos colegas na atividade anterior.

Na segunda e terceira sessões, o grupo teve como objetivo desenvolver a capacidade de empatia, desenvolver o espírito de cooperação e ajuda, e, ainda, desenvolver a autoestima, o autoconhecimento e o autoconceito. Nesta sessão foram desenvolvidas duas atividades: a atividade “Jogo das cores” e a atividade “Laços de Amizade”. Na primeira atividade foi apresentado um leque de cores com um sentimento. Cada aluno escolheu uma cor com um sentimento positivo e uma cor com um sentimento negativo e, seguidamente, explicou o porquê de as terem selecionado. Após as suas explicações, cada aluno ofereceu uma cor com um sentimento positivo a um colega para compensar o seu sentimento negativo, mas tendo sempre em atenção que não poderiam dar o sentimento que tinham recebido de outrem ou atribuir o sentimento positivo ao colega que o tinha oferecido. Na segunda atividade, os alunos escreveram num papel duas características pessoais, em que uma seria uma qualidade e outra um defeito. Seguidamente, à medida que os alunos iam dizendo as suas características, foram apontando no mesmo papel os colegas com os quais se identificavam em termos de características. Após apontarem as características, os alunos explicaram com quem se identificavam.

Na quarta e quinta sessões, o grupo deu início ao tema Bullying com os seguintes objetivos: verificar os pré-conceitos dos alunos em relação ao Bullying; dar a conhecer o conceito de Bullying e os seus vários tipos; e desenvolver competências de empatia. Nesta sessão foram desenvolvidas três atividades: “Reconhecer os tipos de bullying”, “E se fosse contigo?” e “Bullying e as suas caras”. Na primeira atividade foi apresentado aos alunos um PowerPoint com vários exemplos de bullying e, seguidamente, os alunos disseram quais eram os exemplos que se encaixariam na prática de bullying. Na segunda atividade, foi apresentado um vídeo à turma que mostrava um caso de bullying. Após a visualização do vídeo, os alunos responderam a uma série

de perguntas relacionadas com este mesmo vídeo. Na terceira atividade, apresentaram-se aos alunos os vários tipos de bullying e as suas características.

Na sexta sessão, o grupo deu início ao tema Cyberbullying e teve como objetivos dar a conhecer o conceito de Cyberbullying e os seus vários tipos e desenvolver competências de empatia. Nesta sessão foi desenvolvida uma atividade: “O que farias no caso de Amanda Todd?”. Nesta atividade foi apresentado aos alunos um vídeo que retratava um caso real de Cyberbullying. Consequentemente, após a visualização do vídeo, os alunos responderam a uma série de perguntas relacionadas com o vídeo.

Na sétima sessão, o grupo deu início ao tema “Violência no namoro” e pretendeu: dar a conhecer o conceito de violência no namoro e os seus vários tipos e desenvolver competências de empatia e de ajuda para com o próximo. Nesta sessão foram desenvolvidas três atividades: “E se fosse consigo (Homens vítimas de violência)” ; “Violência no Namoro”; e “Amor ou abuso”. Na primeira atividade, foi apresentado aos alunos um vídeo que retratava um caso de violência doméstica sobre os homens. Após a visualização do vídeo, os alunos responderam a uma série de perguntas relacionadas com o vídeo. Na segunda atividade, também foi apresentado um vídeo sobre um caso de violência no namoro e responderam a outra série de perguntas. Na terceira atividade os alunos, também, assistiram a um vídeo que retratou um caso de violência no namoro, e, seguidamente, responderam a uma série de perguntas.

Na oitava sessão, o grupo apresentou o mesmo tema e os mesmos objetivos apresentados na sétima sessão. Nesta sessão terminou-se a atividade “Amor ou abuso” e foi implementada a atividade “O que é a violência no namoro e o que fazer”, onde se falou no conceito de violência no namoro e expuseram conteúdos relacionados com o tema.

Na nona e décima sessões, o grupo finalizou o tema “Violência no namoro” com a atividade “O que é a violência no namoro”. Nesta atividade, usando o método de discussão, trabalhamos o conceito de violência no namoro, as suas causas e consequência. Nesta sessão ainda se iniciou o tema “Consumos e Novas Dependências”. Com a atividade “Consumos e dependências” exploramos com os alunos uma apresentação em PowerPoint e três vídeos. Na décima primeira sessão, continuou-se o tema “Consumo e Novas Dependências”, mas desta vez houve a visualização de quatro vídeos, havendo no fim de cada vídeo uma pequena discussão.

Por fim, na décima segunda e última sessão realizada, os alunos realizaram um questionário final para avaliação do projeto.

Avaliação do Projeto

Com o diagnóstico inicial para definir a situação problema, conseguimos ter uma noção daquilo que os alunos sabiam acerca dos temas que iríamos trabalhar nas aulas e quais os temas que gostariam mais de trabalhar. Este questionário foi anónimo e nenhum aluno se sentiu pressionado ou envergonhado, ficando com a perceção de que as suas respostas foram sinceras.

No final de cada sessão, a BUI realizou um Diário de Bordo para conseguir recolher os dados da sessão bem como fazer um balanço da mesma, analisando se todas as atividades foram dinamizadas, se a sessão foi produtiva e cumprida de forma correta e, ainda, se todos os objetivos foram atingidos. Para além do Diário de Bordo, a BUI fez ainda uma reflexão no final de cada sessão para ter uma melhor perceção de como esta correu, o impacto que teve, o que falhou e ainda aquilo que poderia ter sido feito de forma diferente.

Por fim, na última sessão, a BUI aplicou novamente um questionário e, dessa forma, conseguimos ver como evoluíram as conceções e atitudes dos alunos sobre os temas tratados, saber o que queriam abordar no próximo ano, o gostaram ou não gostaram no projeto e, ainda, a sua opinião acerca da BUI que dinamizou as sessões.

Resultados

No questionário final (n=26), a maior parte dos alunos disse que gostava de abordar no PNEP no próximo ano as drogas (n=24; 92.2%), o bullying (92.2%), a violência no namoro (n=18; 69.2%) e o cyberbullying (n=6; 23.1%), que foram os temas que a BUI abordou no presente ano letivo (Figura 1). Houve ainda outros temas que os alunos referiram em muito menor percentagem, como por exemplo: perigos da internet (19.2%); discriminação (15.4%); assaltos (7.7%); doenças (7.7%); feminismo (3.8%); alimentação saudável (3.8%); emoções (3.8%); e educação sexual (3.8%). Assim, parece podermos concluir que os alunos gostavam de aprofundar mais os temas tratados, do que abordar temas novos.

Quando se compara os temas/problemas que os alunos gostariam de abordar no início deste ano letivo (questionário inicial) com os que gostariam de abordar no próximo ano letivo (questionário final), após um ano de projeto, verificou-se que no questionário inicial houve respostas mais diversificados e em maior número. No questionário inicial (n=26), os temas

escolhidos foram: bullying (65.3%); cyberbullying (46.1%); sexo (26.9%); direitos humanos (26.9%); violência doméstica/namoro (46.1%); relações tóxicas (7.7%); racismo (23.1%); ensino (11.5%); vídeo jogos (11.5%); educação sexual (23.1%); abuso sexual (3.8%); doenças sexualmente transmissíveis (3.8%); problemas familiares (3.8%); consumo de substâncias e álcool (34.6%); educação ambiental (7.7%); saúde mental (15.4%); homofobia (3.8%); adolescência (3.8%); alimentação (7.7%); puberdade (11.5%); LGBTQ+ (3.8%); menstruação (3.8%); igualdade social (3.8%); cotidiano (3.8%); hábitos de saúde (3.8%); não responde/não sabe (3.8%) (Figura 1).

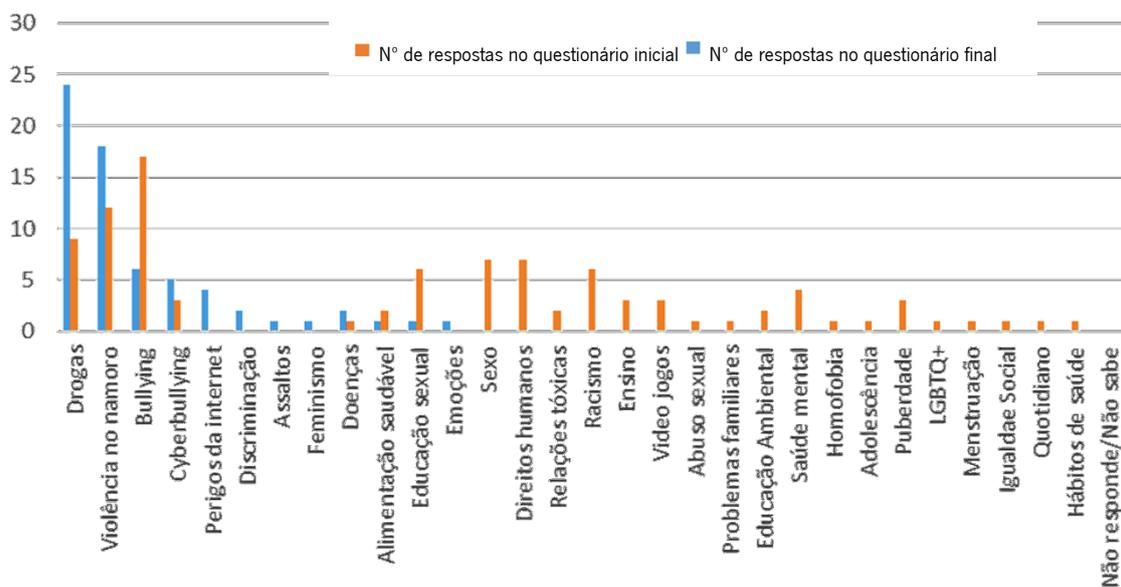


Figura 1. *Temas/ problemas que gostavam mais de abordar no PNEP este ano letivo e no próximo ano letivo*

Quando analisamos no final do projeto as concepções dos alunos sobre bullying observamos que a maior parte deles considerou que era agredir fisicamente alguém (57.7%), agredir verbalmente alguém (38.5%), fazer mal a alguém (38.5%) e agredir psicologicamente alguém (34.6%) (Figura 2).

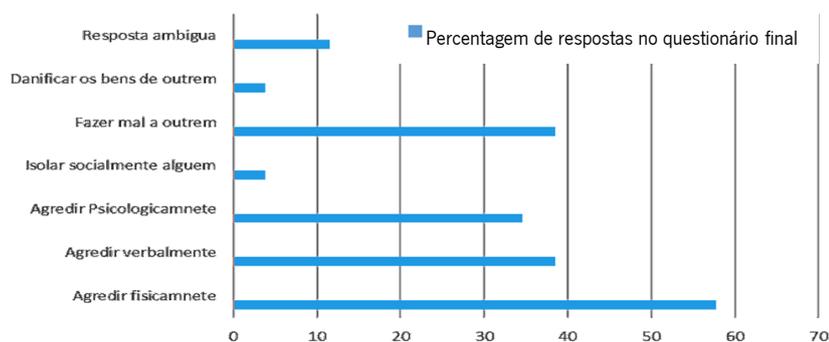


Figura 2. *Concepções sobre bullying*

Observou-se que 3.8% dos alunos considerou que isolar alguém também faz parte do conceito de bullying e outros 3.8% considerou que danificar os bens de outrem também é considerado bullying. É de acrescentar que 11.5% dos alunos deu uma resposta ambígua.

Quando se perguntou aos alunos como se pode prevenir o bullying, observamos que os alunos denunciariam o agressor (46.2%), pediriam ajuda (38.5%), interviriam se estivessem perante um caso (15.4%) e ignorariam o agressor (11.5%). Podemos observar que, apesar de a maior parte denunciar o agressor e/ou pedir ajuda a alguém, ainda existem alunos que optariam por “fugir” ao assunto, como por exemplo ignorar o agressor (11.5%), mudar de escola (3.8%) ou não partilhar os seus pontos fracos (3.8%).

Como exemplo de situações onde ocorre cyberbullying, os alunos consideraram o agredir verbalmente alguém através da internet (65.4%), chantagear e /ou ameaçar alguém através da internet (42.3%) e partilhar fotografias e informações de outrem na internet (26.9%) (Figura 3).

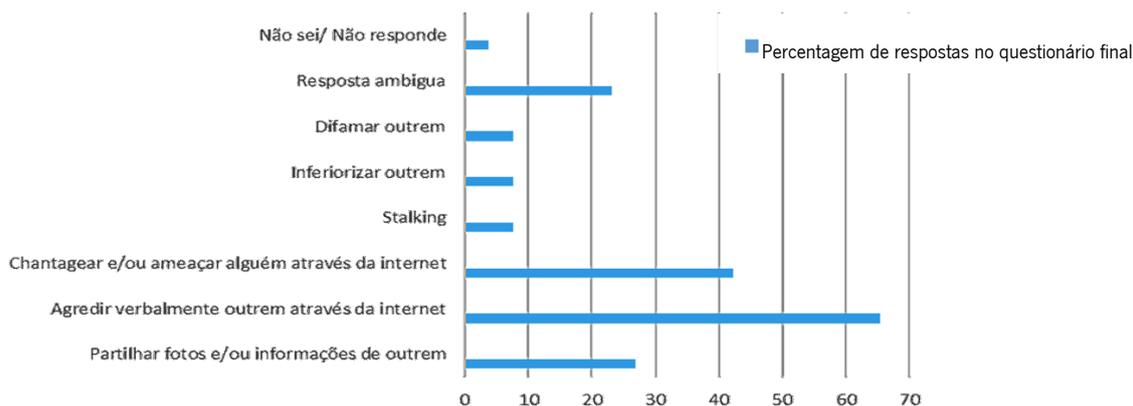


Figura 3. *Situações em que ocorre cyberbullying*

Apesar de a maior parte ter respondido que a agressão verbal, a partilha de informações e o chantagear/ameaçar seriam situações de cyberbullying, podemos observar que os alunos também consideraram que inferiorizar (7.7%), difamar (7.7%) e perseguir alguém (7.7%) também são casos de cyberbullying. É de referir também que houve quem não soubesse ou não respondesse (3.8%) e quem respondesse ambigualmente (23.1%).

Para prevenir o cyberbullying, os alunos referiram que não se devia falar com estranhos (34.6%), devia bloquear-se o agressor (30.8%), não partilhar informações pessoais (26.9%), denunciar o caso (15.4%), não ceder a chantagens (11.5%) e não aceder a sites ilegais (11.5%). Apesar destas respostas adequadas, existiram respostas que não seriam as mais acertadas como por exemplo o não ter telemóvel (3.8%).

Quanto à conceção dos alunos em relação a violência no namoro, podemos observar algumas diferenças em comparação com o questionário inicial. Houve aquisição de novos conceitos e a percentagem dos alunos que respondeu “Não sei/Não responde diminuiu. Nos dois questionários, a maioria referiu que existia violência no namoro quando havia agressão física (Qf=50%; Qi=69.2%), quando alguém controla o parceiro(a) (Qf=34.6%; Qi=19.2%), quando se isola socialmente o parceiro(a) (Qf=30.8%; Qi= não foi referido), agressão verbal (Qf=23.1%; Qi=11.5%) e agressão psicológica (Qf=19.2%; Qi=3.8%) (Figura 4).

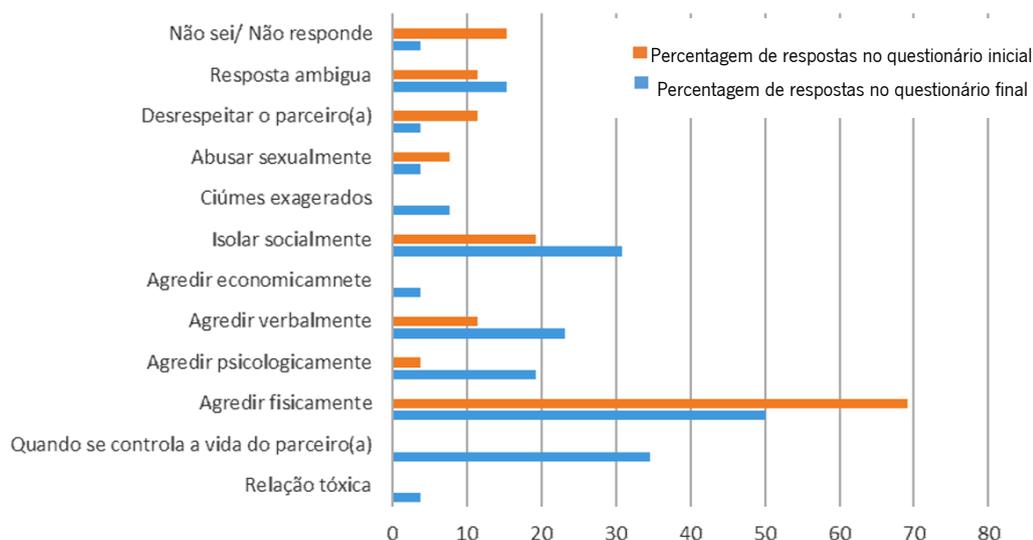


Figura 4. Conceção de violência no namoro no questionário inicial e final

No questionário final ainda foram referidos outros aspetos da violência no namoro: o ciúme exagerado (7.7%), desrespeitar o outro (3.8%), relação tóxica (3.8%) e agressão económica (3.8%).

No que se refere a drogas legais, os alunos responderam corretamente a cafeína (100%) e, conseqüentemente, a maioria respondeu a teofilina (76.9%), a teobromina (61.5%), o tabaco (57.7%) e o álcool (38.5%) (Figura 5).

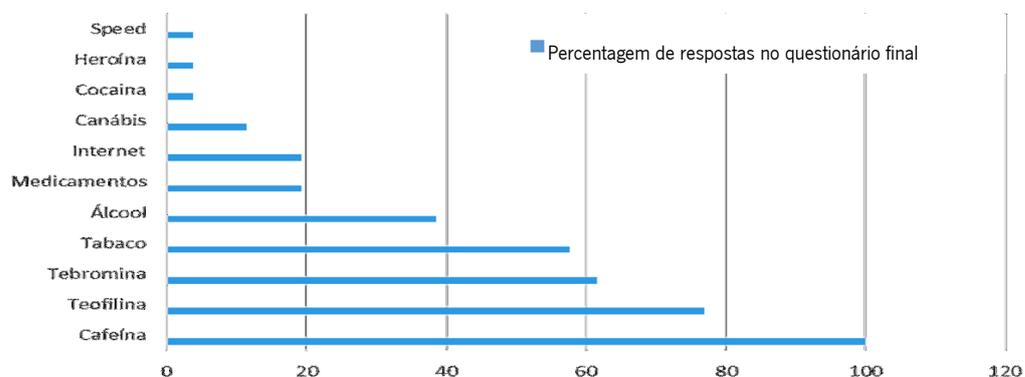


Figura 5. Drogas legais

Apesar da maior parte ter respondido corretamente, houve quem respondesse de forma errada por exemplo canábis (11.5%), cocaína (3.8%), heroína (3.8%) e speed (3.8%).

Os alunos explicaram que escolheram as drogas legais acima referidas, porque causam vício/dependência (61.5%) e prejudicam a saúde (23.1%). Apesar de existirem respostas corretas, os alunos confundiram drogas lícitas com drogas ilícitas, daí existirem respostas como o facto de haver perda de noção da realidade (3.8%) e o facto de conter alucinogénios (3.8%). Acrescenta-se ainda que a percentagem de respostas ambíguas foi grande (19.2%).

Quando se perguntou aos alunos quais eram as drogas ilícitas, o maior número disse a cocaína (92,3%), o ecstasy (92.3%), os cogumelos mágicos (96.2%), o LSD (84.6%), a heroína (88.5%), o crack (80.8%), a canábis (76.9%) e o speed (53.8%) (Figura 6).

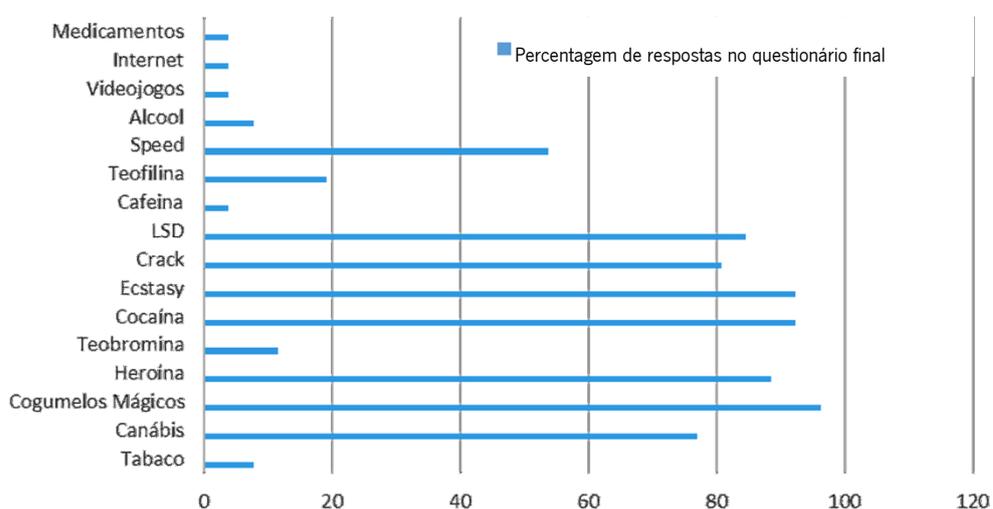


Figura 6. Drogas ilícitas

Apesar de existirem respostas corretas, os alunos confundiram drogas ilícitas com drogas lícitas daí existirem respostas como a teofilina (19.2%), teobromina (11.5%), tabaco (7.7%), álcool (7.7%), entre outros.

Em relação à importância da prevenção do consumo de drogas, os alunos consideraram a prevenção um fator importante porque as drogas causam dependência/vício (34.6%), prejudicam a saúde (30.8%), levam à morte (19.2%) e são alucinogénios (11.5%). Além destas respostas, os alunos ainda deram respostas interessantes como o facto de as drogas originarem o tráfico (7.7%). É de salientar que a percentagem de respostas ambíguas foi grande (19.2%).

O que os alunos gostaram mais no projeto, foi o tema drogas (34.6%), todos os temas (30.8%), tudo (19.2%) e os voluntários da FPCCS (11.5%). Uma pequena percentagem ainda

gostou da violência no namoro (7.7%) e do tema bullying (3.8%). Explicaram que gostaram dos assuntos acima referidos porque foram interessantes (38.5%), são temas importantes (30.8%), elucidaram para as consequências desses problemas (26.9%) e porque os ajudou a perceber como poderiam prevenir-se (19.2%).

Os alunos ainda referiram que no projeto não gostaram de partilhar a sua própria opinião (26.9%), do tema violência no namoro (19.2%), do tema bullying (15.4%) e de realizar questionários (15.4%), de ter havido muitas sessões online (7.7%) e ter havido poucas sessões (7.7%), apesar de terem tido a 12 sessões previstas.

Relativamente à opinião sobre a BUI, os alunos afirmaram que os voluntários foram simpáticos (73.1%), divertidos (42.3%), explicaram bem todos os assuntos abordados (38.5%), foram interessantes (7.7%), compreensivos (3.8%), amigáveis (3.8%), prestáveis (3.8%), comunicativos (3.8%) e inteligentes (3.8%).

Considerações Finais

Os resultados apresentados permitem-nos concluir que os alunos desta turma de 7º ano de escolaridade melhoraram os seus conhecimentos sobre o bullying, o cyberbullying, a violência no namoro, os consumos e as novas dependências, o que os poderá levar no futuro a prevenir estas situações se surgirem na sua vida e/ou na vida das pessoas que conhecem.

Também é de enorme importância referir que este projeto é um contributo para o desenvolvimento das competências pessoais dos jovens que nele participaram. A mudança de comportamentos na interação com os pares e nas respostas dadas quando questionados sobre os vários temas foi notória à medida que se implementavam as sessões.

Para terminar, também é importante salientar que os alunos gostaram da dinâmica do projeto de educação pelos pares e atribuíram boas qualidades pessoais e profissionais aos voluntários, estudantes universitários, que trabalharam com eles. Esta avaliação positiva pode ser um bom indicador de que a formação dos voluntários proporcionada pelo CAOJ e o seu acompanhamento pelos professores destacados para o CAOJ pelo Ministério da Educação são eficazes na formação dos voluntários e trabalho das BUI.

Sendo assim, uma das principais implicações da reflexão sobre este projeto é mostrar sem dúvida alguma, que este projeto poderá ser implementado em várias escolas, várias turmas e em outros contextos com alunos da mesma faixa etária. As atividades descritas também podem

inspirar outros voluntários ou professores que queiram trabalhar estes temas e tenham como objetivo contribuir para que as escolas sejam escolas promotoras de saúde.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. (2005). Violência en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Afonso, J., Teixeira, F. (2015). Olhares sobre a violência no namoro: um projeto com adolescentes do ensino secundário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2, 504-523.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) (2014). *Recortes de Imprensa*. Acedido em: http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Clipping_Janeiro_2014.pdf
- Branden, N. (1996). *O Poder da auto-estima* (6ª edição). São Paulo: Editora Saraiva. Visualizado em: https://issuu.com/stephanidesouzagoncalves/docs/livro_o_poder_da_autoestima_na_thani
- Branden, N.(1995). *Auto-estima: Como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Candau, V. M., Lucinda, M. D. C., & Nascimento, M. D. (1999). *Graças. Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DPA.
- Dixe, M., Rodrigues, A., Freire, C., Rodrigues, G., Fernandes, M.& Dias, T. (2010). A Violência de Género na Relação de Namoro em Estudantes do Ensino Superior: Práticas e Comportamentos de Violência. In *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga, 2010*. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.8/334>
- Félix, D. (2012). *Crenças de legitimação da violência de género e efeitos de campanhas de prevenção: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Acedido em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6891>
- Ferreira, J. P. (2013). *Stalking como forma de Violência nas Relações de Namoro*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, Almada, Portugal. Acedido em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6243>
- Gomes, L. (2017). *Violência no Namoro na Adolescência*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.19/4531>

- Martins, E.F.P., Dantas, M.L.Q., Pinheiro, F.L. (2011). Autoconhecimento e autoestima. *Revista de Psicologia*, 5(15), 37-47.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, Book nine: Bullying prevention program. Boulder. *Center for the Study and Prevention of Violence*, 12(6), 256-273.
- Schultheisz, T. S. V. & Aprile, M. R. (2013) Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. *Revista Equilíbrio Corporal e Saúde*, 5(1), 36-48.
- Serra, A. V. (1988) O auto-conceito. *Revista Análise Psicológica*, 2 (VI): 101-110
- União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR) (2020). *Estudo Nacional sobre violência no namoro 2020*. Retrieved from <https://www.cig.gov.pt/2020/02/divulgados-dados-do-estudo-nacional-violencia-no-namoro-2020/>
- Ventura, M., Ferreira, M., & Magalhães, M. (2013). Violência nas relações de intimidade: crenças e atitudes de estudantes do ensino secundário. *Revista de Enfermagem Referência*, 11, 95-103. Acedido em https://www.fpce.up.pt/love_fear_power/pdfs/Ventura_Frederico-Ferreira_Magalhaes_2013_dating_violence.pdf
- Vilaça T., Aguiar, F.F., Duque, A., Barros, D., Teixeira, & Vilaça H. (2017). Potencialidades do Projeto Nacional de Educação Pelos Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra A Sida” em instituições não escolares. In T., Vilaça, C. Rossi, C., Ribeiro, & P., Ribeiro (Eds.), *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp.121-138). Braga: UMinhoCIEC. (ID: <http://hdl.handle.net/1822/52346>)



PARTE 2/ *PART 2*

**MEDIAÇÃO PRÉ, DURANTE E PÓS-
PANDEMIA COVID-19**

*MEDIATION BEFORE, DURING AND
AFTER COVID-19*







1

MEDIAÇÃO COMO PONTE ENTRE A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, ALUNOS E ESCOLA – CONSTRUIR O SUCESSO ESCOLAR

MEDIATION AS A BRIDGE BETWEEN NON-FORMAL EDUCATION, STUDENTS AND SCHOOL – BUILDING SCHOOL SUCCESS

Francisca Mendes³⁶, Maria João Leitão³⁷, Isabel C. Viana³⁸, Abraão Costa³⁹

Resumo

A educação não-formal é cada vez mais cúmplice da mediação, gera oportunidades para, de forma mais direta, desenvolver competências base necessárias a um melhor desenvolvimento da sociedade, exigindo abordagens lineares que motivem os jovens a usar e explorar o pensamento crítico e a existência do protagonismo da cocriação na tomada de decisão e orientação dos percursos de vida. A educação não-formal oferece diariamente um leque de oportunidades únicas que envolve o saber ser, estar e escutar, enquanto facilitadores do sucesso escolar e emancipação dos projetos de vida de cada jovem/criança. O tema que apresentamos neste artigo nasce do projeto ARRISCA, um projeto de Mediação Educacional para a Promoção da Inclusão, que emergiu de um diagnóstico de necessidades construído com base em conversas informais com os jovens participantes e alguns membros da equipa técnica da ONG parceira, focado em duas Escolas Secundárias, no concelho de Vila Nova de Famalicão. É um projeto que procura respostas para a questão: como criar processos potencializadores da melhoria do rendimento escolar e do processo de capacitação, inclusão e envolvimento social dos alunos, a partir de uma mediação transformativa? É um projeto fundamentado no método da Pedagogia Participativa/Simbologia Grupal, que utiliza os quatro elementos da natureza: terra, água ar e fogo como base, sendo estes os suportes para os eixos de ação que caracterizam a intervenção-investigação do ARRISCA. Para a sua monitorização/avaliação recorreremos aos diários de bordo e à observação participante. Os resultados preliminares revelam a mediação transformativa a alavancar a educação não-formal como uma interseção essencial para facilitar o desenvolvimento de competências socioemocionais e o pensamento crítico, identificados como vetores essenciais à construção do sucesso escolar.

Palavras-chave: Educação Não-Formal; Jovens; Mediação transformativa; Sucesso escolar.

Abstract

Non-formal education is increasingly complicit in mediation, generating opportunities to more directly develop basic skills necessary for a better development of society, requiring linear approaches that motivate young people to use and explore critical thinking and the existence of the role of co-creation in decision-making and guidance of life paths. Non-formal education offers daily a range of unique opportunities that involves knowing how to be, be and listen, as facilitators of school success and emancipation of the life projects of each young person/child. The theme

³⁶Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, francisca.vnf@gmail.com

³⁷Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, mariajoao8092@gmail.com

³⁸Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, icviana@ie.uminho.pt

³⁹Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão, Portugal, abraocosta@yahoo.com

presented in this article is born from the PROJECT RISK, a project of Educational Mediation for the Promotion of Inclusion, which emerged from a diagnosis of needs built based on informal conversations with the young participants and some members of the technical team of the partner NGO, focused on two Secondary Schools, in the municipality of Vila Nova de Famalicão. It is a project that seeks answers to the question: how to create processes that enhance the improvement of school performance and the process of training, inclusion and social involvement of students, from a transformative mediation? It is a project based on the method of Participatory Pedagogy/Group Symbolology, which uses the four elements of nature: land, air water and fire as a basis, these being the supports for the axes of action that characterize the intervention-investigation of THE RISK. For its monitoring/evaluation we use the logbooks and participant observation. Preliminary results reveal transformative mediation to leverage non-formal education as an essential intersection to facilitate the development of socio-emotional skills and critical thinking, identified as vectors essential to the construction of school success.

Keywords: Non-formal education; School success; Transformative mediation; Young people.

Introdução

Nos últimos tempos, devido à evolução e reconhecimento da educação não-formal na Europa e em Portugal, é possível presenciarmos uma forte evolução e ligação entre a mediação e a educação não-formal. Constatamos, cada vez mais, a presença da educação não-formal na comunidade educativa, como fonte e ponte entre o sucesso em processos educativos de capacitação e desenvolvimento pessoal e social de jovens. Com base neste entendimento, partimos da questão: como criar processos potencializadores da melhoria do rendimento escolar e do processo de capacitação, inclusão e envolvimento social dos alunos, a partir de uma mediação transformativa?

A perspetivar um bom resultado no nosso projeto, começamos por analisar dados recolhidos no site do PORDATA. Em 2019 Portugal tinha cerca de 2.003.856 alunos matriculados no ensino secundário. E, em Vila Nova de Famalicão, concelho alvo do nosso projeto, no mesmo ano, tinha cerca de 5.022 alunos matriculados no ensino secundário, dos quais 376 reprovaram ou desistiram do ensino secundário. O projeto que referimos foi implementado em quatro grupos numa Escola Secundária, duas turmas de 10º ano, uma turma de 11º ano e uma turma de 12º ano, no total eram 39 alunos da escola. Num outro agrupamento de escolas, entrevistamos numa turma de 10º ano e numa turma de 12º ano, chegando a envolver 24 alunos. No total, envolvemos 63 alunos do ensino secundário. É importante salientar que as idades destes jovens se situavam entre os 15 e 18 anos de idade. Tendo em conta os dados mencionados, e recorrendo à observação e interação com os grupos que entrevistamos, identificamos a seguinte situação-problema: os jovens adolescentes apresentam baixos resultados escolares, falta de motivação para

a prática letiva que, conseqüentemente, faz com que existam alguns problemas ligados à assiduidade e ao sucesso escolar.

É neste contexto que nasce o Projeto ARRISCA, *um projeto de Mediação Educacional para a Promoção da Inclusão*, surge de um diagnóstico de necessidades construído com base em conversas informais com os jovens participantes e alguns membros da equipa técnica da ONG parceira, focado em duas Escolas Secundárias, no concelho de Vila Nova de Famalicão. É neste cenário que surge a motivação para compreender como a mediação pode ser a ponte entre a educação não-formal, alunos e escola e quais as suas potencialidades para impulsionar a construção do sucesso escolar. É assim que nasce o interesse de explorarmos os melhores processos e potencialidades para um melhor rendimento escolar, capacitação, inclusão e envolvimento social dos alunos envolvidos, a partir de uma mediação transformativa e impulsionadora face às diversidades encontradas.

Potencialidades da Mediação na Educação Não Formal em Contexto Escolar

Com a convicção de que a educação não formal não substitui a educação formal, ela pode ajudar a complementar os saberes escolares, dando mais ênfase e perspetiva aos conteúdos lecionados em sala de aula. Não desvalorizando a educação formal, a educação não formal complementa e auxilia nos valores do ser, que se encontram presentes no dia-a-dia, tais como: aprender a viver perante igualdades e diferenças; adaptação dos seres às diferentes culturas, religiões, etnias, etc., reconhecendo o valor do outro e o seu papel na sociedade; construção de uma identidade coletiva, respeitando os valores de cada um; compreender o espaço e tempo de cada um. Como todos sabemos, são variados os espaços de educação não formal, estes podem começar numa sala de aula e acabar, posteriormente, no jardim em frente à escola, onde a prática está a ser trabalhada. Mas, há uma “personagem” que se destaca neste meio, onde esta é o foco e o elo de ligação de todos os indivíduos envolvidos, o mediador. Mais que um intermediário, é quem todos veem como líder e quem dá o seu anima (*Animatōre* é uma palavra oriunda do latim que significa aquele “que dá a vida”). O papel do mediador varia consoante o seu papel, com objetivo de intervenção, pode sofrer novas nomenclaturas, de acordo com o seu público-alvo, o trabalho a desenvolver e a instituição. Para além deste papel mencionado anteriormente, o mediador tem a responsabilidade de elaborar as atividades, promover interação e diálogo reflexivo entre os indivíduos, promover a partilha de mensagens, estimular a curiosidade e saberes, com a

finalidade de apoiar construir conhecimento em torno do SER, ESTAR e FAZER (Gaspar, 1993, p.5). Para este autor, o mediador é aquele que se perfila como recetor imparcial e empático, refere: “fala menos e ouve mais; pergunta menos e responde mais; preocupa-se menos com o rigor dos conceitos emitidos e mais com a capacidade de compreensão desses conceitos”. Nesta linha de pensamento, entendemos que o mediador é aquele que capacita e cria a ponte entre o “eu” e o “nós”, promovendo interações sociais entre os diferentes indivíduos.

É de grande relevância salientar que a educação não formal tem cada vez mais importância no seio escolar, havendo por vezes espaços adaptados na comunidade escolar, destinados às várias intervenções e programas orientados para a educação não-formal. Neste âmbito, Sacristán (2005) elucida:

Melhoremos as pequenas coisas [...] Evitemos ter professores formados por aqueles que não foram professores antes. Façamos políticas para resolver problemas concretos, desenvolvendo programas ad hoc, fornecendo meios e adotando estratégias apropriadas, sem perder de vista a totalidade de um projeto. Vamos fazer programas, vamos desenvolvê-los e vamos ver os seus resultados. Não enchamos textos legais com boas intenções que não possam ser cumpridas. Estabeleçamos prioridades entre os desafios pendentes [...] façamos com que o sistema funcione inovando de forma natural; que isto seja possível e que continue; que seja facilitado e apoiado. Abrir caminhos, apoiar iniciativas, proteger direitos, fornecer meios, controlar e corrigir o não cumprimento. Demos e exigimos responsabilidades aos professores, o que implica dar-lhes autonomia (o pedido de autonomia nem sempre é acompanhado de responsabilidades). (p. 150)

Assim, é preciso compreender que todo o sistema criado à volta da educação tem influência no processo ao longo da vida das crianças, jovens, adultos e idosos. Desta maneira, é preciso e devemos criar uma educação emancipadora, criativa, leve e protagonista para todos. A educação não-formal promove tudo isso, uma educação leve e inspiradora. Pronta a criar mentes inspiradoras e livres, e é aí que a comunidade escolar aparece, com o objetivo de criar “boas práticas” e reconhecer as potencialidades dos jovens envolvidos, onde o sistema colabore e apoie esta rede.

O Que é o Sucesso Escolar?

O sucesso escolar, da mesma forma que o seu oposto, o insucesso escolar, é uma matéria que preocupa todos os agentes do sistema educativo e inquieta grande parte da nossa sociedade. Contudo, e apesar do grande interesse que desperta esta temática, os conceitos de sucesso e insucesso são complexos, já que, dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído é diverso. De um modo geral, o sucesso escolar é associado ao desempenho dos estudantes. Os que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos,

considerando, globalmente, as classificações e as reprovações, são os que obtêm o sucesso. Já o insucesso, é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que não alcançaram resultados satisfatórios e não atingiram os objetivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas num determinado período de tempo. Contudo, estes índices de sucesso/insucesso acabam por variar segundo o contexto determinante, pois as competências podem ser avaliadas de forma diferente de um estabelecimento para outro (Silva & Duarte, 2012). O sucesso escolar acaba por ser também um grande indicador da junção das atividades realizadas com a educação formal e a não formal. Assim, a análise da sua evolução tem importância para a compreensão das políticas públicas de educação das últimas décadas, dos sistemas escolares dos países que, como Portugal, usam a retenção/repetência na estruturação dos percursos escolares dos alunos (Lemos, 2013).

Atualmente, encontram-se dados relevantes sobre vários contextos na educação de Portugal, no PORDATA, por exemplo, “Taxa de abandono precoce de educação e formação por sexo” (Figura 1) e “Taxa de retenção e desistência no secundário” (Figura 2).

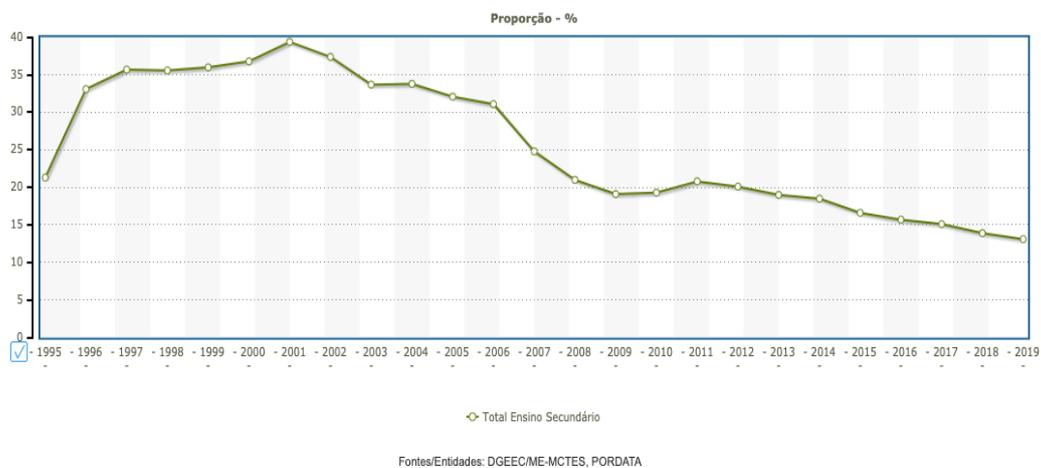


Figura 1. Taxa de retenção e desistência no ensino secundário: total, por modalidade de ensino e ano de escolaridade de 1995 a 2019

Esta figura representa a taxa de retenção e desistência no ensino secundário de 1995 a 2019, percebendo-se uma descida da taxa. Desde 2014 tem vindo a decrescer sempre, estando nesse ano aproximadamente nos 20% e, em 2019, a taxa encontra-se entre 15%/10%. Enquanto nos anos anteriores tem oscilado entre descidas e subidas da taxa.

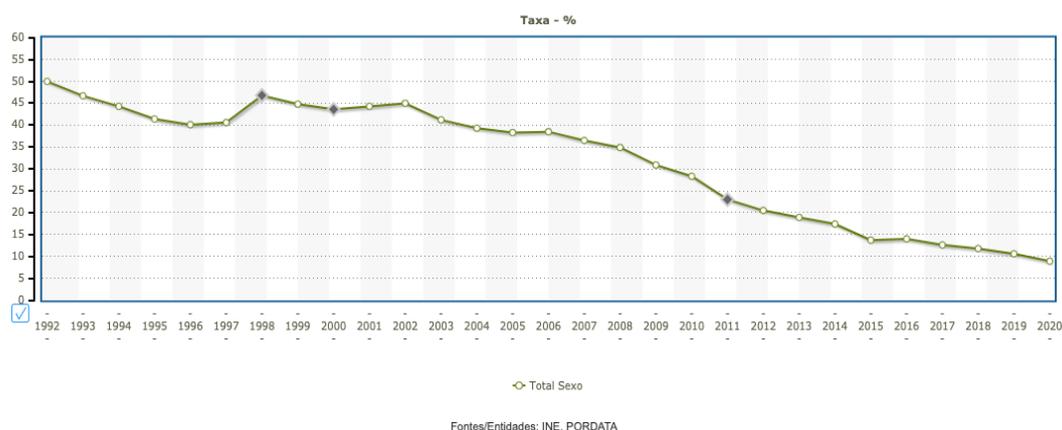


Figura 2. Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo, de 1992 a 2020

Esta figura representa a taxa de abandono precoce de educação e formação, total e por sexo, de 1992 a 2020. Percebe-se que houve um grande crescimento da taxa entre 1997 e 1998, enquanto que, entre 2006 e 2015, a taxa desceu de aproximadamente 40% para aproximadamente 15%. Entre 2015 e 2016 houve um crescimento ligeiro, até aos dados mais recentes, como se pode observar, até 2020 houve sempre um decréscimo.

Como Construir o Sucesso Escolar?

Segundo Viana e Martins (2013), a mediação socioeducativa pode contribuir para o sucesso escolar, permitindo o diálogo construtivo, dialógico e emancipador, viabilizando a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência e inclusão escolar. No entanto, para estes fatores ocorrerem é importante a cidadania, o diálogo, o sentimento de pertença a um grupo, a um projeto, mediar tensões, resolver e prevenir conflitos, envolver a comunidade e todos os atores educativos, lidar com a multiculturalidade no espaço escolar de forma inclusiva, sem gerar desigualdade. Apesar de todas as intenções que se vislumbram realizar através dos projetos educativos, muitas vezes, debatidas nas reuniões de professores e com os encarregados de educação, entre o dizer e o fazer, existe muitas vezes um fosso, que se gera por falta de meios materiais, económicos, por falta de pessoal, falta de tempo, e até mesmo porque a comunidade não partilha os mesmos objetivos. Assim, as autoras, ao se referirem à mediação socioeducativa, pensam na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares.

Com a existência de ambientes de mediação aspira-se trabalhar a competência de mediação dos atores educativos, referenciada pelos quatro pilares da educação destacados no relatório “Educação um tesouro a descobrir”, coordenado por Jaques Delors (1999), isto é, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a conviver com os outros e aprender a ser. Parece-nos importante que os atores educativos reflitam e que aprendam a conhecer que a aprendizagem não é somente a aquisição de saberes, mas também saber interagir com os próprios instrumentos do conhecimento, que pode ser como um meio e uma finalidade da vida humana, para que aprendam a viver em conjunto, com a finalidade da inclusão e, conseqüentemente, do sucesso escolar. Assim, é importante que a comunidade escolar compreenda os ambientes multiculturais e conflituosos onde se move, reflete e age, com a finalidade da inclusão social (Viana & Martins, 2013).

Metodologia

A metodologia é uma preocupação instrumental que cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. Para atingirmos alguma finalidade, colocam-se vários caminhos, surgindo assim a metodologia (Demo, 1985). O termo metodologia significa estudo do método. Contudo, a palavra metodologia tem dois significados totalmente distintos, que dependem da sua utilização. No ramo da pedagogia, a preocupação é o estudo dos métodos mais adequados para trabalhar o conhecimento, para ensinar e aprender, já no ramo da metodologia científica e da pesquisa, preocupam-se com o estudo analítico e crítico dos métodos de investigação (Zanella, 2011). A metodologia utilizada no projeto ARRISCA foi a Pedagogia Participativa Simbólica, utilizada na organização PASEC, também dominada por Simbologia Grupal.

Pedagogia Participativa Simbólica

A Pedagogia Participativa Simbólica, também dominada por Simbologia Grupal, assenta na coesão entre a educação formal e educação não formal, com a Pedagogia Participativa e Educação de Pares como pano de fundo, complementada por atividades de mobilidade, projetos de associativismo juvenil e voluntariado e em constante interação com o meio e com a

comunidade. O ponto de partida deste modelo baseia-se num processo de aprendizagem partilhada, em que os jovens são ao mesmo tempo tutores/atores de processos de aprendizagem, que interliga a educação formal e a não formal em processos pedagógicos significativos assentes nas vivências mais simbólicas e representativas do quotidiano dos jovens alvo do projeto (PASEC, s.d.). A Pedagogia Participativa Simbólica é dividida em etapas de intervenção e organiza-se em quatro fases, a partir dos 4 elementos base da Simbologia: Terra; Água; Ar e Fogo.

1ª Fase Terra – Fase da Contaminação – o grupo-alvo é levado a descobrir, perceber e diagnosticar o que os “contamina” positiva e negativamente, permitindo perceber as prioridades de intervenção a traçar, tendo em conta o perfil do grupo e com base na análise de necessidades e potencialidades.

2ª Fase Água – Fase dos Poderes – o grupo-alvo procura perceber os seus talentos, o quadro de competências que congrega, onde estão a ser aplicadas, a utilidade e impacto das mesmas e que “poderes” importa adquirir e potenciar.

3ª Ar – Fase do Redirecionamento dos Poderes – Tendo já um diagnóstico das prioridades de intervenção e o quadro de competências global do grupo, este é envolvido num conjunto de dinâmicas grupais estabelecidas e determinadas pelo próprio que lhe permitirá: reorganizar o seu modo de funcionamento; procurar a capacitação ao nível das competências que mais falta fazem aos elementos do grupo; redesenhar o projeto de vida individual de cada elemento do grupo tendo por base a ação grupal concertada, ao mesmo tempo permitirá ao grupo medir o real impacto na comunidade educativa, na comunidade envolvente e na vida de cada um dos elementos que compõem o grupo.

4ª Fase Fogo – Fase do Compromisso – O grupo determina um plano de ação concreto com base nas três fases anteriores, perante a aprendizagem, situação ou problema que estão a trabalhar. Este plano de ação é executado de forma integrada, em concertação com o projeto educativo e pedagógico da escola/instituição/organização em que estão integrados, tendo por base o quadro de competências do grupo e os objetivos que este foi capaz de projetar. O processo, embora sempre grupal, partilhado e participado, assume, nesta fase, um caráter mais individual, assente num compromisso em que, para além das metas que o grupo determina como um todo, cada indivíduo estabelece sobre si mesmo (PASEC, s.d.).

Resultados

Os resultados apresentados são sustentados na análise do conteúdo dos diários de bordo que nos acompanharam ao longo das sessões de intervenção e da grelha de observação que foi utilizada de igual forma, isto é, aplicados e respondidos por nós. Queremos igualmente salientar que uma vez por mês havia observação por pares, cada uma de nós ia analisar a intervenção da outra, com o objetivo de compreender o impacto que as nossas sessões estavam a ter. Por fim, recorreremos a uma tabela tipo *SWOT* que, em conjunto, decidimos criar, para termos uma visão mais ampla das nossas sessões de intervenção, para nos ajudar a obter melhores resultados, onde expressamos e debatemos as nossas opiniões sobre as intervenções desenvolvidas. Todos os resultados serão apresentados de seguida. Segundo Ferreira et al. (1996, p. 333), o processo de aprendizagem é dinâmico e evolutivo, “em cada ciclo seguem-se os mesmos passos, mas à medida que o grupo vai aprendendo a trabalhar com maior eficácia, analisam-se novos problemas, ou os mesmos problemas segundo enfoques diferentes”. Assim, compreendemos que todas as problemáticas encontradas numa fase inicial foram desaparecendo e, posteriormente, apareceram outras completamente diferentes e talvez até mais preocupantes, devido ao momento atual que todos vivemos, devido à COVID-19. Das quinze atividades implementadas, pretendemos apresentar duas atividades e os seus respetivos resultados. Antes de avançar para a sua apresentação, é importante abordar, de forma sucinta, os eixos de ação. O raio de ação foi dividido em quatro tarefas, seguindo cada uma delas as metodologias base do projeto, *Metodologia Pedagogia Participativa Simbólica* ou *Simbologia Grupal* e o *Método Revisão de Vida*. Cada tarefa tem atividades distribuídas por uma ou mais semanas, tempo e ação. A primeira atividade apresentada está presente no Eixo de Ação 1- *Eu, a escola, a minha família e o meu grupo*, na tarefa 2, atividade 3- *O que me contamina de forma positiva e negativa?* simbolizando a fase terra. Para melhor análise decidimos apresentar os diferentes pontos mais referidos pelos alunos (Tabela 1)

Tabela 2. Atividade 3 – Análise

Contaminações Positivas	Contaminações Negativas
Amigos e alguns familiares	O círculo familiar mais próximo
Locais que frequentam no seu dia-à-dia	Escola
Programa acompanhar/Ser Europa	Lugares que são obrigados a frequentar
Atividades extracurriculares	

Assim, conseguimos compreender de forma clara o ambiente familiar e o círculo de pessoas que os jovens se envolvem diariamente, a partir daqui conseguimos alcançar uma melhor compreensão dos comportamentos replicados, ou não, dos jovens. Com esta atividade, os jovens conseguiram perspetivar muito mais do que aquilo que esperávamos, pois, uma grande observação destes foi: “Não existem só pessoas que nos contaminam de forma positiva ou negativa. Há lugares que também provocam isso em nós, para mim, a casa dos meus avós provoca esse mal-estar.” A escola é o lugar que mais contamina negativamente os jovens, mais concretamente a sala de aula, relação professor-aluno e os testes. A questão familiar é o segundo ponto mais negativo, pois os jovens sentem pouca compreensão da família no seu percurso pessoal e profissional, alegando que, muitas vezes, se sentem sozinhos e sem apoio dos membros familiares, o que provoca a falta de motivação para os estudos. Realçaram que os amigos e o grupo do *Programa Acompanhar/Ser Europa* são para eles o que os contamina de forma positiva, sentem que têm uma “casa”, conforto e segurança. Salientam o valor do grupo na sua vida diária, pois é o lugar onde, por vezes, podem falar sobre as suas próprias inseguranças. Notamos também que os alunos do 12º ano parecem revelar mais capacidade e maturidade para identificar as suas contaminações reais, em contrapartida, os alunos dos 10º e 11º anos identificam com maior dificuldade as suas contaminações reais. Deste modo, concluímos que esta atividade permitiu obter um diagnóstico sobre o ambiente familiar e o grupo de pessoas com que os jovens se envolvem diariamente, conseguimos compreender melhor as diferentes reações dos jovens na sala de aula e a forma de relacionamento de cada um.

Relativamente à segunda atividade, Eixo de Ação 1- *Eu, a escola, a minha família e o meu grupo*, na tarefa 2, atividade 1- *Quais são os meus poderes e onde os posso aplicar?* simbolizando a fase água. Para melhor análise decidimos apresentar os diferentes pontos mais referidos pelos alunos:

Tabela 3. Atividade 1- Análise

Manipulação	Magnetismo
Contaminar os outros com os seus diferentes estados de espírito	Energia
Liderança	Resiliência
Comunicação	Simplicidade
Amor/bondade	Altruísmo

Alcançamos alguns resultados relativamente a esta atividade, tais como: os jovens participantes têm dificuldades em identificar as suas características psicológicas, nunca foram estimulados a pensar acerca disto e a questionar no que realmente são bons. De forma “automática”, os jovens demonstram dificuldade em identificar os seus poderes positivos, salientando maioritariamente os seus poderes negativos, porque já desacreditaram realmente nas suas qualidades e por sentirem falta de apoio familiar e da escola. Com o desenvolvimento do exercício, pedimos a todos os alunos para colaborarem na atividade, desta maneira, estes conseguiram identificar facilmente os poderes dos colegas, demonstrando dificuldades na identificação dos seus próprios poderes. Com base nesta constatação, nós e os animadores do grupo conseguimos ajudar a identificar onde e como podem usar esses poderes futuramente, tanto a nível pessoal como profissional. Por fim, concluímos que não conseguem descrever o “eu”, sentimos enormes dificuldades no plano da autoanálise, o que nos parece demonstrar pouca estimulação do meio que os jovens estão envolvidos. Ainda, constatamos que os jovens, ao longo de todo o seu percurso escolar, tiveram, e têm, dificuldades em compreenderem, e acreditarem, no que realmente são bons ou podem ser bons. O que pode evidenciar um forte atraso na educação em Portugal, no que se trata em apoiar os jovens a trabalharem as suas *soft skills* e no acompanhamento familiar diário, uma vez que os jovens se sentem sós no seu percurso.

Em suma, é clara a evolução dos jovens envolvidos no projeto ao longo do tempo, efetivamente é notória a evolução no trabalho em equipa; na assiduidade; há mais valorização do papel da escola e do papel dos professores, reconhecendo a autoridade e importância destes; é possível visualizar uma enorme evolução nas competências socioemocionais e uma maior consciência do eu; as diferentes turmas são capazes de respeitar o tempo e espaço de cada um. Devido ao estado atual do país, relativamente à COVID-19, as escolas do país, no 2º período letivo, encerraram e as aulas passaram para o sistema *online*, um projeto continuo a ser desenvolvido em formato *online*. Por efeito do isolamento que se impôs, chegamos a grandes e diferentes conclusões, são elas: um forte abalo emocional dos jovens envolvidos, notamos que o confinamento gerou fortes estados de ansiedade, cansaço e isolamento emocional; a hora semanal do grupo era o único momento da semana em que os jovens entravam em contacto com outras pessoas; os alunos demonstraram mais cansaço para a prática escolar; e houve/gerou-se pouca tolerância para compreender o outro, devido ao facto dos jovens passarem muito tempo consigo mesmos.

Considerações Finais

A realização de projetos de mediação em contextos de educação não formal, alunos e comunidade escolar, devem ser cada vez mais presentes e atuais, uma vez que todos queremos construir uma educação de sucesso e que seja para que todos tenham acesso a ela. Quando iniciamos a realização e construção deste projeto, percebemos os enormes desafios que iríamos enfrentar ao longo do seu período de implementação, eram jovens adolescentes que apresentavam baixos resultados escolares, a falta de motivação para a prática letiva era constante e, por consequência, fazia com que existissem alguns problemas ligados à assiduidade e ao sucesso escolar destes jovens. A forte vulnerabilidade sociocultural, económica e de risco, da maior parte das suas famílias que provêm, colocava-nos numa posição de elevado desconforto, pois queríamos realizar algo diferente, impactante e que, no fundo, fizesse toda a diferença nas suas vidas e na daqueles que as acompanhavam.

Considerando todos estes fatores e problemas encontrados durante o desenvolvimento deste projeto de mediação, chegamos a uma conclusão, a mediação provoca um espírito de cooperação, colaboração, respeito e empatia perante o “eu” e o “outro”. Encontrar diferenças, durante estes processos de mediação, são realidades bastantes presentes, ser o aluno “perfeito”, aquele que tira “excelentes notas” e se deixa levar pelo sistema criado, não significa que esse seja o aluno que todos queremos ver e ser. O perfil do aluno, segundo o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, diz-nos que o aluno, no fim de todo o seu percurso obrigatório, deve obter as seguintes competências: pensamento crítico e criativo; raciocínio e resolução de problemas, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, consciência e domínio do corpo, mas será que a escola prepara os jovens para obter estas competências? Será que a escola está preparada? E os docentes, foram preparados para capacitar desta maneira os alunos? É aqui que deve nascer um sistema educativo empreendedor, capaz de estimular os jovens e de os ajudar a serem cada vez melhores a cada dia que passa. Deste modo, uma forte articulação da educação formal com a não-formal pode dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo.

Referencial Bibliográfico

- Demo, P. (1985). *Introdução da Metodologia*. São Paulo: Atlas.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P. N., & Caetano, A., (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Gaspar, A. (1993). *Museus e Centros de Ciências: Conceituação e proposta de um referencial teórico* (Dissertação doutoral). São Paulo: Universidade de São Paulo, Brasil.
- Gohn, M. D. G. (2006). *Educação não-formal na pedagogia social*. In: *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Brasil.
- Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Silva, D. M., & Duarte, J.C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42 (janeiro/junho), 67-84.
- Martins, L., & Viana, I. (2013). *A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso escolar em conjunto*. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia Problemas e práticas*. (12 de junho de 2021). Disponível em <https://journals.openedition.org/spp/1383#tocto2n2>
- PASEC (n.d.). *Simbologia Grupal*. (12 de junho de 2021). Disponível em <https://www.pasec.pt/index.php/a-pasec/pasec-ingroup>
- Zanella, L. C. H. (2011). *Metodologia da pesquisa*. São Carlos: SEAD/UFSC.



2

MEDIAÇÃO INTERCULTURAL – DESAFIOS LOCAIS À INCLUSÃO DE (I)MIGRANTES

INTERCULTURAL MEDIATION – LOCAL CHALLENGES TO THE INCLUSION OF (IM)MIGRANTS

Iva Costa Fernandes⁴⁰, Ana Sousa Oliveira⁴¹, Isabel C. Viana⁴², Paula Vitória⁴³

Resumo

Hoje existe um olhar atento perante a (i)migração, mas isso não significa que seja um fenómeno recorrente. Os números de deslocações têm aumentado espontaneamente, fazendo com que as grandes e pequenas localidades tenham de lidar com novos desafios. A diversidade e a diferença não escolhem regiões, logo é necessário existir um alerta para a participação não só das organizações supranacionais, como também das entidades e serviços locais, visto serem estes que se encontram mais próximos da comunidade. As exigências dos dias de hoje fazem com que muitos municípios e instituições escolares adotem uma nova postura de responsabilidade, o dever de transformar a sociedade e permitir que esta se torne capaz de (con)viver através de um diálogo intercultural. A cultura é algo que nos distingue e une, um fator que tem o poder de nos aproximar ou distanciar. Precisamos de acolher o “outro” e de escutar quem o acolhe, pois, a inclusão faz-se através da compreensão, empatia, reflexão, comunicação, com mediação intercultural. É com base neste entendimento que apresentamos este artigo, um tema que propõe refletir em torno do benefício que pode constituir o anteciparmo-nos ao próprio tempo, evidenciando a urgência de propostas de intervenção neste âmbito. É um tema que emerge de um Projeto que estamos a desenvolver no município de Ponte de Lima, intitulado A mediação em diálogo com uma sociedade entre culturas – desafios à inclusão de (i)migrantes. Perfila-se por uma investigação-ação orientada para enfatizar a compreensão, o trabalho em comunidade e a valorização da diversidade sociocultural.

Palavras-chave: Cultura; (I)Migração; Mediação Intercultural.

Abstract

Today there is a close eye on (im)migration, but that does not mean that it is a recurring phenomenon. The numbers of commuting have increased spontaneously, causing large and small localities to have to deal with new challenges. Diversity and difference do not choose regions, so there needs to be an alert for the participation not only of supranational organizations, but also of local entities and services, since they are closer to the community. Today's demands are made by many municipalities and school institutions to take a new position of responsibility, the duty to transform society and allow it to become able to (con)live through intercultural dialogue. Culture is something that distinguishes and unites us, a factor that has the power to approach or distance us. We need to welcome the "other" and listen to those who welcome him, because inclusion is

⁴⁰Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, ivafernandes2000@gmail.com

⁴¹Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, anasousa_97@hotmail.com

⁴²Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, icviana@ie.uminho.pt

⁴³Técnica de Serviço de Ação Social, Município de Ponte de Lima, Portugal, servicosocial@cm-pontedelima.pt

done through understanding, empathy, reflection, communication, with intercultural mediation. It is on the basis of this understanding that we present this article, a theme that proposes to reflect around the benefit that can constitute the anticipation of the time itself, evidencing the urgency of proposals for intervention in this context. It is a theme that emerges from a Project that we are developing in the municipality of Ponte de Lima, entitled Mediation in dialogue with a society between cultures – challenges to the inclusion of (im)migrants. It is profiled by an action-research oriented to emphasize understanding, community work and the valorization of sociocultural diversity.

Keywords: Culture; (Im)Migration; Intercultural mediation

Introdução

A proposta que aqui apresentamos, A Mediação Intercultural – Desafios Locais à Inclusão de (I)Migrantes, transparece um conjunto de reflexões e experiências vivenciadas com o desenvolvimento de um projeto de intervenção social, A Mediação em Diálogo com uma Sociedade entre Culturas – Desafios à Inclusão de (I)Migrantes, sendo que este mesmo está subjacente a uma temática bastante enfatizada nos dias de hoje, nomeadamente o fenómeno da (i)migração.

O aumento de deslocações tem levantado várias exigências a nível mundial, não excluindo as localidades menos extensivas que, por vezes, acabam por ser esquecidas pelo simples facto de não constatarem um grande polo migratório. Contudo, o que acaba por passar despercebido é que, cada vez mais, os indivíduos tendem a escolher zonas diminutas e mais reservadas para recomeçar as suas vidas, ou seja, estes locais acabam por ser alvo de uma progressiva e silenciosa diversidade cultural. Por outro lado, esta transformação quase “camuflada”, acaba por ter um certo impacto na vida das comunidades residentes que, habitualmente, transparecem uma proximidade entre os sujeitos. Desta forma, estes acabam por vivenciar um confronto sociocultural num registo mais profundo do que uma comunidade de acolhimento que resida numa grande cidade, pois quanto menor a proporção territorial, menor é o distanciamento social entre os cidadãos. Efetivamente, é a partir desta preocupação com as pequenas regiões que este projeto surge, incorporando em si não só uma estrutura de integração da comunidade (i)migrante no concelho de Ponte de Lima, mas também uma dimensão reflexiva e de sensibilização para que possibitemos a ambas as comunidades uma transformação social e a edificação de uma vila intercultural. É com o auxílio da mediação intercultural que hoje podemos partilhar os resultados que obtivemos com a nossa intervenção na Câmara Municipal de Ponte de Lima, mais concretamente com a comunidade Limiana e (i)migrante. É um concelho que, apesar de não apresentar um elevado índice de (i)migrantes, evidencia uma diversidade cultural crescente entre

os diferentes grupos sociais, acabando por levantar novas exigências a nível local e necessidades específicas de prevenção social.

Desta forma, o trabalho aqui redigido tem como foco demonstrar a importância e o poder que a mediação intercultural sustenta para a união das comunidades, não deixando de mencionar a ênfase que esta coloca na aprendizagem, escuta, colaboração, aceitação e transformação. Assim, este artigo evidencia esta força peculiar da mediação intercultural através do referencial teórico que configura a investigação realizada, dando realce às seguintes dimensões: Compreender a distinção entre migração e imigração; A evolução do fenómeno da (i)migração; A mediação intercultural como pilar de integração e união; A Comunidade: a necessidade de escutar para transformar; A mudança movida através da participação compartilhada: sociedade, instituições e serviços locais.

Do estudo realizado transparece a importância em constituir uma intervenção simultânea para com a comunidade (i)migrante e residente, destacando a necessidade de nos envolvermos e, acima de tudo, de nos aproximarmos através de uma escuta ativa que permite encaminhar o sujeito no seu processo de adaptação e transformação, onde a cooperação reside como elemento-chave para a mudança. É importante evidenciar uma vez mais que o foco da nossa intervenção é a criação de um projeto local que enfatize a inclusão e a transformação social através de um diálogo intercultural, sustentado em desafios desencadeados pelo fenómeno da (i)migração. Esta temática assume como objetivos essenciais: promover os direitos do (i)migrante através da participação da comunidade; sensibilizar a comunidade sobre a questão da (i)migração através da vivência com (i)migrantes; promover o diálogo intercultural a partir da convivialidade sustentada na comunicação positiva. É nossa convicção que com este propósito procuramos explorar e refletir em torno da questão: qual o potencial dos serviços locais para a inclusão dos (i)migrantes?

Compreender a Distinção entre Migração e Imigração

A migração é a deslocação de população pelo espaço geográfico, que pode ser feita de uma forma temporária ou até mesmo permanente, dependendo dos casos. A busca por melhores condições de vida e de trabalho, as catástrofes ambientais, perseguições políticas, culturais ou étnicas e as guerras são alguns exemplos de motivos que podem levar à migração, sendo que a principal causa para estes fluxos migratórios é o fator económico, no qual as pessoas abandonam

o seu país tendo como objetivo conseguir um emprego e melhores perspetivas de vida noutra país. Os migrantes, assim como os refugiados, são povos extremamente desprotegidos. Ao deslocarem-se estão sujeitos a vários riscos, como exploração, violência, tráfico e abuso sexual baseado no género. As mulheres, crianças, idosos, são pessoas que requerem um tratamento imediato e, as com deficiência, precisam urgentemente de defesa humanitária e acesso a serviços essenciais (Ferreira, 2017). Por sua vez, a imigração constitui também um cenário de deslocações, porém a transição do indivíduo é caracterizada como permanente. Ao contrário da migração que se sustenta numa movimentação, a imigração explica-se na entrada de um sujeito num dado país. As (i)migrações justificam-se então por um conjunto de necessidades, não descartando outros fatores como: o espaço, o período de permanência e os motivos subjacentes à necessidade da deslocação, tais como: razões tradicionais, religiosas, políticas, académicas, profissionais, entre outras (Cabral & Vieira, 2007).

O ano de 2020 é marcado pelo novo número recorde de refugiados e deslocados no mundo: 80 milhões (Expresso, 2020). As movimentações, sejam elas permanentes ou temporárias, constituem uma realidade cada vez mais próxima, exigindo uma previsão do futuro. É necessário antever o problema, prepararmo-nos antecipadamente. A questão da inclusão social e do acolhimento do “outro” já não caberão somente ao Estado, é e será um desafio para todos nós: comunidade, autarquias, escolas, hospitais e instituições governamentais e não-governamentais (Cabral & Vieira, 2007).

A Evolução do Fenómeno da (I)Migração

É importante evidenciar que o perfil do (i)migrante vai se moldando com o passar do tempo, sendo que hoje não vemos somente pessoas a deslocarem-se por razões económicas ou políticas. Os jovens também constituem uma tipologia recente no contexto das (i)migrações, precisamente no que toca à procura de um espaço educativo/formativo que os possibilite progredir de uma forma significativa. O facto de existir uma abertura mais acessível à educação, faz com que muitos indivíduos tenham que procurar um novo lugar, caminhar um percurso académico para além das “fronteiras” para irem ao encontro de novos projetos e iniciativas (Cabral & Vieira, 2007).

Um outro público que se sobressai cada vez mais são os emigrantes reformados, sujeitos que desde cedo procuraram ter uma vida melhor num outro país e que hoje regressam em busca

de outros objetivos: a vontade de matar a saudade da sua pátria, cultura, família e amigos. Isto é muito visível no nosso país, visto que a maior parte dos emigrantes que regressam para Portugal voltam devido à estabilidade económica concebida ao longo do tempo. É com esta referência que queremos demonstrar que a diversidade e as deslocações dos indivíduos são cada vez mais frequentes, independentemente das faixas etárias, da designação de e/i/migrante, das causas e circunstâncias. Tudo isto engloba a necessidade de inclusão, tudo isto sustenta a necessidade de criação de novas políticas que não inibam a cultura do sujeito e a emergência de nos tornarmos capazes de adaptar e transformar.

A Mediação Intercultural Como Pilar de Integração e União

A (i)migração é um fenómeno cada vez mais recorrente, um desafio repleto de exigências que veio para “ficar”. Tal como já foi mencionado, o aumento do número de deslocações em 2020 constituiu, um novo recorde mundial – mais de 80 milhões de refugiados e deslocados (Expresso, 2020), contudo, é também uma chamada de atenção para “nós” cidadãos, profissionais, instituições e serviços. É preciso encontrar soluções preventivas e estratégias de intervenção imediata sobre este fenómeno, não esquecendo que as deslocações dos indivíduos não constituem apenas uma necessidade de integração social. Por de detrás da questão da inclusão, existe também uma discussão em torno da cidadania. Hoje em dia, é necessário criar o sujeito no sentido de este ser um cidadão global, de forma a não anular as diferenças, mas sim, de valorizar a heterogeneidade. Se pensarmos bem, uma comunidade que se sustente na lógica da cidadania restrita, apresentará maiores índices de exclusão social. Um exemplo disto é o caso do estigma criado entre comunidades, que acaba por diferenciar determinados grupos sociais, acabando estes por serem vistos de uma forma distinta, social e culturalmente (Turchi, Fumagalli & Paita, 2010). Com isto, queremos reforçar a ideia de que não basta focarmo-nos no acolhimento das comunidades migrantes ou visar a inclusão de imigrantes. Acima de tudo, precisamos de encontrar medidas preventivas que sejam favoráveis num futuro próximo, ou seja, preparar a comunidade de acolhimento – grupo de pessoas que já sustentam um conjunto de valores, regras e ideologias – para a construção de uma realidade sólida, compartilhada e harmoniosa (Turchi et al., 2010). Uma sociedade reconstruída será um ponto fulcral para a integração da cultura, da religião, dos valores sociais do outro. Mas como é que é possível reconstruir uma sociedade?

A mediação é caracterizada pela sua dinâmica singular. A participação e a cooperação, são vistas como os pilares essenciais de um processo de mediação. E, neste caso, a reconstrução de uma sociedade encaixa-se nestes mesmos pontos característicos, visto que o envolvimento de cada sujeito promoverá experiências e aprendizagens múltiplas, como referem Silva, Piedade, Morgado e Ribeiro (2016), “a aprendizagem da cooperação, a construção dos laços sociais e a coesão social” (p. 12). E, a partir desta dinâmica, espera-se que o indivíduo seja capaz de reconhecer e aceitar a diferença sentida a nível social e cultural – mediação intercultural.

A valorização das heterogeneidades, a socialização e a interajuda serão fatores essenciais para a inclusão e, conseqüentemente, para a coesão social. De facto, a mediação intercultural é uma forma de encontrarmos estas mesmas respostas face à necessidade da inclusão das comunidades (i)migrantes. A prevenção, nomeadamente a construção de pontes entre as heterogeneidades, é uma solução eficiente para a aceitação e reconhecimento da diferença do “outro”. Tal como referido por Moreira⁴⁴ (2000), compartilhamos a ideia de que o interculturalismo é uma oportunidade para crescermos coletivamente, como pessoas e sobretudo como cidadãos: “A educação intercultural é antes de tudo uma proposta de formação dos alunos na cidade” (p.114) 45. Sem dúvida que a mediação intercultural é como um “novo” ponto de vista, que nos permite observar a realidade sociocultural de um ângulo de visão distinto e próximo de um conjunto de valores indispensáveis, que se podem traduzir em conceitos preponderantes: empatia e alteridade.

A Colaboração da Mediação Intercultural na (Re)Aproximação Social: Contexto, Estratégias e Reflexões

Não nos podemos esquecer que a mediação tem o objetivo e o poder de “unir”, sendo que quando se trata de divergências socioculturais esta necessita do envolvimento de todos, neste caso, da comunidade de acolhimento e (i)migrante residente no concelho de Ponte de Lima, o nosso contexto de intervenção. Tal como já referimos anteriormente, é a partir da cooperação e da participação que os sujeitos conseguirão transformar-se coletivamente e viver de forma harmoniosa, independentemente da diversidade cultural existente. Mas como é que conjugamos estes pilares mediadores na realidade de cada um?

⁴⁴ Para saber mais: <http://manarea.webs.ull.es/biografia/>

⁴⁵ Tradução “nossa”

Desde logo que o nosso terreno de atuação apresentou algumas lacunas por preencher, no sentido em que a informação sobre a comunidade (i)migrante era escassa e, até mesmo, subjetiva. Logo, questionamo-nos: se os próprios serviços locais não possuem conhecimento sobre quem “cá está” como é que será que a comunidade residente perspetiva a presença de (i)migrantes no concelho? Inicialmente, a resposta para esta questão era como uma incógnita, devido à falta de objetividade dos dados que os serviços e entidades locais disponibilizavam, sendo que a estimativa e a suposição eram a informação que tínhamos mais disponível sobre a comunidade (i)migrante. Dada esta subjetividade, era desnecessário procurar estratégias para a promoção de um diálogo intercultural sem compreendermos primeiramente a realidade que nos rodeava, pois como é que iríamos aproximar à comunidade (i)migrante se não era possível localizar nem identificar as suas necessidades?

Com isto queremos reforçar a ideia de que para “mediar” não basta conciliar as partes envolvidas na “problemática”. A mediação intercultural é um processo que requer conhecer o seu contexto sociocultural antes de nele intervir, sendo que para isso pré-definidos alguns dos seguintes objetivos: identificar o número de (i)migrantes por freguesia; conhecer quais são os principais interesses e necessidades da comunidade em análise e localizar as zonas do concelho com maior número de (i)migrantes. Para todos os efeitos, o pedido de informação às instituições escolares, associações culturais e de serviço social, entidades nacionais, tais como o SEF e a PORDATA, foram uma das formas que nos possibilitou obter dados quantitativos, não deixando de referir que a implementação de um inquérito por questionário foi ainda uma ferramenta enriquecedora, pois obtivemos dados precisos e contextuais, isto é, permitiu-nos adquirir dados qualitativos.

Na verdade, esta ausência de informação sobre a realidade dos (i)migrantes que habitam no concelho só demonstrou, ainda mais, a necessidade da intervenção de mediadores interculturais. A partir do inquérito implementado, a comunidade em estudo revelou que a falta de apoio/orientação, a sensação de exclusão social e a dificuldade de acesso a serviços (formativos, de saúde, tribunais) foram alguns dos obstáculos que sentiram ao longo da sua integração social. Estes dados denunciam que, apesar de ser necessária uma estrutura capaz de responder a estas necessidades, era ainda mais importante expressar ao município a realidade sociocultural que se encontra subentendida e desconhecida.

Partimos da ideia de que para incluir é necessário (re)conhecer o “outro”, ou seja, a comunidade Limiana tem que perspetivar esta nova realidade diversificada e, acima tudo, interagir com ela. Assim, os eventos gastronómicos e os concertos musicais são uma das estratégias que contribuem para a (re)aproximação de ambas as comunidades, visto que estas atividades transparecem a bagagem cultural dos (i)migrantes que habitam no concelho. O facto de a comunidade de acolhimento se aproximar da cultura do “outro”, faz com que o (i)migrante se sinta ainda mais próximo da sociedade em que hoje reside, visto que estas iniciativas anunciam uma atitude não só de transformação como também de hospitalidade, inclusão. É desta forma que o diálogo intercultural entra em ação, visto que todos os sujeitos acabam por interagir entre as diferentes culturas, aproximando-se socialmente. Não adianta estarmos preocupados em edificar um gabinete de apoio ao (i)migrante, por exemplo, se o seu maior pilar será realmente a sociedade que o rodeia, aquela que o poderá fazer sentir-se em casa, com festividades multiculturais, acolhido quando passeia pela rua, pois deixa de ser um (i)migrante desconhecido.

Comunidades: A Necessidade de Escutar para Transformar

Atualmente, existe uma urgência acrescida em escutar para que algo se possa concretizar, seja atentar a população mais jovem ou apenas algum indivíduo/grupo de pessoas detentoras de algum projeto ou que simplesmente perspetivem um. É de conhecimento geral que vivemos numa sociedade onde a diversidade impera, por um lado, podemos apontar este fator como um ponto positivo, uma vez que temos a oportunidade de aprender com outras culturas, seja novos hábitos, costumes e tradições, que de outra forma não seria tão fácil para nós adquirir. Por outro lado, devemos, como bons cidadãos, fomentar o diálogo entre as diversas culturas e fazer com que, futuramente, a exclusão social não seja um problema ainda maior.

Assim, como desenvolvemos no nosso projeto intitulado de “A mediação em diálogo com uma sociedade entre culturas – desafios à inclusão de (i)migrantes”, apelamos a que o diálogo intercultural seja acima de tudo praticado e, para isso, desenvolvemos e implementamos algumas atividades, de forma a ser mais fácil e natural. Desta forma, as comunidades, mesmo que díspares, têm a possibilidade de adquirir novos conhecimentos umas com as outras e partilhar as suas experiências pessoais, o que, de certo modo, acaba por fomentar novas relações interpessoais. Quando falamos que a população necessita de ser escutada, para que certas transformações

possam ocorrer no meio, falamos também e, sobretudo, neste caso, da população (i)migrante, sendo que esta, frequentemente, é silenciada pela comunidade residente. Não nos podemos esquecer que a população (i)migrante enfrenta inúmeros obstáculos na hora de abandonar o seu país de origem, seja por uma questão de adaptação, dificuldades com o idioma ou até porque as respostas oferecidas por parte do município não são as melhores, ou não são o suficiente, como conseguimos observar com a realização do nosso projeto.

Com base neste entendimento, pretende-se que haja uma mudança a nível social e esta mudança depende do contributo de cada um de nós que se encontra inserido na comunidade. A realidade é que cada indivíduo tem o poder de ajudar a combater as desigualdades, que cada vez mais se fazem sentir e mais se tentam combater, para que no futuro nos possamos todos integrar numa sociedade coesa e unida, onde não se irá ouvir falar de exclusão social, atualmente, motivo de grande preocupação. Deste modo, diferentes culturas significam diferentes realidades, isto é, a diversidade sociocultural necessita de uma escuta ativa que a abrace, compreenda e, acima de tudo, que a comunidade a reconheça. Só assim é que seremos capazes de progredir, caso contrário, ficaríamos presos no tempo, a constituir uma monocultura. Todavia, o Homem move-se consoante os seus interesses e necessidades, é um ser que se orienta pelas suas interações. É impossível permanecer intacto, logo é igualmente impossível não vivermos numa sociedade multicultural.

Em suma, ao percebermos a educação como uma mudança na sociedade, admitimos ver o homem como o arquiteto da sua história e não somente como um arquivo de conteúdos, que conseqüentemente será capaz de questionar as relações que possui com o mundo (Freire, 1996).

A Mudança Movida Através da Participação Compartilhada: Sociedade, Instituições e Serviços Locais

Quando evocamos o conceito de mudança, intuitivamente, é-nos exigida adaptação. O fenómeno da (i)migração apela a este mesmo requisito, o do próprio emigrante que abandona o seu país de origem – uma deslocação que requer uma consciencialização, “para os processos de mudança que inevitavelmente se vão verificar” (Cabral & Vieira, 2007, p.377). Visto que cada comunidade é demarcada singularmente pela língua materna, festividades nacionais, comportamentos demarcados pela religião, entre outros, ou pelo sujeito que acolhe aquele que

emigra. Isto é, a pessoa que já sustenta um conjunto de valores, regras e ideologias e que, por vezes, desconhece a realidade sociocultural daquele que irá integrar a sua comunidade que, neste caso, representa a comunidade de acolhimento/residente.

Como é possível observar, as deslocações acabam por fundir necessidades de transformação para ambas as comunidades, para que seja possível existir uma mudança simultânea e progressiva, ou seja, a adaptação exigirá o envolvimento de todos os agentes sociais para que, de facto, se consiga aumentar as possibilidades de nos tornarmos numa sociedade inclusiva e coesa, numa sociedade intercultural. É a partir desta linha de pensamento que esta proposta defende a necessidade da participação compartilhada. Isto aplica-se a situações do quotidiano, como, por exemplo, no momento em que nos tornamos pais e as circunstâncias que nos envolvem exigem de nós uma evolução, porém, para que se consiga a transformação da relação parental desejada, é necessário que tanto o “pai” como a respetiva “mãe” se envolvam harmoniosamente para o melhoramento da situação em si. Tanto a inclusão como a interculturalidade exigem um processo de transformação, uma adaptação de tudo e de todos para o alcance da coesão social. Não estamos a induzir que Portugal não concebe a mudança, aliás, ao longo dos anos temos sido um país como um destino de imigração para muitos sujeitos, seja pela segurança ou a possibilidade de se obter uma vida financeira estável. Contudo, destas deslocações transparecem mudanças e adequações políticas e sociais, como é o caso da criação do Alto-Comissariado para as Migrações e da elaboração dos Planos de Integração dos Imigrantes (PII). Existiu, e ainda assim hoje perdura, a preocupação com a promoção da igualdade dos direitos dos imigrantes em relação ao resto dos outros cidadãos, um maior acesso destes mesmos à informação, através de campanhas e ações de formação, não deixando de mencionar a ênfase direcionada para a valorização da interculturalidade (Casas, 2016). No entanto, quando falamos em localidades mais pequenas, como é que estas iniciativas se traduzem? Existe uma adequação daquilo que é produzido em relação ao contexto?

Efetivamente, é necessário começar a questionar a eficiência das políticas implementadas a nível nacional, no sentido em que se deve analisar se estas correspondem à heterogeneidade das necessidades e interesses a nível local e/ou regional. A diversidade exige um tratamento diferenciado, pois o processo de inclusão dos imigrantes varia de norte a sul do país, seja por questões relacionadas com a economia, pela constituição da população, aspetos religiosos ou culturais (Pires, 2016). Esta questão da adaptação das políticas de integração às verdadeiras

necessidades do contexto foi averiguada com bastante preocupação, sendo que, a partir do ano 2011, segundo Pires (2016), a Comissão Europeia aconselha o seguinte: “[que] os estados-membros promovam mais políticas de integração ao nível local e melhorem a cooperação entre diferentes níveis de governança (nacional, regional e local)” (p. 47). Um exemplo desta mesma abertura é a criação e a implementação de Planos Municipais para a Integração de Imigrantes (PMII) – instrumentos estratégicos de política e gestão para a implementação e desenvolvimento autónomo de medidas que vão ao encontro dos interesses, problemas e necessidades que se façam sentir a nível local. Pode-se dizer que não há nada melhor do que esta distribuição de “autonomia” às autarquias, pois, os municípios são perspetivados pela população como uma estrutura fiel de apoio no âmbito social. Não deixando de referir que, de facto, as câmaras municipais sustentam uma responsabilidade na regulação social, sendo estruturas que pretendem garantir a estabilidade e a qualidade de vida dos sujeitos, visto que reconhecem e dominam a esfera de ação, o Município. Todavia, não se pode deixar de referir que estas políticas a nível local/regional advêm também pelo impacto igualmente positivo de algumas políticas a nível nacional, tais como os Planos Nacionais para a Integração dos Imigrantes e o Plano Estratégico para as Migrações.

Todavia, a participação das “minorias”, ou seja, das autarquias constitui ainda um efeito de espelho, no sentido em que, o seu envolvimento constante em questões relacionadas com a interculturalidade, faz com que a população acabe por abraçar essa mesma causa. Visto que as Câmaras Municipais são interpretadas como um modelo fiel a ser seguido, constatando não só uma influência para com a sociedade como ainda as escolas e instituições/associações inseridas no mesmo concelho. É a partir deste envolvimento conjuntural que a interculturalidade acabará por constituir um valor, isto é, o facto de estar tão bem consolidada socialmente faz com que o respeito pelo “outro”, por exemplo, seja uma ação espontânea e não exigida ou desejada. A (i)migração exige adequações focalizadas para que seja possível criar um contexto de participação compartilhada, porque, na verdade, como é comum ouvirmos, a mudança começa em cada um de nós.

Metodologia da Investigação e Intervenção

Como já foi abordado, o nosso projeto surgiu com o intuito de participar algo, a necessidade de nos focarmos em dar uma resposta urgente à sociedade intercultural falou mais

alto. Neste caso desenvolvemos um projeto investigação/intervenção, de forma a sermos capazes de interceder na sociedade e, com isto, sermos responsáveis por algumas transformações significativas no meio envolvente. Assim, termos acesso ao terreno para que o pudéssemos investigar e sermos conhecedoras dos principais problemas existentes no espaço, como iríamos ter de intervir para dar uma resposta, foi o nosso principal foco. É de salientar que, as mudanças a ocorrer no meio, tanto poderiam ocorrer durante o tempo que nós nos encontrávamos a intervir no terreno, bem como depois de executarmos o projeto e de este se encontrar finalizado, podendo-se configurar todo o processo numa investigação-ação. Com este interesse, perfilamos a investigação/ação em três momentos cruciais, sendo eles, primeiramente, a marcação de reuniões com o Presidente da Câmara, para que neste ponto inicial pudéssemos então expor quais os nossos interesses em comum e onde poderíamos atuar como uma mais-valia. Seguidamente, a análise do site da Câmara Municipal de Ponte de Lima tornou-se para nós uma grande ajuda, ficamos a conhecer alguns pontos que até então nos eram desconhecidos e pudemos, desta forma, melhor fundamentar a nossa investigação e reflexão. Foi neste momento que pudemos separar os dados que possuíamos e trabalhar a nossa informação. Por último, mas não menos importante, a análise documental traduziu-se no tempo em que interviemos. Após o contacto com diversas entidades, e de diversas informações recolhidas, tivemos que proceder a uma análise interpretativa cuidada, sendo a monitorização do processo de intervenção apoiada por diários de bordo.

Relativamente à implementação de algumas atividades, estas foram a chave para que pudéssemos trabalhar alguns aspetos que nós desejávamos e considerávamos que necessitavam de sofrer alterações, como é o caso da interculturalidade e da (i)migração. A verdade é que Ponte de Lima é marcada pela diversidade e pela diferença e, cada vez mais, devemos ser promotores da integração e aceitação do próximo. Deste modo, o desenvolvimento de algumas atividades foi essencial para efetivar esta inclusão na sociedade e principalmente para que, no futuro, a exclusão social não seja um problema, como perspetivamos. Se está ao nosso alcance fazer algo, de forma que esta situação não se propague, futuramente, devemos fazê-lo e nada melhor do que fazê-lo agora. Assim, além de todas as aprendizagens que os participantes, e quem as desenvolve, conseguem adquirir com as atividades, estas possuem também um carácter avaliativo, de forma a mostrarem se existiu ou não uma mudança benéfica, que facilmente podemos observar comparando os resultados iniciais com os finais. Deste modo, podemos dizer que o nosso objetivo

final se baseava, e continua a basear-se, em tornar a sociedade o mais inclusiva possível, fomentando ligações interculturais e aprendizagens bilaterais, onde não exista espaço para a desigualdade e a exclusão não seja sequer uma opção.

Em suma, cada indivíduo, quando nasce, depara-se com um sistema social concebido por descendentes e que é compreendido pelo meio de correlações sociais. O homem, desde o início, é apontado como um ser de relações sociais, que detém normas, valores na família, nos seus pares, bem como na sociedade (Strey, 2002).

Resultados

O tempo é incerto, tal como o meio que nos rodeia, provocando discrepâncias entre aquilo que se prevê em relação ao que realmente acontece. Os resultados de todo o nosso percurso não são uma exceção desta espontaneidade e divergência que nos exige reformulação. Há uns meses atrás, dirigimo-nos para o terreno com inúmeras questões, sendo que idealizávamos que as respetivas respostas estariam evidenciadas no seu contexto. Na verdade, o que rondava era a subjetividade e a incerteza, visto que se desconhecia a identificação e localização da comunidade (i)migrante residente no concelho. Desta forma, o contexto exigiu de nós a edificação de um novo eixo de ação que não estava anteriormente previsto, nomeadamente o Mapeamento Local da Comunidade (I)Migrante que tinha como finalidade identificar não só o número de sujeitos (i)migrantes distribuídos pelas freguesias do Município como também conhecer quais as suas principais necessidades e interesses.

O desejo pela obtenção de resultados constitui um processo moroso, exigindo técnicas e procedimentos de recolha e, posteriormente, de análise de dados. Uma das nossas estratégias foi a implementação de um inquérito por questionário online à comunidade (i)migrante. Este correspondeu às questões éticas de investigação, nomeadamente o consentimento informado dos inquiridos, a confidencialidade, proteção de dados e fornecimento de feedback, caso fosse desejado pelo participante. É importante evidenciar que a equipa responsável pelo projeto e o próprio Município desejavam obter resultados precisos, por forma a que fosse possível adequar a intervenção aos resultados evidenciados após a investigação à comunidade (i)migrante. Desta forma, o questionário integrou questões fechadas e objetivas, perguntas semiestruturadas e edificadas com base na escala de Likert. É importante evidenciar que todas as questões,

independentemente da sua estrutura, possibilitaram a origem de outros resultados, devido ao termo de comparação existente entre os questionários, por exemplo, ao interrogarmos a nacionalidade do sujeito e a freguesia onde este mesmo habita, é possível analisar o número de (i)migrantes residentes por freguesia, ou seja, apesar de obtermos resultados que já eram previstos, devido à objetividade das questões, conseguimos adquirir outras informações relevantes. A figura 1, “Simultaneidade da análise de resultados”, representa uma das várias combinações entre as questões presentes no inquérito, que nos permitiram analisar as respostas a partir de uma espécie de fusão, originando novos resultados (Figura 1).

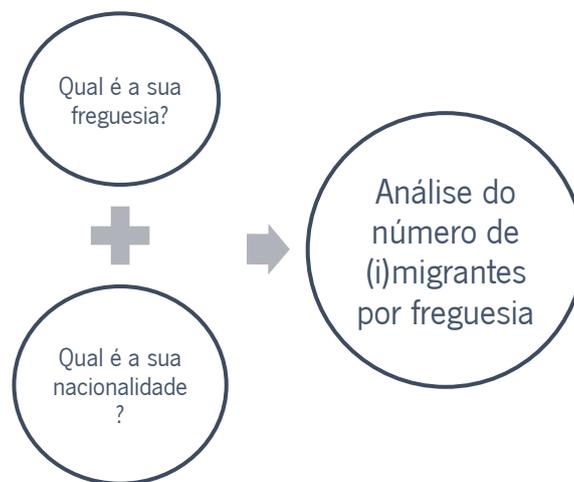


Figura 1. *A simultaneidade da análise de resultados*

Com esta mesma análise, a equipa do projeto conseguiu identificar as principais localidades do concelho com maior índice de (i)migrantes, permitindo direcionar a sua intervenção para estas mesmas zonas, potencializando um maior impacto. Para além disto, do questionário direcionado para esta comunidade constavam também questões de carácter qualitativo, para que proporcionasse a exploração e identificação do meio em que estes mesmos sujeitos se circunscrevem, sendo que, ao constar novamente um termo de comparação entre as respostas dos inquiridos, a sensação de exclusão, a dificuldade de acesso a serviços e a falta de apoio/orientação foram os obstáculos que induziram maior margem de escolha para a descrição do seu processo de integração. Uma vez mais, este cruzamento de dados possibilitou-nos reajustar a nossa intervenção face às necessidades sentidas, visto que os próprios inquiridos salientaram o desejo da criação de um gabinete de apoio ao (i)migrante e o planeamento de eventos que refletissem a diversidade sociocultural sentida no concelho.

Uma outra estratégia para a obtenção de informação foi o contacto estabelecido entre vários serviços e entidades locais: contextos escolares, instituições de solidariedade social e associações culturais/desportivas. A comunicação informal estabelecida constituiu uma forma de entendermos quais eram as respostas sociais já existentes para a inclusão da comunidade (i)migrante, sendo que estes mesmos contextos demonstraram que, apesar da ausência de uma estrutura a nível local, sentiam o dever de criar estruturas acolhedoras, através do fornecimento de informação, orientação dos sujeitos, auxílio na procura de emprego ou habitação. Para além de verificarmos a inexistência de uma estrutura direcionada para a inclusão, identificamos ainda um novo conjunto de dados, mais concretamente, o número de alunos (i)migrantes pelos vários agrupamentos escolares, revelando a necessidade de intervenção no contexto escolar, devido à grande diversidade cultural sentida nestes espaços de socialização, a dificuldade de adaptação que alguns alunos manifestavam e a falta de desenvolvimento de atividades educativas relacionadas com a interculturalidade.

De forma a sintetizar as estratégias adotadas ao longo da intervenção, a figura número 2, intitulada por Estratégias e resultados face à ausência de dados, demonstra as medidas adotadas e os “produtos” obtidos após a sua análise (Figura 2).

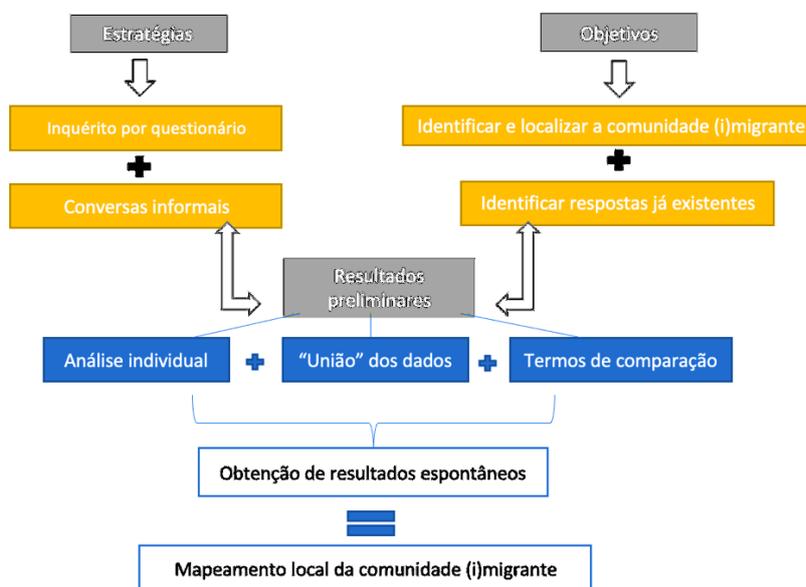


Figura 2. Estratégias e resultados face à ausência de dados

Considerações Finais

Não sabíamos qual era o melhor caminho a percorrer e desconhecíamos o nosso destino, porém sempre acreditamos na potencialidade da mediação intercultural para a transformação social. Apesar da (re)planificação de alguns eixos de ação e do questionamento face às estratégias da investigação e intervenção, o projeto que aqui evidenciamos foi um exemplo da necessidade de atuar junto das “pequenas” comunidades, por vezes esquecidas, devido à sua localização geográfica. Não podemos esperar pela iniciativa das instituições e serviços locais para intervirem junto das comunidades. Isto não significa falta de investimento ou despreocupação face aos desafios da (i)migração, mas sim a impossibilidade de perspetivar as pequenas mudanças que a sociedade revela discretamente, visto que estas progridem de forma silenciosa e camuflada. A rotina e a estabilidade são dois grandes inimigos da transformação e conceitos que ainda estão bastante presentes no quotidiano das localidades mais pequenas e das zonas rurais que acreditam vivamente que o facto de estarem “num cantinho” não levanta preocupações relevantes.

O número de deslocações é cada vez mais notório no nosso dia a dia. Já não estamos a falar somente de movimentações de sujeitos para grandes cidades, mas de migrações de levam as pessoas a fugir da confusão para a tranquilidade, de emigrantes que abandonam o seu país e partem em busca de um lugar mais seguro para viver ou de jovens que decidem investir em novos negócios tradicionais em pequenas regiões. A diversidade é e será uma característica que predominará na nossa sociedade do que estamos à espera? Conseguimos escutar o sussurrar das pequenas comunidades quando saem à rua e se apercebem que ali reside alguém “diferente”. Não estamos a falar de discriminação ou exclusão, porque estas comunidades perspetivam a heterogeneidade como um valor que os enriquece. Estas comunidades tiveram a oportunidade de reconhecer a realidade multicultural em que residem, tiveram a oportunidade de se aproximarem social e culturalmente, reconhecendo empaticamente a bagagem de cada um. Este “som” que escutamos entre as comunidades não é discriminação, mas sim o manifesto de um diálogo intercultural.

Referências Bibliográficas

Cabral, A., & Vieira, X. (2007). Políticas integrativas e conceitos ligados às migrações. *Revista Antropológicas*, 10, 369 – 407.

- Casas, C. (2016). Os planos para a integração dos imigrantes e o novo plano estratégico para as migrações em Portugal: uma década (2007-2016) em retrospectiva. *Revista do Observatório das Migrações*, 13, 33- 44.
- Expresso (2020). *Atingido em 2020 recorde de 80 milhões de refugiados e deslocados no mundo*. Disponível em <https://expresso.pt/internacional/2020-12-09-Atingido-em-2020-recorde-de-80-milhoes-de-refugiados-e-deslocados-no-mundo>
- Ferreira, P. (2017). *Migrações e Desenvolvimento*. Lisboa: FEC - Fundação Fé e Cooperação.
- Moreira, M. (2018). *Biografia*. Disponível em <http://manarea.webs.ull.es/biografia/>
- Neves, M. (2002). *O Processo de Socialização: Indivíduo, Sociedade e Cultura*. Universidade Estadual do Tocantins, Brasil. Disponível em https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_633856684394224298_apostila_aula_2.pdf
- Pires, C. (2016). A integração fazer-se a nível local: o processo de conceção de planos municipais para a integração de imigrantes. *Revista do Observatório das Migrações*, 13, 45- 65.
- Rodrigues, T (2015). *Eixo 1 – Filosofia e Formação Humana: Um Tema Central para a Filosofia da Educação*. UNIFESP – Brasil. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/sofelp/arquivos/textos-comunicacoes.pdf>
- Silva, A., Piedade, A., Morgado, M., & Ribeiro, M. (2016, junho). Mediação Intercultural e Território: estratégias e desafios. In Alto Comissariado para as Migrações (Ed.), *Entre Iguais e Diferentes: A Mediação Intercultural* (pp.9-28). Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural. Lisboa.
- Turchi, G., & Romanelli, M. (2019). A mediação dialógica como instrumento para promover a saúde e coesão sociais: resultados e direções. In A. Silva, R. Cabecinhas & R. Evans (Eds.), *Comunicação Intercultural e Mediação nas Sociedades Contemporâneas* (pp.119-129), vol. especial. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).



3

A MEDIAÇÃO E A DEFICIÊNCIA EM TEMPO DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA INCLUSÃO SOCIAL

DISABILITIES IN TIME OF COVID-19: CHALLENGES FOR SOCIAL INCLUSION

*Ana Catarina Ferreira⁴⁶, Catarina Costa⁴⁷, Catarina Paiva⁴⁸, Eduarda Guerreiro⁴⁹, Isabel C. Viana⁵⁰,
Célia Maia⁵¹*

Resumo

Vivemos em tempos e lugares onde a deficiência ainda é um problema para uma inclusão autêntica. Onde a justiça e a equidade não vão muito mais além do que meros conceitos sociais. Com base neste entendimento, acreditamos evidenciar-se um interesse acrescido de mudanças apoiadas em projetos que promovam a emancipação das pessoas com deficiência, alicerçados nos direitos humanos, com um olhar atento para o tempo COVID-19. Neste cenário, parece-nos evidenciar-se importante, através de um processo de mediação, explorar estratégias que valorizem a diferença em prol de uma sociedade mais humanizada, justa e inclusiva. Este artigo deriva de resultados preliminares de um projeto em curso, assente numa metodologia perfilada por pressupostos de investigação-ação, intitulado Ser Diferente, Fazer Diferente – um processo de mediação para a inclusão, com foco nas questões: que ações podem contribuir para o bem-estar e inclusão social das pessoas com deficiência e de que forma podemos cooperar para que a família seja um elemento envolvente na evolução das pessoas com deficiência. Este interesse leva-nos a interrogar sobre qual a melhor atitude para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e de que forma o mundo digital se pode transformar numa resposta colaborativa e inclusiva. Assim, num primeiro momento, procuramos explorar o que é a deficiência, a mediação e a complexidade da situação atual em torno das questões da inclusão. Indagamos pela descodificação das vantagens que os vários tipos de intervenção, alavancados pela mediação, podem trazer para projetos de carácter social. Num segundo momento, procuramos explorar o desafio que a deficiência é para a inclusão e a mediação.

Palavras-chave: Deficiência; Mediação; Inclusão.

Abstract

We live in times and places where disability is still a problem for authentic inclusion. Where justice and equity do not go much further than mere social concepts. Based on this understanding, we believe that there is an increased interest in changes supported by projects that promote the emancipation of people with disabilities, based on human rights, with a close look at the COVID-19 time. In this scenario, it seems important to us, through a mediation process, to explore strategies

⁴⁶ Finalista em Educação, Universidade do Minho, Portugal, acmf2707@gmail.com

⁴⁷ Finalista em Educação, Universidade do Minho, Portugal, catarinacosta004@gmail.com

⁴⁸ Finalista em Educação, Universidade do Minho, Portugal, catarinacarneiropaiva450@gmail.com

⁴⁹ Finalista em Educação, Universidade do Minho, Portugal, efgg.99@gmail.com

⁵⁰ Professora auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, icviana@ie.uminho.pt

⁵¹ Diretora Geral AFPAD, dtgeral@afpad.org

that value the difference in favor of a more humanized, just and inclusive society. This article derives from preliminary results of an ongoing project, based on a methodology profiled by action-research assumptions, entitled Be Different, Make Different - a mediation process for inclusion, focusing on the issues: what actions can contribute to the well-being and social inclusion of people with disabilities and how we can cooperate so that the family is an engaging element in the evolution of people with disabilities. This interest leads us to ask what is the best attitude to improving the quality of life of people with disabilities and how the digital world can transform into a collaborative and inclusive response. Thus, at first, we seek to explore what is disability, mediation and the complexity of the current situation around the issues of inclusion. We ask by decoding the advantages that the various types of intervention, leveraged by mediation, can bring to projects of social character. Secondly, we seek to explore the challenge that disability is for inclusion and mediation.

Keywords: Disability; Mediation; Inclusion.

Introdução

A educação é um processo em constante desenvolvimento, um processo social que não tem intervalos de tempo e que exige atualizações regulares. O processo de inclusão não se faz como um decreto, muito menos acontece através de uma organização linear e explícita. É um processo desafiante, que exige alguma familiaridade com os direitos humanos e com a normalização da diferença, porque, a verdade, somos todos diferentes e a inclusão só acontece realmente com o envolvimento de todos, como refere Pereira (2018), “se feita com todos e para todos” (p. 5). A mediação é um campo teórico-prático que pode, com facilidade, tornar-se um método capaz de gerir as necessidades sociais e de desconstruir mentalidades que sejam mais obsoletas e intolerantes com a diferença.

A mediação e a deficiência em tempo de pandemia: desafios para a inclusão social, é o tema que incorpora este artigo científico que, por sua vez, surge em prol dos resultados obtidos a partir do projeto Ser Diferente, Fazer Diferente – um processo de mediação para a inclusão. Este projeto surge em contexto social, num centro de atividades ocupacionais de uma instituição particular de solidariedade social com jovens e adultos com deficiência, no concelho de Famalicão, foi estruturado e desenvolvido por estudantes finalistas da licenciatura em Educação, no ano letivo 2020/2021, onde, através da mediação, procuraram encontrar o equilíbrio para processar e melhorar as estruturas que já existiam na instituição, trabalhando competências e domínios de várias áreas, com a ambição de, a longo prazo, se poder assistir a processos de mudança facilitadores da inclusão social. Para o efeito fundamentaram o projeto através das necessidades e carências que detetaram na instituição, criando objetivos que se centravam na procura de respostas, teorizaram a matéria em estudo e, posteriormente, desenharam um eixo de ação que

identificasse as principais áreas de atuação. O período de realização estava previsto para 18 de fevereiro de 2021 a 20 de maio de 2021, porém, tanto a calendarização como a organização do grupo, sofreram algumas alterações devido aos constrangimentos causados pela COVID-19. Não obstante, ainda assim foi possível integrar quase todas as atividades que estavam propostas inicialmente.

Para estruturar e discutir resultados apresentados no presente artigo, foram-nos disponibilizadas informações que provinham dos métodos de monitorização do projeto, entre eles, o diário de bordo, que tinha uma estrutura propositada para que as observações e anotações que iam sendo feitas tivessem uma linha orientadora. Para além deste recurso, também recorremos a grelhas de satisfação e a tabelas de avaliação, que eram preenchidas pelos próprios participantes e nos possibilitaram perceber o envolvimento (ou não) nas atividades que iam sendo desenvolvidas. Paralelamente, os resultados são acompanhados por referenciais teóricos que suportam a veracidade da investigação contida, assim como das respetivas interpretações e resultados.

Potencialidades da Mediação em Tempo de Pandemia

Cada vez mais, se vai deixando de parte a ideia limitada daquilo que é a mediação. Deixou de ser vista apenas como resolução de conflitos, passando a abarcar outras dimensões indispensáveis que fazem dela um conceito polissémico. Atualmente, e ainda que, mesmo assim, haja sempre mais alguma coisa a dizer sobre e mediação, esta reveste-se, também, pela ideia de um carácter preventivo e de transformação da melhoria das condições de vida sob o contexto em que atua. O objetivo é o desenvolvimento de competências pessoais, através da cooperação, que permitam viver de forma tranquila e coesa na sociedade. Ora, se este é um processo que tem tanto de complexo como de completo, a diferentes níveis, na vida geral dos cidadãos, podemos dizer que essa transformação é ainda mais complexa nos cidadãos com deficiência. Devido às suas limitações, que aos olhos de alguns, muitas vezes, são vistas como um sinónimo de impotência, acabam por sofrer de exclusão social.

De forma a contrariar este tipo de estereótipo, que já deveria ter sido ultrapassado, a mediação surge como arma indispensável para baixar barreiras, da mesma forma que se ergue a

comunicação e a construção de um elo mais forte no que toca às relações na sociedade. Assim sendo, considerando a sua importância, este redobra-se em tempos de pandemia.

Estamos a viver tempos como nunca vivemos, onde moram as incertezas e o afastamento social. De tudo aquilo que podemos perder e de todas essas dúvidas que passam a pairar sobre o que será o futuro, a mediação não pode ser uma delas. Muito pelo contrário, é imperativa a intervenção dos mediadores para que não nos deixemos afetar ainda mais por este vírus. É certo que é algo complexo, a sociedade, de certa forma, desregulou-se e, neste cenário a mediação ganha cada vez mais espaço para que se possa restabelecer a coesão social e a transformação individual e social.

Focando-nos nos cidadãos com deficiência, como fomos referindo, os anos passam, mas, de uma forma ou outra, a exclusão acaba por continuar. Claro está que essa condição tendia a continuar, e seriam um pouco esquecidos no meio de tanto alvoroço a tratar com esta pandemia. Porém, o mesmo não pode acontecer e é por isso que a mediação é um processo insubstituível para a conquista do empoderamento social que estes cidadãos tanto lutam. Trata-se de retirar o melhor proveito de coisas tão simples como a comunicação entre as pessoas, de situações desfavoráveis que a pandemia agravou, tais como: as relações interpessoais, a vulnerabilidade psicológica, o percebermos cada vez menos o outro, toda a situação vivenciada faz-nos sentir que fez de nós pessoas mais distantes... O futuro será sempre incerto, mas, o espaço que vamos criando e conquistado, pode ser construído de forma a não cometer erros do passado e sim promover um melhor destino, melhor qualidade de vida, mais digna e justa, mais preenchida com cidadania democrática, para o que os processos de mediação contribuem de forma muito substantiva e inclusiva.

Os Desafios na Inclusão Social de Pessoas com Deficiência (Em Tempo de Pandemia)

Um artigo científico é uma publicação onde são discutidas ideias, métodos, técnicas, resultados e processos, em qualquer área de conhecimento. No caso, propomo-nos à discussão dos desafios para a inclusão social das pessoas com deficiência (Almeida & Miranda, 2009). A pandemia causada pelo vírus SARS-Covid19 trouxe algumas carências à sociedade, nomeadamente pelo distanciamento que fomos obrigados a cumprir para zelarmos pela segurança

de todos. E, questões relacionadas com a inclusão social, sofreram algumas grandes oscilações, recuos e situações ainda mais desafiantes, do que até então analisado. Por este motivo, subtemos à reflexão em torno dos efeitos causados pela pandemia, por forma a tentar perceber como é que a mediação se posicionou perante os desafios para a inclusão dando origem à temática que aqui apresentamos, isto é, *A Mediação e a Deficiência em Tempo de Pandemia: Desafios para a Inclusão Social*.

Entendemos que a escola tem um papel importantíssimo no processo de mudança de mentalidades, uma vez que é o epicentro da reflexão e da prática para a ação e, por isso, vivencia com facilidade projetos de inclusão. Mas, sabemos que essa mudança também tem de passar por qualquer tipo de escola, inclusive as instituições destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, o mediador torna-se uma peça fundamental para proceder à articulação entre os dois mundos, por um lado, incentiva a práticas inclusivas e a mentes mais dispostas a realidades diferentes. Mas, por outro lado, um mediador também tem a capacidade de colaborar com a adaptação do aluno NEE, bem como auxiliar os que o rodeiam para que sejam capazes de saber lidar, agir e repensar no papel que possam ter com os participantes (Alvim & Novaes, 2019).

A Mediação como um Caminho para a Inclusão Social

Atualmente, quando falamos de pessoa com deficiência ou incapacidade, falamos, naturalmente, de Direitos e Deveres, equidade entre os demais cidadãos, tal como todos os cidadãos devem usufruir do que a sua comunidade lhes tem para oferecer. Com base neste entendimento, a integração social da pessoa com deficiência mental começou a fazer parte das agendas políticas, com o objetivo de serem aceites como membros válidos da sociedade. O desenvolvimento de uma cultura mais humanista, com a crescente valorização dos Direitos Humanos e os conceitos de Igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social que lhe são inerentes, determinam o desabrochar de uma nova mentalidade, que começou por uma atitude de ingénua desculpabilização moral (Feijão, 2017).

A exclusão social é a fase extrema dos processos de marginalização, entendida como um percurso descendente, ao longo do qual se verificam sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade...» (onde iniciam as aspas, precisam de colocar página. Configura-se como um

fenómeno multidimensional, como um fenómeno social ou um conjunto de fenómenos sociais interligados, que contribuem para a produção do excluído. Coexistem, ao nível da exclusão, fenómenos sociais diferenciados, tais como o desemprego, a marginalidade, a discriminação, a pobreza, a deficiência, entre outros.

A inclusão, mais do que um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e qualidade de meios a todos aqueles que chegam. É nesta luta pela inclusão que conseguimos analisar diferentes formas de alcançar e a mediação tem um papel importante para a tornar uma realidade com todos e por todos.

A mediação, como sabemos, pode ser utilizada em diversos âmbitos. No que diz respeito às estratégias e táticas de mediação, estas são diversas e cada mediador deverá saber quais utilizar. De acordo com Almeida (2001), a mediação afirma-se como modo de regulação social e/ou método de transformação social e cultural, pelo que existem uma multiplicidade de práticas adaptáveis a uma variedade de contextos e à complexificação das redes sociais e evolução dos contactos interculturais. Assume-se como meio alternativo de resolução de conflitos, como modo de regulação social, ou como método de transformação social e cultura (Ferreira, 2017, p. 20).

Ao longo da história da humanidade foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade para com as pessoas com deficiência, as quais se foram alterando por influência de diversos fatores: económicos, culturais, filosóficos e científicos. Nas sociedades tradicionais, as pessoas apresentavam sinais de medo e repúdio perante os “deficientes” e eram frequentes cenários de apedrejamento e mortes em fogueiras da inquisição. Ao longo dos séculos, alimentaram esses mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência intelectual. Foram ao longo de séculos alvo do estigma da comunidade onde operavam (Feijão, 2017). Uma vez que a mediação abrange diferentes áreas, dentro destes contextos, o de respostas sociais às famílias pessoas portadoras de deficiência, o seu papel passa por mediar as relações entre as famílias (por exemplo, na ajuda no seu acolhimento e esclarecimento sobre os seus direitos e deveres) e também o meio social em que estas estão inseridas. Também é possível ver o seu papel nos projetos sociais criados para apoiar e incluir as pessoas com deficiência na sociedade.

Metodologia Para a Inclusão

Vivemos numa sociedade marcada por inúmeros fatores que geram a exclusão social, logo, é necessário promover a igualdade de oportunidades de maneira a desenvolvermos respostas sociais que fomentem a inclusão social. Segundo Aranha (2000), podemos definir inclusão como uma filosofia que valoriza a diversidade, refere: “uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade”, ou seja, a inclusão garante oportunidades para todos independentemente das diferenças de cada um ou de cada grupo social. E, com a finalidade de concebermos estratégias e de criarmos condições para um desenvolvimento positivo na vida dos intervenientes do projeto criado, estruturamos um eixo de ação cujos objetivos passam por melhorar as estruturas de atividades existentes na instituição onde foi desenvolvido o projeto que inicialmente referimos, promovendo, dessa forma, uma vida mais autónoma e participativa dos mesmos, assim como fornecer apoio e acompanhamento aos responsáveis legais dos jovens e adultos da instituição.

Segundo Esteves (1998), os métodos devem ser selecionados em função da finalidade e dos objetivos da intervenção e, neste caso, foi através dos objetivos, referidos anteriormente, que se fundamentaram os nossos resultados, e, no projeto SER DIFERENTE, FAZER DIFERENTE se optou por utilizar uma metodologia qualitativa como mecanismo para alcançar a inclusão social e, por sua vez, alcançar, também, a melhoria da qualidade de vida dos intervenientes. O projeto levou a uma investigação direta e a uma ação que envolvia diretamente os agentes sociais da instituição e os seus representantes, havendo uma forte interação entre a investigação e a ação prática, o que gerou um efeito transformador entre todos os intervenientes do projeto e, através da mediação, ocorreu uma parceria entre as necessidades, a exposição e a solução, que fez gerar o sucesso na promoção do bem-estar de todos e de cada um.

Resultados

Os resultados que vão ser apresentados são sustentados na análise crítica dos dados recolhidos através das informações anotadas em materiais de estudo que ajudaram a objetivar e pormenorizar as intenções do projeto em desenvolvimento. Os diários de bordo serviram de auxílio dial na implementação do projeto, uma vez que eram alicerces à reflexão e à melhoria das estruturas do projeto, assim como apoiava a construção semanal da análise tipo SWOT, que nos

possibilitava uma visão mais ampla e futurista sobre aquilo que já estava concluído e o que ainda havia para ser realizado.

Ao considerarmos que o processo de aprendizagem é um processo de cariz social, por estar intrinsecamente ligado ao quotidiano que vivemos, temos também de considerar que as artes também são processo de construção que se regem por um historial de acontecimentos. Neste sentido, entendemos que as artes podem ser um meio de mediação a ser trabalhado, se o mediador articular o sujeito ao mundo, contribuindo para a aquisição e aprofundamento de conhecimentos necessários que levem a uma melhor compreensão da realidade, da cultura e das artes. Ao utilizarmos as artes como uma ferramenta de mediação, estamos a incentivar a articulação da realidade ao campo artístico, transformando sentimentos, emoções, sentidos, experiências e saberes, numa reflexão artística (Madaloso & Schlichta, 2015).

A tarefa 1, presente na metodologia apresentada no projeto referido, Ser Diferente, Fazer Diferente – um processo de mediação para a inclusão, procurou fundamentar-se neste entendimento, tentando, em três atividades distintas, articular a realidade ao mundo artístico, através do movimento, da fala e das artes. A atividade do movimento trabalhou características diversas nos participantes. Através da dança e da expressão corporal foi possível combinar os sentimentos com ações rítmicas e coordenadas, transpondo mais emoção a cada sessão. Foi ainda possível estimular a memorização e a execução de padrões de movimento que, com as sucessivas sessões, levou a uma melhoria na autonomia e no bem-estar dos participantes. Nos projetos que procuram a mudança, e neste em específico, foi importante haver momentos de reflexão e de previsão, para que, a cada sessão, fosse havendo oportunidade de melhoria, evolução e crescimento. Aliás, não foi apenas através da expressão corporal que se conquistaram resultados, a combinação da música possibilitou o progresso evolutivo que se foi assistindo, pois, a música é importante para proporcionar qualidade de vida, sendo um mecanismo terapêutico e de bem-estar – “musicoterapia” – que ajudou a suavizar os avanços dos níveis de aprendizagem (Viana, 2012, p.52).

Ainda, sobre esta atividade, concluiu-se que a dança funciona como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, pois gerou oportunidade para que, individualmente ou em grupo, tivessem confiança em se expressarem, esta evolução foi notória da primeira sessão até à última. Ainda, na tarefa 1, a atividade que envolvia a fala foi a que precisou de mais investimento. A linguagem e a comunicação são dois aspetos que exigem um trabalho interdisciplinar, o

envolvimento de profissionais qualificados que sejam capazes de articular objetivos e realizá-los. Contudo, também é importante sabermos que as pessoas com deficiência podem e devem interagir em conformidade com outros ambientes para que sejam capazes de procurar soluções e meios para comunicarem (Duarte & Velloso, 2017).

É ainda de notar que, na atividade que envolvia a fala, os resultados dos participantes foram evoluindo gradualmente. Numa fase inicial houve alguns recuos, sobretudo causados pela adaptação aos objetivos e exigências da atividade, mas que foram sendo contornados com o avançar das sessões, num ambiente de diálogo que se revelou propício a essa evolução. No que diz respeito à atividade das artes, importa referir que as artes visuais, no âmbito da educação especial, precisam de ser vistas de forma mais liberal e abrangente, como contributos para a construção do conhecimento (Mendonça, 2014). Esta atividade foi uma referência da passagem da realidade ao abstrato, o campo artístico. Foram desenvolvidas competências diversas, com foco na criatividade, que foi sendo estimulada com a ajuda de materiais externos, histórias e descrições que apoiaram os participantes a transporem ideias em desenhos e pinturas.

É de salientar que a inclusão integra todo um movimento que conta com a participação das famílias, dos professores, dos colaboradores, dos amigos e de todos os membros da comunidade que se cruzem no percurso destes jovens e adultos com deficiência, uma vez que acreditamos que a inclusão acontece por via da mudança de mentalidades e de comportamentos. Este entendimento e acreditar perfilarão a intenção de implementar a tarefa 2, que estava diretamente relacionada com a importância de uma relação positiva entre as famílias e as instituições, que, entretanto, não foi possível obter resultados devido aos constrangimentos causados pela pandemia.

É necessário trabalhar a aceitação da diferença, aceitar as artes pela noção básica que têm, isto é, acreditamos que a arte é a beleza de uma criação, é arte. As mudanças progressivas em prol de uma educação inclusiva, sobretudo em tempo de pandemia, onde várias famílias se encontram desamparadas, são alarmes atuais que precisam de ser reparados. A reflexão crítica e assídua assume-se como uma ponte de transição para uma prática mais eficiente e, nesse sentido, é essencial que todos saibam pensar sobre as suas condutas de forma sistemática, crítica e criativa, mas, acima de tudo, ponderada (Mendonça, 2014).

Considerações Finais

Estamos inseridos numa sociedade que, por vezes, não tem capacidade para dar resposta a todos os jovens e adultos com deficiência e, por isso, entendemos a intenção do projeto que realizamos, assim como a importância dos resultados apresentados após a sua inserção num contexto social e sob os pensamentos teóricos analisados por outros atores sociais. Perante isto, e tendo em conta o público-alvo em estudo, consideramos que a realização do referido projeto foi um desafio constante, não só em termos de adaptação perante as diferenças, onde era necessário estar atento a tudo e a todas as interações, assim como perante a situação pandémica que atravessamos.

Antes de fazermos a análise interpretativa dos resultados, interiorizamos que houve uma adaptação e que, por esse motivo, os resultados pretendidos também ganharam outra previsão. Mas, perante todos os resultados e estudos analisados, podemos concluir que, tal como Rebelo (2014) refere, definitivamente, as artes são uma das muitas áreas capazes de transformar e adaptar o mundo de todos os cidadãos. Não há necessidade de fazermos todos o mesmo, mas há uma enorme necessidade de percebermos que não temos todos a mesma aptidão para as coisas e que, por isso, cada um deve encontrar a área que o pode levar a enquadrar-se numa sociedade tão exigente como interpretamos ser aquela em que nos inserimos.

Foi com os resultados da implementação das atividades que tivemos oportunidade de conhecer melhor o funcionamento da instituição e, no geral, de assistir a exercícios de promoção de uma vida mais autónoma e participativa de todos aqueles que foram integrantes do projeto. Assistir a uma avaliação positiva, sobretudo num contexto tão delicado e com uma luta tão atual, é gratificante, até para aqueles que apenas fizeram parte da avaliação de resultados, pois é mais um motivo para acreditarmos na sociedade futura, onde a mediação assume um papel essencial no desenvolvimento de contextos inclusivos e na transformação das pessoas.

Contudo, e mais uma vez, devido aos constrangimentos causados pela pandemia, nem tudo foi possível de se realizar e, conseqüentemente, faltou-nos dados sobre a tarefa 2, o fórum de discussão, que acreditamos que seja uma ideia interessante e que deverá ser aplicada num tempo seguinte. A inclusão também passa pela mudança, a entreaajuda e cooperação entre os demais órgãos sociais que atuam, de perto, com os alunos, jovens e adultos com NEE (Mendonça, 2014). Porém, não podemos deixar de reconhecer que houve uma adaptação de objetivos perante

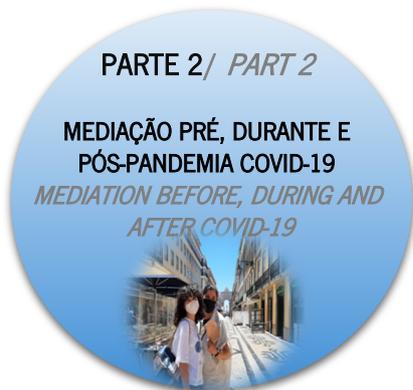
esta dificuldade em realizar a tarefa, embora, ainda assim, não fosse possível fazer uma análise ampliada dos resultados, muito menos uma confirmação de resultados.

Para concluir, consideramos que, apesar dos impedimentos que tardaram a análise dos resultados, a iniciativa e a intervenção foi muito bem conseguida e que, no geral, os objetivos foram explorados da melhor forma. Consideramos que foram resultados muito enriquecedores que, apesar de sabermos que não evidenciam mudança total na mentalidade dos implicados, acreditamos que são projetos desta natureza que vão tornar a mudança possível e comprovar que as artes são meios para atingirmos uma equidade social mais simpática e inclusiva, onde aprender a viver em conjunto é uma prioridade e o desenvolvimento de um sentimento de pertença coletiva um desígnio.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J., & Miranda, M. (2009). O uso de pronomes de primeira pessoa em artigos académicos: uma abordagem baseada em corpus. *Veredas – Revista de estudos Linguísticos*, 13(2), 68-83. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25152>
- Alvim, A., & Novaes, M. (2019). *A importância do mediador no processo de inclusão dos deficientes no ensino regular*. Em o portal dos psicólogos, ISSN 1646-6977. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1342.pdf>
- Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. *Educação Especial: Temas Atuais*, 1-10.
- Braga, J., Medalosso, J., & Schlichta, C. (2015). Mediação de artes para espaços escolares e museológicos como forma de inclusão. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 11(1), 1-19.
- Duarte, C., & Velloso, R. (2017). *Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia*. Brasília.
- Mendonça, S. (2014). *O papel das artes visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6468/1/SandraMendon%C3%A7a.pdf>

- Picanço, A. L. (2012). *A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação em Supervisão pedagógica, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Rebelo, P. (2014). *A importância da Dança, enquanto terapia, na inclusão de Crianças com Paralisia Cerebral*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6188/1/Patr%C3%ADcia%20Rebelo.pdf>
- Viana, J. (2012). *Uma Educação especial pelas artes, para uma educação com arte: a música como animação e fonte de bem-estar*. Dissertação de mestrado em Arte e Educação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3214/1/Dissertac%C7a%C%83o%20-%20versa%C83o%20final.pdf>



4

MEDIAÇÃO SOCIOFAMILIAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL TRANSFORMADA PELA COVID-19

SOCIAL-FAMILY MEDIATION: AN INTERNSHIP EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF RESIDENTIAL CARE TRANSFORMED BY COVID-19

Patrícia G. Fernandes⁵², Isabel C. Viana⁵³, Susana Castro⁵⁴

Resumo

A mediação tem alcançado grandes e significativos desenvolvimentos, quer como método alternativo de resolução de conflitos, quer como atividade social e educativa. Esta evolução constante e progressiva da mediação surge pela necessidade sentida de responder aos desafios sociais da atualidade com criticidade, criatividade e humanismo. São, por isso, cada vez mais, os investigadores, professores e contextos que valorizam e enaltecem o papel da mediação como promotora de processos de (trans)formação, autonomização, cidadania, (cor)responsabilidade e desenvolvimento pessoal, interpessoal e social. Nesta intervenção apresentamos uma reflexão sobre as potencialidades da mediação como resposta aos desafios sociais vividos no século XXI. Partilhamos algumas vivências experienciadas num estágio académico desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional, o qual integrou a mediação sociofamiliar em contexto de acolhimento residencial, com particular interesse em empoderar profissionais e famílias para lidarem, de forma positiva e inclusiva, com situações disruptivas, através do desenvolvimento da parentalidade transformativa. Um estágio atípico que merece uma reflexão diligente em torno dos desafios, oportunidades e impactos que advieram da interrupção presencial das atividades previstas para o estágio devido à pandemia mundial causada pelo surto de SARS-Cov-2 (COVID-19). Um projeto que, com serenidade, companheirismo e muita criatividade, permitiu, nos processos de mediação sociofamiliar em contexto de acolhimento residencial, encontrar respostas criativamente improváveis para circunstâncias inimagináveis.

Palavras-chave: Acolhimento residencial; Mediação sociofamiliar; Pandemia mundial; Parentalidade transformativa.

Abstract

Mediation has achieved great and significant developments, both as an alternative method of conflict resolution and as a social and educational activity. This constant and progressive evolution of mediation arises from the felt need to respond to today's social challenges with criticality, creativity and humanism. Therefore, researchers, teachers and contexts increasingly value and

⁵² Mestre em Educação, Especialização em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, patricia.guioamar@hotmail.com

⁵³ Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, icviana@ie.uminho.pt

⁵⁴ Técnica Serviço Social, Congregação das Servas Franciscanas de Nossa Senhora das Graças, Portugal, suanacastro06@gmail.com

extol the role of mediation as a promoter of processes of (trans)formation, autonomy, citizenship, (color)responsibility and personal, interpersonal and social development. In this intervention, we present a reflection on the potential of mediation as a response to the societal challenges experienced in the 21st century. We share some experiences experienced in an academic internship developed under the Master in Education, a specialization area in Educational Mediation, which integrated socio-family mediation in a residential care context, with a particular interest in empowering professionals and families to deal in a positive and inclusive way, with disruptive situations, through the development of transformative parenting. An atypical internship that deserves a diligent reflection on the challenges, opportunities and impacts that arose from the interruption of the activities planned for the internship due to the worldwide pandemic caused by the SARS-Cov-2 (COVID-19) outbreak. A project that, with serenity, companionship and a lot of creativity, allowed, in the processes of socio-familial mediation in the context of residential care, to find creatively improbable answers to unimaginable circumstances.

Keywords: Residential care; Socio-familial mediation; World pandemic; Transformative parenting.

Introdução

O século XXI será, sem dúvida, uma época que todos reconhecerão como o tempo histórico em que o mundo se transformou. Vivemos, nas passadas duas décadas, um significativo aumento da população mundial, sentimos um engrandecimento e popularização da tecnologia, bem como reconhecemos as ações mobilizadas para adequar as políticas educativas aos desafios da atualidade. No entanto, o século XXI reflete algumas preocupações que tendem a ameaçar o desenvolvimento individual e coletivo, podendo incentivar à (auto)destruição da civilização e da vida no planeta (Paulino, 2019). A modernidade líquida, as ideologias competitivas e individualistas, as tendências segregacionistas, a pobreza, a poluição e os comportamentos violentos são alguns dos muitos fatores que ameaçam os direitos humanos e a humanidade (Paulino, 2019). Estes fatores delineiam um caminho histórico perigoso, com armadilhas e crises, que (in)conscientemente podemos percorrer. Contudo, este caminho conserva, ainda, tal como acontecera noutros períodos históricos, a grande vantagem de se metamorfosear.

Acreditamos que, tal como afirmava Nelson Mandela, a Educação compõe uma dessas grandes vantagens, assumindo-se como um dos agentes mais poderosos que podemos utilizar para transformar o mundo. No século XXI, a Educação rompe, diariamente, com concepções conservadoras e perspectiva-se mais plural e ampla, preocupada com a participação ativa, autêntica e responsável dos sujeitos em processos construtivistas, de reflexão e criatividade (Gueifão, Correia & Azevedo, 2021). Esta concepção de Educação revelou, pela visão de inúmeras organizações mundiais, ser relevante e decisiva para transformar a forma como conduzimos a humanidade ao

encontro de ideologias sociais mais responsáveis, inclusivas, sustentáveis e adequadas às exigências da atualidade.

A Organização da Nações Unidas (ONU), em 2015, criou uma série de objetivos para alcançar, com plenitude, igualdade e dignidade, o desenvolvimento social e económico no mundo. De entre os diversos objetivos previstos alcançar até 2030, a ONU destaca, de forma particular, o número 4, a importância de “Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todos, ao longo da vida” (ONU, 2015, p. 17). Também a UNESCO (2015, p. 9) reconhece a Educação como resposta adequada aos desafios globais da contemporaneidade, salientando que esta deve ser aberta, flexível, humanista e holística, preocupada com a paz, a inclusão e a justiça:

(...) uma abordagem humanista e holística da educação pode e deve contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento. Nesse modelo, o crescimento económico deve ser orientado por uma gestão ambiental responsável e pela preocupação com a paz, a inclusão e a justiça social. (...) No que se refere à educação e à aprendizagem significa ir além da estreita visão utilitarista e economista, integrando as múltiplas dimensões da existência humana. Essa abordagem enfatiza a inclusão de pessoas frequentemente discriminadas – mulheres e crianças do sexo feminino, povos indígenas, pessoas com deficiência, migrantes, idosos e pessoas que vivem em países afetados por conflitos. Ela requer uma abordagem aberta e flexível à aprendizagem, tanto ao longo da vida, quanto em todos os seus aspetos: uma abordagem que ofereça a todos a oportunidade de concretizar o seu próprio potencial para construir um futuro sustentável e uma vida digna.

Este reconhecimento do propósito e impacto da Educação na vida das pessoas nunca foi tão urgente e deve ser um dos primeiros passos tomados para garantir que o caminho percorrido em direção ao futuro da humanidade é sustentável, consciente e responsável. No entanto, apesar da Educação ter um papel prioritário e impactante nesta transformação da sociedade, nas suas formas de ser, estar, pensar e agir, esta pode e deve ser reforçada por outras áreas de intervenção de relevo e importância social.

A Mediação, assim como acontece ao século XXI, surge enriquecida por novas configurações, muito além da *comumente* (re)conhecida como método alternativo de resolução de conflitos. A Mediação, como forma de dar resposta e acompanhar com rigor e qualidade os desafios sentidos no novo século, foi expandindo os seus campos de intervenção e sustentando-se em modelos construtivistas e socio-críticos que reconhecem e privilegiam as narrativas dos sujeitos sobre as realidades vivenciadas (modelo circular narrativo) e visam a mudança e a (trans)formação dos indivíduos, das suas relações e do meio em que estão inseridos (modelo transformativo) (Torremorell, 2008; Silva, 2018). Estas características da prática da Mediação como

metodologia participativa, interativa e colaborativa, enaltecem a importância de mantê-la à tona nas discussões do século XXI, uma vez que, de tão poderoso ser o seu impacto nos indivíduos, possibilita, de mãos dadas com a Educação, o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, humanistas e críticas:

A mediação é uma cultura de paz e de cidadania, essencial para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, humanistas e críticas. A expansão da cultura de mediação é condição essencial para o desenvolvimento de lideranças democráticas e solidárias, para a educação de pessoas autônomas e autodeterminadas, para o desenvolvimento de processos de evolução pessoal e coletiva responsáveis (Silva, 2018, p. 27).

Neste sentido, a Mediação pode e deve ser aplicada nos mais diversos contextos de intervenção, sendo essencial que, para esse efeito, o exercício profissional da Mediação seja praticado por Mediadores com formação adequada e de qualidade (Silva & Munuera, 2020). Esta formação sólida permite mobilizar princípios, modelos, estratégias e técnicas particulares e específicas, sustentadas no conhecimento teórico e prático desenvolvido na área (Torremorell, 2008; Silva & Munuera, 2020).

A Mediação nos Contextos de Acolhimento Residencial

Conscientes de que a mediação é uma mais-valia numa grande pluralidade de contextos, retratamos neste trabalho uma intervenção pela mediação realizada num contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo, no norte de Portugal. O acolhimento residencial surge na vida das crianças/jovens quando são violadas as suas necessidades básicas e o exercício pleno do seu desenvolvimento:

1 – O acolhimento residencial consiste na colocação da criança ou do jovem aos cuidados de uma instituição de acolhimento que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhe garanta os cuidados adequados às suas necessidade e bem-estar, com vista ao seu desenvolvimento integral nos termos do artigo 41.º da LPCJP (artigo 2.º, Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro).

Quando são institucionalizadas, em maioria, provenientes de ambientes familiares desequilibrados, as crianças/jovens encontram-se em situação de fragilidade, sendo por isso fundamental organizar todos os esforços para que sintam, o menos possível, o impacto do processo de acolhimento no seu desenvolvimento e bem-estar. Assim, responsável por salvaguardar os direitos básicos fundamentais das crianças/jovens em situações de rotura

familiar, o acolhimento residencial deve preparar espaços facilitadores de desenvolvimento e aprendizagem. Estes espaços de crescimento só são verdadeiramente ricos e dignificadores para a criança/jovem se a família, tanto quanto for possível e permitido, também puder ser envolvida no dia-a-dia da instituição:

Artigo 4.º (...) h) Corresponsabilização da família de origem – deve favorecer-se a participação e capacitação da família de origem numa lógica de compromisso e colaboração. (...) Direitos da família de origem (...) 2 – A família de origem beneficia de uma intervenção orientada para a capacitação familiar mediante a aquisição e o fortalecimento de competências parentais nas diversas dimensões da vida familiar, integrando níveis diferenciados de intervenção de cariz psicossocial, a realizar por entidades e serviços com competência em intervenção social e comunitária e apoio familiar (Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro).

Esta responsabilização da instituição de acolhimento em envolver as famílias, de forma mais permanente e contínua, permitirá que as crianças/jovens acolhidas sobreponham os novos relacionamentos familiares, mais positivos e educativos, à experiência destrutiva e insegura que, por vezes, carregavam no momento da institucionalização (Castro, 2013; Mota & Matos, 2018).

São já várias as experiências de integração da mediação nos contextos de acolhimento residencial a fim de reforçar este comprometimento colaborativo entre a instituição e as famílias das crianças/jovens acolhidas (Magalhães, Silva & Almeida, 2016; Fernandes, Viana & Castro, 2020). Em específico, a mediação sociofamiliar, pela sua vertente educativa e social, inserida no campo não judicial da mediação, é capaz de construir ambientes de transformação, colaboração e confiança facilitadores da comunicação dentro do núcleo familiar e deste com os sistemas que o envolvem (Magalhães, Silva & Almeida, 2016, p. 121). A mediação sociofamiliar tem demonstrado ser uma mais-valia nos contextos de acolhimento residencial, uma vez que permite criar espaços positivos de participação entre os três vértices da tríade: crianças/jovens-instituição-família. Estes espaços são favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças/jovens, pois, tal como afirma Fernandes (2021):

A intervenção pela via da mediação sociofamiliar permite promover espaços de diálogo na tríade criança/jovem, família e sistema social; salvaguardar o bem-estar dos acolhidos e garantir-lhes os seus direitos essenciais; estimular e (re)fortalecer as relações familiares; e trabalhar de forma articulada em equipas multidisciplinares, por forma a desenvolver modelos e práticas de intervenção e prevenção do risco, verdadeiramente adequados e humanistas, centrados nas reais necessidades dos envolvidos. (p. 20)

A criação de espaços de mediação sociofamiliar pode e deve ser enriquecida com a aplicabilidade da parentalidade transformativa, um constructo que, baseado nos princípios e pressupostos da Mediação Sociofamiliar, visa a criação de ambientes seguros e de confiança onde

os familiares participam, de forma interessada e ativa, em diálogos, partilhas construtivas e processos de (auto)consciencialização e (trans)formação parental com vista à (re)unificação familiar (Fernandes, Viana & Castro, 2020). A parentalidade transformativa surge como uma prática a ser implementada pelos contextos de acolhimento residencial, com vista à reunificação familiar. Esta permite apoiar no exercício da parentalidade o mais plena e autenticamente possível em função do superior interesse da criança/jovem. Para isso acontecer é essencial que a instituição de acolhimento reúna todos os seus esforços para apoiar e orientar a família no desenvolvimento de reflexões intra e interpessoais (educ)ativas e (trans)formativas. Estes espaços preocupam-se, primeiramente, em envolver as famílias, numa primeira instância, com os seus próprios entendimentos da realidade, das relações e de si mesmos, para depois promover o envolvimento autêntico nas relações com os seus filhos (Fernandes, Viana & Castro, 2020).

Em suma, é essencial dar a conhecer as possibilidades de intervenção pela mediação sociofamiliar e parentalidade transformativa nos contextos de acolhimento residencial com vista à criação de ambientes positivos, inclusivos e construtivos, de transformação e empoderamento institucional e familiar.

Método

O trabalho aqui retratado inscreve-se no projeto de investigação-intervenção O Papel da Mediação Sociofamiliar no Desenvolvimento da Parentalidade Transformativa em Contexto de Acolhimento Residencial, levado a cabo no norte de Portugal, no âmbito de um estágio académico do 2.º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional. Os principais objetivos desta investigação-intervenção, essencialmente, visaram: i) favorecer a participação ativa e responsável da família biológica na vida das crianças/jovens, numa perspetiva de compromisso e colaboração; ii) facilitar a rede de diálogo na tríade crianças/jovens, famílias e instituição; iii) envolver as famílias com questões essenciais para o exercício da parentalidade; e iv) desenvolver um processo de capacitação parental tendo por base os princípios da parentalidade transformativa. Todos os objetivos delineados pretendiam dar resposta à questão de investigação: De que forma pode a mediação sociofamiliar contribuir para o fortalecimento das relações afetivas, dos vínculos, entre as crianças/jovens acolhidas e as famílias, através da parentalidade transformativa?

Trata-se de um projeto configurado por uma abordagem de natureza qualitativa, a qual permite ao investigador adotar uma postura interpretativa, humanista e naturalista dos participantes e das situações em estudo (Amado, 2014, p. 41). É alicerçado em pressupostos de investigação-ação colaborativa, com preocupação, ao longo de todo o processo, em garantir a participação ativa dos envolvidos no propósito da investigação-intervenção (Bogdan & Biklen, 1994) e a necessidade de (re)ajustar continuamente a prática investigativa consoante as necessidades vividas no momento pelos participantes e pelo contexto (McNiff, 2008).

A fim de corresponder ao repto proposto para partilhar uma experiência de trabalho de investigação-intervenção na área da Mediação, cuja ação presencial foi interrompida devido às sucessivas fases de confinamento social durante o surto COVID-19, este artigo apresenta resultados parciais do projeto desenvolvido, centrando-se, especificamente, na investigação-intervenção realizada *online*, a partir de março de 2020. Os resultados à frente apresentados refletem as estratégias encontradas para dar continuidade ao projeto de estágio, bem como os recursos e materiais desenvolvidos para dar conta dos objetivos previamente delineados e manter o contacto a distância com o contexto de intervenção e respetivo público-alvo.

Participantes

O contexto de acolhimento residencial onde se realizou o projeto aqui, em parte, relatado, quer na fase inicial de intervenção presencial, quer na fase posterior, no apoio ao desenvolvimento da intervenção *online*, é uma casa de acolhimento, situada no norte de Portugal, com capacidade para dar resposta às necessidades de 25 crianças/jovens, com idades compreendidas entre os 0 e os 21 anos, de ambos os sexos. A intervenção desta casa de acolhimento orienta-se para a promoção, proteção e coparticipação na construção de projetos de vida dos menores, criação de espaços facilitadores do desenvolvimento holístico e desenvolvimento de competências parentais com vista à (re)unificação familiar.

Conscientes da importância do papel parental na vida dos menores e da influência da instituição de acolhimento como ponte para fortalecer as relações familiares entre a criança/jovem acolhida e a respetiva família, optou-se por considerar não só as crianças/jovens, como as famílias e a instituição de acolhimento como participantes do estudo. Especificamente na intervenção *online*, as estratégias e materiais desenvolvidos eram direcionados não só à instituição, famílias e

crianças/jovens do contexto do projeto em questão, mas aberta a todas as instituições de acolhimento, familiares em situação de vulnerabilidade e crianças/jovens que tivessem, pelo menos, dispositivos móveis e acesso à internet. Apesar de não se dirigir a um grupo específico de participantes, os materiais desenvolvidos, e posteriormente apresentados nos resultados, foram baseados nas especificidades das crianças/jovens e dos familiares da instituição que acolheu o projeto, os quais tinham, inicialmente, aceitado participar na modalidade presencial. Este cuidado em basear a intervenção *online* nas especificidades dos participantes previstos para a intervenção presencial, permite ter uma visão mais consciente das necessidades gerais destes públicos, uma vez que o caso específico da casa de acolhimento pode ser o caso de muitas outras instituições residenciais. Apresentamos, na tabela seguinte, as características sociodemográficas identificadas aquando do diagnóstico de necessidade dos participantes (Tabela 1).

Tabela 1. *Caraterísticas sociodemográficas das crianças/jovens participantes no registo presencial do projeto*

ID	Sexo	Idade
CJ5	F	7
CJ9	M	10
CJ8	F	7
CJ4	F	12
CJ18	M	9
CJ24	M	11

Legenda: ID – Identificação; CJ – Criança/jovem; M – Masculino; F - Feminino

Tanto as caraterísticas sociodemográficas das crianças/jovens como dos familiares suscitaram uma preocupação acrescida no desenvolvimento dos materiais digitais a fim de serem sensíveis às questões culturais e ao respeito intercultural, uma vez fazerem parte do estudo crianças/jovens de diversas comunidades.

Os familiares (Tabela 2) apresentam algumas caraterísticas específicas que podem ser vividas por uma diversidade de progenitores cujos filhos se encontram em situação de acolhimento, por exemplo, analfabetismo, a abstenção ou participação muito pontual em projetos sociofamiliares promotores do desenvolvimento de competências parentais, assim como a instabilidade no seu próprio estado de saúde (insegurança e bipolaridade).

Tabela 2. *Caraterísticas sociodemográficas dos familiares participantes no registo presencial do projeto*

ID	Sexo	H.A.	Saúde	P. P. N.	Filhos em situação de acolhimento
M1	F	10.º ano	Insegurança e fragilidade durante e pós-parte	Nenhum	1
M9	F	5.º ano	Sem problemas	Nenhum	2
M12	F	1.º ciclo	Sem problemas	Sem informação	1
M8	F	Sem escolaridade	Sem problemas	Projeto relação pais-filha; Projeto cuidar dos filhos	3
P6	M	Sem informação	Sem problemas	Projeto relação pai-filho	1
P15	M	Sem informação	Doença bipolar	Sem informação	1

Legenda: ID – Identificação; M_ – Mãe; P – Pai; F – Feminino; M – Masculino; H.A. – Habilitações Académicas; P. P. N. sociofamiliar – Participação em Projeto ao Nível Sociofamiliar.

Em alguns casos é possível constatar que são regulares as aplicações dos processos de promoção e proteção na mesma família (2 ou mais filhos em situação de acolhimento). Este aspeto evidencia uma grande necessidade de acompanhar os familiares, de forma regular e orientada, na construção de um entendimento do exercício parental, desconstruindo projetos e iniciativas de parentalidade estandardizadas e pouco sensíveis às especificidades de cada família e respetiva história de vida.

Instrumentos

Para a recolha de informação recorreu-se a três técnicas geradas na resposta à interrupção presencial do projeto: os registos fotográficos; a interpretação e reconhecimento dos materiais desenvolvidos; e a observação não participante. Ao longo de todas as dinâmicas *online* é proposto aos participantes que fotografem as atividades desenvolvidas e enviem os seus registos, mesmo que de forma anónima. Surge, neste sentido, a necessidade de incluir os registos fotográficos como forma de retratar, e até comprovar, a participação e desenvolvimento dos materiais propostos (Latorre, 2005). Também foi considerado essencial criar um separador *online* específico que permitisse aos participantes colocar sugestões, questões e comentários à equipa de conceção do projeto e aos materiais propostos. Este espaço de confidencialidade garante, por um lado, a possibilidade de os participantes partilharem os materiais por si desenvolvidos, e, por

outro, tecerem comentários sobre os mesmos. Para este fim, foi necessário implementar uma técnica em específico que visasse a interpretação e reconhecimento dos materiais desenvolvidos pelos participantes. Este espaço de partilha, por ser anónimo e inclusivo, serve também, caso se considere necessário, de ponte entre as necessidades e interesses dos participantes e as respostas sociais que lhes poderão ser úteis.

Por fim, por não ser possível manter o contacto presencial e direto com os participantes, foi necessário recorrer a uma observação não participante assíncrona com o objetivo de analisar, numa lógica de interação e partilha, a partir de qualquer tempo e lugar, os materiais desenvolvidos autonomamente pelos participantes (Pardal & Correia, 1995). O desenvolvimento dos materiais e respetiva partilha era livre, espontânea, ocasional e voluntária. Esta não obrigatoriedade dos resultados fez reconhecer, desde logo, o risco associado à não partilha dos materiais no curto período de tempo que havia para os analisar, o que limitou a avaliação da adesão e pertinência dos mesmos.

Procedimentos

O projeto de estágio desenvolveu-se de setembro de 2019 a março de 2020 em registo presencial e, de março a junho de 2020, em registo de interação *online*. Na fase de interação *online*, aquela que especificamos neste artigo, os instrumentos de recolha de dados desenvolvidos, a fim de compreender a pertinência e exequibilidade dos materiais na perspetiva dos seus possíveis participantes, não alcançou os resultados esperados. O período de desenvolvimento e publicação da nova interação *online* foi curto, não permitindo que os participantes pudessem usufruir dos materiais desenvolvidos e manifestar um parecer sobre o impacto dos mesmos nas suas vidas e relações familiares. Sabemos, no entanto, que esta nova estratégia de interação *online* pode ser um dos passos significativos em prol de um envolvimento mais ativo, interessado, inclusivo e flexível das famílias, numa relação dialógica com as suas crianças/jovens e respetivas instituições de acolhimento.

Resultados

Ao sabermos não ser possível apresentar o parecer dos participantes, devido ao curto período de adesão e implementação dos materiais propostos *online*, apresentamos, neste tópico,

os resultados da transformação, para registo *online*, do projeto, inicialmente, previsto implementar presencialmente.

A metodologia de interação *online* realizou-se por recurso a um *website*, criado e graficamente composto pela equipa de conceção do projeto. A este *website* foi atribuído a designação *ComPrometo-Me*. Esta é uma terminologia ampla com diversos significados conexos entre si, os quais, por um lado, pressupõem o Comprometimento das famílias para com o bem-estar e superior interesse dos seus filhos; sendo, para isso, necessário prometerem participar de forma ativa, colaborativa e interessada na vida da instituição. Este *Comprometimento* só é possível se houver um interesse pessoal e íntimo – *Me* – em reformular as condutas parentais. Para afirmar e atribuir identidade ao *website*, e a esta nova metodologia de interação *online*, foi desenvolvido um logótipo (Imagem 1) onde se encontram duas mãos, ligadas pela conexão do dedo mindinho do adulto. Popularmente, este gesto é simbolicamente associado a promessas, responsabilização e comprometimento mútuo.



Imagem 1. Logótipo *ComPrometo-Me*

Na primeira página do *website* é possível encontrar o propósito do *ComPrometo-Me*, o qual surge como forma de acompanhar, motivar e comprometer as famílias, em tempo pandémico, e não só, na vida das suas crianças/jovens e no envolvimento colaborativo com as instituições de acolhimento (Imagem 2).



Imagem 2. Página inicial do website ComPrometo-Me

Clicando no ícone respetivo, os visitantes serão direcionados no *website* para uma nova página, a qual faz referência à missão e à visão do *ComPrometo-Me* (imagem 3), bem como explicita o conceito de mediação e mediação sociofamiliar, faz referência ao papel do mediador, refere as principais características do constructo parentalidade transformativa e associa os efeitos da sua aplicabilidade no contexto de acolhimento residencial.

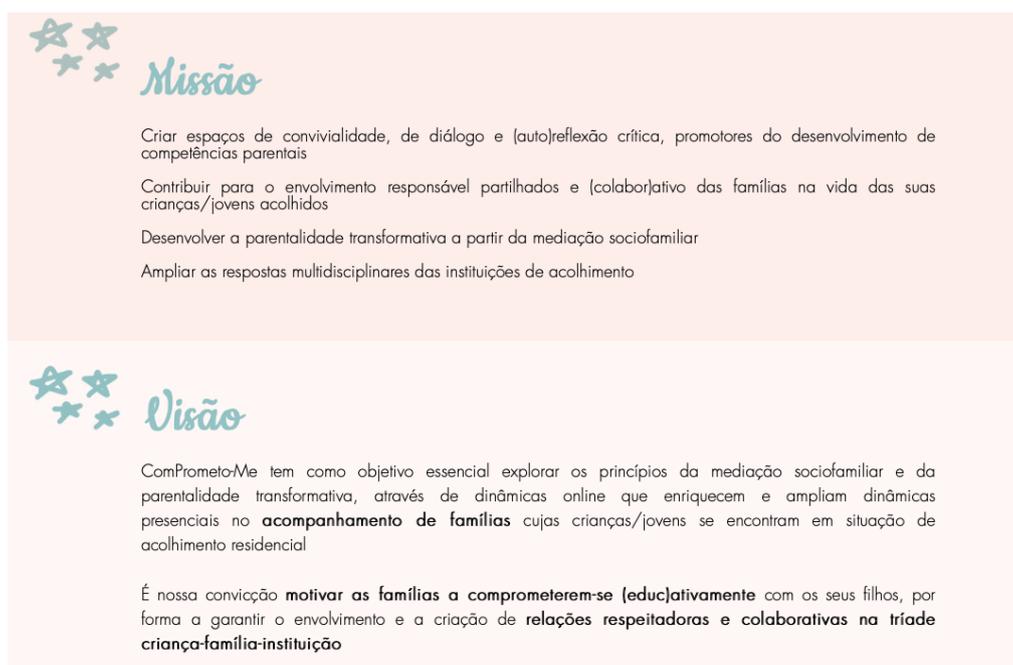


Imagem 3. Missão e Visão do ComPrometo-Me

Ainda, ao se percorrer a página inicial do *website*, é possível encontrar quatro espaços principais com dinâmicas, reflexões e/ou informações essenciais àqueles que, de alguma forma, estão afetos ao acolhimento residencial e a medidas de promoção e proteção: i) com e pela família (imagem 4); ii) com e pelas/os crianças/jovens (imagem 5); iii) com e pelos profissionais (imagem 6); iv) na incerteza (Imagem 7).



Imagem 4. *Com e pelas famílias*



Imagem 5. *Com e pelas/os crianças/jovens*

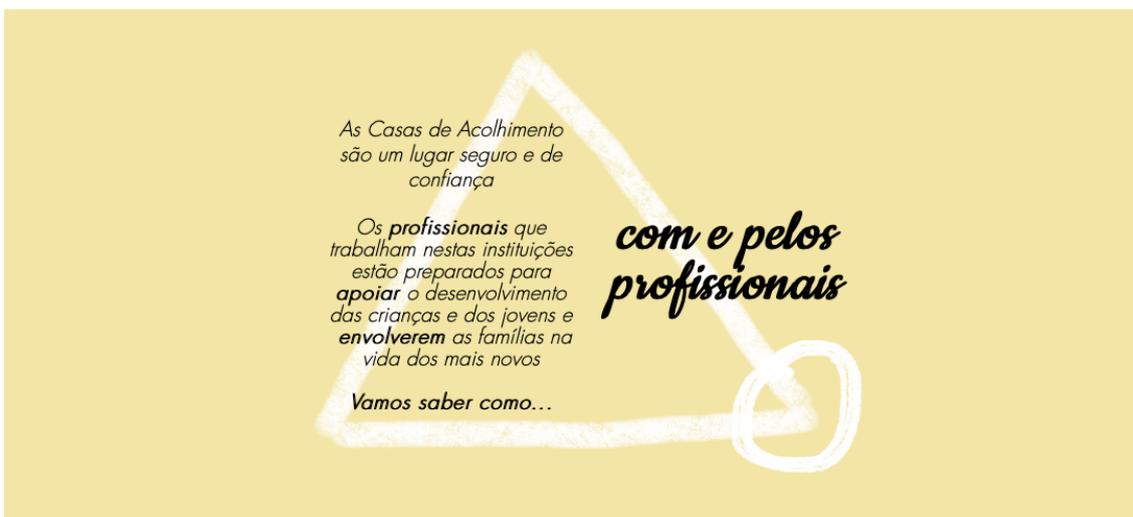


Imagem 6. *Com e pelos profissionais*



Imagem 7. *Na incerteza*

Centramo-nos, neste relato, na compreensão dos materiais propostos nos três primeiros espaços, uma vez que o quarto (iv) é apenas um espaço informativo que dispõe algumas respostas sociais específicas a que os visitantes podem recorrer, a fim de se sentirem apoiados nas suas mais diversas necessidades, quer ao nível familiar, quer dificuldades financeiras e/ou de saúde.

Com e pela Família

Com e pela família é um espaço promotor de partilhas e reflexões centradas na aplicabilidade prática do constructo parentalidade transformativa e consequente desenvolvimento de competências parentais. Este espaço surge da necessidade sentida de transferir para molde

online as sessões de parentalidade previstas implementar presencialmente com as famílias participantes no projeto. Na impossibilidade de dar continuidade às sessões no registo convencionado, reorganizamos os materiais a fim de serem exequíveis e impactarem os participantes a distância. Surge, nesse sentido, o *podcast (Des)envolvendo* (Imagem 8), organizado por 7 áudios, com 7 temáticas que, apesar de diferentes entre si, são complementares.

O *podcast* apresentado surge não com uma conotação expressamente informativa, mas suscita, constantemente, as reflexões e atividades práticas simples que visam a (trans)formação dos familiares e das suas relações afetivas familiares quotidianas. Estes foram idealizados para corresponder às características demográficas específicas das famílias.

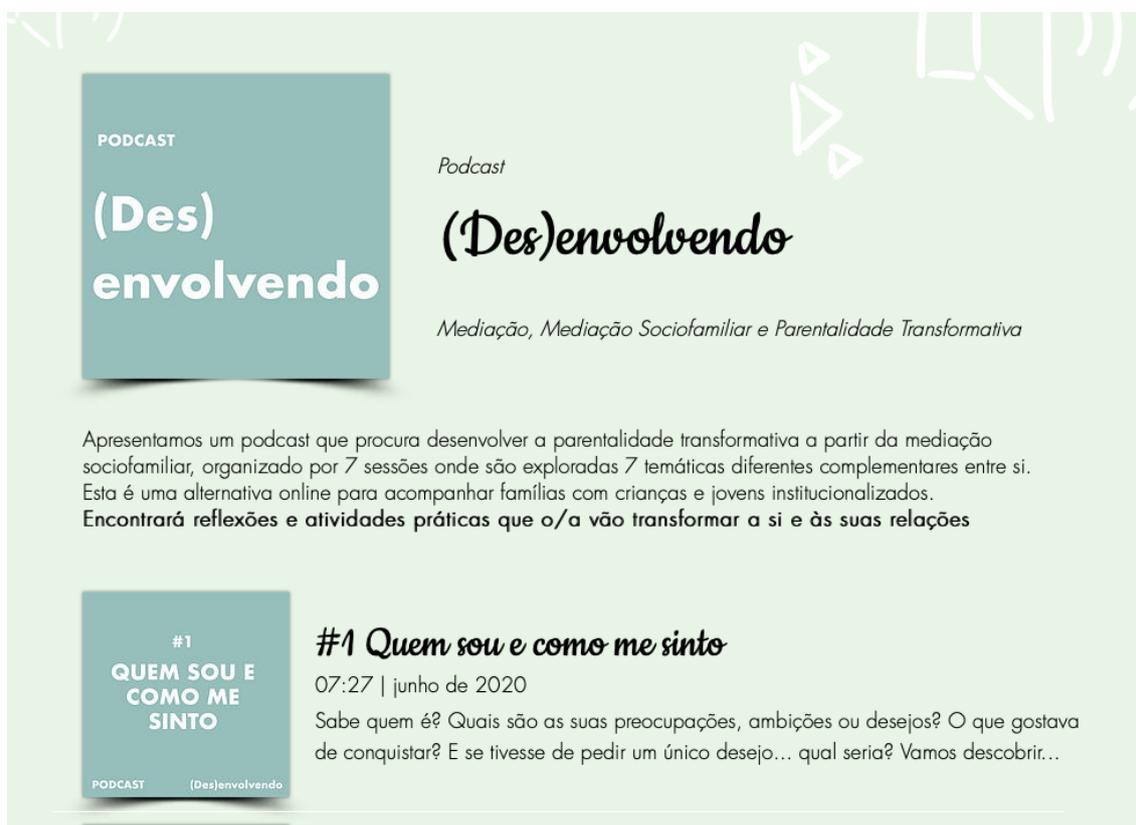


Imagem 8. *Podcast (Des)envolvendo*

A primeira sessão, o primeiro ficheiro áudio do *podcast*, como sessão introdutória, pretende, tal como indica a sua denominação *quem sou e como me sinto*, estimular as famílias a refletirem sobre si próprias, numa lógica de (auto)consciencialização e (re)conhecimento intrapessoal, com vista a responderem às questões: “Sabe quem é? Quais são as suas preocupações, ambições ou desejos? O que gostava de conquistar? E se tivesse de pedir um único desejo... qual seria?”.

A segunda sessão, “descobrir o que é a família”, surge com o objetivo de facilitar a compreensão da estrutura familiar e a reflexão em torno da importância de se transformar e adequar comportamentos parentais. Este segundo áudio pretende mobilizar entendimentos a fim de garantir que os participantes, no final da sessão, tenham as competências essenciais para responder às questões: “Sabe para que serve a família? Que vantagens nos pode trazer um ambiente familiar harmonioso? E a sua família... como é?”.

A terceira sessão, intitulada “direitos”, visa consciencializar os familiares para os seus direitos e oportunidades dentro dos contextos de acolhimento residencial. Esta sessão visou a consciencialização e compreensão dos direitos inerentes a cada familiar, respondendo à questão: “Todas as pessoas têm direitos, mas vocês sabem quais são esses direitos?”.

A quarta sessão, “as visitas na Casa”, visa promover uma reflexão em torno da importância de se refletir sobre os comportamentos parentais adotados e a adotar nas visitas à instituição, com vista a contribuir para a harmonia no ambiente residencial. Ao longo da sessão pretende-se que os participantes reflitam em torno das questões: “Visitam muitas vezes os mais novos na Casa de Acolhimento? O que costumam fazer quando estão lá? Com quem integram? E quando integram... como costumam lidar com as situações?”.

A quinta sessão, “comunicar para mim é”, possibilita uma reflexão em torno da importância de comunicarmos de forma clara, positiva e harmoniosa no ambiente familiar e nos contextos institucionais. Através destas, as famílias compreenderão o poder da comunicação nas relações e nos entendimentos e conseguirão ser críticos para responder às questões: “Já presenciou situações onde existe muita falta de comunicação? No seu caso pessoal. Retrata algum episódio?”

A sexta sessão, “já te disse que gosto de ti”, promove uma consciencialização em torno das rotinas diárias intrafamiliares e a importância de se criarem ambientes dentro do núcleo familiar propícios ao diálogo e afeto. Através desta sessão, as famílias refletirão sobre: “Qual é o momento do dia que dedicam aos vossos filhos? Hoje, já lhes disseram que gostam deles?”.

Por último, a sétima sessão, “já posso imaginar que faço”, surge centrada na valorização dos vínculos familiar e na reflexão de como os participantes podem dar continuidade, no futuro, à sua (trans)formação enquanto progenitor, nos mais diversos contextos de interação: “Como posso dar continuidade à minha transformação enquanto pai/mãe? O que preciso de fazer?”.

Todos estes áudios incluíam, ainda, um momento introdutório de apresentação dos objetivos do *podcast* e do projeto, bem como um momento final em que era efetuado o convite aos participantes para partilharem com a equipa do projeto fotografias das atividades e dinâmicas implementadas e/ou comentários sobre impactos pessoais, familiares e relacionais que daqui possam ter surgido.

Em suma, este espaço prevê um envolvimento autónomo e responsável dos familiares, os quais, por se interessarem tão genuína e autenticamente na sua (auto)(trans)formação, serão capazes de ver as suas competências parentais desenvolvidas.

Com e Pelas Crianças/Jovens

O espaço *com e pelas/os crianças/jovens* surge como um espaço de apoio à relação entre as crianças/jovens e a sua família, na medida em que sugere brincadeiras, para que valorizem o tempo em conjunto. Este separador foi dividido por “brincadeiras educativas” e “brincadeiras deliciosas”.

Nas “brincadeiras educativas” (Imagem 9), as sugestões de brincadeiras compreendem modalidades manuais e reflexivas e a participação colaborativa no seu desenvolvimento com vista à estimulação do pensamento crítico e criatividade. Nas “brincadeiras deliciosas” (Imagem 10), exemplificam-se algumas receitas de bolos e doces caseiros a fim de promover as relações cooperativas entre as crianças/jovens e as suas famílias, bem como, à semelhança das brincadeiras educativas, estimular a criatividade, o equilíbrio e o bem-estar psicológico e afetivo das crianças/jovens. Estas receitas foram organizadas em vídeo e com áudio explicativo, sendo selecionadas especificamente pela pouca complexidade na sua execução e pelos ingredientes básicos utilizados, os quais, com maior facilidade, podemos ter em casa.

Brincadeiras educativas

As brincadeiras educativas que propomos são sugeridas para acontecerem em conjunto com as vossas crianças/jovens

As brincadeiras são compostas por modalidades manuais e reflexivas, permitindo, por um lado, o **trabalho cooperativo entre pais/mães e filhos/as na invenção e construção de materiais e desenvolvimento das brincadeiras** e, por outro, o **pensamento crítico e a criatividade através da partilha de perspectivas, sentimentos e opiniões sobre os mais diversos assuntos que as brincadeiras possam sugerir**



Imagem 9. Brincadeiras educativas

Brincadeiras deliciosas

Nas brincadeiras deliciosas vai encontrar receitas de bolos/doces com ingredientes que, com certeza, já tem em casa

Fazer bolos é uma forma de expressão que estimula a criatividade, o equilíbrio e o bem-estar. Quantas crianças/jovens adoram **"meter as mãos na massa"** e **encher a cozinha de farinha?** Com certeza, a sua não será exceção. Experimente estas receitas com as suas crianças e jovens, reconforte-se, estimule momentos positivos em família e filho/a e verá que **o resultado final será incomparável e... delicioso**



Imagem 10. Brincadeiras deliciosas

Apresentamos, de seguida, uma tabela que resume as atividades incluídas em cada uma das brincadeiras (Tabela 3).

Tabela 3. *Brincadeiras educativas e Brincadeiras deliciosas*

Brincadeiras	Atividades⁵⁵	Objetivos
Educativas	História (im)provável	- Desenvolver o espírito criativo e de cooperação entre o familiar e a criança/jovem - Fortalecer a capacidade de adaptação ao meio envolvente
	Jogo do galo	- Desenvolver a motricidade e o espírito criativo - Promover o raciocínio lógico - Desenvolver a capacidade de concentração e resolução de dilemas - Promover a interação competitiva saudável entre familiares e criança/jovem
	Bingo	- Promover espaços cooperativo de desenvolvimento criativo, cognitivo e social - Desenvolver o espírito crítico e imaginativo - Estimular o relacionamento e conhecimento interpessoal entre os familiares e as crianças/jovens
	Vamos fazer um desenho!	- Elevar a autoestima das crianças/jovens - Promover espaços conjunto de reflexão (família, crianças e jovens) de forma atenciosa, preocupada e afetiva
	Os meus dias são assim e os teus?	- Estimular a organização das rotinas diárias e a autonomia - Compreender como rentabilizar o tempo para fortalecer as relações afetivas na família
	Vamos ouvir uma história?	- Desenvolver capacidades cognitivas e comunicacionais na criança/jovem - Fortalecer as relações afetivas entre a crianças, os familiares e a instituição de acolhimento - Minimizar ideais estandardizados associados ao Acolhimento Residencial - Desenvolver a empatia, a imaginação e a criatividade - Compreender o papel de cada interveniente na triade criança-família-instituição de acolhimento
Deliciosas	Receita de panquecas	- Estimular a criatividade, o equilíbrio e o bem-estar - Estimular momentos positivos em família
	Receita de brigadeiros	- Estimular a criatividade, o equilíbrio e o bem-estar - Estimular momentos positivos em família
	Receita de bolo de chocolate	- Estimular a criatividade, o equilíbrio e o bem-estar - Estimular momentos positivos em família

Como prevíamos, apesar de não terem sido partilhados com a equipa de conceção do projeto registos da aplicabilidade prática das atividades propostas em *com e pelas crianças/jovens*, acreditamos que este espaço é vantajoso, não só em qualquer fase, mas principalmente, num tempo pandémico onde as famílias, confinadas à sua casa, sentem dificuldades em gerir e lidar com o isolamento.

⁵⁵ A descrição das dinâmicas de cada uma das atividades encontra-se no *website ComPrometo-Me*: <https://projetocomprometome.wixsite.com/comprometome/para-criancas-jovens>, na secção “com e pelas crianças”.

Com e Pelos Profissionais

Com e pelos profissionais, o terceiro vértice da tríade, visa explicitar, de forma neutra e acessível, o papel do acolhimento residencial na vida daqueles diretamente sujeitos aos efeitos das medidas de promoção e proteção (Imagem 11). Pretende-se que, com este espaço e um entendimento mais claro da função das casas de acolhimento e dos seus profissionais, as famílias se consciencializem da importância destes contextos, não só na garantia do superior interesse da criança/jovem acolhida, mas também na preocupação que esta nutre pelos próprios familiares.



Imagem 11. Com e pelos profissionais

Considerações Finais

Para além de todas as transformações que sabemos marcarem o século XXI, temos, para contar, também o marco histórico do tempo da COVID e como ela impactou as nossas vidas. Na presença de um vírus à escala mundial vimo-nos confrontados com situações tão atípicas que nunca pensaríamos conseguir ultrapassar. Mas, tal como acontecera noutros períodos históricos, onde as sociedades, confrontadas com desafios pandémicos, se organizaram para os ultrapassar, também este projeto se reorganizou para responder à pandemia que vivemos, de forma transformadora, ao abraçar com grande força um processo de metamorfose que constituiu o seu desenvolvimento, resultando numa ampliação orientada pelo constructo parentalidade transformativa. No momento crítico em que nos encontrávamos a março de 2020, foi essencial

aprender a gerir emoções e, o *website ComPrometo-Me*, surge sustentado nessa necessidade e ambição. Num tempo tão incerto como o que vivíamos, e vivemos, este espaço demonstrou ser uma estratégia inovadora, transformadora, criativa e extremamente relevante para prevenir tensões intrafamiliares e aproximar, de forma positiva e educativa, as famílias das suas crianças/jovens e instituições de acolhimento, desenvolvendo práticas que os beneficiasse, configuradas e fundamentadas a partir do significado do constructo parentalidade transformativa criado.

Em consequência deste projeto *online*, concluímos este relato conscientes de que esta é uma temática que merece atenção e deve ser continuamente explorada e trabalhada, porque acreditamos que pode assegurar e apoiar as relações dialógicas e de colaboração entre as instituições de acolhimento e famílias, promovidas de forma positiva e inclusiva, com vista à garantia do bem-estar e salvaguarda dos direitos fundamentais das crianças/jovens em situação de acolhimento residencial.

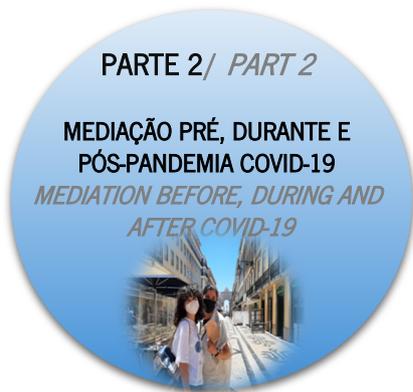
Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, S. G. P. (2013). *A Prática Profissional do Assistente Social em Contexto de Lar de Infância e Juventude*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.
- Fernandes, P. G. (2021). *O papel da mediação sociofamiliar no desenvolvimento da parentalidade transformativa em contexto de acolhimento residencial*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Fernandes, P. G., Viana, I. C., & Castro, S. (2020). A parentalidade transformativa perspetivada pela mediação sociofamiliar. In I. C. Viana & M. T. Vilaça (Orgs.). *Formação, Mediação e Supervisão. Contextos responsáveis pela promoção sustentável de comunidades pacíficas e inclusivas* (pp. 270-281). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Gueifão, R., Correira, F., & Azevedo, S. (2021). *Educação Social: Contextos e Funções*. Porto: APTSES.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Magalhães, L. Silva, A. M. C., & Almeida, A. T. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (eds.) *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e prática* (pp. 119-128). Braga: CECS.
- McNiff, J. (2008). *Action research, transformational influences: pasts, presents and futures*. Retrieved from <https://www.jeanmcniff.com/items.asp?id=11>.
- Mota, C., & Matos, P. (2018). Acolhimento residencial – uma abordagem relacional. In A. Leal,; C. Gracias,; P. Figueiredo, & M. Mendes (Eds.), *Acolhimento residencial e familiar*, pp. 9-39. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários. Disponível em http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_AcolhimentoResidencialFamiliar.pdf.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paulino, R. (2019). *Século XXI: o mundo em convulsão*. Natal: EDUFRN.
- Silva, A. M. C. (2018). O que é mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (org.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 17-34). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, A. M. C., & Munuera, P. (2020). A mediação enquanto ramo do conhecimento e disciplina científica. *Revista da Federação Nacional de Mediação de Conflitos*, 1-11.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: towards a global common good?* França: United Nations Educational.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas.

Legislação

- Decreto-lei n.º 164/2019 de 25 de outubro do Diário da República, disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/125692191/details/maximized>.



5

PERCEÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO SOBRE A CONVIVÊNCIA E OS CONFLITOS NA ESCOLA

PERCEPTION OF PREPARATORY EDUCATION STUDENTS ABOUT COEXISTENCE AND CONFLICTS AT SCHOOL

Ana Rita Rodrigues⁵⁶, Teresa Vilaça⁵⁷, Carla Suzana Carvalho Fernandes⁵⁸

Resumo

A escola é um espaço cheio de interações sociais pluralistas e complexas. Neste contexto, surge a necessidade de facilitar a conexão, a comunicação e a cooperação e, portanto, a mediação apresenta-se como um poderoso processo de ação transformadora. Neste sentido, é indispensável existir uma investigação prévia sobre a escola específica em que se quer trabalhar, de modo a conhecer-se o contexto em que se pretende intervir. Neste contexto, o estudo aqui apresentado visa compreender a percepção de alunos de 3º ciclo, concretamente, do 9º ano de escolaridade, sobre a convivência e os conflitos na sua escola. Assim, este capítulo apresenta parte dos resultados de validação de um inquérito por questionários integrado num conjunto de instrumentos de um projeto de estágio “A Mediação Socioeducativa como facilitadora na construção de ambientes de convivência positiva e de cidadania responsável em contexto escolar”, do Mestrado em Educação, na área de especialização de Mediação Educacional da Universidade do Minho. A maior parte dos alunos inquiridos referiu que o relacionamento entre a comunidade educativa era favorável, realçando que os conflitos existentes aconteciam maioritariamente entre alunos, destacando como os mais predominantes: insultos, discussões, gozar e dizer mal. Também se verificou que os conflitos nesta escola são resolvidos normalmente pelo diretor de turma ou pelos próprios alunos. Estes resultados, apesar das limitações do estudo, sugerem o quão é importante envolver os alunos na participação ativa pela construção de uma convivência positiva e saudável, assim como criar estratégias de mediação que envolvam todos os atores da comunidade educativa.

Palavras-chave: Convivência; Conflitos; Mediação educacional.

Abstract

Schools are a space full of complex and pluralistic social interactions. The need to facilitate connection, communication and cooperation in schools is urgent and, so, mediation presents itself as a powerful process of transformative action. To understand this process, it's essential to do a previous investigation on the specified school in whom you want to work, in order to know the context that you intend to intervene. This study aims to understand the perception of students in the 3rd cycle, specifically, the 9th grade of schooling, about the coexistence environment and conflicts in their school. Consequently, this chapter presents part of the results of the validation of a questionnaire integrated in a set of instruments made for an internship project named “Socio-Educational Mediation as a facilitator in the construction of positive living environments and

⁵⁶ Universidade do Minho, ritaa-rodrigues@hotmail.com

⁵⁷ Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança, tvilaca@ie.uminho.pt

⁵⁸ Adolescere, carlavalfernandes@gmail.com

responsible citizenship in the school context”, of the Master in Education, specialization in Educational Mediation at the University of Minho. Most of the students surveyed reported that the relationship between the educational community was favorable, realizing the existing conflicts, it occurs mainly among the students, highlighting as the most prevalent: insults, discussions, making fun of and saying bad words to each other. It was also found that conflicts at this school are usually resolved by the class director or by the students themselves. These results, despite the restrictions of the study, suggest or how important it is to involve students to participate in building a positive and healthy coexistence environment, such as creating mediation strategies that involve all actors in the educational community.

Keywords: Coexistence; Conflicts; Educational mediation.

Introdução

A Assembleia Geral das Nações Unidas desenvolveu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que representam as prioridades globais para a Agenda 2030, assinada por mais de 190 países, com o objetivo primordial de criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover o bem-estar de todos e a prosperidade, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas. São dezassete os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente: erradicar a pobreza; erradicar a fome; saúde de qualidade; educação de qualidade; igualdade de género; água potável e saneamento; energia renováveis e acessíveis; trabalho digno e crescimento económico; indústria, inovação e infraestruturas; reduzir as desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; produção e consumo sustentáveis; ação climática; proteger a vida marinha; proteger a vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; e parcerias para a implementação dos objetivos.

No *Guia sobre o Desenvolvimento Sustentável – 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo* (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, 2015), podemos observar que no quarto objetivo, educação de qualidade, pretende-se garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Um dos seus objetivos específicos passa por:

até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, 2015, p. 9).

Podemos também observar no décimo sexto objetivo, paz, justiça e instituições eficazes, que se pretende promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável,

proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis. Dois dos seus objetivos específicos passam por: “desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes, a todos os níveis” e “garantir a tomada de decisão responsável, inclusiva, participativa e representativa a todos os níveis” (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, 2015, p.32).

Neste sentido, a escola desempenha um papel muito importante para o desenvolvimento destes objetivos, pois uma escola orientada para o desenvolvimento sustentável, a todos os níveis e em todos os contextos sociais, permite não só transformar a comunidade educativa como a sociedade no geral, reorientando a educação e ajudando a desenvolver conhecimentos, competências, valores e comportamentos necessários para esse desenvolvimento. Trata-se de incluir questões que de algum modo contribuam para o desenvolvimento completo e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tal como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro): “(...) incentivando a formação de cidadãos livres e responsáveis, autónomos, e solidários (...) promovendo o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e livre troca de opiniões”.

A mediação educacional focada num processo de mediação transformativa tem potencial para responder, entre outras dimensões, às necessidades expostas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no sentido em que pretende, através de uma lógica comunicacional e de um processo cooperativo e preventivo, desenvolver uma cultura de cidadania e uma educação para a paz, essencial para o crescimento de sociedades sustentáveis, humanistas e críticas (Silva, 2018). Como refere Silva (2018), “a sua meta é maximizar a aprendizagem de competências sociais e cívicas, prevenir e lidar com os conflitos de forma positiva, promover a cultura de mediação, potenciar a consolidação de comunidades harmoniosas” (p.28).

Apesar das escolas se conduzirem pelos mesmos objetivos e atuarem de forma muito idêntica, é necessário que exista uma consciencialização de que nenhuma escola é igual e as estratégias adotadas devem ir ao encontro das necessidades específicas de cada uma. Nesta perspetiva, antes de se implementar qualquer estratégia ou projeto nas instituições educativas, é essencial existir uma investigação prévia para que os seus resultados sejam mais eficazes, efetivos e duradouros.

Diante da importância das temáticas abordadas, esta investigação tem como objetivo primordial analisar a perceção de alguns alunos do ensino básico sobre a convivência e os conflitos

numa escola situada a norte do país. Assim, este artigo mostra a validação de um inquérito por questionário, onde serão apresentados os resultados relacionados com os seguintes objetivos: i) analisar as perceções dos alunos sobre os conflitos na escola; ii) compreender os relacionamentos entre a comunidade educativa.

Revisão teórica

A Mediação Educacional em Contexto Escolar

Existem várias representações e práticas diferenciadas associadas à mediação. Tradicionalmente, associa-se a mediação à gestão e resolução de conflitos, no entanto, devido ao seu carácter preventivo, resolutivo e colaborativo, e à sua procura por uma cultura de convivência, de cidadania e de paz, tem vindo a tornar-se cada vez mais uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social (Silva, 2010).

De acordo com Silva (2016), a mediação assume-se como uma prática formal e informal. Segundo a autora, a mediação formal, atua mais no âmbito da mediação familiar, laboral e penal e a mediação informal ocorre normalmente de diversos modos, nomeadamente: Mediação Social, Mediação Comunitária, Mediação Escolar, Mediação Socioeducativa, entre outros (Silva, 2016). Neste sentido, tendo em consideração as características e o contexto onde se insere a presente investigação, a mediação apresentada é a mediação educacional.

A mediação educacional procura reparar laços sociais, preservar as relações e ajudar os indivíduos a entender as suas competências interpessoais e os seus sentimentos, como também a valorizar a confiança e a autoestima e, a incentivar o pensamento crítico sobre os conflitos, de modo a solucioná-los e preveni-los (Chrispino & Chrispino, 2011). A mediação educacional é uma prática que ocorre em contextos educativos, seja em escolas ou em educação formal e informal, e pode focar-se tanto no desenvolvimento e inserção social do indivíduo, como na dimensão coletiva e coesão social do grupo. No entanto, independentemente do seu foco, pode atuar adotando uma perspetiva curativa (Six, 2003), centrando-se na resolução de conflitos, ou adotando uma perspetiva preventiva e renovadora, centrando-se na procura de uma transformação e emancipação social (Silva & Moreira, 2009).

Neste sentido, se se pensar que a escola é o reflexo de uma sociedade que está constantemente em mudanças tecnológicas e sociais, onde se começa a dar mais importância à

comunicação digital do que presencial, é possível perceber que, inevitavelmente, acarreta em si problemas da sociedade atual, além dos problemas que normalmente já suporta, provocados pelos diferentes valores, princípios e condutas dos diversos atores educativos. A escola deve ser um espaço para todos e tem que ser ter em consideração que, é na escola que os jovens passam maior parte do seu tempo e, por isso, ela assume um papel importantíssimo na construção e promoção de relações interpessoais e intrapessoais. É neste seguimento que cada vez mais se procuram estratégias para dar respostas a todas as problemáticas existentes na escola, no sentido de não só as resolver, mas também as prevenir. É desta forma que surge a necessidade de implementar projetos de mediação nas escolas.

A mediação educacional em contexto escolar, através das suas duas vertentes, já acima referidas, a resolutiva e a transformacional, permite que a escola cumpra a sua missão educadora, socializadora e emancipadora (Pinto da Costa, 2018). A implementação de um projeto de mediação educacional nas escolas tem de ir ao encontro do projeto educativo da mesma, de modo a que o trabalho da mediação e os seus resultados sejam mais eficazes (Chrispino & Chrispino, 2011). No entanto, a postura da escola perante a mediação também vai influenciar no seu processo, ou seja, é necessário que a escola aceite a mediação e esteja preparada para a receber pois, ainda existe uma certa tendência para se duvidar do seu poder transformacional. Segundo Chrispino e Chrispino (2011), introduzir a mediação na escola possibilita outra forma de ver e ser mais aberta e verdadeira.

A mediação educacional quando é aplicada em contexto escolar dispõe de inúmeras vantagens, nomeadamente, a perceção que o conflito é inerente ao ser humano e por isso deve ser enfrentado; a construção de uma visão positiva do conflito; a aquisição de competências cooperativas e colaborativas na escola; o sistema educativo da escola torna-se mais organizado para resolver as problemáticas; utiliza-se técnicas de mediação que melhoram as relações entre a comunidade educativa e o ambiente escolar e, a consolidação de uma convivência positiva (Chrispino & Chrispino, 2011).

Mediação Transformativa

A mediação é entendida como uma ação transformadora onde os envolvidos num processo de conflito trabalham dinamicamente, através do diálogo e de ações pedagógicas e

reflexivas, para encontrarem meios para o resolver. São os próprios sujeitos envolvidos no conflito que determinam o percurso e o resultado da mediação (Folger & Bush, 1999). É uma prática que se centra no indivíduo, pois assume-os como agentes ativos do processo e das situações, uma vez que, através da realidade e da compreensão de cada um, atribuem novos significados à ação. “(...) a abordagem transformacional concentra-se em extrair, destacar e traduzir a compreensão de si mesmo de cada uma das partes, do outro e da situação em cada estágio do processo” (Shailor, 1999, p.72). Tal como referem Folger e Bush (1999): “a mediação é um processo que permite que as pessoas em conflito ajam com um maior grau de autodeterminação e responsividade em relação aos outros, ao mesmo tempo em que exploram soluções para questões específicas” (p.86).

Existe uma certa tendência para se olhar os conflitos de um modo negativo, no entanto, na abordagem transformacional os conflitos são encarados como potenciais facilitadores do fortalecimento ou *empowerment* humano. “(...) fomentam o respeito, a confiança e a segurança das pessoas em si próprias, ao mesmo tempo que se afastam da desumanização e adversidade” (Torremorell, 2008, p.39). Através da prática de mediação é possível considerar o conflito como uma ferramenta transformacional, pois disponibiliza a oportunidade de os indivíduos desenvolverem competências pessoais e sociais, assim como a empatia pelo outro (Folger & Bush, 1999). Quando existe esta transformação individual, não é apenas o indivíduo que beneficia, mas também a sociedade.

Neste sentido, se se levar este pensamento para o contexto escolar, onde um dos principais atores são os alunos, jovens que ainda se encontram na construção do seu “eu”, vê-se o quanto é importante e necessário existir uma cultura de mediação baseada nesta abordagem transformacional, que evidência a necessidade dos jovens assumirem as suas responsabilidades, de tomarem decisões conscientes e de se colocarem no lugar do outro. Se estas e outras competências forem trabalhadas com os jovens nas escolas desde cedo, a cultura de mediação começa a ser vista como algo natural e parte integrante da cultura da escola, potenciando assim uma participação ativa de todos os agentes educativos na construção de uma convivência positiva e saudável.

Convivência e Conflitos

Os conflitos têm origem em diferenças como valores, opiniões e ideais e ocorrem quando duas ou mais partes, consideram que as suas necessidades não podem ser satisfeitas ao mesmo tempo ou, ao contrário, surge quando ambas as partes desejam a mesma coisa, mas o processo para o alcançarem é muito desigual (Maldonado, 2010). A abordagem transformacional dos conflitos, seguindo a linha de pensamento da mediação transformativa, associa o presente ao passado, mas com o objetivo de criar estratégias de interação para o futuro. Ou seja, o conflito atual é metaforicamente uma janela onde se pode ver o porquê e onde o conflito começou, e assim trabalhar desde a raiz do problema para que este não volte a surgir no futuro (Maldonado, 2010).

Segundo Torremorell (2008) é este poder de transformação que o conflito oferece que lhe dá uma conotação positiva, no entanto, a maneira como o ser humano decide olhar e atuar perante ele, é que vai decidir todo o seu processo. De acordo com esta autora, se o ser humano for capaz de olhar para o conflito como uma estratégia de melhoria pessoal e social, certamente que tirará todos os benefícios a ele associados. No entanto, na perspectiva de Chrispino e Chrispino (2011), existe uma certa tendência para se associar os conflitos a algo negativo, assim como para negar a sua existência, como se de alguma forma eles carregassem em si algo prejudicial ou até vergonhoso. Estes autores alertam ainda que, quando se fala em instituições parece ser mais fácil negar que os conflitos existem, do que compreender que estes são algo natural, inerentes à vida humana e, por isso, a sua gestão precisa ser trabalhada tal como outra competência qualquer. “O conflito começa a ser visto como uma manifestação natural e necessária das relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e Estados” (Chrispino & Chrispino, 2011, p.47). Se os conflitos forem compreendidos desta forma, são utilizados como uma estratégia que através da sua força nos permite crescer e mudar (Parkinson, 2008).

Nas instituições educativas existem atores permanentes e rotinas estabelecidas, o modo como estas lidam com o conflito educacional e a importância que lhe dão é que as distingue (Chrispino & Chrispino, 2011). Realça-se a necessidade de as escolas perceberem a existência do conflito antecipadamente e a sua capacidade de reagir e agir de forma positiva sobre ele, transformando-o numa estratégia que possibilite um ambiente de convivência na escola e uma gestão positiva do conflito. “(...) o objetivo da transformação de conflitos é minimizar os efeitos

destrutivos do conflito e maximizar o potencial de crescimento das pessoas e dos relacionamentos” (Maldonado, 2010, p.144).

Os conflitos que estão associados à escola são aqueles que são provenientes de ações próprias dos sistemas escolares, das relações que envolvem os atores educacionais e dos exercícios de poder. Criar estratégias que possibilitem uma convivência saudável e sã no ambiente escolar tem sido uma preocupação a nível mundial e nacional, no entanto, verifica-se que este é um procedimento difícil devido às perturbações sociais e aos efeitos negativos que existem nas relações ensino-aprendizagem, pois a escola é um espaço social, relacional e cultural, onde se relacionam diariamente diferentes personalidades, experiências, motivações, opiniões, desejos e interesses (Pinto da Costa, 2016),

De acordo com Pinto da Costa (2016), a convivência é entendida como um conceito abrangente referente a todo e qualquer tipo de relações sociais que requer uma aprendizagem por partes dos indivíduos. Na sua perspectiva, a convivência carrega em si uma conotação positiva, o que pode levar a uma oposição entre convivência e violência, no entanto, é importante as instituições educativas terem uma noção clara que quando não existe violência, não quer dizer necessariamente que exista uma convivência saudável e pacífica. Pinto da Costa (2016), argumenta que “a convivência é uma arte a aprender e compreende, basicamente, quatro dimensões: a normativa, a atitudinal, a identitária e a regulação de conflitos e não encerra uma visão carente de conflito e de mudança” (p.27).

Tal como refere Torrego (2006), “a convivência na escola quer-se pacífica e (...) esta deve reconhecer a existência do conflito” (p.19). Quer isto dizer que a convivência positiva e pacífica acontece quando os conflitos não são ignorados, mas sim quando se recorre a estratégias e procedimentos assentes no diálogo, na colaboração e na responsabilização, para os resolver e prevenir (Pinto da Costa, 2016). No entanto, é importante salientar que quando se aborda o conceito de convivência pacífica, segundo Diskin e Noletto (2010), esta só acontece quando se adotam os seguintes valores: respeitar a vida em sociedade; recusar a violência em geral; colaborar com os outros; escutar para entender e por fim, promover a responsabilidade.

Existem várias problemáticas que dificultam uma convivência pacífica, positiva e saudável nas escolas, neste sentido, a investigação apresentada tem como objetivo analisar a perceção dos alunos de ensino básico em relação à convivência e aos conflitos da sua escola.

Método

Descrição da Validação do Questionário

A investigação apresentada neste artigo foi de natureza qualitativa e por isso optou-se por uma técnica de recolha de dados qualitativa, o inquérito por questionário, uma vez que os questionários permitem obter informações precisas para um grande número de pessoas, através de uma pequena amostra (McMillan & Schumacher, 2009), como se pretendia fazer para aprofundar o diagnóstico de necessidades. Esta técnica consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, algumas perguntas relativas ao tema a ser investigado (Quivy & Campenhoudt, 2008). Como o questionário foi aplicado a jovens, procurou-se que a linguagem fosse clara, simples e as questões curtas, de forma a não suscitarem dúvidas, e estarem de acordo com os objetivos do projeto de intervenção e investigação (Ghiglione & Matalon, 1997).

Este questionário, tal como todos os inquéritos por questionário, apresenta vantagens e limitações como instrumento de recolha de dados. Por um lado, tem a vantagem de possibilitar uma recolha fiável de dados anónimos e confidenciais, de forma simples, barata e em tempo útil, sem a influência do investigador no momento da sua recolha (McMillan & Schumacher, 2009). Por outro lado, muitas vezes apresenta como limitação o facto dos inquiridos darem respostas socialmente desejáveis e o investigador não poder esclarecer dúvidas ou aprofundar as respostas dos inquiridos no contexto da sua aplicação (Ghiglione & Matalon, 1997).

Neste sentido, este inquérito por questionário foi aplicado numa escola a norte do país, no Concelho de Braga, a uma turma de 3º ciclo, mais concretamente, do 9º ano de escolaridade. Esta turma não fará parte do estudo final, uma vez que contribuiu para a validação do questionário. Decidiu-se implementar neste ano de escolaridade porque são os alunos mais velhos o que quer dizer que são os que estão há mais tempo naquela escola. Assim, estão mais familiarizados com toda a comunidade educativa e o ambiente à sua volta, e, certamente, terão uma opinião mais formada do que alunos que tenham entrado há pouco tempo para aquela escola.

O inquérito por questionário foi aplicado online e divide-se em quatro partes principais: i) caracterização demográfica; ii) convivência escolar; iii) conflitos; iv) resolução dos conflitos.

A primeira parte, destinada à caracterização demográfica, inclui questões sobre os dados pessoais, nomeadamente, o sexo, a idade e o ano de escolaridade.

A segunda parte, convivência escolar tem como objetivo entender a percepção dos alunos em relação ao relacionamento entre a comunidade educativa. Como se verifica, por exemplo, com a seguinte questão: “Qual é a tua opinião sobre o relacionamento entre as pessoas na tua escola?” Utilizou-se a escala de Likert de cinco pontos, nomeadamente: 1 - Muito Mau; 2 - Mau; 3 - Razoável; 4 - Bom e 5 - Muito Bom.

A terceira parte, conflitos, pretende compreender qual é a percepção do aluno em relação ao conceito de conflito, quais são os conflitos predominantes entre a comunidade educativa e compreender o envolvimento e as atitudes dos alunos perante um conflito. Na seguinte questão: “Na tua opinião, um conflito é:” utilizou-se a escala de Likert de quatro pontos, nomeadamente: 1- Sempre negativo; 2 - Frequentemente Negativo; 3 - Sempre positivo e 4 - Frequentemente positivo. De modo a compreender os conflitos predominantes entre a comunidade educativa, colocou-se, por exemplo, as questões: “Na tua opinião com que frequência ocorrem as seguintes situações entre as pessoas da tua escola?” e os conflitos referidos foram entre: professor e aluno, professor e professor, aluno e aluno, aluno e assistentes operacional, professor e assistentes operacional, encarregado de educação e diretor de turma, encarregado de educação e assistente operacional e, por fim, conflitos com a direção da escola. Utilizou-se a escala de Likert com seis pontos: 1 - Nunca, 2 - Raramente, 3 - Às vezes, 4 - Muitas Vezes, 5 - Sempre e 6 - Não sei. Ainda neste seguimento, colocaram-se, por exemplo, as seguintes questões: “Que conflitos existem com mais frequência entre os alunos da tua escola?”, “Que conflitos existem com mais frequência entre os alunos e professores da tua escola?” ou “Que conflitos existem com mais frequência entre os alunos e assistentes operacionais?”. Algumas opções variavam consoante a pergunta, no entanto, seguem-se alguns exemplos: “Não existem conflitos”, “Agressões físicas”, “Insultos, discussões”, “Gozar, dizer mal”, “Mau comportamento na sala de aula”; entre outras.

Por fim, a quarta parte, resolução de conflitos, procura entender quem é que normalmente resolve os conflitos na escola. Para isso foram colocadas, por exemplo, as seguintes questões: “Quando existem conflitos entre os alunos quem os resolver?”, com as opções: “Os próprios alunos”, “Diretor de Turma”, “Professores”, “Direção da Escola”, “Assistentes operacionais” e “outros” e “De que maneira é que os professores geralmente reagem quando veem um conflito entre alunos?”, foram colocadas opções, como por exemplo: “ignoram o conflito”, “castigam os alunos envolvidos”, “falam com a direção da escola”, entre outras.

Tal como sugerido por McMillan e Schumacher (2009), inicialmente o questionário foi submetido a duas especialistas para uma primeira validação do conteúdo e formato do questionário, no sentido de averiguar se as questões estavam de acordo com os objetivos de investigação, formuladas com clareza e rigor e eram adequadas ao público-alvo, nomeadamente em relação ao tipo de questões selecionadas e ao número de questões. Os especialistas sugeriram as seguintes alterações: acrescentar questões que estavam em falta e eram necessárias para o estudo, tornar a linguagem mais clara e, no sentido de aprofundar algumas perguntas, acrescentar subquestões às mesmas.

Posteriormente, para testar a adequação do questionário, tal como referido por McMillan e Schumacher (2009), aplicou-se o questionário a uma turma piloto de 9º ano, escolhida por conveniência, do mesmo concelho onde seria aplicado o estudo, para determinar o tempo que os alunos o demoravam a preencher, analisar se extensão e formato do questionário era adequada às características do público-alvo, e identificar as dificuldades que sentiram na compreensão das questões. Observou-se que não era necessário fazer alterações no questionário, por isso, o questionário não foi de novo apreciado pelos especialistas tendo-se terminado o processo de validação.

Assim, na secção dos resultados serão apresentados os resultados principais obtidos nesta turma piloto relacionados com dois dos objetivos deste questionário: i) analisar as perceções dos alunos sobre os conflitos na escola; ii) compreender os relacionamentos entre a comunidade educativa.

Participantes

O estudo aqui apresentado teve como público-alvo alunos do 3º ciclo de uma escola básica, mais concretamente do 9º ano de escolaridade. A amostra foi composta por 20 alunos, maioritariamente meninas (n=13; 65.0%) (Tabela 1). A idade dos alunos está compreendida na faixa etária dos 14 anos (n=18, 90.0%), apenas dois alunos têm mais de 14 anos (n=2, 10.0%).

Tabela 1. *Caraterização dos alunos participantes*

Caraterísticas	(n=20)	
	<i>f</i>	<i>%</i>
Sexo		
Feminino	13	65.0
Masculino	7	35.0
Idade		
14 anos	18	90.0
>14 anos	2	10.0
Escolaridade		
9ºano	20	100.0

Resultados

Na opinião da maior parte (n=13, 65.0%) dos alunos, o relacionamento entre as pessoas da sua escola, é “bom” (Tabela 2).

Tabela 2. *Opinião sobre o relacionamento entre as pessoas da escola*

Opinião	(n=20)	
	<i>f</i>	<i>%</i>
Muito mau	—	—
Mau	—	—
Razoável	4	20.0
Bom	13	65.0
Muito bom	3	15.0

Na tabela 3 encontram-se descritos os resultados obtidos em relação à perceção dos alunos acerca da frequência de ocorrência de problemas entre os elementos da comunidade educativa da Escola. Segundo mais de metade dos alunos inquiridos, os conflitos ocorrem “raramente”: entre o professor e os alunos (n=14, 70.0%); entre professor e professor (n=11, 55.0%); entre professor e assistente operacional (n=10, 50.0%); entre encarregado de educação e diretor de turma (n=10, 50.0%); e entre encarregado de educação e assistente operacional n=11, 55.05%).

Relativamente à frequência de conflitos que ocorrem entre alunos, as respostas mais dadas são “muitas vezes” (n=8, 40.0%) e “às vezes” (n=6, 30.0%) (Tabela 3).

Verifica-se que os alunos consideram que nunca ou raramente existem conflitos entre adultos, nomeadamente entre professor e aluno (75.0%), professor e assistente operacional (75.0%), encarregado de educação e diretor de turma (70.0%), encarregado de educação e assistente operacional (75.0%); direção da escola (55.0%). Comparativamente, os alunos

consideraram uma frequência mais elevada de conflitos com a direção da escola do que com os outros adultos, provavelmente porque quando é necessário resolver problemas comportamentais os alunos são enviados à direção.

Tabela 3. *Opinião sobre a frequência com que ocorrem situações de conflito entre as pessoas da escola (n=20)*

Conflito entre:	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Não sei	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Professor e aluno	1	5.0	14	70.0	4	20.0	1	5.0	—	—	—	—
Professor e professor	11	55.0	4	20.0	1	5.0	—	—	—	—	—	—
Aluno e aluno	—	—	3	15.0	6	30.0	8	40.0	3	15.0	—	—
Aluno e Assistente Operacional	4	20.0	4	20.0	7	35.0	4	20.0	—	—	1	5.0
Professor e Assistente Operacional	10	50.0	5	25.0	—	—	—	—	—	—	5	25.0
Encarregado de educação e diretor de turma	10	50.0	4	20.0	2	10.0	—	—	—	—	4	20.0
Encarregado de educação e Assistente Operacional	11	55.0	4	20.0	—	—	—	—	—	—	5	25.0
Direção da Escola	5	25.0	6	30.0	4	20.0	—	—	—	—	5	25.0

Em relação ao tipo de conflitos mais frequentes entre alunos, existem três respostas que ficaram no mesmo patamar: “insultos” (n=14, 30.4%), “discussões” (n=14, 30.4) e “gozar, dizer mal” (n=14, 30.4%). De seguida responderam “agressões” (n=3, 6.5%) e, por fim “exclusão, isolamento” (n=1, 2.2%) (Tabela 4).

Tabela 4. *Conflitos que existem com mais frequência entre os alunos da escola (n=20)*

Conflitos	f	%
Não existem conflitos	—	—
Insultos	14	30.4
Exclusão, isolamento	1	2.2
Agressões físicas	3	6.5
Discussões	14	30.4
Gozar, dizer mal	14	30.4
Ameaças	—	—
Destruição de material	—	—

Na tabela 5 apresentam-se o tipo de conflitos mais frequentes entre os alunos e professores da escola. Cerca de metade dos inquiridos considera que o “mau comportamento na sala de aula”

(n=12, 46.2%) e “não dar atenção aos alunos que se portam mal na sala de aula” (11.5%) são conflitos existentes. Existem alguns alunos que responderam que “não existem conflitos” (n=7, 26.9%). Na opção “outras” (n=1, 3.8%), a resposta apontada foi “debate sobre como melhorar a maneira de aprendizagem”.

Tabela 5. *Conflitos que existem com mais frequência entre os alunos e professores da escola*

Conflitos	(n=20)	
	f	%
Não existem conflitos	7	26.9
Insultos, discussões	2	7.7
Mau comportamento na sala de aula	12	46.2
Agressões físicas	—	—
Não dar atenção aos alunos que se portam mal na sala de aula	3	11.5
Gozar, dizer mal	1	3.8
Outras	1	3.8

Entre os alunos e os assistentes operacionais, os conflitos mais frequentes assinalados pelos inquiridos e que diferem das restantes opções foi o “mau comportamento” (n=12, 42.9%) (Tabela 6).

Tabela 6. *Conflitos que existem com mais frequência entre os alunos e assistentes operacionais*

Conflitos	(n=20)	
	f	%
Não existem conflitos	7	25.0
Insultos, discussões	4	14.3
Mau comportamento	12	42.9
Agressões físicas	—	—
Gozar, dizer mal	5	17.9

No entanto, como também se verificou na tabela anterior, muitos alunos responderam que “não existem conflitos” (n=7, 25.0%), muito próximo também ficou a resposta “gozar, dizer mal” (n=5, 17.9%).

A maioria dos alunos (n=19, 95.0%) que respondeu ao questionário já assistiu a um conflito entre alunos (Tabela 7).

Tabela 7. *Já assistiu a um conflito entre alunos*

Já assistiu a um conflito	(n=20)	
	f	%
Sim	19	95.0
Não	1	5.0

No seguimento da pergunta anterior, a tabela 8 mostra que dos alunos que já assistiram a um conflito, 15 (75.0%) alunos fizeram alguma coisa, enquanto 5 (5.0%) alunos responderam que não fizeram nada.

Tabela 8. *Reação dos alunos quando assistiram a um conflito*

(n=20)		
Reação	f	%
Fizeram alguma coisa	15	75.0
Não fizeram nada	5	25.0

A tabela 9 apresenta os dados dos alunos inquiridos que já estiveram envolvidos num conflito. A maioria dos alunos diz que nunca esteve envolvido num conflito (n=12, 60.0%).

Tabela 9. *Já alguma vez esteve envolvido num conflito*

(n=20)		
Já esteve envolvido num conflito	f	%
Sim	8	40.0
Não	12	60.0

Neste seguimento, entende-se pela tabela 10 que os inquiridos que responderam que sim (n=8, 40.0%) na questão anterior, estiveram envolvidos em “insultos, discussões” (n=7, 77.8%) ou a “gozar, dizer mal” (n=2, 22.2%).

Tabela 10. *Tipo de conflito em que estiveram envolvidos*

(n=20)		
Conflitos	f	%
Insultos, discussões	7	77.8
Excluir ou isolar alguém	—	—
Agressões físicas	—	—
Gozar, dizer mal	2	22.2
Ameaças, chantagem	—	—
Destruição de material	—	—

Quando se perguntou aos alunos “Quando existem conflitos entre os alunos quem os resolve?”, a resposta mais dada foi o “Diretor de Turma” (n=11, 30.6%) (Tabela 11).

Tabela 11. *Quem resolve os conflitos que existem na escola*

(n=20)		
Quem resolve os conflitos	f	%
Os próprios alunos	9	25.0
Diretor de Turma	11	30.6
Professores	1	2.8
Direção da Escola	8	22.2
Assistentes Operacionais	6	16.7
Outras	1	2.8

De seguida, estatisticamente muito próximas da anterior, as respostas mais significativas foram “os próprios alunos” (n=9, 25.0%) e “Direção da Escola” (n=8, 22.2%). Na opção “outras” (n=1, 2.8%), a resposta apresentada foi “encarregados de educação”.

Considerações Finais

A realização destes estudos é importante para a sociedade ficar com uma perceção sobre o clima em contexto escolar, uma vez que existem várias opiniões contraditórias sobre isso. No sentido de aprofundar a discussão dos nossos dados, pretende-se ao longo destas considerações finais comparar os resultados desta investigação com outras já realizadas.

Com a implementação do inquérito por questionário foi possível entender que nesta escola é considerado bom o relacionamento entre a comunidade educativa. Tendo em consideração uma investigação desenvolvida por Pinto da Costa (2016), que aplicou um inquérito por questionário para fazer um diagnóstico sobre a convivência e o conflito numa escola, envolvendo alunos de 2º e 3º ciclo (n=184) a resposta mais frequente sobre o relacionamento na escola foi “satisfatório” (n=80, 44.0%). Verifica-se assim, apesar de em escalas diferentes, uma tendência para classificar o relacionamento entre as pessoas da escola como mediano.

Foi possível também analisar que na perceção dos alunos, os conflitos existentes na escola acontecem com mais regularidade entre os alunos, tal como se verificou no estudo de Pinto da Costa (2016). No entanto, neste estudo, 40.0% dos alunos diz que existem alguns conflitos entre alunos os assistentes operacionais. Uma das razões plausíveis para que isso aconteça, é o facto de eles serem os agentes da comunidade educativa que estão em contacto direto com o aluno quando este se encontra no seu momento de lazer e diversão e, por isso, mais difícil de lidar, principalmente, quando não existe cumprimento das regras. Estes resultados também são semelhantes aos encontrados por Pinto da Costa (2016).

No nosso estudo, na perceção dos alunos, os conflitos entre professor e aluno não são frequentes. No entanto, estes conflitos merecem a nossa atenção, especialmente porque estes inquiridos referiram que o “mau comportamento na sala de aula” (46.2%) e “não dar atenção aos alunos que se portam mal na sala de aula” (11.5%) são conflitos existentes na escola. Estes resultados também estão de acordo com os observados no estudo de Pinto da Costa (2016). E, tal como refere Sousa (2004): “embora reconhecendo como natural, e até benéfico, a existência

do conflito como elemento estruturante da personalidade do aluno, uma larga maioria dos professores atualmente indica como primeiro obstáculo na sala de aula o comportamento dos alunos” (p.23).

Em relação aos conflitos predominantes entre os alunos desta escola de ensino básico, verifica-se que os insultos, as discussões e o dizer mal, são os que mais se distinguem entre todos, tal como aconteceu no estudo de Pinto da Costa (2016). Pode-se então concluir que os conflitos que existem entre os alunos nas escolas são maioritariamente os mesmos, nos vários estudos, observando-se a necessidade de se implementar projetos de mediação em contextos educativos, para ajudar a combater as problemáticas específicas de cada um. Como já foi referido anteriormente, as escolas não podem cair no erro de pensar que estes conflitos entre os alunos, não são uma problemática a ser resolvida e principalmente, prevenida. Contudo, é importante que os alunos sejam agentes participativos na construção destas estratégias, e, infelizmente, “existe hoje, em geral, nas escolas, uma menor participação dos alunos na vida da escola” (Sousa, 2004, p.22).

De acordo com a perceção dos alunos do nosso estudo, os conflitos entre alunos e professores e entre alunos e assistentes operacionais parece existir raramente ou quase nunca, e, quando existem, estão principalmente relacionados com o mau comportamento dos alunos na sala de aula. Foram encontrados os mesmos resultados na investigação de Pinto da Costa (2016), onde o conflito maior entre aluno e professor também é o “mau comportamento na aula” (41.5%) e entre aluno e assistente operacional é “dizer mal, gozar” (33.2%).

Verifica-se que a maior parte dos alunos já assistiu a um conflito, no entanto, dos alunos que responderam que já assistiram, mas que não fizeram nada, as respostas dadas demonstraram falta de empatia e de responsabilidade pelo outro, uma vez que estes alunos deram respostas do seguinte tipo: “porque não tinha nada a ver com isso”; “não quero meter-me na vida dos outros”, “não é meu problema”. A maior parte dos alunos diz nunca ter estado envolvido num conflito, no entanto, estas respostas podem não ser cem por cento fidedignas, se se pensar que a maior parte deles pode não saber corretamente o conceito completo de conflito. No entanto, dos alunos que referiram que já se envolveram num conflito, a maioria admitiu ser em insultos, discussões, gozar e dizer mal.

Neste contexto, é necessária a procura constante por estratégias transformadoras que combatam os conflitos aqui referidos, pois um conflito isolado pode ter vantagens no

desenvolvimento dos jovens, no sentido em que aprendem a resolvê-lo e a ganhar competências sociais e pessoais. Além disso, quando o conflito gera violência, esta pode assumir proporções elevadas com efeitos negativos no desenvolvimento dos jovens. A situação violenta que tem preocupado mais as escolas atualmente é o Bullying e o Cyberbullying, pelas consequências negativas que acarreta, quer para a vítima como para os agressores (Ventura, 2015/2016).

Por fim, em relação a quem resolve os conflitos entre os alunos na escola, os diretores de turma foram os mais mencionados pelos alunos, mas logo de seguida surgem os próprios alunos, a direção da escola e, por fim, os assistentes operacionais. No entanto, nenhum aluno referiu que foi ajudado por profissionais especializados na área, seja da mediação seja da psicologia, o que nos leva a questionar: Quem faz o trabalho destes profissionais? Terá competências para o fazer? Os resultados, serão os desejados?

Em suma, resta apenas voltar a referir a importância que a mediação educacional baseada num processo de mediação transformativa tem nos contextos educativos, principalmente nos dias de hoje, onde a escola apresenta uma sobrecarga associada a todos os objetivos com que tem de se comprometer. O trabalho que um mediador educacional pode desenvolver numa escola, vai muito além da resolução e gestão de conflitos, ele está preparado para intervir com estratégias que permitam a melhoria da convivência escolar, ajudando na procura constante por uma cultura de paz e de cidadania e uma convivência pacífica e saudável.

Referências Bibliográficas

- Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2015). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo*. Consultado em Maio 10, 2020, em https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Chripino, A. & Chripino, R. (2011). *A mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta.
- Diskin, L. & Noleto, M.J. (2010). *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, consultado em Maio 10, 2020, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>

- Folger, J. P. & Bush, R. A. B. (1999). Mediação Transformativa e Intervenção de Terceiros: as Marcas Registradas de um Profissional Transformador. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 85-100). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Maldonado, M. T. (2010). *O bom conflito*. Lisboa: Guerra & Paz
- Parkison, L. (2008). *Mediação Familiar*. Alfragide: Agora Comunicação.
- Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de conflitos: construção de um projeto de melhoria de escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pinto da Costa, E. (2018). A mediação de conflitos nas interfaces da mediação na escola. In M. A., Flores, A. M. Silva, & S. Fernandes, (Eds.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 35-57). Santo Tirso: De facto Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Ventura, J. (2015/2016). *Tipificação Legal da Violência Escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Shailor, J. G. (1999). Desenvolvendo uma Abordagem Transformacional à Prática da Mediação: Considerações Teóricas e Práticas. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos Paradigmas em Mediação* (pp. 71-84). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, A. Et al. (2010). *Novos Actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), (pp. 119-151).
- Silva, A. M. & Moreira, M. (2009). *Formação e Mediação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- Silva, A. M. (2018). O que é a mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A., Flores, A. M. Silva & S. Fernandes, (Eds.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 35-57). Santo Tirso: De facto Editores.
- Silva, A. M. C. (2016). Formação, investigação e práticas de Mediação para a Inclusão Social (MIS) em Portugal. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 35- 51). Braga: CECS.
- Six, Jean-François (2003). *Les Médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu Éditions.
- Sousa, R. A. C. S. (2014). *Os conflitos entre alunos e professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

- Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2009). *Research in Education: Evidence - Based Inquiry*. Estados Unidos da América: Pearson Education.



6

MEDIAÇÃO TRANSFORMATIVA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

TRANSFORMATIVE MEDIATION IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Ana Margarida Martins⁵⁹, Daniela Reis⁶⁰, Juliana Araújo⁶¹, Marinela Figueiredo⁶², Ana Maria Costa e Silva⁶³, Isabel C. Viana⁶⁴

Resumo

O presente texto tem como tema central a Mediação Transformativa em contextos educativos. A exploração deste tema é fulcral para identificar e apresentar as problemáticas existentes nos contextos educativos, bem como o contributo da Mediação Transformativa para a sua resolução. O objetivo principal desta pesquisa é compreender a relevância da Mediação Transformativa na prevenção, gestão e resolução de problemáticas identificadas em contextos educativos. Para tal, foi feito um estudo exploratório de pesquisa em base de dados sobre a literatura disponível relativamente à temática em estudo. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, com enfoque interpretativo, pesquisada nas seguintes bases de dados: o BibliotecaUM, Portal Caminho, Repositórios de Universidades, Research Gate, Portal b-on e Scopus. As palavras-chave utilizadas na busca foram: interculturalidade; formação de voluntários; mediação transformativa; mediação transformativa em contextos educativos; comunicação na escola; comunicação pré-escolar; comunicação em mediação; conflito em contexto escolar. Dos documentos analisados salientam-se, como principais resultados, a caracterização da Mediação Transformativa e a sua importância na mudança de comportamentos de risco, (re)educação e prevenção de conflitos e problemas socioeducativos. Destaca-se, ainda, a relevância da comunicação no desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de interação entre culturas.

Palavras-chave: Comunicação; Interculturalidade; Mediação transformativa.

Abstract

This article focuses on Transformative Mediation in educational contexts. The exploration of this theme is central to identifying and presenting the problems that exist in educational contexts and the contribution of Transformative Mediation to its resolution. The main objective of this research is to understand the relevance of Transformative Mediation in the prevention, management and resolution of the identified problems. To this end, an exploratory research study was carried out based on data on the available literature about the subject under study, The methodology used was systematic review, with interpretative focus, in the following databases: the UM Library, Portal

⁵⁹ Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, margarida98martins@gmail.com

⁶⁰ Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, daniela_breis@hotmail.com

⁶¹ Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, julianamatos99@gmail.com

⁶² Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, mary.iscsp@gmail.com

⁶³ Professora Auxiliar, Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho, Portugal, anasilva@ie.uminho.pt

⁶⁴ Professora Auxiliar, Instituto de Educação, CIEC, Universidade do Minho, Portugal, icviana@ie.uminho.pt

Caminho, University Repository, Research Gate, Portal b-on and Scopus. The keywords used in the search engines were: interculturality; training of volunteers; transformative mediation; transformative mediation in educational contexts; communication at school; pre-school communication; mediation communication; conflict in the school context; child concept; child at school. From the analyzed documents, the main results are the characterization of Transformative Mediation and its importance in the change of risky behaviours, (re) education and prevention of conflicts and socio-educational problems. It also highlights the relevance of communication in the development of personal and social skills and interaction between cultures.

Keywords: Communication; Interculturality; Transformative Mediation.

Introdução

A educação é um pilar fundamental ao desenvolvimento humano, um “elemento-chave”, uma fonte de poder e capacitação para enfrentar as desigualdades e fomentar a participação ativa na construção de sociedades pacíficas (Cavichioli, 2010). No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer para combater e prevenir algumas problemáticas existentes ou que podem vir a existir, nomeadamente a possível falta de formação dos agentes educativos para a gestão de conflitos, a comunicação disfuncional nos contextos educativos e os comportamentos de risco nas crianças inseridas em contextos interculturais. Assim sendo, necessitam de ser tomadas medidas pragmáticas orientadas para combater esta situação e prevenir futuras lacunas educativas. Neste sentido, decidimos elaborar um artigo onde pudéssemos desconstruir essas problemáticas. Trata-se de um artigo realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Investigação em Mediação Educacional e Contextos e Práticas de Mediação Educacional do Mestrado em Mediação Educacional, tendo como tema central a mediação transformativa em contextos educativos. Para a sua elaboração foi necessário a realização de uma revisão de literatura, tendo como base os princípios da investigação e, para tal, a metodologia utilizada centrou-se na análise documental e na investigação de natureza interpretativa e qualitativa.

Depois de realizadas algumas pesquisas, considerámos que a mediação transformativa tem um grande potencial, na medida em que dispõe de estratégias para transformar os comportamentos, atitudes e perspetivas das pessoas. Com consciência das características da mediação transformativa, percebemos que esta poderá ser empregue em múltiplos contextos educativos, entre eles a escola. É no contexto escolar que as crianças passam a maior parte do seu tempo e que se desenvolvem enquanto seres e elementos pertencentes a um grupo. A escola é também um espaço privilegiado para as relações culturais, já que possui alunos de diversas culturas (Andrade, 2018). O que constitui um grande desafio para as escolas é saber lidar com a

diversidade cultural existente. A par da dificuldade em gerir a diversidade cultural, surge um outro problema associado à dificuldade de adaptação das crianças de outras culturas à escola – a falta de comunicação pode gerar dificuldades na gestão dos conflitos. Por passarem tanto tempo num mesmo espaço conjunto, é normal que comecem a surgir, de forma espontânea, alguns conflitos. A comunicação na vida das crianças torna-se, assim, fundamental, dado ser através de competências comunicacionais que as crianças lidam com estes conflitos, utilizando o diálogo como meio de resolução dos mesmos.

Nos dias que correm, as escolas procuram compreender o conflito como algo inevitável e natural e como uma situação integrante das relações humanas que acontecem neste tipo de organização. Nestes contextos é possível encontrar um conjunto de razões que levam a aceitar uma perspetiva positiva perante o conflito (Cunha & Monteiro, 2018). Para que seja possível perspetivar o conflito como uma oportunidade de crescimento e instigar as crianças e jovens para uma comunicação positiva, agentes externos que possuam contacto direto com as mesmas, são fundamentais. Neste sentido, surge a importância de capacitar profissionais e voluntários para a mediação, de forma que estes sejam capazes de estimular as crianças para hábitos de comunicação positiva.

Potencialidades da Mediação Transformativa em Contextos Educativos

Como seres complexos, particulares, diversos e com características culturais, religiosas e sociais que somos, torna-se exigente estabelecer interações positivas e harmoniosas, levando por vezes à existência de conflitos (Torremorell, 2008). Neste sentido, surgem alternativas de resolução de conflitos, facilitadoras da gestão dos mesmos de forma apropriada e positiva, como a mediação. Torremorell (2008) identifica a mediação como um processo voluntário e comunicacional onde os intervenientes tomam decisões conjuntas através da análise do conflito; entende-a como um processo onde decorre a partilha de perspetivas e inquietações, com o objetivo de chegar a um acordo e como via pacífica de abordar o conflito através da cooperação, “num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo” (Torremorell, 2008, p. 85).

A mediação, para além de surgir como uma alternativa associada à resolução de conflitos, é considerada, por muitos, uma cultura, um processo de transformação, uma vez que esta usufrui do conflito para originar mudança (Martins & Viana, 2013). As pessoas são as principais

protagonistas neste processo, visto que possuem total responsabilidade na resolução dos seus próprios conflitos. Este processo é desenvolvido através da comunicação, que é um fator muito importante na mediação para a obtenção da satisfação coletiva (Silva, 2011). A mediação pode ser realizada através de vários modelos que devem ser cuidadosamente selecionados, conforme os objetivos que se pretendem alcançar. Os modelos clássicos existentes são: modelo de solução de conflitos, modelo transformativo e o modelo circular narrativo.

Neste texto abordamos o modelo de mediação transformativo e preventiva, sendo que o nosso objetivo é dar a conhecer como é que a mediação pode ajudar a colmatar algumas problemáticas sociais em contextos educativos. Na sua vertente transformativa, a mediação tem muitas potencialidades nos contextos educativos, facilitando o processo de comunicação, tanto no relacionamento interpessoal como no relacionamento das pessoas com as instituições (Martins & Viana, 2013).

A vertente preventiva da mediação é importante, pois educa para a prevenção de conflitos. É importante prevenir a existência de possíveis conflitos e promover a capacidade dos mediados para encarar os conflitos de forma positiva, com o objetivo de crescer psicológica e socialmente, tendo em conta a existência de diferenças entre as pessoas.

Segundo Torremorell (2008), a mediação transformativa reconhece que o êxito foi alcançado quando as pessoas alteram a sua forma de ser, estar e agir, ou seja, existe uma transformação graças ao que ocorreu durante o processo de mediação. Esta tem como objetivo imediato levar os mediados à transformação de comportamentos e atitudes para que aprendam a colocar-se no lugar do outro e a administrar os seus próprios problemas, sempre de forma colaborativa (Nthontho, 2020). Só assim a mediação preventiva, sustentada no modelo transformativo, faz sentido, uma vez que, para prevenir a existência de conflitos, é necessário transformar comportamentos para evitar que surjam novos problemas como, por exemplo, indisciplina ou violência (Silva, 2011). Desta forma, ao prevenir estaremos também a transformar as pessoas e os contextos. Neste sentido, Lascoux (2009) refere-se aos mediadores como “construtores de paz”.

Com base neste entendimento, decidimos adotar uma visão transformadora e preventiva face aos contextos educativos, de forma a trabalhar as sociedades para que se tornem pacíficas e harmoniosas. Assim, pretendemos analisar as potencialidades deste modelo de mediação nas relações entre a criança e a escola, a interculturalidade em contexto escolar, a importância da

comunicação e a capacitação para a mediação de jovens voluntários inseridos em contextos educativos.

Relação Criança Escola

Sendo a educação uma área fundamental para o desenvolvimento do indivíduo é importante definir alguns conceitos. Ao nível da educação é possível verificar que, relativamente ao conceito de criança, existem duas concepções distintas, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. No que concerne à pedagogia tradicional, esta baseia-se na ideia de que a criança precisa ser devidamente educada para o futuro e, quando esta é deixada à sua própria sorte, pode ser facilmente corrompida pelo mal. Segundo Andery, Neto, Ciampa, Carone, et al. (1989), é dever da educação ensinar as normas e conteúdos necessários e moralmente aceites, de forma a contrariar a sua natureza selvagem. Por outro lado, a pedagogia nova defende a ideia de que a criança é um ser apto na autorrealização de cada etapa do seu desenvolvimento, sendo por isso naturalmente boa e ingénua, havendo a possibilidade de ser corrompida caso não seja protegida e respeitada. Por tal motivo, a educação tem um papel essencial que consiste em favorecer o desenvolvimento da criança de maneira natural e espontânea. A pedagogia nova contribui para uma visão mais adequada da criança, todavia, esta concepção não escapa a uma visão naturalista e biológica da infância, uma vez que subestima a condição histórico-social da criança (Andery et al., 1989). Por seu turno, a criança, no convívio com a sua família, apreende padrões de comportamento, normas e valores da sua realidade social. Na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente diferente, passando a deter novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Neste contexto, a criança estará sujeita a novos processos de internalização da realidade social, através da intervenção de novos veículos sociais (Andery et al., 1989).

A escola será decisiva no desenvolvimento cognitivo e social infantil, uma vez que é na escola que a criança constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo. É também na escola que se desenvolvem processos de aprendizagem e se adquirem princípios éticos e morais que a sociedade valoriza. É neste contexto que se expressam as expectativas, assim como as dúvidas, inseguranças e perspectivas relativamente ao futuro e às suas próprias potencialidades (Borsa, 2007). Segundo Domingues (2014), “a escola é um espaço de socialização e

aprendizagem, onde se estabelecem múltiplas relações, que refletem a comunidade e a sociedade em geral” (p. 10).

Ao longo do processo de desenvolvimento vão-se verificando alterações na forma como as crianças lidam com as regras, com a justiça e com a moral. Segundo Piaget (1994), nos relacionamentos que as crianças estabelecem, descobrem a necessidade da reciprocidade, de agir conforme as regras, considerando a efetividade das regras e a concordância que existe na sua aceitação (Borsa, 2007). Existem três elementos que constituirão o tripé do processo educacional – aspetos constitucionais, vínculos familiares e ambiente escolar (Borsa, 2007).

A escola e a família são as instituições sociais com maior impacto na criança (Palácios, 1995, cit. por Borsa, 2007). Estas intervêm, não só na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como em todos os aspetos referentes aos processos de socialização e individualização da criança, como “o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal” (Borsa, 2007, p. 4). A escola, enquanto entidade de formação, tem demonstrado alguma necessidade/dificuldade em reconsiderar o seu papel e reorientar os seus âmbitos de ação, de modo a dar resposta aos desafios com que se depara. Estes desafios traduzem-se na diversidade, no multiculturalismo, bem como nos fenómenos de exclusão social, que vão surgindo, no sentido de acompanhar a evolução da sociedade. A salientar também que a escola deve organizar-se segundo um modelo de prática democrática que estimule as crianças e jovens a compreender, segundo experiências concretas, quais são os seus direitos e deveres, bem como o exercício da autonomia e da liberdade individual que requererá o respeito pela autonomia e liberdade dos outros (Brandão, 2012).

Seguindo a linha de pensamento de Domingues (2014), a sociedade está em mudança e, assim, surgem novos desafios para a escola. Para além da alteração do papel do professor, é possível constatar-se a necessidade de inserção de novos agentes educativos.

Interculturalidade nas Escolas

Como já vimos, a sociedade está em constante metamorfose e começam também a surgir novos desafios para a escola. Um dos desafios traduz-se na resposta à diversidade cultural

existente nas escolas. Por isso, torna-se pertinente falar sobre o papel da mediação intercultural nas escolas e como esta pode ser uma mais-valia para o sucesso de todos os que dela beneficiam.

Atualmente, Portugal é um país cada vez mais caracterizado pela diversidade cultural, sendo a escola um espaço privilegiado em que “todos os alunos carregam consigo uma “mochila cultural” (Vieira, 2013, cit. por Andrade, 2018, p. 12). A escola, para além de representar o segundo lar dos alunos, acolhe também as respetivas famílias e, conseqüentemente, as suas culturas (Simões, 2016). A escola constitui-se, assim, num local excelente para a produção de relações de aprendizagem, nomeadamente da aprendizagem cultural. Silva (2003, cit. por Andrade, 2018, p. 16) define a relação escola-família como sendo entre culturas, a da escola e do local: “como uma relação entre culturas – a cultura escolar e a cultura local”. Existindo, portanto, uma relação entre culturas, a inclusão das crianças de diferentes culturas no ambiente escolar torna-se vital não só para a aprendizagem da língua nacional como para a promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos (Paraguassu, 2019). Contudo, essa integração social nem sempre acontece como desejável, acarretando diversos problemas.

Ao falarmos em escola falamos, ao mesmo tempo, em complexidade, no sentido da dificuldade que há, muitas vezes, na aceitação e compreensão da diversidade. A escola constitui-se, muitas vezes, num espaço homogéneo ao invés de heterogéneo (Simões, 2016). Face à diversidade cultural na sociedade portuguesa, Neto (2007) diz que existem dois padrões de atitudes necessárias para que todos os grupos culturais possam encontrar os meios de convivência conjunta: “a ideologia multicultural e a tolerância étnica” (Neto, 2007, cit. por Melo, 2016, p. 44).

O maior desafio que as escolas enfrentam traduz-se na gestão dessa mesma diversidade. A gestão da diversidade só é possível se a heterogeneidade for aceite como algo bom, uma oportunidade de transformação e mudança, respeitando sempre as diferenças e assumindo a sua interculturalidade (Simões, 2016). O conceito de interculturalidade conjetura a existência de relações de reciprocidade e de aprendizagem com essas relações. Santos (2004, p. 154 cit. por Ferreira, 2019, p. 19) define a interculturalidade como uma

ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural, que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar (...).

Segundo Melo (2016), é importante que se eduque a sociedade para saber lidar com a interculturalidade, para que assim se possa “viver num cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efetivos – desde os direitos cívicos e políticos aos direitos económicos, sociais e culturais” (p. 45). É neste sentido que se torna importante falar sobre a mediação intercultural como uma forma de transformação e prevenção dos problemas associados à interculturalidade. A mediação intercultural remete-nos para uma prática social em que o mediador atua como “intérprete das tradições” ou como “representante da cultura de origem”, facilitando a intervenção social pela descodificação dos códigos culturais” (Oliveira & Galego, 2005, cit. por Francisco, 2017, p. 13). O mediador intercultural deve desempenhar, de certa forma, o papel de tradutor linguístico e cultural, de forma a estimular a intercompreensão e interculturalidade, preconizando-se uma mediação preventiva apesar das tensões (Francisco, 2017). Segundo o mesmo autor, a Mediação Intercultural pode ser caracterizada em duas modalidades – mediação transformativa e mediação preventiva. A mediação transformativa visa promover a participação comunitária, com o intuito de se criar uma dinâmica ativa e criativa, entre todos. Através da utilização da mediação transformativa pode-se melhorar a comunicação, bem como as relações interpessoais. Também busca a integração intercultural. Já a mediação preventiva tem em vista a prevenção de conflitos culturais, procurando auxiliar na aproximação, na comunicação e na compreensão entre indivíduos com códigos culturais distintos. Desta forma, podemos perceber que a Mediação Intercultural, além de preventiva, assume-se também como transformadora da sociedade e como construtora de espaços de convivência (Vieira, 2016). Este processo de mediação preventiva e transformadora tem em vista a valorização da condição humana, “capaz de impulsionar mudanças, promovendo o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais, tendo como finalidade a autonomia dos grupos, mais especificamente dos alunos” (Andrade, 2018, p. 20).

Segundo Vieira (2017), a mediação intercultural pressupõe um avanço na coesão social já que “inclui os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática, visto que fomenta a livre tomada de decisões e compromissos” (Vieira, 2017, p. 46). Para além disto, a mediação intercultural ajuda a encontrar uma cultura de gestão positiva dos conflitos e é capaz de ajudar a reduzir os estereótipos e os preconceitos culturais existentes. Para melhor desempenhar as suas funções nesta área tão complexa e sensível que é a

interculturalidade, o mediador intercultural deve possuir formação em mediação intercultural de modo a obter “conhecimentos, competências e atitudes sobre os temas da imigração, interculturalidade, negociação e mediação para a prevenção e resolução de conflitos culturais” (Francisco, 2017, p. 16).

Por fim, podemos concluir que sendo a multiculturalidade uma realidade cada vez mais presente nas escolas e na sociedade da qual resultam, por vezes, incompreensões e conflitos, é fundamental existirem profissionais capacitados em mediação intercultural para potenciarem a comunicação e interação intercultural.

A Importância da Comunicação nas Questões Interculturais

A problemática da interculturalidade está diretamente relacionada com o diálogo e a comunicação, com a abertura ao outro, às culturas, às línguas, às relações internacionais, requerendo uma abordagem global, multidimensional e multi-interdisciplinar (Ramos, 2001). Por outro lado, Fachada (2018) refere que, a maneira como comunicamos é crucial para nos relacionarmos com os outros, já que passamos a maior parte do nosso tempo a relacionarmo-nos com outras pessoas. É através da comunicação que trocamos ideias, pensamentos, sentimentos e experiências de vida. A comunicação oral é o principal meio pelo qual comunicamos.

Ora, sabemos que os três pilares do desenvolvimento simultâneo na vida da criança são a comunicação, a linguagem e o conhecimento (Sim-Sim et al., 2008, cit. por Duarte, 2020). Neste prisma, Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti e Silva (2000) explanam que as crianças comunicam através de duas formas: verbal e não verbal. A comunicação verbal exterioriza o ser social, já a comunicação não verbal o ser psicológico, mostrando, principalmente, os sentimentos. Estes autores dizem que a comunicação não-verbal possui uma grande importância, mas os gestos podem variar conforme a cultura de cada um, podendo considerar-se o sorriso um gesto essencial em todas as culturas. Assim, a comunicação entre culturas também acontece através do diálogo, designando-se a vontade mútua de relacionamento por comunicação intercultural. Baseando-se em outros autores, Paraguassu (2019) define o termo comunicação intercultural como: “a interação cultural cara a cara (...)” (Paraguassu, 2019, p. 4). Privilegia-se o diálogo tanto na interculturalidade como na gestão de conflitos, mas, para tal, este deve ser desenvolvido, sendo

durante os conflitos entre as crianças que estas competências comunicativas e linguísticas são mais evidenciadas (Duarte, 2020).

Sendo a escola o local onde as crianças passam mais tempo, é natural que existam pequenos conflitos. Torrego (2003, cit. por Alves, 2012) refere que os conflitos são situações de confronto de ideias incompatíveis ou consideradas como tal, tendo por base os valores, interesses, necessidades, desejos, perspectivas e posturas de cada um dos envolvidos. Nesta linha de pensamento, Torrego (2003, cit. por Alves, 2012) identifica três tipos de conflito: conflito de relação-comunicação, conflito de interesses/necessidades e conflito de preferências, valores e crenças. Quanto ao conflito de relação-comunicação, o autor refere que não se pode dizer que existe uma causa precisa que justifique o seu aparecimento, percebendo que este conflito surge como resultado da deterioração da relação entre as partes envolvidas. Neste sentido, fazem parte destes conflitos, as agressões, ofensas, difamações, rumores, mal-entendidos, mas também os conflitos de percepção, pois, por vezes, as partes têm percepções diferentes sobre o mesmo conflito (Torrego, 2003, cit. por Alves, 2012). Considerando que a mediação intercultural é uma prática de intervenção, prevenção e resolução de conflitos muitas vezes latentes, esta tem a virtude de promover o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais essenciais para o exercício de uma cidadania participativa (Torrego, 2003, cit. por Alves, 2012). No entanto, sendo a mediação vista como um meio construtivo na resolução de conflitos, Morgado e Oliveira (2009, cit. por Alves, 2012, p.28) salientam que a essência desta “não está na eliminação do conflito, mas sim na sua regulação, solução justa e não violenta. Trata-se de utilizar os meios adequados, enfatizando as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo”.

Em suma, a melhor forma de as crianças transformarem as suas relações interpessoais, no contexto escolar perante situações de falta de comunicação e ou de conflito, cuja causa pode ser (ou não) de origem cultural, passa pela existência da promoção do seu desenvolvimento pessoal e social. A mediação transformativa terá um papel fundamental no desenvolvimento de competências de comunicação, bem como no desenvolvimento de dinâmicas que irão contribuir para uma maior aprendizagem e aceitação da interculturalidade.

Gestão Positiva de Conflitos

Somos todos diferentes e isso reflete-se nos relacionamentos do dia a dia onde surgem conflitos inevitáveis. Segundo Post e Hohmann (2011), as crianças enquanto vão ganhando um “sentido de si”, vão também começando a ver os objetos como sendo “seus”. Seguindo esta linha de pensamento, é possível constatar-se que pelo facto de as crianças estarem mais focadas em si próprias isso leva a que estas se envolvam em conflitos sociais pela ‘posse’ de objetos e/ou de pessoas. No entanto, num grupo de crianças participativas e comunicativas, os conflitos são da mesma forma inevitáveis. Regularmente surgem conflitos no dia-a-dia e/ou durante as brincadeiras cooperativas (Martins, 2012). Maldonado (2010) refere que não existem relacionamentos sem conflitos, dado que as pessoas são diferentes umas das outras, o que se traduz em discordâncias que originam conflitos. Uma vez que o conflito consiste num desacordo entre duas partes interessadas pelo mesmo assunto, a desavença que daí resulta pode gerar sentimentos de frustração e de confusão na criança. Como consequência desta alteração emocional podem gerar-se comportamentos desafiadores, como o choro, o bater ou o morder. A maneira como o conflito é interpelado e as estratégias utilizadas podem criar, gerar e desenvolver situações de risco ou de oportunidades para a criança (Martins, 2012).

Na escola os conflitos são diversos e abrangentes, podendo ter origem entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e pais, entre professores e entre professores e administração (Cunha & Monteiro, 2018). Brandoni (2017) complementa a ideia anteriormente mencionada, afirmando que os conflitos podem ter origem não só no aluno, como também na sua família e no contexto social; acrescenta que os conflitos são desenvolvidos devido ao mau funcionamento da escola, à ausência de estratégias de prevenção, à falta de atenção à diversidade, às dificuldades na gestão das diferenças, entre outras. Existe, com certeza, uma enorme variedade de conflitos, o que desperta a necessidade de os identificar claramente e analisar de forma adequada para se poder intervir *à posteriori*. A intervenção terá duas finalidades bem distintas: por um lado, minimizar os riscos que os conflitos comportam, por outro, evidenciar as potencialidades construtivas dos mesmos (Cunha & Monteiro, 2018). Para estes autores, a conceção clássica do conflito defende que a existência de conflitos é algo com conotação negativa e que, por tal motivo, eram necessárias estratégias gestionárias conducentes ao seu evitamento. Esta ideia tem vindo a perder força, dando lugar a uma visão que defende que do conflito se pode obter tanto vantagens

como desvantagens. No contexto educativo é possível encontrar um conjunto de razões que levem a aceitar uma perspectiva positiva perante o conflito. Ao invés de tentarmos evitar ou combater os conflitos, podemos transformá-los numa oportunidade em que os alunos passam a aprender a analisá-los e a enfrentá-los. Para os alunos, a resolução dos conflitos por si mesmos, gera não só um sentimento de satisfação perante o acordo, como também potencia o desenvolvimento de capacidades para resolver outros conflitos no futuro (Cunha & Monteiro, 2018).

Quando referimos que os conflitos podem ser vistos como uma oportunidade de aprendizagem, esta ideia cria um desafio aos agentes educativos que passa por estes aprenderem a resolver conflitos de uma forma construtiva. Para que isto seja possível, é necessário compreender o conflito e conhecer os seus constituintes, bem como desenvolver ações e estratégias de gestão. É importante destacar que a gestão de um conflito não indica que no futuro não possam acontecer outros ou que poderão também conduzir a oportunidades para avançar ou retroceder, ficará sempre dependente do modelo de gestão (Cunha & Monteiro, 2018). Silva (2003, cit. por Silva & Flores, 2014) complementa a ideia anterior e refere que o conflito pode ser visto como algo necessário e saudável para a melhoria da qualidade das relações interpessoais, podendo constituir-se como parte fundamental no desenvolvimento pessoal do aluno. Por seu turno, Brandoni (2017) afirma que para se construir uma convivência saudável é imprescindível querer ouvir o outro, permitir a participação do outro e criar espaços em que cada membro possa ser aceite e, ao mesmo tempo, ser e sentir-se responsável.

A Importância da Capacitação dos Voluntários Para a Mediação

Como pudemos ver anteriormente, as lentes da mediação transformativa permitem um novo olhar, tanto à multiculturalidade como à conotação do conflito, olhar esse que permite extrair da diferença uma oportunidade para o desenvolvimento, transformação, autonomização e empoderamento da criança nos contextos educativos. Todavia, é importante compreender que, no decorrer de todo este processo de transformação, existem agentes que exercem influência direta. Como referem Bidarra e Festas (2005), de acordo com a Teoria Construtivista de Piaget, a participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento é um fator fundamental, no entanto, os estímulos externos desempenham um papel extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo das mesmas. Neste sentido, não podemos descurar a importância de

todos os intervenientes, que contactam diretamente com as crianças, servindo estes de estímulos no seu processo de desenvolvimento (Mousinho, et al., 2010). Desde familiares a professores, funcionários da escola, educadores, psicólogos, entre outros profissionais, os voluntários integrados em projetos educativos também evidenciam ter uma forte presença nestes contextos. Assim sendo, também estes voluntários são agentes fulcrais no desenvolvimento das crianças e jovens inseridos em contextos educativos. A ação educativa dos voluntários é um potencial catalisador de transformação da sociedade e, por isso, deve existir um investimento na sua capacitação, pois, como diz Pinto (2002), “para educar é necessária formação” (p.161). É nesta lógica que Pinto (2002) afirma que a formação dos voluntários, apesar de ser um tema pouco explorado, é fundamental, uma vez que é através desta capacitação que se garante a melhoria da ação voluntária, tendo consequências positivas, quer no desenvolvimento do voluntário, da instituição em que se insere e, sobretudo, nos que usufruem do seu apoio.

Refletindo sobre este investimento na formação dos voluntários, torna-se indispensável identificar o forte potencial que a capacitação para a mediação transformativa pode ter nestes agentes de mudança social. Esta capacitação deve ter dois objetivos: transformar a ação dos voluntários numa prática mais efetiva e desenvolver hábitos de comunicação saudáveis nas crianças. Quanto ao primeiro objetivo, pretende-se capacitar os voluntários de forma que estes se sintam capazes de gerir positivamente os conflitos, de perspectivar as diferenças das crianças como uma oportunidade de desenvolvimento e, por fim, desenvolver hábitos de comunicação positiva. Quanto ao segundo objetivo, pretende-se promover a colaboração com as crianças para que estas se sintam empoderadas e capazes de solucionar os seus próprios conflitos, harmoniosamente, através da comunicação positiva. As técnicas da mediação transformativa permitem que o mediador – neste caso os voluntários e as crianças – colaborem e participem ativamente num processo comunicacional, em função de conseguir explorar o seu potencial e alcançar força pessoal para enfrentar as adversidades encontradas nos processos de relacionamento interpessoal (Torremorel, 2008). Em suma, capacitar os jovens voluntários para a utilização de técnicas de mediação transformativa nos contextos educativos, vem a ser um “projeto coletivo da humanidade (...) com a humanidade” (Torremorell, 2008, p. 86), tendo como objetivo a capacitação para a mediação e o alcance de uma convivência pacífica, do desenvolvimento sustentável da sociedade e da paz (Silva, 2018). Assim estaremos a contribuir para a construção de espaços comunicacionais, baseados na abertura dialógica.

Metodologia

A metodologia é a lente através da qual a análise ocorre. Por outras palavras, a metodologia descreve a estratégia geral de investigação que dita a forma como esta é realizada. Com a finalidade de compreender melhor o fenómeno social em estudo – as potencialidades da mediação transformativa em contextos educativos – procedemos ao levantamento e pesquisa de literatura. Esta pesquisa documental consistiu na identificação de investigação e trabalhos escritos e científicos sobre esse fenómeno. O propósito deste procedimento é gerar informação que possa ser útil para o estudo da temática (Coutinho, 2021). Tendo sido concluída esta fase, passámos à fase da seleção dos textos e à elaboração do artigo. A abordagem a que recorremos foi de natureza analítica e interpretativa.

Para a elaboração deste artigo recorremos à metodologia de natureza predominantemente qualitativa, partindo da seguinte questão de investigação: De que forma a mediação transformativa pode contribuir positivamente nos contextos educativos? Em função desta questão, definimos os seguintes objetivos: explorar o conceito de mediação transformativa e as suas potencialidades na relação criança-escola; perceber quais são os desafios que existem na interculturalidade; aprofundar a importância da comunicação na interculturalidade; compreender o impacto que a mediação tem na capacitação dos voluntários.

Para responder a estes objetivos recorremos ao método de pesquisa documental em diferentes bases de dados. Marconi e Lakatos (2003) definem método como: “o conjunto de procedimentos sistemáticos e racionais que permitem alcançar os objetivos da pesquisa, levando em consideração aspetos de segurança, economia e validade” (p. 83).

Para realizar a pesquisa documental recorremos às seguintes bases de dados: Biblioteca UM (BUM), Portal Caminho (PC), Repositório Universidade do Minho (R-UM), Repositório Instituto Politécnico de Leiria (R-IPLeia), Repositório Politécnico de Lisboa (R-IPLisboa), Repositório Aberto (R-A), Repositório Instituto Politécnico de Coimbra (R-IPC), Repositório Universidade Lusíada (R-UL), Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa (R-UCP), Repositório Instituto Politécnico de Viseu (R-IPV), Portal b-on, Scopus e outros. Foram também utilizados livros que pertencem à biblioteca das autoras do artigo. A pesquisa nestas bases de dados não obedeceu a qualquer recorte temporal e foi efetuada com recurso às seguintes palavras-chave:

interculturalidade; formação de voluntários; mediação transformativa; mediação transformativa em contextos educativos; comunicação na escola; comunicação pré-escolar; comunicação em mediação; conflito em contexto escolar. Do total de documentos encontrados foram selecionados os que se consideraram melhor corresponderem aos objetivos formulados, os quais foram lidos, analisados e sistematizados.

Resultados da Pesquisa

Na investigação realizada nas bases de dados, identificadas no ponto anterior, tivemos acesso a um total de 64 documentos, tendo sido mobilizados apenas 29 desses documentos, pois foram os que se verificaram mais pertinentes e importantes para o estudo da mediação transformativa em contextos educativos.

Tabela 7. *Resultados da pesquisa em bases de dados*

Fonte Palavra-Chave	BUM	PC	R-UM	R-IPLEIRIA	R-IPLISBOA	R-IPV	R-A	R-IPC	R-UL	R-UCP	Portal b-on	Scopus	Outros	Total
Interculturalidade			5	9		3								17
Mediação Transformativa	3	2										2		7
Mediação Transformativa em contextos educativos			4											4
Comunicação			4				4							8
Comunicação pré-escolar			2		2									4
Formação de Voluntários									1					1
Comunicação em Mediação											5			5
Comunicação na escola								2						2
Contexto escolar		4												4
Resolução de Conflitos		5												5
Gestão de conflitos										1				1
Escola													1	1
Criança													1	1
Conflito													3	3
Gestão de conflitos na escola													1	1
Total	3	11	15	9	2	3	4	2	1	1	5	2	6	64

Na tabela 1, apresenta-se a sistematização do total de documentos encontrados por fonte de pesquisa e palavra-chave. Analisada a tabela, constatamos que a palavra-chave com mais resultados foi a interculturalidade, com um total de 17 resultados. Já as palavras-chave com menos resultados foram: formação de voluntários, escola, criança, gestão de conflitos, e gestão de

conflitos na escola, cada palavra com apenas 1 resultado. Estes resultados com as referências completas podem também ser consultados no Anexo 1.

Considerações Finais

Para a elaboração deste texto seguimos algumas das etapas essenciais da investigação, nomeadamente identificação de uma temática e a sua contextualização, formulação de uma questão de investigação, recolha, organização e análise de dados e formulação de conclusões. A passagem por cada uma destas etapas permitiu-nos compreender algumas das fases do processo de investigação que se encontram sistematizadas neste texto. Relativamente ao conteúdo do artigo, este foi selecionado atendendo ao rigor na fundamentação teórica, procurando sempre fontes credíveis e com informações suficientemente sólidas. A definição das palavras-chave e a sua utilização para a realização das pesquisas nas diversas bases de dados permitiu o acesso a diversos autores e fontes plausíveis. A revisão de literatura permitiu-nos concluir que a mediação transformativa contribui positivamente para o desenvolvimento da cultura de paz nos contextos educativos. Compreendendo as potencialidades transformadoras da mediação na transformação de comportamentos e atitudes das pessoas, podemos afirmar que, as competências comunicacionais são primordiais para uma gestão positiva de conflitos, sejam eles de origem cultural ou não.

Por fim, concluímos que a mediação transformativa possui um impacto bastante positivo e importante nos contextos educativos, uma vez que contribui para a mudança na forma de ser, estar e agir do sujeito, resultando essa transformação do processo de mediação. Quando aliada à vertente preventiva da mediação, os resultados são ainda mais positivos e benéficos para os intervenientes e o seu contexto.

Referências Bibliográficas

- Alves, C. E. L. (2012). *Mediação de conflitos numa escola Básica do 2º e 3º Ciclo*. Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Andery, A., Neto, A., Ciampa, A., Carone, I., et al. (1989). *Psicologia Social* (8º Ed.). Brasil: Editora Brasiliense.

- Andrade, S. (2018). *Mediação Intercultural em Contexto Escolar: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. UNTREF: EDUNTREF.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. O portal dos psicólogos. Brasil.
- Brandão, I. (2012). *Mediação de Conflitos em Contexto Escolar*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Carvalho, P. G. (2014). *A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre crianças e entre intervenientes educativos*. Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Creswell, J. W. (2009). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3º Ed.). Brazil: ARTMED.
- Cunha, P. & Monteiro, A. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: PACTOR.
- Domingues, E. (2014). *Práticas de mediação sócio educativa em contexto escolar: um estudo de caso com alunos de uma turma PIEF*. Relatório de Estágio Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Duarte, B. (2020). *A importância da comunicação e da negociação interpares na gestão de conflitos em contexto de jardim de infância*. Relatório de Estágio, Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Fachada, O. (2018). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ferreira, B. (2019). *A Interculturalidade na infância*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Figueiredo, L. (2012). *A Gestão de Conflitos numa Organização e conseqüente satisfação dos colaboradores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.
- Francisco, T. (2017). *Mediação intercultural em contexto educativo aparentemente homogéneo*. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

- Lascoux, J. L. (2009). *A prática da Mediação. Um método alternativo de resolução de conflitos*. Porto: Médiateurs Éditeurs.
- Maldonado, M. T. (2010). *O bom conflito*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5º Ed.). São Paulo: ATLAS S.A.
- Marinho, M. H. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Martins, A. (2012). *Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e de Jardim de Infância*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Melo, I. (2016). *A Prática de Ensino Supervisionada e a Educação Intercultural: A Perceção dos Educadores*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal.
- Mousinho, R.; Schmid, E.; Mesquita, F.; Pereira, J.; Mendes, L.; Sholl, R. & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: Revisão, dicas e Reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 92-108.
- Nthontho, M. A. (2020). Transformative Conflict Mediation in Multi-faith Schools in South Africa. *Journal University of the free state*, 38(2), 303-317.
- Paraguassu, F. (2019). Interculturalidade e invisibilidade: a criança refugiada no contexto intercultural. *Livro de atas do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (pp.1-12). Universidade do Rio de Janeiro: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Pinto, S. (2002). *A formação dos voluntários para uma intervenção de qualidade: algumas reflexões*. Consultado em março 31, 2021 em <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1048>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 155-178.
- Simões, P. (2016). *Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

- Silva, A. M. (2011). Mediação e(m) Educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6 (12), 249-265.
- Silva, A. M. C. (2018). O que é a Mediação? Da conceitualização aos desafios sociais e educativos. In M.A Flores; A. M. Silva & S. Fernandes (orgs) (2018). *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp.17-34). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, A., Carvalho, M. (2015). Territórios, Interculturalidade e Mediação: entre redes e nós. *Revista de estudos e investigacion en psicologia y educacion*, Vol. Extr. (8), 048-052. Consultado março 20, 2021 disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40126/1/2015_Revistapsicopedagogia_pp_048-052.pdf
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savonitti, B., & Silva, M. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Latino enfermagem*, 8, 52-58. Consultado em abril 23, 2021, disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692000000400008
- Silva, F., & Flores, P. (2014). *O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade*. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, R. (2016). Identidade, interculturalidade e educação: uma análise antropológica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2 (Nº Especial), 164-181.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Revista online Mediações*, 5(1), 044-046. Consultado em abril 20, 2021, disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2721/1/pontes%20e%20travessias%20RV_AV2017.pdf

Anexo 1: Referências Bibliográficas Consultadas e Mobilizadas

Tabela 1. Referências Bibliográficas Consultadas e Mobilizadas ⁶⁵

Base dados	Palavras-chave	Nº doc.	Referências Bibliográficas
Repositório UM	Interculturalidade	5	<p>Antunes, M. (2009) Interculturalidade e intervenção comunitária. <i>Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación</i>, 17 (1,2), pp. 39-46.</p> <p>Costa e Silva, A., Macedo, I. & Cunha, S. (2019). Diálogo intercultural e mediação em debate. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação (pp. 6-9). Braga: CECS.</p> <p>Ferreira, B. (2019). <i>A Interculturalidade na infância</i>. Relatório de estágio, Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Macedo, F. (2019). <i>Interculturalidade vivenciada: itinerários para a construção de valores e de cidadania na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico</i>. Relatório de estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Silva, A., Carvalho, M. (2015). Territórios, Interculturalidade e Mediação: entre redes e nós. <i>Revista de estudos e investigación en psicología y educación</i>, Vol. Extr. (8), 048-052. Consultado março 20, 2021 disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40126/1/2015_Revistapsicopedagogia_pp_048-052.pdf</p>
	Comunicação	4	<p>Fachada, O. (2018). <i>Psicologia das Relações Interpessoais</i>. Lisboa: Edições sílabo.</p> <p>Martins, P. (2005). Encontro Inadaptação Social. In C.P. Martins (Eds.), <i>O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional: elementos para análise da ecologia da interpeçoalidade</i> (pp. 3-8). Porto: DCEC- Comunicações.</p> <p>Silva, A.M.C. & Cabecinhas, R. & Evans, R. (2019). Comunicação intercultural e mediação nas sociedades contemporâneas. <i>Revista COMSOC, Especial</i>, 1-287.</p> <p>Alves, A. (2008). Comunicação e intencionalidade. In Martins, M.L. & Pinto, M. (Orgs). <i>Comunicação e cidadania, Atas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação</i>. (pp. 6-8) Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.</p>
	Comunicação pré-escolar	2	<p>Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savonitti, B., Silva, M. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. <i>Latino enfermagem</i>, 8, 52-58. Consultado em abril 23, 2021, disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692000000400008</p> <p>Pereira, S., Ponte, C., & Elias, N. (2020). Crianças, jovens e media: perspetivas atuais. <i>Comunicação E Sociedade</i>, 37, 9-18.</p>
	Mediação Transformativa em	4	<p>Martins, L. & Viana, I. C. (2013). A Mediação Socioeducativa como agente da inclusão escolar – Aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. <i>Atas do XII Congresso Internacional Galego-</i></p>

⁶⁵ As referências mobilizadas na análise documental e sistematizadas neste artigo encontram-se sublinhadas a cor cinza.

	Contextos educativos		<p><i>Português de Psicopedagogia</i> (pp. 181-191). Braga: Universidade do Minho.</p> <p>Alves, B. D. T. (2011). <i>Um Projeto de Mediação numa Escola EB 2,3 e secundária</i>. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Flores, M. A., Silva, A. M. C. & Fernandes, S. (Eds.) (2018). <i>Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional</i>. Santo Tirso: De Facto Editores.</p> <p>Costa, D. A. C. (2020). <i>Os desafios da mediação numa escola onde reinam as emoções</i>. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p>
Repositório IPLeiria	Interculturalidade	9	<p>Andrade, S. (2018). <i>Mediação Intercultural em Contexto Escolar: Um estudo de caso</i>. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.</p> <p>Francisco, T. (2017). <i>Mediação intercultural em contexto educativo aparentemente homogéneo</i>. Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.</p> <p>Marques, J., Viera, R., et. al. (2018). <i>Da mediação intercultural à mediação comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir</i>. Porto: Ed. Afrontamento.</p> <p>Marques, J., Viera, A., Vieira, R. (2020). A diversificação da sociedade e a mediação intercultural como pedagogia social: o caso português. <i>Laplage em revista</i>, 6(3), p. 54-63. Consultado em abril 10, 2021 disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5125/1/Laplagesez_dez20.pdf</p> <p>Viera, R. (2008). Identidade Intercultural: algumas reflexões, Seminário Internacional Decise - Diálogos Cruzados: Antropologia, Sociologia e Educação, (pp. 1-30). São Paulo: UNICAMP.</p> <p>Viera, R. (2010). A Escola como Espaço/Tempo de negociação de identidades e diferenças, IV Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão (pp. 1-23). Campo grande: Universidade Católica Dom Bosco.</p> <p>Simões, P. (2016). <i>Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural</i>. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.</p> <p>Vieira, A., Vieira, R. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. <i>Revista online Mediações</i>, 5(1), 044-046. Consultado abril 20, 2021 disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2721/1/pontes%20e%20travessias%20RV_AV2017.pdf</p> <p>Paraguassu, F. (2019). Interculturalidade e invisibilidade: a criança refugiada no contexto intercultural. <i>Livro de atas do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação</i> (pp.1-12). Universidade do Rio de Janeiro: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.</p>
Repositório Científico do IP Viseu	Interculturalidade	3	<p>Balula, J., Pinho, S., Amante, S. (2015). Promoção da interculturalidade a partir dos manuais escolares de Português. <i>Revista de estudos e investigação em psicologia y educacion</i>, Vol. Extr. (8), pp. 38-42</p> <p>Melo, I. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada e a Educação Intercultural: A Perceção dos Educadores. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal.</p>

			Silva, S. (1998). A educação intercultural como antidoto do racismo e da xenofobia: a acção da união europeia. Consultado a 10 de abril de 2021, disponível em https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/799/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural.pdf
Biblioteca UM	Mediação transformativa	3	Torremorell, M. C. (2008). <i>Cultura de Mediação e Mudança Social</i> . Porto: Porto Editora. Lascoux, J.-L. (2010). <i>A prática da Mediação. Um método alternativo de resolução de conflitos</i> . Porto: Médiateurs Éditeurs. Bonafé-Schmitt et al. (2003). <i>Les médiations, la médiation</i> . Toulouse: Érès.
Scopus	Mediação transformativa	2	Nthontho, M. A. (2020). Transformative Conflict Mediation in Multi-faith Schools in South Africa. <i>Journal University of the free state</i> , 38(2), 303-317. Beck, S.W. (2017). Educational innovation as re-mediation: a sociocultural perspective. <i>English Teaching</i> , 16 (1), pp. 29-39.
Portal caminho	Mediação transformativa	2	Silva, A. M. (2011). Mediação e(m) Educação: discursos e práticas. <i>Revista Intersaberes</i> , V. 6, nº12, 249-265. Silva, A. M. (2014). Mediação em Portugal: uma trajetória em construção. <i>La Trama</i> , nº 41, 1-14.
Repositório Universidade Aberta	Comunicação	4	Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. <i>Revista Portuguesa de Pedagogia</i> , 2, 155-178. Bitti, P.R. & Zani, B. (1997). <i>A comunicação como processo social</i> . Lisboa: Editorial Estampa Marques, R. & Emília, M. (1984). <i>Comunicação</i> . Brasil: Instituto Politécnico de Ensino a Distância. Tavares, C.F. (2000). <i>Os media e a aprendizagem: a comunicação interpessoal</i> . Lisboa: Universidade Aberta
Repositório U. Lusíada	Formação de voluntários	1	Pinto, S. (2002). <i>A formação dos voluntários para uma intervenção de qualidade: algumas reflexões</i> . Consultado em março 31, 2021 em http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1048
Portal b-on	Comunicação em mediação	5	Alves, C. E. L. (2012). <i>Mediação de conflitos numa escola Básica do 2º e 3º Ciclo</i> . Relatório de Estágio, universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Vidotti, S. A. B. G. & Lanzi, L.A.C. & Ferneda, E. (2014). A mediação da informação Aliada ao uso das tecnologias da informação e Comunicação em uma biblioteca escolar. <i>Revista Informação</i> , 2, 19, 117-137. Azevedo, M.N. & Abib, M.L.V.S. (2018). O arco-íris em foco: a linguagem como mediação do ensino e da aprendizagem sobre conhecimentos físicos. <i>Revista Scielo</i> , 23, 1809-449. Costa, E.G.P. (2019). A escola como entidade promotora de melhoria da convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação. <i>Revista Dialogista</i> , 32, 1983-9294. Beltrán, L.M. (2016). A comunicação e mediação da informação na criação de videoaulas no contexto da produção do curso online Hanseníase na Atenção Básica, ofertado pela secretária Executiva da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde do Brasil (UNA SUS). <i>Revista Scielo</i> , 39, 3, 0120-0976.
Repositório IP de Coimbra	Comunicação na escola	2	Carvalho, P. G. (2014). <i>A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre crianças e entre intervenientes educativos</i> . Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.

			Macêdo, N.A.V. (2016). <i>A implantação de um sistema de comunicação para a rede de educação do município de são Luís</i> . Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
Repositório IP Lisboa	Comunicação Pré-escolar	2	Duarte, B. (2020). <i>A importância da comunicação e da negociação interpares na gestão de conflitos em contexto de jardim de infância</i> . Relatório de Estágio, Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Silva, S.M.M. (2017). <i>Do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico: a interação entre crianças de diferentes níveis de ensino como estratégia facilitadora da transição</i> . Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
Portal Caminho	Contexto escolar	4	Domingues, E. 2014. <i>Práticas de mediação sócio educativa em contexto escolar: um estudo de caso com alunos de uma turma PIEF</i> . Relatório de Estágio Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Serpa & Caldeira & Gomes (2014). <i>Resolução de problemas em contexto escolar</i> . Lisboa: Colibri Brandão, I. 2012. <i>Mediação de Conflitos em Contexto Escolar</i> . (Relatório de Estágio Mestrado em Educação Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Oliveira (et al.) (2012). <i>Mediação de conflitos em contexto escolar: guia de procedimentos e boas práticas</i> . Nazaré: Centro Social de Valado dos Frades.
	Resolução de Conflitos	5	Martins, A. (2012). <i>Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e de Jardim de Infância</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Silva & Vieira (2017). <i>Competências socioemocionais e a resolução de conflitos interpessoais em contexto jardim de infância</i> . Braga: s.n. Moore (1998). <i>O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos</i> . Porto Alegre: ArtMed Millán, Gómez (2011). <i>Conflitos: como desenvolver capacidades enquanto mediador</i> . Lisboa: Escolar Jones (2010). <i>Conflitos</i> . Porto: Civilização
Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa	Gestão de Conflitos	1	Figueiredo, Lara (2012). <i>A Gestão de Conflitos numa Organização e consequente satisfação dos colaboradores</i> . Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.
Outros Biblioteca do Autor	Escola	1	Borsa, J. C. (2007). <i>O papel da escola no processo de socialização infantil</i> . O portal dos psicólogos. Rio Grande do Sul, Brasil.
	Criança	1	Anderj, A. A., et al. (1989). <i>Psicologia Social</i> (8º Ed.). Brasil: Editora Brasiliense.
	Conflito	3	Maldonado, Maria Tereza (2010). <i>O bom conflito</i> . Autor e Guerra e Paz. Lisboa: Editores S.A. Silva, F. & Flores, P. (2014). <i>O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade</i> . In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores.

			Brandoni, Florencia (2017). <i>Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes</i> . UNTREF: EDUNTREF
	Gestão de Conflitos na Escola	1	Cunha & Monteiro (2018). <i>Gestão de Conflitos na Escola</i> . Lisboa: PACTOR.



7

MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA PREVENÇÃO DE CONFLITOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

SOCIO-EDUCATIONAL MEDIATION OF CONFLICT PREVENTION: A LITERATURE REVIEW

Francisca Borges⁶⁶, Joana Amorim⁶⁷, Sandra Fernandes⁶⁸, Ana Maria Costa Silva⁶⁹, Isabel Viana⁷⁰

Resumo

A mediação socioeducativa, enquanto estratégia de formação de cidadãos e prevenção de conflitos é fundamental para a educação, a cidadania, a inclusão e a participação cívica. Através da mediação, as partes intervenientes no conflito passam por uma transformação da perspetiva referente aos conflitos e ganham consciência sobre os mesmos. Dessa forma, aprendem a prevenir, gerir e tomar consciência da sua evolução. Neste sentido, estão a desenvolver competências pessoais e sociais, melhorando a comunicação, as relações e a interação é incentivada, procurando, deste modo, aceitar e valorizar a diferença. Ao desenvolver estas competências em cada indivíduo, a sociedade evolui e progride na consolidação da convivência. O artigo tem como principal objetivo dar a conhecer literatura existente sobre a temática da mediação socioeducativa enquanto forma de prevenção de conflitos e de desenvolvimento pessoal e social. Para tal, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica realizada em diferentes bases de dados, nomeadamente o RepositoriUM, o Portal b-on e o Portal CAMinho. Assim, a pesquisa e a análise da bibliografia existente abordam as potencialidades da mediação socioeducativa na prevenção e resolução de conflitos. Os resultados da mesma são descritos quantitativamente num quadro onde estão indicados os portais e as palavras-chave utilizadas, bem como as referências bibliográficas encontradas. Esta temática apresenta vários estudos que permitem interligar vários conceitos de forma a melhorarmos a nossa prática profissional enquanto mediadoras.

Palavras-chave: Competências Pessoais e Sociais; Mediação Preventiva; Mediação Socioeducativa.

Abstract

Socio-educational mediation, as a strategy for citizen training and conflict prevention is fundamental for education, citizenship, inclusion and civic participation. Through mediation, the parties to the conflict undergo a transformation of the conflict perspectives and become aware of them. In this way, they learn to prevent, manage and become aware of their evolution. In this sense, they are developing personal and social skills, improving communication, relationships and interaction is encouraged, seeking, in this way, to accept and value the difference. By developing these competencies in each individual, society evolves and progresses in the consolidation of coexistence. The main objective of the article is to make known existing literature on the theme of socio-educational mediation as a form of conflict prevention and personal and social development. To

⁶⁶ Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, franciscapborges@hotmail.com

⁶⁷ Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, amorimjoana99@gmail.com

⁶⁸ Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, sandra.f.r.f@hotmail.com

⁶⁹ Professora Auxiliar, Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho, Portugal, anasilva@ie.uminho.pt

⁷⁰ Professora Auxiliar, Instituto de Educação, CIEC, Universidade do Minho, Portugal icviana@ie.uminho.pt

this end, a bibliographic research was carried out in a different database, namely RepositoriUM, portal b-on and Portal CAMinho. Thus, the research and analysis of the existing bibliography address the potentialities of socio-educational mediation in conflict prevention and resolution. The results of the same are described quantitatively in a table where the portals and keywords used are indicated, as well as the bibliographic references found. This theme presents several studies that allow us to interconnect various concepts in order to improve our professional practice as mediators.

Keywords: Social and Personal Skills; Preventive Mediation; Socio-educational Mediation.

Introdução

O presente artigo insere-se no âmbito do curso do mestrado em Educação, com especialização em Mediação Educacional e o mesmo pretende compreender a mediação socioeducativa e a importância que o desenvolvimento de competências pessoais e sociais tem na mesma. O desenvolvimento de competências sociais e pessoais acaba por ser transversal a qualquer público-alvo e a qualquer contexto, interligando-se, de certa forma, à mediação socioeducativa. As competências sociais e pessoais têm uma grande importância no dia a dia da sociedade. Todavia, quando envolvemos a mediação, a importância ainda é maior devido à prevenção de possíveis conflitos. Para tal acontecer, é necessário que aquelas competências sejam abordadas de forma a que os indivíduos possam evoluir, tanto na sua comunicação como nas suas relações. Pode ser considerado algo abrangente, que vai para além dos intervenientes na mediação, mas capaz de influenciar todos os que estão presentes no sistema dos indivíduos que participam nesse processo de mudança social, pessoal e relacional.

A mediação continua a ser uma área em desenvolvimento em Portugal, porém, o conceito de mediação tem vindo a alargar-se, tendo um sentido mais amplo, ou seja, transformador e preventivo, no sentido de precaver comportamentos que possam ser mais desajustados e que proporcionem mudanças nos comportamentos e nas atitudes em relação ao outro (Martins, 2016). A mediação socioeducativa surge como um conceito importante a abordar, devido à sua intervenção e importância de desenvolver competências nos indivíduos, para que sejam fortalecidos laços e relações. A sua vertente socioeducativa acaba por aliar a dimensão educativa e social, promovendo a resolução de conflitos e o desenvolvimento de competências, como as competências sociais e pessoais, promovendo a reflexão, a exploração e o questionamento.

Quanto à estruturação deste artigo, este encontra-se organizado em quatro partes, nomeadamente a problematização teórica, a metodologia, os resultados do estudo e, por fim, as considerações finais. Na problematização teórica é apresentada a pesquisa documental

concretizada para o artigo. A pesquisa subdivide-se em quatro temáticas, sendo elas a mediação, a mediação socioeducativa, a escola e a mediação de conflitos e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a sua importância. Quanto à metodologia, recorreremos a uma abordagem quantitativa e à pesquisa documental, para que nos possamos focar na investigação de vários artigos, obtendo uma maior precisão de resultados do estudo. No terceiro ponto, apresentamos os resultados da pesquisa efetuada. No quarto e último ponto, ficam as considerações finais, nas quais são tidas em consideração reflexões feitas pelo grupo relativamente ao tema em foco neste artigo, onde é abordada a importância da mediação preventiva, da interligação da mediação socioeducativa com outras temáticas e da mediação socioeducativa como uma estratégia para a educação.

Problematização Teórica

Em Portugal, a Mediação só na década de 90 alcança um enquadramento legal e uma visibilidade social, sendo inserida e ampliada em alguns campos sociais, no campo educativo vai existindo uma notável variedade de experiências. Segundo Silva (2014), a mediação assume uma maleabilidade para articular diferentes âmbitos e, ao mesmo tempo, tem um papel importante na diversidade da sua prática. A mediação é, também, para Freire e Caetano (2011, p.597):

Uma atividade educativa e ética, na medida em que tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem alternativa de práticas de gestão das relações humanas e simultaneamente persegue determinados princípios éticos, cuja aplicação dê sentido à mediação como instrumento de reforço do bem-estar social e da coesão dos grupos, das comunidades e da sociedade em geral.

Desta forma, o conceito de mediação diz respeito a um meio não judicial de resolução de conflitos, a um processo que procura um acordo em que as partes são ajudadas por um profissional, o mediador, que visa o envolvimento e a colaboração das partes na resolução do problema, conduzindo às soluções trabalhadas pelas mesmas.

No que diz respeito à mediação socioeducativa, conforme referem Martins e Viana (2013), surge, principalmente, com valor de estratégia formadora e preventiva, “enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares” (p. 183). Surge como estratégia elementar para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania, para a participação cívica, para a inclusão e não discriminação. Esta mediação é, cada vez mais, adotada como motivo condutor de transformação,

“um slogan mobilizador, um remédio e um referente das políticas sociais, dando conta da sua importância, ao ser reconhecida como uma atividade para assegurar a gestão das diferenças e dos diferendos e a coesão social” (Silva, 2011, cit. por Silva & Moreira, 2009, p. 7). Os contextos educativos são excelentes para trabalhar o desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente com os programas de mediação que vão sendo adotados por vários países e, em Portugal, vão-se implementando de forma progressiva. Neste sentido, podemos encontrar na mediação capacidades de intervenção mais amplas, integradoras, complementares e fundamentais no domínio da educação para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz.

A escola parece encontrar na mediação de conflitos uma ferramenta pedagógica para ensinar como lidar com o conflito e como adotar estratégias positivas, criativas e de colaboração na gestão de convivência, contribuindo para o cumprimento das suas funções de educação e de socialização. O conflito pode apresentar duas perspetivas antagónicas: negativa e positiva. A primeira realça a vertente destrutiva das relações interpessoais e, a segunda, vê o conflito como um motor de mudança, renovação e desenvolvimento, onde as relações estão em constante evolução e crescimento (Gomes, 2018). Gomes (2018) perspetiva o conflito da seguinte forma: “um estado de turbulência, no qual pequenos remoinhos no interior de grandes remoinhos geram estados de confusão e de desordem capazes de bloquear os esforços tendentes à estabilidade” (p. 16).

Para além da resolução de conflitos, a mediação pode intervir ainda como uma ação preventiva dos mesmos, porque atua no contexto incentivando a resolução do conflito, a reconciliação das partes e promove uma nova perspetiva sobre os futuros conflitos, atuando de forma preventiva na sua reincidência ou escalada. Assim, para Costa, Seijo e Martins (2016), é um trabalho que parte do indivíduo para o contexto, onde o primeiro vai influenciar o segundo através da convivência colaborativa com os pares e, conseqüentemente, criar relações interpessoais mais fortes. Costa et al. (2016, cit. por Menezes, 2003, p.109) realçam a eficácia da mediação, apresentando-a como: “estratégia construtiva de resolução de conflitos”, que diminui as “estratégias violentas, intimidatórias ou coercivas”, sendo vista como uma forma de promover a paz no meio escolar e inovando no modelo de gestão de conflitos com a implementação de um “modelo colaborativo-relacional”. Desta forma, a mediação, enquanto prevenção de conflitos, deve integrar os objetivos e a estrutura da escola de modo a melhorar a qualidade socioeducativa. Já Gomes et al. (2010, cit. por Alves, 2011), referem que a mediação

preventiva é vista como uma mediação a longo prazo, pois reeduca os participantes de modo a prevenir conflitos. Desta forma, o mediador tem a função de encarar o conflito de forma positiva e de o ver como uma forma de desenvolvimento psicológico e social, onde todas as diferenças são assumidas e respeitadas. Assim, a mediação torna-se algo mais profundo, passando da resolução de conflitos à sua prevenção e transformação dos mediados e do meio. As competências sociais são desenvolvidas e as relações interpessoais passam a ser mais tolerantes e harmoniosas (Salgado, Viana & Teixeira, 2020). Para que isso aconteça, a comunicação é a base onde irão assentar, de uma forma mais facilitada, interações positivas. Esse processo deve ser adaptado a cada caso, de forma a ocorrer uma mudança de pensamento através da aproximação ao pensamento do outro, gerando desenvolvimento e empatia.

Quanto às competências pessoais e sociais, inicialmente, é importante entender e compreender o conceito de competência e, como refere Fleury e Fleury (2001), este conceito é pensado como um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades, ou seja, um conjunto de capacidades humanas, que justificam um alto desempenho de acordo com a sua personalidade, de forma a resolver diversas situações em vários contextos. Em relação ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, este é transversal a qualquer público-alvo e a qualquer contexto, devido ao facto de estarem interligadas à área da mediação no geral e à modalidade da mediação socioeducativa em especial, tendo uma preocupação particular com as dimensões social e educativa (Martins, 2016). A mediação pode promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais de forma a prevenir vários conflitos, melhorando a comunicação, criando relações saudáveis, restabelecendo relações e interações que já estejam enfraquecidas, aceitando as diferenças e, por fim, pode ainda facilitar na valorização das mesmas. O desenvolvimento de um trabalho que engloba a mediação em competências pessoais e sociais pode ajudar a refletir sobre temáticas importantes, como construir relações interpessoais saudáveis, gerir as emoções, compreender a diversidade cultural e social, melhorar a comunicação e outras temáticas e/ou problemáticas da sociedade atual (Mota, 2020). Categorizar as dimensões dentro das competências pessoais e sociais, permite-nos ter, por um lado, a comunicação nas mais variadas formas, a flexibilidade e o tempo de interação, nas competências sociais, enquanto, nas competências pessoais, temos as capacidades de cidadania e autonomia pessoal. Na competência social, é importante referir que esta é a base para a aprendizagem de outras competências, como a cognitiva, a autoajuda e a motricidade, e fomenta a construção de relações saudáveis (Pesqueira,

2019). Tanto a competência pessoal como a competência social precisam de ser trabalhadas, desde o conhecer os outros, conhecer-se a si próprio, cuidar das melhores formas de comunicar e, depois, em ligação com a mediação, trabalhar a resolução de conflitos (Mota, 2020).

Para concluir, quando estamos a trabalhar competências pessoais e sociais, juntamente com a mediação, estamos de alguma forma a prevenir possíveis conflitos e a melhorar o desenvolvimento das competências de cada indivíduo que passa por nós.

Metodologia

A metodologia tem um papel fundamental no que diz respeito à elaboração de qualquer artigo ou projeto social, a ausência da mesma conduz a níveis consideráveis de ineficácia, conduzindo a resultados negativos para os beneficiários (Castro, 2013). A metodologia é manifestada através de um conjunto de atividades a desenvolver, ou seja, é necessário alcançar metas e os objetivos que são propostos. A partir do momento que escolhemos um método, com esse método pretendemos chegar a um fim.

Este artigo foca-se na revisão sistemática da literatura, com uma pesquisa em bases de dados, sendo a abordagem utilizada de natureza quantitativa e o método a pesquisa documental, para que possamos focar a investigação a partir do acesso a uma grande variedade de artigos, obtendo, assim, uma maior robustez de resultados do estudo. Segundo Fonseca (2002, cit. por Gerhardt & Silveira, 2009, p.33):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

No que concerne a este artigo, utiliza-se esta metodologia para quantificar as referências bibliográficas consultadas para a obtenção de dados. Já a pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003), tem como principal característica: “a fonte de coleta de dados estar restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fenómeno ocorre, ou depois” (p. 174). A pesquisa documental é utilizada praticamente em todas as ciências sociais e recorre a três variáveis: as fontes escritas,

fontes primárias ou secundárias e fontes contemporâneas ou retrospectivas. Na imagem seguinte, retirado do livro de Marconi e Lakatos (2003), podemos ver alguns exemplos de cada variável:

		ESCRITOS		OUTROS	
		PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
		Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
CONTEMPORÂNEOS	Exemplos	Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
		Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analisados pelo autor	Feitos por outros
RETROSPECTIVOS	Exemplos	Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Marconi e Lakatos, 2003, p.174

Imagem 1. Quadro de compreensão da Pesquisa Documental

Com estas técnicas apuramos os resultados presentes em três portais: RepositoriUM, Portal CAMinho e Portal B-on. Contabilizando as referências bibliográficas totais, citadas no ponto seguinte, estas foram trabalhadas de forma a mobilizar o conteúdo para a elaboração do enquadramento teórico do presente artigo de revisão de literatura. Desta forma, os dados foram analisados a partir de uma pesquisa intensiva nos portais supramencionados, através das palavras-chave mais pertinentes face ao tema do artigo, depois, procedemos à leitura dos artigos encontrados, com o propósito de recolher informação que apoiasse redigir o enquadramento teórico. Por fim, estas referências foram enumeradas numa tabela, onde estão descritas as mesmas e divididas em número de referências encontradas e número de referências selecionadas, presentes na Tabela 1. Assim, os dados foram analisados a partir de uma comparação, chegando aos resultados e à sua interpretação.

Resultados

Da pesquisa documental efetuada resultaram um total de 42 referências encontradas. A Tabela 1 sistematiza o número total de referências encontradas por fonte e por palavra-chave e as referências selecionadas e mobilizadas neste artigo. No anexo 1 encontram-se sistematizadas as referências completas encontradas e as que foram selecionadas.

Tabela 1. *Referências bibliográficas encontradas e selecionadas*

Fonte	Palavras-chave	<i>Número de referências encontradas</i>	<i>Número de referências selecionadas</i>
RepositoriUM	Mediação preventiva	9	5
	Prevenção de conflitos	4	1
	Mediação Socioeducativa	6	1
	Competências Sociais e Pessoais	2	0
Portal CAMinho	Mediação preventiva	6	0
	Prevenção de conflitos	3	0
	Mediação Socioeducativa	2	1
	Competências Sociais e Pessoais	1	1
Portal b-on	Mediação preventiva	1	0
	Prevenção de conflitos	0	0
	Mediação Socioeducativa	3	2
	Competências Sociais e Pessoais	5	2
Total		42	13

Como é perceptível no Tabela 1, o RepositoriUM é o portal onde se mobilizou mais bibliografia a partir das palavras-chave utilizadas, contabilizando sete das treze referências. A palavra-chave “competências sociais e pessoais” foi identificada com menos bibliografia utilizada em todos os portais, estando, na maioria das vezes, relacionada com a área da psicologia e não da mediação. A mediação preventiva foi a palavra-chave com mais referências bibliográficas mobilizadas, podendo refletir a vasta panóplia de áreas com que se relaciona, surgindo mais abrangente e generalizada.

Apesar de existir alguma bibliografia relativa às temáticas abordadas (Anexo 1), nem toda foi mobilizada no presente artigo de revisão de literatura, uma vez que não apresentavam conteúdo relevante para responder ao objetivo do artigo: demonstrar a literatura existente sobre a temática da mediação socioeducativa como meio de prevenção de conflitos e de desenvolvimento pessoal e social. Eram, então, relacionados com uma área diferente da mediação ou apresentavam conteúdos com pouca ligação ao procurado.

Por fim, não houve referências onde, objetiva e diretamente, as três palavras-chave estivessem interligadas, no entanto, conjugando vários documentos, criou-se um fio condutor, tal como demonstrado na problematização teórica.

Considerações Finais

A mediação, para além de ter como objetivo principal a resolução de conflitos, também os pode prevenir. A mediação preventiva é um processo que repara, na medida em que intervém antecipadamente na resolução dos problemas já existentes. Neste sentido, a lógica preventiva afirma que:

[a] prevenção de conflitos significa deduzir, a partir de uma explicação adequada do conflito – incluindo as suas dimensões humanas -, não só as condições que criam um ambiente de conflito e as mudanças estruturais requeridas para o remover, mas, mais importante, a promoção de condições que criam relações cooperativas (Burton, 1990, cit. por Cabo, 2020, p. 30).

No que diz respeito à mediação socioeducativa, esta denota-se, tal como referido, como uma estratégia adicional para a educação, a responsabilidade, a cidadania, a participação cívica e a inclusão, porque dá um grande contributo para formar cidadãos capazes de viver em sociedade e, principalmente, conscientes que a diferença existe e dela advêm vários conflitos, mas que podem ser vistos numa perspetiva positiva e como um contributo para o seu desenvolvimento. O contexto educativo é cada vez mais um lugar onde é imprescindível trabalhar a mediação para o desenvolvimento de determinadas competências pessoais e sociais. Estas são importantes para uma melhor comunicação, a criação ou o restabelecimento das relações e uma melhor gestão das emoções.

Com a realização da revisão de literatura pudemos constatar que ressalta a importância da interligação da mediação socioeducativa com outras temáticas, como a prevenção de conflitos e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, uma vez que não devemos colocar os conceitos em caixas fechadas como se fossem direcionados a apenas um fim. Devemos sim fazer com que haja uma maior investigação nas mais variadas áreas, como podemos compreender pelos resultados apresentados. Neste sentido, estes temas são consideravelmente explorados de forma individualizada, mas não com interligação entre os mesmos, sendo uma base necessária para futuras investigações e um campo a ser mais explorado.

Concluindo, tornou-se desafiante criar o fio condutor entre as três temáticas, promovendo a reflexão e o aprofundamento dos conhecimentos, ressaltando a importância da realização deste artigo e a sua relevância para quem procura saber mais sobre a mediação socioeducativa enquanto forma de prevenção de conflitos e desenvolvimento de competências sociais e pessoais, pois, quando trabalhamos este tipo de competências num processo de mediação, estamos de alguma forma a prevenir possíveis conflitos e a melhorar o desenvolvimento das competências de cada indivíduo que passa por este processo, influenciando também o seu contexto e os que com ele intervêm, criando uma mudança no meio e em todo o sistema envolvente.

Referências Bibliográficas

- Cabo, S. (2020). *Ação preventiva da mediação na comunidade escolar: potencialidades da aprendizagem orientada para a ação de prevenção do sexting*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Costa, E. P., Seijo, J. C. T., & Martins, A. M. O. (2016). Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas. In *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 107-118). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196. Consultado a 25 de abril de 2021, disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Freire, I., & Caetano, A. P. (2011). Mediação socioeducativa – saberes contextuais para lidar com o inesperado. *XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 597-602). Portugal: Instituto Politécnico da Guarda.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS.
- Gomes, L. D. T. (2018). *Mediação familiar e processo de mudança adaptativa: impacto das decisões parentais responsáveis na (co) parentalidade, em fase de separação-divórcio*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Universidade de Coimbra, Portugal.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

- Martins, L., & Viana, I. (2013). A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 181-191). Portugal: Universidade do Minho.
- Martins, S. D. A. (2016). *Mediação socioeducativa no contexto de uma escola básica: contributos para o desenvolvimento de competências*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mota, B. S. S. (2020). *A Mediação perspetivada por uma abordagem transformativa promotora de competências pessoais e sociais*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pesqueira, R. (2019). *Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – O Papel da Educação Social*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultado a 25 de abril de 2021, disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9896>
- Salgado, T., Viana, I. C., & Teixeira, A. (2020). Promover a prevenção da violência doméstica pela mediação escolar. In I. C. Viana & M. T. Vilaça (Orgs.). *Formação, Mediação e Supervisão: contextos responsáveis pela promoção sustentável de comunidades pacíficas e inclusivas* (pp. 127-142). Braga: CIEC, Universidade do Minho.
- Silva, A.M. (2011). Mediação (e)m Educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 12, 249-265.
- Silva, A. M. (2014). Mediação em Portugal: uma trajetória em construção. *La Trama*, 1-13.
- Simões, A., Gomes, A., Peixoto, B., Faria, C., Araújo, J., Vilaça, M. T., & Barros, D. (2020). Transforma-te connosco, transforma o mundo: construir relações interpessoais positivas na prevenção de comportamentos de risco na escola. In I. C. Viana & M. T. Vilaça (Orgs.). *Formação, Mediação e Supervisão: contextos responsáveis pela promoção sustentável de comunidades pacíficas e inclusivas* (pp. 98-117). Braga: CIEC, Universidade do Minho.
- Veiga, M. (2012). *O papel da mediação socioeducativa na Educação para a Saúde orientada para a ação: um estudo num Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Anexos

Quadro 1: Sistematização da pesquisa bibliográfica efetuada

Fonte	Palavras-chave	Referência Bibliográfica
		Calheiros, M., C. (2014). <i>Uma Nova Mediação – Notas a partir das experiências portuguesa, espanhola e brasileira</i> . In Coleção Ciências Jurídicas Gerais, 1. Universidade do Minho, Braga, Portugal
		Cabo, S. (2020). <i>Ação preventiva da mediação na comunidade escolar: potencialidades da aprendizagem orientada para a ação de prevenção do sexting</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal
		Costa, E. P., Seijo, J. C. T., & Martins, A. M. O. (2016). <i>Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas</i> . In <i>Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas</i> (pp. 107-118). Braga, Portugal: Universidade do Minho
		Gomes, L. D. T. (2018). <i>Mediação familiar e processo de mudança adaptativa: impacto das decisões parentais responsáveis na (co) parentalidade, em fase de separação-divórcio</i> . Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa/Universidade de Coimbra, Portugal.
	Mediação preventiva	Mota, B. S. S. (2020). <i>A Mediação perspetivada por uma abordagem transformativa promotora de competências pessoais e sociais</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal
		Pinto, S., M., M. (2002). <i>Ecomediação familiar: espaço singular de provocação do nascimento de cidadania sustentada</i> . Dissertação de pós-graduação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
		Silva, A. M., Carvalho, M. L., & Oliveira, L. R. (2016). Mediação social: tecendo sinergias. In <i>Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas</i> (pp. 5-10). Braga: CECS.
RepositoriUM		Simões, A., Gomes, A., Peixoto, B., Faria, C., Araújo, J., Vilaça, M. T., & Barros, D. (2020). Transforma-te connosco, transforma o mundo: construir relações interpessoais positivas na prevenção de comportamentos de risco na escola. In I. C. Viana & M. T. Vilaça (Orgs.). <i>Formação, Mediação e Supervisão: contextos responsáveis pela promoção sustentável de comunidades pacíficas e inclusivas</i> (pp. 98-117). Braga: CIEC, Universidade do Minho
		Sousa, F., M., G. (2020). <i>Mediação: (re)construção nas relações interpessoais</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal
		Federação Nacional de Mediação de Conflitos (2020) Revista da Federação Nacional de Mediação de Conflitos. Disponível em: https://fmcgeral2018.wixsite.com/federacao
		Pazó, C., G. (2001). <i>A mediação na prevenção e solução de conflitos locais</i> . Dissertação de pós-graduação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
	Prevenção de conflitos	Salgado, T., Viana, I. C., & Teixeira, A. (2020). Promover a prevenção da violência doméstica pela mediação escolar. In I. C. Viana & M. T. Vilaça (Orgs.). <i>Formação, Mediação e Supervisão: contextos responsáveis pela promoção sustentável de comunidades pacíficas e inclusivas</i> (pp. 127-142). Braga: CIEC, Universidade do Minho
		Sarrouy, A., D. (s.d) Animações e Mediações socioculturais: complementaridades teórico-práticas. Universidade do Minho, Braga, Portugal
	Mediação Socioeducativa	Soares, C. (2021). <i>A mediação socioeducativa como dispositivo conciliador das relações profissionais: o exemplo de uma instituição educativa</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

		Veiga, M. (2012). <i>O papel da mediação socioeducativa na Educação para a Saúde orientada para ação: um estudo no Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Sousa, P. (2017). <i>Mediação em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens: por um ambiente de (€)vivências positivas</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Martins, S. D. A. (2016). <i>Mediação socioeducativo no contexto de uma escola básica: contributos para o desenvolvimento de competências</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Mota, M. (2019). <i>Educar para a Mediação em contexto escolar: um projeto de intervenção/investigação num Agrupamento de Escolas</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Fernandes, V. (2012). <i>Mediação Socioeducativa como espaço de emancipação comunicacional na relação escola-família</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Gonçalves, D. M. (2020). <i>Cidadania e desenvolvimento de competências pessoais e sociais: um projeto de intervenção com os Jovens ao Leme</i> . Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
Competências Sociais e Pessoais		Guimarães, A. S. (2017). <i>Educação não formal na escola: um projeto de desenvolvimento de competências</i> . Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Ferreira, F., Martins, P., & Gonçalves, R. (s.d). <i>Supervisão parental online – análise compreensiva das estratégias de mediação parental na prevenção da exposição aos riscos online</i> [Cartaz]. Universidade Lusíada de Lisboa: III Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente “Prevenção da Criminalidade e Dependências”.
	Mediação preventiva	Silva, C., S., S. (2014). <i>Mediação de conflitos e formação de pares mediadores na comunidade escolar: um estudo numa escola secundária</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Sousa, J., V. (2002) <i>Mediação</i> . Lisboa, Portugal: Quimera.
		Veiga, G., M., V. (2012). <i>A Mediação como Estratégia de Integração Profissional</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
		Vezzulla, J., C. (2005). <i>Mediação: teoria e prática</i> . Portugal: Agora Publicações.
		Vieira, R. (2018). <i>Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir</i> . Porto, Portugal: Afrontamento.
Portal CAMinho		Lascoux, J. L. (2010). <i>A prática da mediação: um método alternativo de resolução de conflitos</i> . Porto, Portugal: Rede Europeia Anti-Pobreza.
	Prevenção de conflitos	Martins, J., A. (2019). <i>Mediação de conflitos</i> . Lisboa, Portugal: OCC – Ordem dos Contabilistas Certificados.
		Silva, E., P., N. (2014). <i>Mediação Escolar: uma ponte para a resolução de conflitos</i> . Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
	Mediação Socioeducativa	Freire, I., & Caetano, A. P. (2011). <i>Mediação Socioeducativa – saberes contextuais para lidar com o inesperado. XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação</i> (pp. 597-602). Portugal: Instituto Politécnico da Guarda.
		Ribeiro, E. (2015). <i>Diversidade e Educação Inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar</i> . Viseu: Escola Superior de Educação.
	Competências Sociais e Pessoais	Martins, S. D. A. (2016). <i>Mediação socioeducativa no contexto de uma escola básica: contributos para o desenvolvimento de competências</i> . Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
	Mediação preventiva	Feitosa, G. R., Sales, L. M. & Alencar, E. (2009). <i>Mediação de conflitos sociais, polícia comunitária e segurança pública. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, 30 (58),281 – 296</i> .
Portal b-on	Prevenção de conflitos	

- Caetano, A. P. (2007). Complexidade e Mediação Socioeducativa nas Assembleias de Turma. *Revista Diálogo Educacional*, 7, 67-80.
- Mediação Socioeducativa Martins, L., & Viana, I. (2013). A mediação socioeducativa como agente de inclusão – Aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 181-191). Portugal: Universidade do Minho.
- Silva, A. M. (2011). Mediação em Educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 12, 249-265.
- Abraão, I., & Tavares, A. (2017). Trilhos – Desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Reflexões sobre a metodologia de avaliação. *Toxicodependências*, 16 (3). Lisboa.
- Competências Sociais e Pessoais Pesqueira, R. (2019). *Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – O Papel da Educação Social*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultado a 25 de abril de 2021 em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9896>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196. Consultado a 25 de abril de 2021 em <https://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Torres, S. (2010). *Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais nos Jovens integrados em PIEF*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Lisboa
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2015). “Para Mim É Fácil”: Escala De Avaliação De Competências Pessoais E Sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 195-206.

Legenda: Referências bibliográficas mobilizadas (sublinhado cinza)



8

A MEDIAÇÃO SOCIOFAMILIAR COMO PONTE PARA O (RE)ESTABELECIMENTO DE LAÇOS AFETIVOS INTRAFAMILIARES

SOCIOFAMILY MEDIATION AS A BRIDGE FOR (RE)ESTABLISHMENT OF INTRA-FAMILY AFFECTIVE BONDS

Andreia Gomes⁷¹, Beatriz Araújo⁷², Joana Pereira⁷³, Juliana N. Dantas⁷⁴, Ana Maria Costa e Silva⁷⁵, Isabel C. Viana⁷⁶

Resumo

As famílias são um importante pilar no desenvolvimento das crianças. No entanto, nem sempre têm condições socioemocionais e materiais para garantir as necessidades e direitos das crianças, razão porque, algumas vezes, estas têm de ser institucionalizadas. Neste sentido, é importante a instituição de acolhimento reforçar a participação das famílias na vida das crianças, para que estas não sintam de forma tão incisiva a ausência da mesma. Tendencialmente, os contextos de risco são interpretados como propícios ao desenvolvimento do conflito entre as crianças e a família, o que nos solicita atuar na sua resolução, com o propósito de promover uma boa convivência entre as famílias e as crianças institucionalizadas. Este artigo foca-se numa revisão sistemática de literatura sobre a mediação sociofamiliar, tendo como principais objetivos compreender o papel da mesma na melhoria das relações familiares e identificar as suas potencialidades no empoderamento e emancipação das famílias e promover a reunificação familiar. Para a elaboração deste artigo recorreremos à análise documental de diversas referências bibliográficas de diferentes bases de dados. Numa primeira fase investigamos sobre os conceitos importantes para alcançar os objetivos pretendidos: acolhimento residencial, institucionalização, mediação familiar, social e sociofamiliar. Numa segunda fase, selecionamos bibliografia relevante que se encontra sistematizada neste texto. Salienta-se como principal resultado a identificação da mediação sociofamiliar como potenciadora das competências necessárias ao empoderamento das famílias de forma a promover a resolução de conflitos, a prevenção e transformação de comportamentos de risco.

Palavras-chave: Acolhimento Residencial; Crianças e Jovens; Mediação Sociofamiliar.

Abstract

Families are an important pillar in the development of children. However, they do not always have socio-emotional and material conditions to guarantee the needs and rights of children, which is why they sometimes have to be institutionalized. In this sense, it is important that the host institution reinforces the participation of families in the lives of children, so that they do not feel so

⁷¹ Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, 5.5andreiagomes99@gmail.com

⁷² Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, bea.araujo12@gmail.com

⁷³ Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, joana78pereira@gmail.com

⁷⁴ Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, juvitoria78@gmail.com

⁷⁵ Professora Auxiliar, Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho, Portugal, anasilva@ie.uminho.pt

⁷⁶ Professora Auxiliar, Instituto de Educação, CIEC, Universidade do Minho, Portugal, icviana@ie.uminho.pt

incisively the absence of it. Risk contexts tend to be interpreted as propitious to the development of conflict between children and the family, which leads us to act on its resolution, with the purpose of promoting good coexistence between families and institutionalized children. This article focuses on a systematic review of the literature about the role of sociofamily mediation, with the main objective of understanding its role in improving family relationships and identifying its potential in the empowerment and emancipation of families, to promote the family reunification. For this article we resort to documentary analysis of several bibliographic references from different databases. In a first phase, we investigated the important concepts to achieve the intended objective: residential host home, institutionalization, family, social and sociofamily mediation. In a second phase, we selected relevant bibliography that is systematized in this text. It stands out as the main result the identification of sociofamily mediation as an enhancer of the skills necessary for the empowerment of families to promote the resolution of conflicts, the prevention and transformation of risky behaviors.

Keywords: Children and Youth; Residential host home; Sociofamily mediation.

Introdução

Neste texto pretendemos refletir sobre o papel da mediação sociofamiliar em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens. Como em qualquer contexto social, o conflito surge de forma natural e espontânea nas casas de acolhimento residencial de crianças e jovens (CARCJ); porém, nestes contextos existe maior complexidade devido à diversidade de identidades e aos contextos familiares das mesmas, sendo mais recorrente a existência de conflitos entre as crianças e jovens e as suas famílias. É importante compreendermos a necessidade de trabalhar o conflito nas famílias visto que, como refere Cruz (2018), “o conflito familiar se particulariza em relação a outros, uma vez que decorre entre pessoas que têm entre si um vínculo forte” (p. 11). Face a esta adversidade, a mediação poderá ser um processo essencial, quer para a prevenção, bem como para a gestão e resolução positiva destes mesmos conflitos. A mediação é uma metodologia de intervenção que pode ser aplicada na gestão e resolução de conflitos e como forma de empoderamento e capacitação das pessoas; ou seja, a mediação não se restringe só à resolução de conflitos, mas também à interpretação destes conflitos como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social (Torremorell, 2008). Com base neste entendimento, a mediação sociofamiliar pode auxiliar o trabalho contínuo nas casas de acolhimento de crianças e jovens, de forma a promover a comunicação entre as crianças institucionalizadas, as suas famílias e as instituições. A mediação tem a potencialidade de fortalecer e revalorizar as pessoas e as suas relações, promovendo competências nas mesmas, por forma a que estas consigam resolver os seus próprios conflitos, consigam comunicar de forma positiva, de modo a atingir um equilíbrio e a refortalecer as relações familiares.

Para a realização deste artigo, foi utilizada uma metodologia qualitativa. Recorreremos a uma revisão sistemática de literatura sobre as temáticas apresentadas ao longo do artigo em várias bases de dados, contribuindo para o acesso a um maior número de informação sobre o tema em estudo. Está estruturado em cinco pontos, sendo o primeiro direcionado para a definição do contexto, retratando a sua importância para o público-alvo. Posteriormente, será exposto o papel da mediação sociofamiliar neste contexto e a relevância da pertinência dessa intervenção e, por último, mas não menos importante, serão apresentados os métodos utilizados, os resultados ambicionados com a realização deste artigo e ainda algumas considerações finais.

Acolhimento Residencial: Contextos e Desafios

A família devia ser um porto de abrigo, onde a criança nasce, cresce e vive, onde o afeto, os valores e as vivências de diferentes experiências afetivas e de aprendizagem contribuam para o seu desenvolvimento integral (Alarcão, 2000). No entanto, há famílias que são designadas como portadoras de problemas que colocam em risco e perigo a segurança, saúde, a formação, a educação ou o desenvolvimento integral das crianças ou jovens a seu cuidado. Estas situações de vulnerabilidade sociofamiliar constituem um risco para estes últimos pelo que, muitas vezes, são retirados temporariamente das famílias, por entidades competentes para tal, e colocados em Casas de Acolhimento Residencial conforme previsto pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, atualizada pela Lei n.º 26/2018, de 5 de julho). As Casas de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens (CARCJ) são uma das respostas sociais para estes casos. As mesmas têm a obrigação de zelar pela integridade física e psicológica das crianças e jovens, bem como assegurar condições que contribuam para a construção da sua identidade e integração da sua história de vida (Decreto-Lei n.º 164/2019).

Segundo o relatório Casa 2019, as causas de institucionalização de crianças e jovens focam-se em mau-trato físico, situações de negligência, situações de mau-trato psicológico, abuso sexual e outros, tendo as situações de negligência o maior número (11564 das 16304 sinalizações). Relativamente às situações de negligência, sobressai a falta de supervisão e acompanhamento parental e, com menor incidência, a negligência relacionada com os cuidados educativos, cuidados de saúde e a exposição a modelos parentais desviantes. A integração da criança ou do jovem na CARCJ pode ser planeada ou, quando determinada por situações de

emergência, designadamente nas situações previstas no artigo 91.º (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, 2018). O Acolhimento Residencial (AR) surge concebido como uma medida cuja execução visa a prestação de cuidados e uma adequada satisfação das necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e dos jovens (artigo 3.º, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, 2018), que favoreça a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promotor da sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (artigo 41.º, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). Neste contexto, o acolhimento residencial tem lugar em CARCJ dotada de instalações e equipamentos adequados às crianças e jovens a acolher e recursos humanos permanentes, e devidamente habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados (Decreto-Lei n.º 164/2019). Nestes termos, revela-se imperioso promover um acolhimento residencial com qualidade, acompanhado por equipas técnicas devidamente habilitadas tecnicamente e por equipas educativas aptas a uma prestação adequada dos cuidados necessários, integradas numa instituição que se quer adaptada a esta realidade e ao trabalho a desenvolver numa área tão sensível da vida das crianças e dos jovens e das suas famílias (Decreto-Lei n.º 164/2019). A CARCJ tem como dever assegurar as condições para o fortalecimento das relações da criança e do jovem com a família de origem, salvo decisão em contrário. Deve, também, cooperar com a família, em função do estabelecido no acordo de promoção e proteção ou na decisão judicial, e informá-la sobre a situação da criança ou jovem, esclarecendo todas as questões que aquela possa apresentar (artigo 25º, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). A institucionalização acaba por deixar nas crianças efeitos negativos, sendo necessário utilizar estratégias, junto das famílias e das crianças, de forma a diminuir os riscos.

Nesse sentido, a família de origem beneficia de uma intervenção orientada para a sua capacitação, mediante a aquisição e o fortalecimento de competências parentais nas diversas dimensões da vida familiar, integrando níveis diferenciados de intervenção de cariz pedagógico e psicossocial. No entanto, a família também tem o dever de participar e criar as condições necessárias que permitam e facilitem a reintegração familiar da criança, ou do jovem, ou a sua autonomia de vida, bem como frequentar as ações de apoio psicossocial e de capacitação parental acordadas em sede de acordo de promoção e proteção ou em decisão judicial, tem também o dever de informar e facultar documentação relevante sobre o desenvolvimento e situação sociofamiliar da criança ou do jovem (artigo 24º, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).

De forma a auxiliar as Casas de Acolhimento a garantir a participação das famílias na reintegração da criança surge a mediação como uma metodologia capaz de responsabilizar, transformar e emancipar as famílias.

Mediação Sociofamiliar como Promotora dos Laços Familiares

A mediação sociofamiliar apresenta duas dimensões essenciais: a dimensão social, que se orienta no sentido da coesão social, e a dimensão familiar orientada para dissolver os conflitos decorrentes da família. A mediação social surgiu no continente americano há algumas décadas e começou a ser reconhecida através de movimentos cívicos de cidadãos insatisfeitos com as respostas jurídicas, que, se por um lado, eram muito prolongadas, por outro lado, os custos eram muito elevados e só uma das partes do conflito era favorecida (Silva, Carvalho & Oliveira, 2016). Segundo Almeida, Albuquerque e Santos (2012), a mediação social também foi percebida como preventiva da marginalidade. Deste modo, e mediante o autorreconhecimento e o reconhecimento social, a mediação social promoveu a aquisição do direito que dá à população a legitimidade de serem agentes de decisão dos seus problemas e dos da sua comunidade (Six, 1995, cit. in Oliveira, 2020, p.11). Esta prática centra-se na gestão positiva e pacífica de conflitos, tendo como vertente uma dupla função, “regular conflitos” e “fazer sociedade” (Briant & Palau, 1999 cit. in Silva, Carvalho & Oliveira, 2016, p. 5). Este procedimento tem como pilar o restabelecimento dos laços sociais utilizando a comunicação, o diálogo, o reconhecimento e a aceitação, sendo esta uma ferramenta de intervenção comunitária e de cidadania, procurando a paz social apoiada sempre pelos valores e aceitação da diferença. A mediação social foca-se nas necessidades dos indivíduos, instituições e comunidades, com o propósito de uma convivência agradável, interpessoal, intercomunitária e interinstitucional, fomentando o desenvolvimento da sociedade e das relações sociais e usando o diálogo para potencializar novas perspetivas, possibilidades e formulações para que a participação seja ativa, assertiva. A mediação social promove nos indivíduos habilidades que lhes permita ultrapassar entraves, encontrando respostas, permitindo a satisfação das partes envolvidas, mas utilizando sempre o respeito mútuo; como afirma Silva (2014), esta

traduz-se num modo de resolução amigável de conflitos tendo em vista a promoção de soluções satisfatórias para as partes em litígio, num modo de regulação social, de (re)restabelecimento dos laços sociais e da

coesão social; num modelo de intervenção social: para além da regulação e coesão social, visa a transformação e a mudança social através da capacitação ou 'empowerment' (p. 10).

O objetivo da mediação social é intervir em contextos menos favorecidos como a pobreza e precariedade, fazendo face às problemáticas sociais com uma vertente imprescindível no reforço da comunicação e coesão social, indo para além da esfera pessoal, expandindo e promovendo mudanças sociais e políticas, assim como valorizando as aptidões de escuta, afirmando-se como um instrumento de intervenção comunitária e de cidadania, aceitando a diferença. Através da mediação pode-se detetar e reconhecer as necessidades dos sujeitos, instituições e comunidades, dando a possibilidade à convivência interpessoal, intercomunitária e interinstitucional, capacitando a participação ativa e assertiva em situações de conflito. Segundo Torremorell (2003, cit. in Oliveira, 2020, p.10), "a mediação social promove a transformação social, mediante a criação de mudança e valor social".

No que diz respeito à mediação familiar, esta apresenta um carácter mais sensível, visto que o conflito provém de indivíduos com um vínculo afetivo mais forte. Este conflito contém implicações importantes sobre a vida dos indivíduos, o desenvolvimento e a afirmação de identidades em espaços públicos e privados (Araújo et al., 2011). Desta forma, a mediação familiar é entendida como uma prática de intervenção que prevê a concetualização da família como uma teia relacional. Ribeiro (1999) define a mediação familiar como

um processo no qual os cônjuges, em instância de divórcio, pedem voluntariamente a ajuda de uma terceira pessoa neutra e qualificada, para resolver os seus conflitos, de maneira naturalmente aceitável, o que lhes permitirá estabelecer um acordo durável e equilibrado, que tomará em linha de conta as necessidades de todos os membros da família, especialmente as das crianças (p.34).

Segundo Cruz (2016), a mediação familiar, apesar de ser mais utilizada como uma via extrajudicial para a resolução de conflitos (casos de divórcio), tem sido cada vez mais procurada e aplicada na busca de consenso nos conflitos familiares e, embora não resolva todo o tipo de problemas que derivam da família, torna-se uma solução apropriada para a maioria dos problemas familiares. Na mediação familiar encontra-se uma forma diferente de compreender o conflito, de o solucionar e de o prevenir, pois prevê que a intervenção seja sensível aos sentimentos e interesses dos mediados, de maneira a ajudar a compreensão do conflito para que seja possível manter a relação familiar saudável.

Por sua vez, a mediação sociofamiliar assume um papel importante na família, centrando-se nas relações familiares. A mesma diz respeito, segundo Parkinson (2008), a um processo que

oferece resposta à mudança contínua a que as famílias e a sociedade estão sujeitas, facilitando a comunicação e a tomada de decisões consensuais e partilhadas de forma refletida, fortalecendo assim a interação e o relacionamento intrafamiliar. Assim, a mediação sociofamiliar é entendida como sendo um meio de transformação das relações familiares e um pilar para a resolução de conflitos em contextos que envolvem a família, onde se pretende facilitar a comunicação e o diálogo. Segundo Magalhães, Silva e Almeida (2016), a mediação sociofamiliar apresenta o seu foco de intervenção muito mais além das crianças/jovens e das famílias sinalizadas em situação de risco ou perigo, no que respeita aos intervenientes nos processos de mediação. Ou seja, a mediação sociofamiliar vai além das crianças que se encontram em processo de acolhimento residencial, uma vez que, às famílias, por se encontrarem em situação de vulnerabilidade, lhes é dificultada a capacidade de promoverem um desenvolvimento apropriado aos seus filhos menores e, por esta razão, emerge a necessidade de articular dois contextos que as rodeiam, o familiar e o social. Neste âmbito, segundo as mesmas autoras, é promovida a comunicação entre os vários membros de uma família e os sistemas sociais, de maneira que sejam facilitadas as relações e as interações entre estes diferentes sistemas. Desta forma, constitui-se uma colaboração valiosa para o desenvolvimento equilibrado das crianças e jovens, assim como para o (re)estabelecimento e refortalecimento dos laços afetivos no seio familiar, uma vez que se confere à mediação sociofamiliar um domínio de intervenção relevante na reunificação das famílias e na comunicação e interação entre o campo familiar, institucional e social.

O efeito que a mediação sociofamiliar proporciona é positivo, trazendo vantagens aos seus envolventes, pois, como já referido, a mesma facilita a comunicação entre as famílias, estabelecendo-a onde ela era inexistente ou restabelecendo-a onde ela se encontrava perturbada; ajuda a gerir os conflitos de forma a que todos os interesses, desejos e necessidades dos intervenientes sejam ponderados; procura soluções criativas adaptadas às situações específicas de cada família; e, por fim, reduz a conservação do conflito regulando-o de forma pacífica.

Metodologia

A metodologia é o processo aplicado na busca empírica, através de técnicas e instrumentos selecionados para o efeito e descreve a forma como a informação foi recolhida (Coutinho, 2018). Este texto, configurado por uma interpretação qualitativa, aferida pelo método

indutivo permite ao investigador “desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, cit in Coutinho, 2018, p. 28).

A metodologia a que se recorreu neste estudo, enquadra-se numa abordagem interpretativa, uma vez que existe uma crença em realidades múltiplas, socialmente contruídas, que geram diferentes significados para diferentes indivíduos e cuja interpretação depende do olhar do investigador (Augusto, 2014). Esta abordagem defende que a relação entre investigador e investigados é de dependência mútua, sendo que a relação privilegiada do investigador com os investigados acaba por beneficiar a pesquisa. Um outro aspeto da abordagem interpretativa diz respeito ao papel dos valores na pesquisa, defendendo-se que a investigação é em grande medida influenciada pelos valores do investigador (Onwuegbuzie & Leech, 2005 cit. in Augusto, 2014).

Objetivos

A reflexão que aqui apresentamos pretende explorar e compreender o papel da mediação sociofamiliar no contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens, identificando em que medida a mediação sociofamiliar poderá ser uma mais-valia para a melhoria das relações e interações entre os vários membros da família. Assim, a pergunta de investigação que sustenta para a investigação é a seguinte: De que forma pode a mediação sociofamiliar contribuir para a promoção das relações afetivas e para a gestão de conflitos entre as crianças e jovens institucionalizados e as suas famílias?

Deste modo, pretende-se discutir as potencialidades da mediação sociofamiliar no empoderamento das famílias vulneráveis, no fortalecimento dos laços familiares e afetivos e na participação das famílias na construção de soluções exequíveis, responsáveis e estáveis com o propósito da reunificação familiar das crianças e jovens em situação de acolhimento residencial.

Método

Este texto é configurado pela análise documental e a pesquisa bibliográfica, efetuada em bases de dados distintas, nomeadamente no RepositoriUM, no RCAAP, na Biblioteca Geral de Braga, no Portal CAMinho e no Scielo. Esta pesquisa foi realizada através das seguintes palavras-

chave: mediação, mediação sociofamiliar, mediação familiar, mediação social, casas de acolhimento residencial de crianças e jovens e conflito familiar. Para esta pesquisa não foi estabelecido um intervalo temporal.

O processo metodológico de elaboração deste artigo está dividido em duas fases, sendo que a primeira diz respeito à investigação em bases de dados sobre as concepções de casa de acolhimento, institucionalização, mediação familiar, social e sociofamiliar. No que diz respeito à segunda fase, esta recaiu sobre a reflexão e a elaboração escrita deste artigo, sobre o papel da mediação sociofamiliar em contextos CARCJ, no que concerne ao empoderamento das relações intrafamiliares, após a pesquisa documental efetuada e a leitura dos vários documentos encontrados.

Por fim, os resultados obtidos provêm de uma análise sistemática de literatura obtida nas seguintes bases de dados: RepositoriUM, RCAAP e Scielo, uma vez que no Portal CAMinho os resultados obtidos foram iguais aos do RepositoriUM e, na Biblioteca Geral de Braga os resultados recaíam em monografias impressas que, devido à situação pandémica, se tornou difícil de aceder.

Resultados

Na pesquisa efetuada tivemos acesso a 45 referências das quais selecionamos 27. Na tabela 1 fazemos uma sistematização do número de referências encontradas por base de dados e palavra-chave. No anexo 1 estão identificadas todas as referências encontradas e sublinhadas a cor cinza as que foram objeto de análise para este trabalho.

Tabela 1. *Número de referências encontradas por base de dados e palavra-chave*

Palavra-chave	Mediação	Mediação Sociofamiliar	Mediação Familiar	Mediação Social	Casas de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens	Conflito Familiar
RepositoriUM	2	4	7	4	5	2
RCAAP	2	4	5	1	1	2
Scielo	-	-	-	-	1	-
Outras	-	-	2	1	2	-
TOTAL	4	8	14	6	9	4

A escolha das nossas palavras-chave baseou-se na temática do artigo: mediação sociofamiliar, sendo que quisemos dividir também em mediação familiar e social para a pesquisa

ser mais abrangente. Posteriormente, consideramos relevante pesquisar sobre o contexto de casa de acolhimento residencial de crianças e jovens pois seria o contexto em que a nossa discussão se iria basear e como queríamos refletir sobre o papel da mediação sociofamiliar na resolução de conflitos familiares foi essencial pesquisar sobre o conflito familiar.

O grupo recorreu inicialmente ao RepositoriUM sendo que encontramos duas referências relativas à palavra-chave mediação, quatro referentes a mediação sociofamiliar, sete de mediação familiar, quatro de mediação social, cinco sobre Casa de acolhimento residencial de crianças e jovens e duas referentes ao conflito familiar. Como referido em cima, a base de dados do Portal CAMinho apresentou-nos as mesmas referências que o RepositoriUM. No RCAAP encontramos duas referências para mediação, quatro para mediação sociofamiliar, cinco para a mediação familiar, uma para a mediação social, uma para Casa de acolhimento residencial de crianças e jovens e duas para o conflito familiar. Pudemos observar que a mediação familiar é a que apresenta mais resultados na pesquisa, mas que não apresenta muita informação sobre o contexto de casas de acolhimento de crianças e jovens. Sentimos necessidade de aprofundar um pouco mais sobre casa de acolhimento residencial de crianças e jovens e pesquisamos na base de dados Scielo onde encontramos um artigo de nosso interesse. Em relação ao parâmetro “outros” referimo-nos a livros ou outros artigos que as estudantes possuem, sendo que sobre a mediação social existe uma referência, sobre a mediação familiar duas, e sobre a casa de acolhimento residencial de crianças e jovens existem duas também.

Posto isto, de seguida apresentamos as ilações retiradas das fontes utilizadas para esta investigação acerca do papel da mediação sociofamiliar para a promoção das relações afetivas e para a gestão de conflitos entre as crianças e jovens institucionalizados e as suas famílias.

A Pertinência da Mediação Sociofamiliar em Contexto de Acolhimento Residencial

A importância que a mediação sociofamiliar tem no contexto das CARCJ incide nas suas potencialidades para a prevenção e resolução colaborativa de conflitos familiares e na capacitação, emancipação e transformação das famílias. A mediação assume um papel transformativo no processo de relacionamento e comunicação intrafamiliar e extrafamiliar com impacto em todos os intervenientes. Através de uma comunicação eficiente e eficaz transforma o conflito em

oportunidade de crescimento e mudança. Esta tem como intuito a procura de uma mudança positiva, trabalhando os conceitos promotores da capacitação e empoderamento das famílias, promovendo o diálogo e a empatia entre os intervenientes. A mediação está voltada para a facilitação de diálogos, validando os sentimentos, usando a imparcialidade e o sigilo profissional, fomentando as relações interpessoais e interinstitucionais centrando-se na transformação relacional. Por sua vez, esta desenvolve competências sociais e pessoais capacitando os mediados de maior responsabilidade e autonomia promovendo a mudança nos relacionamentos, a convivência e os laços afetivos. Uma vez que todas as famílias têm um vínculo afetivo diferente e particularidades distintas, Cruz (2013) afirma que: “[o] conflito familiar tem características próprias uma vez que ocorre entre pessoas que têm uma relação especial, e tendencialmente duradoura, entre si. Frequentemente, os intervenientes deste conflito terão, necessariamente, que continuar a conviver, ainda que numa dinâmica relacional distinta” (p. 104).

A mediação sociofamiliar dispõe ainda de uma característica também importante para este tipo de conflitos, nomeadamente a criatividade que a resolução dos mesmos pode desencadear. A criatividade é definida por Alencar (1996, cit. in Rocha, 2007, pp. 16-17), do seguinte modo: “um fenómeno complexo e que engloba inúmeros elementos relacionados à personalidade e habilidades individuais, assim como aos elementos do ambiente onde o indivíduo está inserido, tais como: valores, cultura e liberdade de expressão”.

A mediação apresenta um carácter informal focando mais atenção aos sentimentos e necessidades das pessoas. Nesse sentido, os intervenientes podem sentir-se mais compreendidos, mais ouvidos e mais abertos ao acordo. Outra das vantagens apresentada pela mediação é a diversidade e criatividade de respostas ao conflito pois, cada família cria a sua própria solução, existindo por isso uma adaptação da solução às necessidades de cada família, promovendo a criatividade. A mediação emancipa para a resolução de conflitos futuros através do empoderamento das pessoas e da sua capacitação para uma comunicação mais eficiente, conseguindo não só resolver o conflito pontual como evitar futuros conflitos. O papel da mediação é preponderante na resolução de conflitos familiares. Deste modo, a mediação assume-se como o meio mais adequado à resolução de conflitos familiares, promovendo a autonomia e a responsabilidade pelo cumprimento do acordo (Santos, 2016).

Neste contexto, o mediador assume uma importante função em assegurar que todo o processo decorra de forma a favorecer a comunicação nestes espaços e na ligação da família à

casa de acolhimento e às crianças. O mediador é um profissional que se baseia no respeito, na imparcialidade e no sigilo, está desprovido de poder de imposição ou de decisão, sendo da sua responsabilidade levar os mediados, através do diálogo, a um acordo que seja satisfatório para todos os envolvidos. O seu papel sustenta-se na construção de uma comunicação fluida que promova, envolva e estimule a compreensão mútua entre os mediados, para que estes cheguem a um consenso que seja fiel aos interesses destes e aos princípios gerais do direito. O mediador é essencial para facilitar a compreensão dos interesses e intenções que provocam o conflito. Conforme refere Silva (2008), “o mediador possui um papel de facilitador: não resolve os conflitos, facilita a comunicação; não decide, promove a descoberta de alternativas; não ensina, potencia o encontro entre o aprendente e as suas atividades experienciais” (p.10), sustentando a sua atuação em competências de facilitação da comunicação, de relacionamentos interpessoais, negociação e empatia. Esta negociação e comunicação promovidas pelo mediador são fundamentais pois, é através da busca da solução para o conflito que se limam as arestas, se formulam propostas e se apontam vantagens e desvantagens, impulsionadas pela busca da conciliação de ambas as partes. Segundo Cunha e Lopes (2012), este processo ajuda os intervenientes a encontrarem soluções pacíficas que permitam aos mesmos a resolução dos conflitos pela cooperação e flexibilidade, contribuindo para o desenvolvimento das relações interpessoais.

Na mediação é dada às pessoas a oportunidade de se reinventarem e de criarem soluções para os seus conflitos. Neste sentido, a mediação no contexto das CARCJ não irá resolver os problemas pelas famílias, mas sim ajudar a que as mesmas encontrem, por elas próprias, respostas para os seus problemas. Todas as soluções encontradas pelas famílias serão diferentes, dando ênfase à criatividade que a mediação possui, uma vez que todas as famílias são diferentes e a forma de resolverem os seus conflitos vão ao encontro das suas crenças, valores e estilos de vida. Por fim, a mediação tem um papel fundamental prevenção, gestão e resolução cooperativa dos conflitos, uma vez que consegue alterar a forma como as pessoas percecionam o conflito, centrando-se nos interesses comuns de cada uma e procurando satisfazer as suas necessidades.

Considerações Finais

As famílias serão sempre contextos suscetíveis ao conflito, pelo seu nível elevado de convivência e intimidade; por isso, é importante refletir e explorar o conflito de forma a ser utilizado

como suporte à melhoria das relações familiares. Na casa de acolhimento reforça-se que a prioridade é a criança voltar à sua família com as condições necessárias ao seu desenvolvimento, pelo que destacamos a mediação sociofamiliar como resposta essencial à prevenção e transformação de comportamentos de risco das famílias.

A mediação, enquanto metodologia de intervenção, tem o intuito de empoderar as famílias desestruturadas com competências essenciais e transformativas, para a (re)educação comportamental e para o (re)estabelecimento dos laços afetivos. Estas capacidades vão permitir que a teia relacional intrafamiliar se torne duradoura e coesa, facilitando assim a reunificação familiar. Cada membro da família é um ser único e individual, a sua peculiaridade torna-o suscetível para a existência de conflitos. É nesta dimensão que a mediação emerge e o papel do mediador se torna imprescindível na procura da resolução do conflito. O processo de mediação é todo ele decidido pelos participantes, de forma que todos ganhem e acordem entre si, um método de resolução do problema, através de um acordo, com o propósito de se responsabilizarem com a mudança comportamental, refletindo sobre a mesma. Torremorell (2008) sublinha as potencialidades da mediação como a interpretação do conflito como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social. A mediação proporciona um espaço onde as pessoas encontram as opções alternativas ao conflito e a solução pelos mediados, onde o mediador se apresenta como facilitador do processo que promove a comunicação, a reflexão e o questionamento dos mediados, de forma que estes se capacitem em relação à sua autonomia e participação, promovendo hábitos de coesão social e de resolução dos seus próprios conflitos.

A mediação sociofamiliar, como método interventivo em contextos institucionais, faz todo o sentido quando há a rotura dos laços afetivos, possibilitando habilitar toda a família com práticas positivas, de forma que as disfuncionalidades possam ser colmatadas e transformadas em vínculos assentes numa base de confiança e afeto. A mediação sociofamiliar evidencia assim a sua capacidade de reestruturar laços familiares e prevenir possíveis comportamentos de risco; é transformadora na capacitação das famílias, promovendo a boa convivência e emancipando-as na resolução de futuros conflitos. O que evidencia a necessidade de ser inserida em contextos de casa de acolhimento, por forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e familiar, através da comunicação para o entendimento das famílias, da prevenção do conflito e dos comportamentos de risco, reestruturando os laços afetivos e promovendo um clima de convívio saudável entre as famílias e as crianças institucionalizadas.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares – Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Araújo, E., Rodrigues C., Fernandes, H., & Ribeiro, M. (2011). Porque o tempo conta: elementos para uma abordagem sociológica da mediação familiar. *Análise Social, XLVI (199)*, 283-308.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Fórum Sociológico, 24*, 73-77.
- Coelho, B. (2018). *Reintegração familiar de crianças e jovens institucionalizadas: através do olhar das crianças e jovens, das famílias e dos técnicos*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, R. M. (2015). Desafios na prática da Mediação familiar: da participação de terceiros à violência doméstica e à sua destrinça da terapia familiar. *I Congreso Iberoamericano sobre nuevos desafíos jurídicos- I Cibenjur* (pp. 166-190). Espanha: Facultad de Derecho da Universidade de Santiago de Compostela.
- Cruz, R. M. (2018). *A mediação familiar como meio complementar da justiça*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Cruz, R.M. (2013). A importância da União Europeia no fomento da mediação familiar em Portugal. *Revista Debater a Europa, N° 9*, 101-212.
- Cunha, P., & Lopes, C. (2012). Cidadania na gestão de conflitos: a negociação na, para e com a mediação? *Antropológicas, 12*, 38–43.
- Macedo, D., Silva, P. & Banhudo, S. (2020). *CASA 2019 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Magalhães, L. (2011). *Mediação Social: investigação-intervenção em contextos sociofamiliares debilitados*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Magalhães, L., Silva, A. M. C., & Almeida, A. T. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M. C. Silva, M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 119-128). Braga: CECS.

- Oliveira, A. (2020). *Gabinete de mediação social e comunitária: Uma resposta social transformadora e participativa*. Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIDI.
- Parkinson, L. (2008). *Mediação Familiar*. Lisboa: GRALL.
- Ribeiro, M. (1999). *Divórcio: Guarda Conjunta Dos filhos e Mediação Familiar*. Lisboa: Pé da Serra.
- Rocha, C. (2007). *Do conflito à criatividade nas organizações. Estudo de caso: Alps Idiomas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Santos, D. (2016). *Do recurso à mediação familiar na regulação do exercício das responsabilidades parentais em caso de divórcio*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, A. (2017). *Intervenção Psicossocial numa Casa de Acolhimento: a mediação sociofamiliar como estratégia de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, A. M. C. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-14). Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0
- Silva, A. M. C. (2014). Mediação em Portugal: uma trajetória em construção. *Revista interdisciplinaria de mediación resolución de conflictos, 41*, 1-13
- Silva, A. M. C., Carvalho, M. L., & Oliveira, L. R. (2016). Mediação social: tecendo sinergias. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 5-10). Braga: CECS.
- Silva, M. (2016). *Mediação: Motor Impulsionador das Relações em Contexto de Institucionalização*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sousa, P. (2017). *Mediação em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens: por um ambiente de (con)vivências positivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Tomás, C., Carvalho, M., & Fernandes, N. (2019). Introdução: Acolhimento de Crianças e Jovens. *Configurações, 23*, 7- 13.

- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, V. (2016). *Mediação Sociofamiliar promotora da Parentalidade Emancipatória numa CPCJ*.
Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Zabatel, E. C. (1999). Mediación: cambio social o más de lo mismo? In F. Brandoni (ed.),
Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Paidós.

Referências Legislativas

- Decreto Lei n.º 164/2019 de 25 de outubro da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República:
I série, N.º 206/2019. Acedido a 19 de abril de 2021. Disponível em
<https://dre.pt/home/-/dre/125692191/details/maximized>.
- Lei n.º 147/1999 de 1 de setembro da Assembleia da República. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01
- Lei n.º 26/2018 de 5 de julho da Assembleia da República. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Diário da República n.º 128/2018, Série I de 2018-07-05

Anexos

Anexo 1. Resultados da pesquisa de referências bibliográficas em bases de dados

Bases de Dados	Temáticas Palavras-chave	Nº de documentos Pesquisados	Amostra	Referências bibliográficas
RepositoriUM	Mediação	2	1	<p>Silva, A. M. C. (2018). O que é a Mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (Eds.), <i>Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional</i> (pp. 17-34). Santo Tirso: De Facto Editores.</p> <p>Silva, M. (2016). <i>Mediação: Motor Impulsionador das Relações em Contexto de Institucionalização</i>. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p>
	Mediação Sociofamiliar	4	4	<p>Magalhães, L. (2011). <i>Mediação Social: investigação-intervenção em contextos sociofamiliares debilitados</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Magalhães, L., Silva, A. M. C., & Almeida, A. T. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), <i>Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas</i> (pp. 119-128). Braga: CECS.</p> <p>Silva, A. (2017). <i>Intervenção Psicossocial numa Casa de Acolhimento: a mediação sociofamiliar como estratégia de intervenção</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Vieira, V. (2016). <i>Mediação Sociofamiliar promotora da Parentalidade Emancipatória numa CPCJ</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p>
	Mediação Familiar	7	5	<p>Araújo, E., Rodrigues C., Fernandes, H., & Ribeiro, M. (2011). Porque o tempo conta: elementos para uma abordagem sociológica da mediação familiar. <i>Análise Social, XLVI (199)</i>, 283-308.</p> <p>Cruz, R. M. (2015). Desafios na prática da Mediação familiar: da participação de terceiros à violência doméstica e à sua destrinça da terapia familiar. / <i>Congreso Iberoamericano sobre nuevos desafios jurídicos- I Cibenjur</i> (pp. 166-190). Espanha: Facultad de Derecho da Universidade de Santiago de Compostela.</p> <p>Cruz, R.M. (2013). A importância da União Europeia no fomento da mediação familiar em Portugal. <i>Revista Debater a Europa, N° 9</i>, 101-212.</p> <p>Pinho, R. (2019). <i>A mediação familiar transfronteiriça na regulação das responsabilidades parentais</i>. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Sousa, C. (2015). <i>A eficácia da Mediação Familiar no contexto das Responsabilidades Parentais</i>.</p>

				<p>Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Ribeiro, M. (1999). <i>Divorcio: Guarda Conjunta Dos filhos e Mediação Familiar</i>. Lisboa: Pé da Serra.</p> <p>Santos, D. (2016). <i>Do recurso à mediação familiar na regulação do exercício das responsabilidades parentais em caso de divórcio</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p>
	Mediação Social	4	1	<p>Oliveira, B. (2019). <i>Mediação, inclusão e coesão social: o papel de um clube desportivo na comunidade</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Rodrigues, L. (2017). <i>A mediação educacional como estratégia de inclusão de públicos em situação de vulnerabilidade e risco social</i>. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Silva, A. M. C., Carvalho, M. L., & Oliveira, L. R. (2016). <i>Mediação social: tecendo sinergias</i>. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), <i>Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas</i> (pp. 5-10). Braga: CECS.</p> <p>Silva, A.M.C., Carvalho, M. & Oliveira, L. (2016). <i>Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas</i>. Braga: Universidade do Minho, CECS.</p>
	Casas de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens	5	5	<p>Coelho, B. (2018). <i>Reintegração familiar de crianças e jovens institucionalizadas: através do olhar das crianças e jovens, das famílias e dos técnicos</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Costa, L. (2019). <i>A importância de programas de competências parentais para a reunificação familiar de crianças em acolhimento residencial</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p> <p>Martins, P. (2005). O acolhimento familiar como resposta de protecção à criança sem suporte familiar adequado. <i>Infância e Juventude</i>, 4, 63-84.</p> <p>Magalhães, L.; Silva, A. M. C & Almeida, A. T. de. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), <i>Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas</i> (pp. 119-128). Braga: CECS.</p> <p>Sousa, P. (2017). <i>Mediação em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens: por um ambiente de (con)vivências positivas</i>. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p>
	Conflito Familiar	2	1	<p>Santos, D. (2016). <i>Do recurso à mediação familiar na regulação do exercício das responsabilidades parentais em caso de divórcio</i>. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.</p>

				Silva, E. (2017). <i>A mediação familiar e a sua aplicabilidade à síndrome de alienação parental. Dissertação de Mestrado.</i> Universidade do Minho, Braga, Portugal.
RCAAP	Mediação	2	0	Silva, A.M.C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. <i>Revista Intersaberes, 12</i> , 249-265. Moreira, A. (2014). Valores, direito e mediação. <i>Lusiada. Direito, 4</i> , 217-226.
	Mediação Sociofamiliar	4	3	Fernandes, P. (2021). <i>O papel da mediação sociofamiliar no desenvolvimento da parentalidade transformativa em contexto de acolhimento residencial.</i> Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Magalhães, L.; Silva, A. M. C & Almeida, A. T. de. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), <i>Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas</i> (pp. 119-128). Braga: CECS. Silva, A. (2017). <i>Intervenção psicossocial numa casa de acolhimento: a mediação sociofamiliar como estratégia de intervenção.</i> Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Vieira, V. (2016). <i>Mediação Sociofamiliar promotora da Parentalidade Emancipatória numa CPCJ.</i> Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
	Mediação Familiar	5	0	Borges, I. (2013). <i>Mediação familiar: da problematização da sua obrigatoriedade.</i> Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Ferreira, C. (2013). <i>Mediação familiar: a perspetiva dos mediadores familiares.</i> Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal. Rosa, V. (2017). <i>Mediação familiar: divórcio com responsabilidades parentais a filho menor.</i> Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal. Quintanilha, A. (2012). <i>Sistemas de Mediação Familiar.</i> Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Bissaya Barreto, Coimbra, Portugal. Sousa, S. (2014). <i>Mediação familiar: limites e potencialidades.</i> Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
	Mediação Social	1	1	Magalhães, L. (2011). <i>Mediação social: investigação-intervenção em contextos sociofamiliares debilitados.</i> Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
	Casas de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens	1	0	Lopes, P. (2019). <i>Crianças que sentem, crianças felizes: Um projeto de intervenção socioeducativa em Educação Emocional em contexto de Casa de Acolhimento Temporário.</i>

				Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
	Conflito familiar	2	0	Bomfim, A. (2016). <i>Conflito familiar e mediação: por uma efetiva resolução das controvérsias matizadas por contornos de alienação parental</i> . Dissertação de doutoramento, Universidade Católica de Salvador, Brasil. Calheiros, M. & Monteiro, M. (2007). Relações familiares e práticas maternas de mau trato e de negligência. <i>Análise Psicológica</i> , 2, 195-210.
Scielo	Casas de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens	1	1	Fonseca, P., Albuquerque, A., Lima, B., Santos, J. & Filho, J. (2020). Acolhimento institucional de crianças: avaliação da estrutura física, do funcionamento e da equipe de profissionais. <i>Psicología, Conocimiento y Sociedad</i> , 3, 48-62.
Outros	Mediação Social	1	1	Torremorell, M. C. (2008). <i>Cultura de Mediação e Mudança Social</i> . Porto: Porto Editora.
	Mediação Familiar	2	2	Parkinson, L. (2008). <i>Mediação Familiar</i> . Lisboa: GRALL. Cruz, R. M. (2018). <i>A mediação familiar como meio complementar da justiça</i> . Coimbra: Edições Almedina, S.A.
	Casa/s de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens	2	2	Despacho n.º 164/2019 da Presidência do Conselho de Ministros (2019). Diário da República: I série, n.º 206. https://dre.pt/home/-/dre/125692191/details/maximized . Macedo, D.; Silva, P., & Banhudo, S. (2020). <i>CASA 2019 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens</i> . Lisboa: Instituto da Segurança Social.
Total		45	27	



9

POTENCIALIDADES DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO

POTENTIALITIES OF INTERCULTURAL MEDIATION IN THE 4TH GRADE OF PRIMARY EDUCATION

Inês Rodrigues da Cunha⁷⁷, Teresa Vilaça⁷⁸, Cristina Canelas⁷⁹

Resumo

A escola é um espaço de cruzamento de culturas, onde a diversidade impera. Nos dias que correm, cada vez mais encontramos meios escolares onde se inserem crianças únicas, portadoras de uma individualidade que caracteriza a sua cultura de origem. Deste modo, a mediação intercultural apresenta-se como uma forte aliada dos espaços escolares, na medida em que impulsiona a criação de laços entre as diferentes culturas, esbatendo as diferenças que daí advêm. Frente a tal premissa, emerge o projeto de estágio intitulado por “Um Mundo Sem Igual – Desafios da Mediação Intercultural”, do Mestrado de Mediação Educacional, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, que surgiu a partir de uma ambição pessoal: a de promover uma melhor convivência entre pessoas de diferentes culturas. Assim sendo, o presente projeto de investigação e intervenção visa responder à seguinte questão: Como é que a mediação intercultural contribui para que as crianças do 4º ano do ensino básico lidem com as diferenças culturais existentes na turma? Participaram no projeto crianças de idades compreendidas entre os nove e onze anos de idade, que frequentam o 4º ano de escolaridade de uma escola de Braga. Os dados sobre a prática foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada aos alunos no início e no final do projeto, diários de bordo da investigadora e análise dos documentos produzidos durante o projeto. A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu observar que os alunos envolvidos aprofundaram o seu conhecimento sobre os países dos colegas que não nasceram em Portugal. Também se observou a existência de alguns preconceitos relacionados com as pessoas de outros países, que diminuíram com este projeto, e uma evolução nos alunos das competências de escuta ativa, empatia e respeito pelos outros.

Palavras-chave: Cultura; Escola; Mediação Intercultural.

Abstract

School is a place where cultures cross, and diversity remains supreme. Nowadays, we increasingly find school environments where children are unique, carrying an individuality which characterizes their culture of origin. Therefore, intercultural mediation is a strong ally for school spaces, as it encourages the creation of bonds between different cultures, blurring the differences that arise from it. In the light of this premise, the internship project untitled "A World Without Equals - Challenges of Intercultural Mediation" has appeared from the Educational Mediation Master's Degree, from the Institute of Education, University of Minho, which emerged from a personal ambition: to promote a better coexistence between people from different cultures. Therefore, the present research and intervention project aims to answer the following question: How does intercultural mediation contribute to the children of the 4th grade of basic education dealing with

⁷⁷ Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, inescunha1998@live.com.pt

⁷⁸ Professora Auxiliar, investigadora integrada do CIEC, Universidade do Minho, Portugal, tvilaca@ie.uminho.pt

⁷⁹ Psicóloga, canelasc@gmail.com

the cultural differences existing in the classroom? Children aged between nine and eleven years old attending the 4th grade at a school in Braga have participated in the project. Data of the practice were collected through a semi-structured interview to the students at the beginning and at the end of the project, logbooks of the researcher and analysis of the documents produced during the project. The content analysis of the collected data showed that the students involved have deepened their knowledge about the countries of their peers who were not born in Portugal. It was also observed the existence of some prejudices related to people from other countries, which decreased throughout this project, and an evolution in students active listening skills, empathy and respect for others.

Keywords: Culture; School; Intercultural Mediation.

Introdução

A Mediação Intercultural, como uma modalidade da mediação, tem-se vindo a manifestar e a alcançar um crescimento exponencial no âmbito das sociedades atuais, uma vez que promove um espaço de interação positiva entre os demais atores sociais, onde o conhecimento pelo outro, a criação de pontes entre as culturas e a construção de diálogos interculturais abre portas para sociedades mais pacíficas e inclusivas. Deste modo, o enquadramento deste tipo de mediação em locais onde a diversidade cultural existe é fundamental para que se criem ambientes mais inclusivos e empáticos. Face ao exposto, podemos considerar o espaço escolar como sendo um desses locais, dado que propicia um cruzamento interétnico e intercultural. Assim sendo, e tendo em atenção as conjeturas atuais acerca do tratamento de crianças de outras culturas e etnias dentro dos espaços escolares, é preponderante que se eduque as crianças para abraçarem as diferenças culturais para que no futuro as perspetivem como características que tornam cada ser humano único e especial.

Tendo em consideração tudo aquilo que foi mencionado anteriormente, o presente estudo pretende analisar alguns dos resultados do projeto de estágio, denominado por “Um Mundo Sem Igual”, que foi elaborado no âmbito da área de especialização em Mediação Intercultural, numa escola primária de um agrupamento de escolas do concelho de Braga. Neste sentido, não posso deixar de referir que para além deste estágio ser uma oportunidade de crescimento pessoal enquanto futura mestre em mediação, é também um espaço de reflexão acerca da inclusão das diferentes culturas em meio escolar. Por essa mesma razão, este projeto de investigação e intervenção visa responder à seguinte questão: Como é que a mediação intercultural contribui para que as crianças do 4ºano do ensino básico lidem com as diferenças culturais existentes na turma? De forma a responder a este problema, foram estabelecidos alguns objetivos, que irão orientar esta apresentação: i) refletir sobre o reforço dos laços de amizade entre os participantes;

ii) refletir sobre o reforço das aprendizagens dos alunos face às questões culturais; e iii) analisar a criação de uma relação de proximidade com a mediadora intercultural.

Problematização Teórica

A Escola e a Diversidade Cultural – Abordagem para uma Visão Inclusiva

A Escola é, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a principal instituição com o objetivo de educar e preparar os indivíduos para uma vida em sociedade. Neste sentido, deve preconizar o “(...) desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias (...)” (Decreto Lei no 46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986), para que seja possível formar cidadãos, que através do espírito crítico e criativo, sejam capazes de refletir sobre o meio onde estão inseridos e transformá-lo. Neste sentido, é possível afirmar que esta instituição é o principal ambiente socializador da criança, uma vez que permite que as crianças e adolescentes tenham oportunidade para se desenvolverem no espaço de conhecimento, ou seja, para desenvolverem as suas dimensões sociais, morais e éticas através das relações com os amigos, professores, com o espaço e a com a cultura onde estão integrados. Portanto, a escola tem até aos dias de hoje a função de ser um elo entre a família, a cultura e a comunidade.

Atualmente, a escola, enquanto instituição social, tem manifestado uma crescente necessidade em adotar uma dimensão social, uma vez que numa era em que a globalização esbateu as fronteiras entre culturas, costumes e tradições, as transformações sociais desafiam as pessoas a aceitarem a diferença e a diversidade. Neste sentido, e de acordo com o objetivo quatro da Agenda 2030, pretende-se que todos os alunos tenham possibilidade de adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias que lhes permitam, entre outras coisas, promover uma cultura de paz, valorizando a diversidade cultural. Para além do mais, o 10º objetivo da Declaração dos Direitos das Crianças defende que toda e qualquer criança deva ser protegida da discriminação racial, religiosa ou outra, devendo ser educada num ambiente harmonioso, de união, de compreensão e de tolerância. Portanto, se o objetivo da educação é formar alunos enquanto futuros cidadãos do mundo, não se pode focar exclusivamente na transmissão de conhecimentos ao nível do ensino, propriamente dito, devendo preconizar o ensinamento de conhecimentos que permitam aos alunos reconstruir mentalidades e refletir sobre o mundo que os rodeia.

Neste sentido, importa que a escola assuma o papel de ser para todos e de o ser concretamente, o que pressupõe a existência da necessidade desta instituição ser desafiada, tanto quanto possível, a repensar as suas estratégias, de modo a conseguir acolher todos os alunos com todas as suas características. Assim sendo, compreende-se que “o reconhecimento da diversidade cultural pela cultura escolar implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos” (Cecchetti, 2008, p.81). Face ao exposto, entende-se que a escola deve procurar “(...) dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar (...)” (Rodrigues, 2013, p.15) para encontrar pontos de conexão entre a sua ação, o meio envolvente e os grupos sociais.

De acordo com o supramencionado, considero que a educação não pode ser pensada como um fenómeno circunstancial, mas sim permanente, pelo que é basilar reconhecer modelos de intervenção que permitam mudar as práticas e atitudes. Neste sentido, é importante pensarmos numa educação intercultural inclusiva, que respeite a diversidade cultural existente em meio escolar e que compreenda que existirá sempre a necessidade de se “dar o braço a torcer”, para que todos se assumam como parte integrante da escola e vejam os seus interesses contemplados nesse espaço. Por esta mesma razão, a educação intercultural, enquanto promotora do reconhecimento, da valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos e do respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, deve desenvolver a capacidade de comunicação e incentivo à interação social, de forma a criar um sentido de identidade e de pertença comum à humanidade (Direção-Geral da Educação, 2012). Assim, esta vertente de educação emancipatória deverá respeitar e promover os direitos humanos, articulando questões relativas à diferença e igualdade (Candau, 2008). Neste sentido, acaba por adotar a posição que procuramos, já que se torna num espaço de difusão de cultura e não de castração da mesma.

Em conclusão, é fundamental que a escola reconheça as características culturais dos grupos que a compõe, para que compreenda os seus valores e formas de viver. Desta forma, o contexto escolar será capaz de repensar o currículo e de ir ao encontro das necessidades das minorias. Além do mais, sendo a educação um fio condutor para a cultura e vice-versa, então a adoção da educação intercultural permite democratizar a cultura. Através desta última, criam-se condições que tornam possível o acesso e a distribuição da cultura por todos, quebrando a barreira entre nós e eles, para passarmos a ser um todo.

O Contributo da Mediação Intercultural para a Compreensão da Diversidade em Contexto Educativo

Mediação – Uma Análise ao Conceito

De acordo com Torremorell (2008), a mediação, em sentido lato, corresponde a um método alternativo de resolução de conflitos, que preconiza a obtenção de um acordo de forma pacífica. Assim sendo, compreende-se, segundo a autora, que este conceito surja como forma de evitar ou de resolver problemas e conflitos, pelo que pressupõe a existência ou emergência de um conflito entre pessoas ou organizações. Neste sentido, implica a presença de uma terceira pessoa neutra, sem poder no processo de negociação, denominado por mediador, que intervém no processo com o intuito de reestabelecer as comunicações entre as partes em conflito. De acordo com o supramencionado, é possível afirmar que a mediação é um processo que procura, através da comunicação e da escuta ativa, resolver positivamente os conflitos. Por esta mesma razão, os intervenientes do processo são os agentes da mudança e o mediador atua como um facilitador, uma ponte, capaz de garantir a compreensão do conflito pelas partes e a descoberta de uma solução favorável a todos. Assim sendo, é um processo que promove a transformação e que fomenta o crescimento moral, gerando revalorizações e reconhecimentos (Vieira & Vieira, 2017).

Em linhas gerais, a mediação corresponde a um processo essencial e não apenas a uma alternativa a outros métodos, porque as suas especificidades tornam-na única. Para além disto, torna as pessoas mais capazes de atuar construtivamente no seu meio social, influenciando-os a usar a sua força pessoal. Assim, distingue-se das outras técnicas de resolução de conflitos, já que o acordo é decidido unicamente pelas partes em conflito, procurando que todos saiam vencedores.

Mediação Intercultural – Um Estado de Arte

A complexificação das sociedades é, cada vez mais, uma realidade a que assistimos diariamente. É algo que se entranha por todas as valências sociais e se difunde, traduzindo-se num emaranhado de mudanças significativas. Se pensarmos nestas mudanças numa perspetiva social, rapidamente nos apercebemos de que não existe uma sintonia clara entre os atores sociais, uma vez que as mutações constantes a que estão sujeitos, levam a que a realidade seja sempre incerta, tornando difícil o seu papel no mundo, para consigo e para com os outros. Neste sentido, essa incerteza traduz-se na confrontação de ideais, de valores, de crenças, de formas de pensar,

de agir e de viver, que muitas vezes vão contra aquilo que as pessoas defenderam durante uma vida.

Tendo em consideração o anterior, importa responder à seguinte questão: “De que forma é que podemos atuar, em conformidade com estas alterações, sem comprometermos o princípio de criação de um ambiente justo e equitativo? A resposta a esta questão não é tão linear quanto se possa pensar, porque não existe uma solução 100% viável. Assim sendo, convém que se equacionem respostas criativas, para que se possa promover esse ambiente justo e inclusivo, sem colocar de parte a comunicação entre todos (Pare, Escute, Olhe, 2015). Face ao exposto, contemplo a mediação intercultural e apercebo-me de pode ser uma forte aliada nestes contextos, já que é “(...) uma prática catalisadora da diversidade, que aposta nas dimensões preventiva, empoderadora, transformadora dos atores (...)” (Simões et al., 2018, p.55). Além do mais, e de acordo com Giménez (1991), este conceito é ainda uma

(...) modalidade de intervenção de terceiras partes, em e sobre situações sociais de multiculturalismo significativo, orientadas para a conquista do reconhecimento do Outro e a aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútua, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação dos conflitos e a adaptação institucional, entre os atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados. (Giménez, 1997, p.142)

No seguimento do anterior, Giménez (1997) argumenta que é possível compreender que a mediação intercultural tem em mãos a difícil tarefa de incluir interculturalmente o outro, tornando-se multifatorial, e fá-lo com base na valorização e no reconhecimento da diferença, assim como na aproximação de sujeitos culturalmente diferentes ou de culturas diversificadas, no estabelecimento de vias de comunicação capazes de fomentar a compreensão sobre o outro e na criação de uma convivência pacífica entre todos. Portanto, acaba por se traduzir num veículo versátil, que tem a capacidade de se adequar às diferentes realidades com que se depara, definindo-se como uma das possíveis respostas criativas, que defendia anteriormente. Neste seguimento, importa salientar a importância da figura do mediador intercultural neste processo, uma vez que as suas funções ultrapassam a ideia de arbitragem de um conflito entre duas partes. Exigir essa postura a um mediador intercultural, é colocá-lo à margem do próprio processo, porque a sua intervenção, a sua ligação com o meio intercultural é que lhe permite analisar e refletir sobre as suas possibilidades de atuação.

De acordo com o supramencionado, considero que é quase como se a mediação intercultural assumisse a forma de uma linha, que com o apoio de uma agulha, tenta unir os diferentes pedaços de tecido, tendo sempre em consideração a constituição de cada um. Assim,

promove a existência de relações cooperativas e a criação de laços entre diferentes, sem pretender que se tornem iguais. Acaba por ser uma forma de mediação, que abraça a singularidade e que, por meio da simplificação da comunicação e da participação de todos, é capaz de criar soluções benéficas para todas as partes.

As Potencialidades da Mediação Intercultural num Ambiente Escolar Culturalmente Diversificado

Como fui problematizando nos pontos anteriores, a escola tem um papel importantíssimo na formação dos alunos, que ao mesmo tempo se torna complicado quando o analisarmos através de uma perspectiva social e cultural. A realidade é que, por meio do contacto com a família, enquanto primeiro agente socializador, as crianças adquirem valores, aptidões e ideologias diversos. Portanto, a partir do momento em que ingressam na escola, não podem ser consideradas como livros em branco. Neste sentido, o papel da escola deve ser assumido com base neste pressuposto, ou seja, o meio escolar deve tomar consciência da diversidade cultural que alberga, intervindo positivamente na formação de cidadãos conscientes e compreensivos face às diferenças culturais. Ao ser assim, podemos afirmar que a escola é o primeiro contacto que as crianças estabelecem com a diversidade cultural, traduzindo-se num choque de culturas, que deve ser minimizado, pois como refere Bernstein (1996): “Para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança” (p.2). Face ao exposto, a mediação intercultural é a aliada perfeita da escola, por criar mecanismos que aproximam os sujeitos de culturas diferentes e que lhes incutem valores de igualdade, fraternidade e de pertença.

Tendo em consideração tudo aquilo que foi supramencionado, não posso deixar de lançar a seguinte questão: Mas afinal quais são as potencialidades da mediação intercultural num ambiente escolar culturalmente diversificado? Se pensarmos na mediação intercultural como uma equação matemática, a resposta é simples. Vejamos: se tivermos a seguinte equação “ $ax+by=c$ ”, e considerarmos que “ ax ” é o sujeito, “ bx ” é a escola e “ c ” é a identidade que o sujeito adquire através da união das anteriores, então a mediação intercultural diz respeito à operação “+”, que gera um produto. Assim sendo, a mediação intercultural é o processo pelo qual conseguimos criar uma agregação, uma união de dois pontos distintos, que compartilham um resultado comum. Assim, uma das potencialidades da mediação é a de prevenir, transformar, reabilitar e autonomizar (Vieira & Vieira, 2017) as relações entre os alunos culturalmente diversificados, de

modo que exista uma maior coesão social dentro do espaço escolar, como consequência de uma melhor convivência entre todos.

Uma outra potencialidade da mediação intercultural em meio escolar, passa por reconhecer o conflito cultural dos alunos como uma “oportunidade para o crescimento moral” (Giménez, 2001, p.74), de forma a transformar e melhorar a sua relação (Giménez, 2001) para que se vejam como seres idênticos, portadores de uma cultura que os caracteriza. Deste modo, estamos perante outra potencialidade da mediação intercultural, a de alcançamos uma melhor comunicação e uma relação interétnica mais adequada e não centrada na “ignorância, rejeição, discriminação, preconceito” (Giménez, 2001, p.75), pressupondo um enfoque transformativo de “dever ser” (Giménez, 2001).

Em linhas gerais, considero que a introdução de qualquer tipo de mediação em contexto escolar e, em particular da mediação intercultural, é uma mais valia para todos aqueles que convivem nestes ambientes, porque cada vez mais temos espaços escolares onde a diversidade impera. Apesar de estarmos cada vez mais dotados para convivermos com culturas distintas, ainda existe um longo percurso de inclusão e de aceitação plena destes indivíduos. Do meu ponto de vista, a escola é basilar para alterar o tipo de mentalidade a que assistimos nos dias que correm, porque não importa formar sujeitos ao nível do conhecimento, se depois não adquirem competências para serem cidadãos conscientes, que saibam refletir acerca das questões da cultura, da diferença, do racismo, da discriminação, da intolerância, etc. Afinal, as crianças são o futuro do nosso mundo e cabe-nos a nós, enquanto adultos, enquanto educadores, tentar que os erros que foram cometidos no passado, não se estendam pelas gerações vindouras e semeiem o medo e o ódio. Devemos preconizar uma cultura de paz, onde todos se revejam uns nos outros e compreendam que todos somos seres humanos, independentemente da nossa origem, da nossa cor, da nossa língua ou da nossa cultura.

Método

Metodologia de Intervenção e Avaliação

O presente projeto de intervenção, denominado por “Um Mundo sem Igual”, teve como principal foco compreender como é que a mediação intercultural podia contribuir para que crianças que frequentavam uma turma de 4º ano, culturalmente diversificada, lidassem com as diferenças culturais existentes na turma. Assim sendo, e tendo em consideração as características

dos intervenientes, a metodologia que mais se ajustou a esta intervenção foi a mediação transformativa, uma vez que permitiu empoderar os intervenientes a criar laços de amizade saudáveis e não discriminatórios.

Numa parte inicial deste projeto, parti em busca da identificação da situação-problema. Para tal recorri a alguma recolha de dados através da observação participante, onde analisei os comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula, bem como as relações de amizade que eram estabelecidas. Aliada a esta recolha de dados, utilizei os diários de bordo, que me permitiram registar as questões salientadas anteriormente, bem como refletir acerca delas. Para além do mais, também recorri às conversas informais com os alunos durante os intervalos, para os conhecer melhor e compreender as dinâmicas estabelecidas. Recorri ainda, a uma entrevista semiestruturada, realizada no início do projeto, para aferir os conhecimentos que os alunos tinham sobre outras culturas, bem como os interesses subjacentes a essas mesmas culturas.

Depois deste primeiro momento, comecei a esboçar o plano de ação que melhor se enquadrava neste contexto, tendo em consideração as necessidades do grupo com quem estava a desenvolver o projeto. Assim sendo, delineei as atividades tendo em consideração três eixos: o alargamento de conhecimento face à diversidade cultural; as dificuldades dos alunos face a determinados tipos de aprendizagem; e o estabelecimento de ligações de amizade ricas e saudáveis.

Inicialmente, o plano de atividades (Quadro 1 e Quadro 2) foi elaborado a partir de dois eixos centrais: “Eu, Tu e Nós” e “Uma Viagem há Volta do Mundo”. Neste sentido, foram criadas 10 sessões, de carácter semanal, com duração de cerca de 1h30m, que integravam os dois eixos. Face ao exposto, não posso deixar de mencionar que grande parte das atividades sofreram algumas alterações, sendo que cerca de duas ou três foram alvo de uma reestruturação. Isto aconteceu porque ao longo do tempo fui-me apercebendo de determinados aspetos que tinham de ser alterados nas atividades futuras, para que existisse uma evolução na implementação do projeto. Para tal, a utilização dos diários de bordo e a aplicação dos cartões de avaliação da sessão preenchidos pelos alunos, foram uma mais valia, já que me possibilitaram refletir criticamente sobre o projeto, tornando-me ainda mais resiliente e criativa.

As atividades implementadas a partir do Eixo 1 (Quadro 1), foram criadas com o intuito de seguirem uma trajetória com paragens obrigatórias, ou seja, a sua conjugação seguia uma linha de pensamento contínuo. Por exemplo, na primeira sessão os alunos tiveram de tomar uma posição de acordo com as suas preferências, estimulando a reflexão sobre as diferenças e

semelhanças existentes na turma; na segunda sessão, os alunos refletiram sobre o impacto que determinadas ações podem ter no outro; na terceira sessão, os alunos refletiram sobre a designação de determinados conceitos como racismo, preconceito, tolerância e intolerância e aprofundaram-nos através da leitura do livro “As crianças e o mundo – Racismo e Intolerância” de Louise Spilsbury e Hanane Kai; na quarta sessão, os alunos partilharam momentos da sua vida em que foram alvo de racismo, discriminação ou intolerância. Depois fizeram um desenho onde explicaram o que entendiam por racismo e/ou preconceito e lemos a compilação de bandas desenhadas do “Racista, eu?”.

Quadro 1. *Esquema do Plano de Atividades do Eixo 1 - “Eu, Tu e Nós”*

Eixos	Objetivos	Atividades
“Eu, Tu e Nós”	- Promover o respeito pela diferença; - Estimular a reflexão sobre as diferenças e semelhanças existentes entre os alunos.	“A Diferença que nos Une”
	- Fomentar o respeito pelo outro; - Promover uma melhor convivência entre os participantes.	“O Feitiço contra o Feiticeiro”
	- Debater sobre conceitos relevantes às questões culturais; - Fomentar o espírito de equipa; - Impulsionar a reflexão crítica; - Aprofundar matéria lecionada nas aulas de Português.	“Partilha-Palavras
	- Fomentar a empatia com as vítimas de racismo e preconceito; - Desenvolver o respeito pelo outro e prevenir atos discriminatórios e preconceituosos.	“Um Mundo Ideal”

Nas atividades implementadas no Eixo 2 (Quadro 2), os alunos tiveram a oportunidade de conhecer várias partes do mundo (referentes às nacionalidades existentes na turma) sem saírem do seu lugar. Na quinta sessão, os alunos partilharam com os colegas como era viver no seu país de origem e fizeram um texto e um desenho relativo a isso; na sexta sessão, partimos à descoberta das diferentes brincadeiras e jogos de cada um dos países; na sétima sessão, elaboramos um livro de receitas brasileiras, portuguesas, africanas e francesas; na oitava sessão, lemos vários contos tradicionais referentes às nacionalidades existentes na turma, os alunos responderam a algumas questões através de fichas de trabalho e refletimos sobre os pontos fulcrais dos textos por meio de pequenas atividades lúdicas; na nona sessão, os alunos fizeram instrumentos musicais com materiais reciclados referentes às nacionalidades mencionadas anteriormente e na décima sessão, fizeram uma caça ao tesouro, que aglomerava um pouco de todas as sessões anteriores.

Quadro 2. Esquema do Plano de Atividades do Eixo 2 - “Uma Viagem há Volta do Mundo”

Eixos	Objetivos	Atividades
“Uma Viagem há Volta do Mundo”	- Ampliar o conhecimento acerca dos modos de vida de pessoas de outros países.	“Um dia no meu país de origem”
	- Ampliar o conhecimento acerca de brincadeiras de outros países.	“Brincar pelo Mundo”
	- Ampliar o conhecimento acerca dos pratos típicos de outros países.	“Sabores do Mundo”
	- Ampliar o conhecimento acerca de contos tradicionais de outros países; - Exercitar a leitura do português; - Promover a interpretação e compreensão de textos; - Fomentar a escuta ativa.	“Histórias do Mundo”
	- Desenvolver a criatividade; - Ampliar o conhecimento acerca de instrumentos de outros países.	“Pelos Sons do Mundo”
	- Refletir acerca dos conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores.	Caça ao Tesouro

Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

A avaliação da presente intervenção esteve centrada em 3 focos: os diários de bordo preenchidos pela mediadora (primeira autora deste capítulo), os cartões de avaliação das atividades preenchidos pelos alunos e um relatório de avaliação global das atividades preenchido pela professora que acompanhava a turma durante o seu trabalho com a mediadora.

Relativamente aos diários de bordo, a reflexão crítica que levei a cabo permitiu-me avaliar globalmente cada uma das sessões, fosse individualmente ou por grupo, proporcionando uma reflexão acerca daquilo que foi levado a cabo e do que poderia ser melhorado nas sessões futuras.

No que concerne aos cartões de avaliação, criados pela mediadora, estes eram entregues aos alunos no final de cada uma das sessões, com o objetivo de avaliarem a atividade que realizaram através de dois parâmetros: no primeiro tinham de selecionar se tinham gostado, ou não, da atividade e, no segundo, tinham de justificar a resposta anterior (Figura 1).

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE Nº

1. Gostaste da sessão de hoje? Pinta a opção que escolheres.

Sim Não

2. Justifica a opção que pintaste anteriormente.

Nome do animal com que te identificas: _____ Idade: _____

Figura 1. Instrumento de avaliação a ser preenchido pelos alunos

É de salientar que no preenchimento dos diários de bordo e dos cartões foram atribuídos nomes fictícios aos alunos, para não colocar em risco a sua identidade e para respeitar as questões de ética em Ciências Sociais e Humanas.

Na avaliação global das atividades realizada pela professora que acompanhava a turma, foi feita uma avaliação geral das atividades, tendo em consideração aquilo que foi planificado para cada uma das atividades e o modo como foram levadas a cabo, para fazer possíveis sugestões de melhoria.

Caracterização dos Participantes na Intervenção

No início deste projeto participavam 23 alunos, quatro eram de nacionalidade portuguesa (sendo que 3 eram de etnia cigana), um de nacionalidade francesa, um de nacionalidade angolana, um de nacionalidade cabo-verdiana, um de nacionalidade moçambicana e os restantes de nacionalidade brasileira. Além do mais, 11 dos participantes envolvidos eram do sexo feminino e 12 eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos.

Todavia, ao longo do ano alguns alunos saíram da turma, por deixarem de habitar no concelho de Braga, dando lugar a outros. Neste sentido, numa parte mais final do projeto participaram 19 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos de idade. As nacionalidades mantinham-se, com exceção da nacionalidade moçambicana. Além disso, passamos a ter 8 participantes do sexo feminino e 11 participantes do sexo masculino.

Resultados

Reforço Dos Laços De Amizade Entre Os Participantes

Inicialmente, pude compreender que nem todos os alunos se conheciam, uma vez que vinham de diferentes escolas que compõem o agrupamento ou chegavam de outros países, como mostra o extrato do Diário de Bordo (DB) seguinte:

No decorrer da aula, chegou um novo colega da turma, o A. O momento de chegada do aluno causou alvoroço na turma. Os alunos deixaram a tarefa que estavam a fazer por concluir e iniciaram-se imensas conversas paralelas. Exemplo disso são os alunos B e C e D e E que conversam a todo o momento.

Na altura do intervalo, os alunos foram encaminhados para o recreio. Infelizmente, por ser o meu primeiro dia na escola fui para a sala dos professores para que o corpo docente me conhecesse, o que me impossibilitou observar as interações dos alunos nos momentos de lazer. Contudo, no início da aula os alunos comentaram aquilo que fizeram no recreio e disseram que o colega A não se mostrou interessado em brincar com eles. A partir desta afirmação e da justificação do próprio A, apercebi-me de que as crianças

não demonstraram muito interesse em compreender o porquê de o menino não querer brincar com eles, o que os levou a “abandoná-lo” no recreio. (DB, 19/10/2020)

Por esta mesma razão, senti uma necessidade ainda maior de os colocar em sintonia, de lhes proporcionar momentos em que se pudessem conhecer melhor e estreitar os laços de amizade.

Ao longo das sessões, fui recolhendo evidências de que começou a existir um espírito de união entre a turma, do reforço dos laços de amizades e da criação de novos laços, como evidencio em seguida:

o facto de os alunos terem de amachucar uma folha que exemplificava o colega do lado, levou-os a refletir sobre o valor da amizade e da empatia. Neste sentido, alguns alunos até se recusaram a amachucar o papel, justificando que não o poderiam fazer por ser o seu colega/amigo. (DB, 21/01/2021)

Além disso, observei que esses laços eram genuínos aquando da saída de alguns alunos da turma por razões familiares.

Também observei que os alunos estavam mais sensíveis à questão da empatia, porque numa das atividades que realizei com os alunos havia a chamada “Caixa do Perdão”. Através desta caixa, os alunos tinham a oportunidade de escrever um pedido de desculpas a alguém que lhes fosse próximo. Vários alunos pediram desculpas, alguns quiseram partilhá-las em voz alta e, a maior parte, só quis colocar o pedido de desculpas na caixa. Um dos alunos decidiu pedir desculpa a um outro aluno, por não lhe ter emprestado a bola no recreio e ter sido rude no tratamento.

Tivemos a partilha de três pedidos de desculpas: a do F que escreveu o pedido para a mãe e a irmã por uma brincadeira maldosa que fez; a do G que pediu desculpas a um colega da sala de aula, o H e a da I que tinha dado uma chapada a uma colega sem querer. Os restantes alunos apenas quiseram colocar o cartão dobrado em forma de envelope dentro da “Caixa do Perdão”, para verem o seu erro desculpado. (DB, 28/05/2021)

Para além daquilo que foi salientado, numa fase mais inicial do projeto apercebia-me de que os alunos tinham o hábito de brincar por grupos e que não eram flexíveis quando outro colega tentava entrar na brincadeira. Todavia, numa fase mais avançada do projeto foi visível que os alunos já brincavam enquanto grupo turma e não tanto enquanto pequenos grupos, o que também é um ponto positivo.

Reforço das Aprendizagens dos Alunos Face às Questões Culturais

Numa fase inicial do projeto realizei alguns grupos focais com alunos, que me fizeram refletir sobre a orientação que daria a todo o projeto. Neste sentido, importa mencionar que os alunos tinham conhecimento sobre o mundo que os rodeia, como ilustra o excerto seguinte:

apercebi-me de que na sua generalidade os alunos tinham noção dos subtemas que estavam a ser apresentados. E apercebi-me disso, através das respostas que me davam e dos elementos que introduziam à conversa, uma vez que era perceptível o entendimento que detêm acerca do mundo que os rodeia” (Grupo focal, 30/11/2020)

Todavia, os alunos tiveram dificuldade quando discutimos acerca da gastronomia, da música, etc., o que me levou a concluir que seria interessante incluir atividades dinâmicas em volta destes temas. Além do mais, ao longo de algumas sessões mais temáticas em que falamos de alguns conceitos como racismo, discriminação, tolerância, intolerância, entre outros, era notável de que nem todos os alunos estavam familiarizados com estes vocábulos, pelo que foi fulcral criar as discussões em torno deles, pedindo-lhes que dessem a sua opinião e escutassem os colegas.

Relativamente ao conceito racismo, obtive distintas respostas: o J associou este vocábulo a “cor de pele” e “bullying”; O L a “preconceito” e “país”; a H a “origens”; a M a “diferenças” e “culturas”; o N a “diferenças”; o O a “homofobia” e a P a “demonstrar comportamentos”.

No que diz respeito a preconceito a Q associou a “tolerar opiniões”; o J a “tolerar os outros”; o O a “ser paciente”; a R a “respeitar as diferenças”; O S a “tolerar as ideias” e a “não fazer bullying”; a Q a “ser paciente com as pessoas”; a M a “ter respeito”; o H a “ter respeito pelos outros”; o N a “respeitar os outros”, “ouvir as pessoas” e “tratar bem as pessoas”; a T a “ser paciente com as pessoas”.

No que concerne a intolerância o J disse “não suportar o outro, erros e falhas de outra pessoa”; a L disse “não saber dos outros”; o O disse “não respeitar as preferências”; a Q associou a “não tolerar ninguém”; a R a “não suportar a opinião dos outros”; o TA a “não suportar a vida e dar um fim nela” e a M a “não suportar errar”.

Na sequência das atividades, os alunos começaram a mostrar algum pensamento crítico sobre situações de discriminação ou violência que tinham vivido:

Esta atividade proporcionou momentos emotivos no momento em que alguns dos alunos relataram situações em que se sentiram ofuscados por estes atos de violência emocional e por vezes até física e assumiram a importância do respeito por todos. (Relatório da Professora)

Ao colmatarmos estas dificuldades, as restantes atividades tiveram momentos onde os alunos já se demonstraram mais críticos e reflexivos, como foi o caso da atividade “Histórias do Mundo”, em que os alunos eram convidados a responder a algumas questões relacionadas com

o texto, isto é, em que facilmente encontravam as respostas no texto e outras questões de cariz reflexivo, que invocavam a temática geral sobre a qual o conto atuava.

Criação de uma Relação de Proximidade com a Mediadora Intercultural

Ao longo das sessões que compuseram este projeto, proporcionou-se a criação de laços de amizade entre os intervenientes e a mediadora intercultural e viam em mim alguém em quem podiam confiar.

Portanto, ao longo destas sessões os laços foram-se criando e estreitando e no final do projeto a maior parte dos alunos confidenciaram, num momento de despedida, que gostavam muito que continuasse com eles no próximo ano e que nunca iriam esquecer o projeto “Um Mundo sem Igual” por terem aprendido tanto e ter sido tão divertido. No fim do último DB (29/06/2021) escrevi, mostrando que partilho a mesma opinião dos alunos:

Em linhas gerais, a presente atividade foi a peça que faltava para terminarmos esta aventura da melhor maneira. Com amizade e empatia. Com trabalho de grupo e entreajuda. Com companheirismo. Com diversão e criatividade. Com perspicácia e empenho. Com aprendizagem e conhecimento. Com reflexão e entrega. Com despedida de um projeto que foi mais deles, os alunos, do que meu. Com amor, porque foi assim que o fiz de início a fim.

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado demarca a necessidade de se incorporar a mediação intercultural em contexto escolar, porque cada vez mais assistimos a comunidades escolares com diferentes culturas.

Os resultados deste projeto mostram que o acompanhamento das crianças de diferentes culturas por parte de um mediador intercultural é uma mais valia para o seu desenvolvimento cognitivo e identitário, dado que se propiciam momentos de cruzamento de culturas, que ao invés de se traduzirem num choque entre culturas, originam uma união entre as mesmas. Assim sendo, existe um empoderamento das crianças, que se tornam mais reflexivas acerca do mundo que as rodeia, assim como ficam dotadas de competências que lhes permitem ver o Outro como seu par idêntico. Assim sendo, existe uma transformação dos alunos e uma revalorização da sua consciência sobre a valorização das outras culturas.

Com base nos resultados obtidos neste projeto, é possível afirmar que estes alunos aprenderam mais acerca de questões culturais, e adquiriram competências que lhes serão úteis para lidar com diferentes formas de discriminação ou de racismo, dentro e fora do espaço escolar.

Além disso, estes alunos reforçaram os laços de amizade com os colegas, esbatendo algumas das barreiras culturais que se faziam sentir no início do projeto, enaltecendo, ainda mais, a importância da mediação intercultural nestes contextos.

O presente projeto de intervenção sublinhou a necessidade da atuação de um profissional da área de mediação intercultural em meios escolares com uma acentuada diversidade cultural, uma vez que é urgente alterar mentalidades e demonstrar que a diversidade de culturas, de etnias, de pessoas, valores, ideais, etc. é que tornam o nosso mundo mais rico e mais belo. Neste sentido, a existência de um mediador, enquanto agente transformador, permite que se estabeleça uma ligação entre todos os pontos, tal como referi anteriormente quando equiparei a mediação a uma linha que costura diversos tecidos, formando um só.

Em suma, este estudo pode ser um contributo valioso se quisermos analisar as potencialidades da mediação intercultural em contexto escolar, que através de atividades lúdicas e criativas, pode ser capaz de gerar comportamentos positivos e inclusivos face às diferentes culturas nas turmas de todo o mundo.

Referências Bibliográficas

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (pp. 54-59). Lanham, MD, United States: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 45-185.
- Cecchetti, E. (2008). *Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Direção-Geral da Educação (2012, 18 Novembro). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras* [Web log post]. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>.
- Giménez, C. R. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de Migraciones*, 2, 125-159.
- Giménez, C. R. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Revista de Migraciones*, 10, 59-110.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, P. C. R. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Simões, P. e Vieira, A. M. (2018). Da mediação intercultural num GAAF. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. & Margarido, C. (Eds.), *Da mediação intercultural à mediação comunitária: Estar dentro e estar fora para mediar e intervir* (pp. 45-60). Porto: Edições Afrontamento Lda.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Revista medi@ções*, 1(5), 44-54.

Legislação Consultada

- Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: I Série, No 237 (1986). Acedido a 13 de nov. 2020. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202009152014/70486659/diploma/indice>.



10

A MEDIAÇÃO CULTURAL COMO POTENCIALIZADORA DE PRODUÇÃO E CONSUMO DE CULTURA A PARTIR DA UNIVERSIDADE SÉNIOR VIRTUAL EM TEMPO DA COVID-19

CULTURAL MEDIATION AS A POTENTIALIZER OF CULTURE PRODUCTION AND CONSUMPTION FROM THE VIRTUAL SENIOR UNIVERSITY IN TIME OF COVID-19

Mónica Martins⁸⁰, Isabel C. Viana⁸¹, Luís Jacob⁸²

Resumo

Este artigo deriva do projeto de estágio em curso, inserido na especialização em mediação educacional, evidenciando o relato experimentado e experimental. Partindo dos conceitos de cultura, enquanto produto, e da cultura, enquanto experiência de vida cotidiana, recorre a uma metodologia alicerçada em princípios de investigação-ação. Nesse sentido, a mediação cultural, em contexto do estágio, proporcionou um novo olhar sobre a cotidianidade durante o período de isolamento/confinamento, realçando a experiência vivida num propósito de aprendizagem ao longo da vida, relacionada com a valorização dessa cotidianidade, enquanto gesto e ação de cultura. Consolida-se num conjunto simbólico que nomeia as nossas interações com o mundo, as crenças, religiosidades, hábitos, língua, entre outros. Já em relação à cultura enquanto produto, esta caracteriza-se como um lugar de representatividade coletiva patrimonial e, desta forma, o produto cultural compõe-se por um conjunto de valores fundamentais produzidos por múltiplas linguagens. Nesta lógica, a aprendizagem cultural fundamenta-se nos elementos formais, estéticos e históricos. Na complexidade do contexto atual, os resultados preliminares do estágio evidenciam que, a mediação cultural, mostrou ter um caráter de flexibilidade e mobilidade capaz de dialogar com estes dois aspetos de cultura, colocando-se entre territórios, interessoalidades e temporalidades. Neste híbrido, entre ser, estar e fazer, a cultura e a mediação cultural reconheceram-se em múltiplas funções, transferindo o contexto COVID-19 para um lugar de oportunidade, de inovação, na certeza de podermos encarar as adversidades sob um ponto de vista positivo e inclusivo.

Palavras-chave: Covid-19; Mediação Cultural; Universidade Sénior.

Abstract

This article derives from the current internship project, inserted in the specialization of educational mediation, showing the experienced and experimental report. Starting from the concepts of culture as a product, and culture as an experience of daily life, it uses a methodology based on action-research principles. In this sense, cultural mediation, in the context of the internship, provided a new look at daily life during the period of isolation / confinement, highlighting the experience lived in a purpose of lifelong learning, related to the valorization of this daily life, as a gesture and culture

⁸⁰ ¹Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal, momartinsprofartes@gmail.com

⁸¹ Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, icviana@ie.uminho.pt

⁸² Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Santarém, Presidente da RUTIS, luis@rutis.pt

action. It is consolidated in a symbolic set that names our interactions with the world, beliefs, religiosity, habits, language, among others. In relation to culture as a product, it is characterized as a place of collective patrimonial representativeness and, in this way, the cultural product is composed of a set of fundamental values produced by multiple languages. In this logic, cultural learning is based on formal, esthetic and historical elements. In the complexity of the current context, the preliminary results of the internship show that cultural mediation has shown a character of flexibility and mobility capable of dialoguing with these two aspects of culture, placing itself between territories, interpersonalities and temporalities. In this hybrid, between be, being and doing, culture and cultural mediation have been recognized in multiple functions, transferring the COVID-19 context to a place of opportunity, of innovation, with the certainty that we can face adversities with a positive and inclusive point of view.

Keywords: Covid-19; Cultural Mediation; Senior University.

Introdução

Para toda a disparidade contextual existe um método e é exatamente por considerar o fator vanguardista destes tempos, que os processos de buscas pessoais, profissionais e institucionais se unem a um propósito maior. Por isso, o presente artigo estrutura-se, fundamentalmente, como um convite para refletirmos as potencialidades de um processo criativo que nasce a partir da exigência do contexto, com o intuito de poder partilhar os gatilhos conceituais que nortearam os pontos de reflexão do projeto de investigação-ação participativa, no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional, ano letivo de 2020/2021 e enquadrado como estágio profissionalizante na Universidade Sénior Virtual, gerida pela RUTIS (Rede de Universidades Seniores).

As práticas de mediação cultural, desenvolvidas ao longo do projeto, suscitaram três temáticas de investigação. A primeira, procurou refletir sobre o conceito de cultura, aplicado não somente enquanto produto de cultura institucionalizado pela ciência, mas no sentido ético da valorização da cultura enquanto processo de vida das experiências ordinárias. A segunda, assenta na relativização da exigência do isolamento social e valoriza, por consequência, a cotidianidade. A terceira temática de investigação, apresenta uma reflexão conceitual sobre a mediação cultural. Esta é colocada num lugar entre as relações interpessoais, em que as práticas de mediação estendem as relações culturais, entre múltiplos lugares, na medida em que a Universidade Sénior Virtual abrange todo o território português. Sobretudo, entre espacialidades e temporalidades, posicionando-se entre a realidade da vida, carregadas de memórias e emoções, e a realidade suspensa criada no presente, estabelecendo diálogos entre diversos territórios locais e diferentes modos de ser e pensar, num ponto comum, o campo digital, assumindo as reverberações possíveis para as relações espaciais digitais.

Por fim, ao unir todas estas pontas, o artigo apresenta pistas de cariz qualitativo, que permitem compreender alguns dos impactos no público participante, que objetivaram alcançar resultados para além da minimização dos impactos psicossociais. Com propósito de promover no público sénior aprofundamentos reflexivos de como a cultura e as artes se processam no desenvolvimento da formação do indivíduo e da aprendizagem ao longo da vida. Pensar a arte e a mediação cultural como linguagem e veículo para a promoção da educação cidadã, equalizando temas transversais para uma cultura de paz na potencialidade cognitiva e identitária do público sénior.

Dualidade do Conceito de Cultura

Refletir sobre o que é cultura, e como ela se manifesta, é tanto complexo quanto heterogéneo. Por isso, o artigo centra-se numa conceitualização sobre as noções de cultura, como ponte de relativização com o contexto pandémico, no momento em que a pandemia foi convidada a interagir e dialogar neste percurso, encarando a situação como uma oportunidade desafiadora. Desse modo, as implicações discursivas organizaram-se por separar conceitualmente os dois termos, Mediação e Cultura. Para tal, alguns autores são de essencial influência para os processos ideológicos que permeiam ações, posicionamentos e reflexões deste artigo. O primeiro deles é Raymond Williams e a sua proposta conceitual sobre a dualidade de definições de cultura, analisada por uma contemporânea (Cevasco, 2001). Cevasco (2001), na sua obra “Para ler Raymond Williams”, ajuda-nos a compreender as dimensões filosóficas, económicas, sociais e culturais do conceito de cultura. Esta autora debruça-se na terminologia da palavra cultura, considerando-a original da palavra “colere”, que significa habitar (colono) e adorar (culto). Por outro lado, podemos também inserir outro significado, o de cultivar, com o sentido de cuidado.

Sendo assim, a cultura assume-se como forma de abstração de um processo, ou então como um produto de um processo mental ou espiritual (Cevasco, 2001). Assim, os hábitos regionais, o modo de vida, são a cultura valorizada pela cotidianidade, assim como os valores culturais de ética e moral, processos abstratos do viver coletivamente. Justamente por isso, “é que surgem as diferenciações de carácter social, económico e político da cultura, representadas em oposições fulcrais que dividem as sociedades e a cultura enquanto produto intelectual: a alta cultura versus a cultura de massa, cidade versus campo, cultura académica versus cultura popular, o passado versus o presente” (Cevasco, 2001, p.45).

A mediação cultural, no seio desta complexidade, pode constituir-se como a via de equidade, caminhando ao encontro de uma cultura de paz, de igualdade e paridade. De facto, cultura é o conjunto de todos esses valores e produtos, derivados do modo como os grupos sociais se organizam e todas as suas reverberações em prospectiva para o futuro. Porém, a noção fundamental é de reconhecer o cerne deste processo, que está na experiência ordinária, tal como Williams (2011) refere no seu livro “Cultura e Materialismo”. Reconhecer essa qualidade da definição de cultura, caracteriza uma identidade própria à mediação cultural e ao seu entendimento. Um exemplo disto é a fruição cultural a partir da experiência pessoal. Isto é, podemos não ser católicos, mas ao visitar Roma, será inevitável ao entrar no Vaticano, não experienciar a extasiante atmosfera da história para onde aquela cultura nos transporta. Um outro exemplo da presença indissociável da cultura no nosso cotidiano, pode ser visualizado na viagem de um autocarro a caminho de casa. Naquele percurso, recortado num trajeto, perpassa a vida coletiva de quem ali habita. Mas este trajeto não corresponde a toda a cidade, é um recorte de um lugar e, para conhecer a cidade toda, precisamos pegar tantos outros autocarros. Metaforizando com a mediação cultural, a mediação seria o trajeto do autocarro e cada exposição, cada atividade cultural, será encarada de um modo singular. Ainda que exista um único trajeto para uma determinada visita a um museu, nunca será uma via unilateral e homogénea. Ainda que reconheçamos o valor identitário de um espaço cultural, os passageiros desta viagem serão sempre diferentes. E, ainda, mesmo que visite aquele espaço por mais de uma vez, a sua experiência ordinária já não é mais a mesma, pois, na passagem de tempo entre o vivido ontem e o que ainda está na iminência de viver, já mudou.

Esta premissa proposta pelo olhar de Raymond Williams, revisitada por Cevalco (2001), convida-nos a aproximar à cultura para todos. Não somente no acesso aos produtos culturais advindos da história social e científica por meio dos estudos artísticos, linguísticos, antropológicos, mas no reafirmar vivamente que a cultura não separa o homem da esfera cultural, e sim reconhece a cotidianidade como bem cultural (Cevalco, 2001). Este é um conceito de mediação que não valoriza somente o conceito de cultura que permite enaltecer os monumentos e as artes, mas que é o nosso próprio modo de vida e que nos possibilita compreender e interagir com o património cultural. Williams (2011) fala de cultura como algo palpável, a materialidade do pensamento, atos, e construções de sentido. Ainda segundo o autor, a cultura é a atividade humana primária que estrutura as formas, as instituições, a organização societal e suas manifestações abstratas como as artes. Isso significa que todas essas relações se materializam na produção cultural, decorrendo

desta afirmação uma possibilidade de uma teoria de cultura, aquela que pode ser definida como um estudo das relações entre os elementos de todo um modo de vida na tentativa de descobrir a natureza desta organização, que é o complexo destas relações.

Com o intuito de alargar a reflexão, outra autora se tornou referência durante este processo. Chauí (2006), no seu livro “Cidadania Cultural”, afirma que o processo de humanização do indivíduo é determinado pela cultura e este sentido de cultura é uma invenção simbólica que permite ao homem atribuir valores à cotidianidade, ou seja, inventamos a relação com o outro pelos sentidos que damos ao processo de interação. Conceitos como ética, moral, crenças, hábitos unem-se numa simbiose daquilo que são valores individuais espelhados nos valores coletivos da cultura regional, nacional. Nesta lógica, podemos somar a este debate o conceito construído por Williams (2011), de considerar a capacidade inventiva do homem através da elaboração do sentido de cultura enquanto experiência ordinária, mas também a cultura enquanto produto do meio e do homem, neste caso, ligado ao património cultural.

Estes dois eixos são importantes para compreender a cultura e, por consequência, o lugar da mediação cultural, em sintonia com o que Chauí (2006) descreve sobre a necessidade vital do acesso à cultura, produzida para a elaboração da sua própria cultura. Esta derivada do viver em sociedade e como confirmação das características essenciais, para o desenvolvimento da humanização, no que tange ao exercício da reflexão, da aquisição dos diferentes tipos de saber, o afinamento emocional capaz de equilibrar as relações interpessoais. Assim, além de nos preparar a cada etapa do processo contínuo de aprendizagem para as problemáticas da vida e, sobretudo, o conjunto destes refinamentos amplia a nossa noção pessoal de beleza, derivada da valorização das complexidades do mundo e das pessoas (Chauí, 2006).

Relativização dos Tempos Atuais: Um novo Olhar para o Cotidiano

Para compreender o papel da mediação cultural e o sentido de cultura no contexto do desenvolvimento humano e, principalmente, no contexto avassalador da pandemia, podemos trazer para o diálogo uma reflexão sobre a educação pelos sentidos. Esta ajuda-nos a olhar para a cotidianidade com beleza e sublimação, valorizando a nossa casa, a nossa cotidianidade espelhada nos hábitos diários, na refeição que preparamos para quem amamos, no prazer do perfume dos lençóis lavados e a sensação prazerosa após o banho. Nesta perspetiva, a arte está

no olhar e não no produto cultural, que para o autor o produto cultural é uma produção episódica (Duarte, 2010).

Neste terreno fértil entre vida e património cultural, a mediação cultural amplia-se em muitas possibilidades. No caso específico do contexto que exigiu que as pessoas ficassem em casa, a mediação cultural, na experiência proporcionada pelo projeto que neste artigo referimos, possibilitou criar um diálogo direto entre a arte do viver, trazida pela aprendizagem ao longo da vida e por todo o conjunto precioso da maturidade e das memórias, com o conceito duplo de património, o património pessoal e o património de representação coletiva. As práticas de mediação decorrentes desta situação híbrida, colocaram em ação este duplo sentido de cultura. Aquela produzida pela vida cotidiana, representada pelos objetos de memória e o acervo pessoal e enquanto produto de elaboração de estilos, história e estética de arte, representada enquanto património cultural da humanidade. Nesta abordagem, a mediação cultural posiciona-se entre espaços e temporalidades, na relevância de pensar acerca do que é um espaço cultural e ampliar este discurso para a valorização dos diversos espaços de cultura, enquanto lugares diferenciados de aprendizagem. Numa nova lógica de residência: do museu enquanto casa de representação coletiva de cultura, a casa de cada participante como lugar de cultura pessoal e aprendizagem ao longo da vida.

Desse modo, é possível perceber que as práticas de mediação cultural desenvolvidas para responder às necessidades emergenciais do contexto epidémico, em que a relação social do público sénior foi redimensionada para o campo digital, procuraram circundar as teorias e conceitos de cultura apresentados nos parágrafos anteriores. Num diálogo interativo e intencional, negando a neutralidade, mas assumindo uma modalidade viva e transformativa, capaz de alterar as formas mediadas. Isto porque o mediador carrega na sua identidade escolhas, estilos, pensamentos transformados no seu modo de ver o mundo, acabando por influenciar a relação entre os intervenientes nas práticas de mediação.

A Universidade Sénior Virtual e o Compromisso com a Aprendizagem ao Longo da Vida

As Universidades Seniores e a Mediação Cultural nascem numa estrutura interdisciplinar, confluindo várias áreas de conhecimento: filosofia, arte, comunicação, antropologia, educação, entre outros (Davallon, 2007). Ainda, segundo Davallon (2007), o termo mediação designa uma

operação simbólica da implementação da relação entre o mundo do interveniente e o mundo da ciência (conteúdo) em que são expostos pensamentos, ideias, resultados artísticos, mas com a intenção de alargar a dimensão simbólica e interpretativa do que é mediado. Este movimento é também o motor das Universidades Seniores, uma vez que se tornam um ponto de aproximação, difusão e criação entre o público e tantas outras competências. Assim, unir a mediação cultural nas atividades da Universidade Sénior, neste contexto pandémico, evidenciou os diferentes níveis e processos da mediação, atendendo às suas necessidades emergenciais, o de aproximar ao público da Instituição e dos amigos que lá fizeram em tempo regular de atividades.

Na configuração da Rede de Universidades Seniores, a RUTIS inseriu, nas suas ações, a Universidade Sénior Virtual (USV), com o propósito de conceber propostas práticas que fossem ao encontro das necessidades, tanto dos estudantes quanto das Universidades Seniores que não conseguiram sozinhas seguir em frente e manterem-se abertas ao seu público. Nesta logística de gestão, foi implementado um diagnóstico das necessidades destas Instituições, na observação direta e nos diálogos de idealização e planeamento de programas. Perante esta situação, o projeto de mediação cultural foi compreendido como um processo de cruzamento entre os conhecimentos sobre os fundamentos artísticos, o diálogo entre culturas, como fator de desenvolvimento humano e a reverberação desse contacto na elaboração de interpretações pessoais derivadas desta experiência. Assim, a mediação acontece como reflexo da ação dos sujeitos sobre esses espaços físicos e intelectuais, auxiliando-os a elaborarem as suas visões de mundo e as suas interações com seu entorno, “quanto mais condições de acesso ao mundo da cultura - arte, filosofia e ciência, tanto mais genuinamente humano se faz o homem” (Peixoto, 2003, p.46).

A partir da premissa acima, podemos considerar a Universidade Sénior Virtual como espaço de conhecimento de grande impacto e potencialidade, constituído por um conjunto metodológico de aprendizagem, assumindo tanto um carácter de rede territorial de representatividade patrimonial quanto de lugar simbólico de património de cultura pessoal. Nesta conexão, relacionam-se diretamente e sensivelmente a nossa identidade pessoal, a nossa casa, o nosso bairro, o nosso território cotidiano. As práticas de mediação decorrentes do projeto que neste artigo referimos, oportunizou uma ressignificação do sentido do isolamento, convidando os participantes dos encontros, promovidos pela Universidade Sénior Virtual, a redescobrirem a beleza do dia-a-dia e a se deslumbrarem com os seus próprios lugares de vida. Estes espaços, dentro do processo da mediação cultural, estimulados pelo contacto com diversas linguagens da arte, conseguiu capacitar os sujeitos da ação a perceberem, verem, sentirem, apreciarem a si e

aos outros e, em consequência, impulsionou a vontade de produzir escritas e elaborações artísticas e criativas para contarem as suas próprias histórias.

A Universidade Sénior Virtual, deste modo, afirmou-se como cerne singular e autónomo de criação e protagonização do conceito de cultura. Por consequência, as práticas aplicadas não se limitaram a aproximar ao público sénior no convívio digital, mas na tomada de posição de um território experimental, marcado pelo desafio de instigar novos olhares para as relações, para o território do outro, para novas aproximações e como palco de encontros, confrontos, ruturas e descobertas.

A Literacia Digital e a Ressignificação das Relações

A mediação cultural no contexto digital afirmou não só a integração e a adaptação do público sénior aos novos recursos tecnológicos do mercado contemporâneo, mas também reivindicou o acesso a uma literacia tecnológica e apropriação cultural deste público, com a valorização das identidades de cada participante, numa abordagem protagonizada. Desse modo, a mediação cultural colocou-se como um elo, restabelecendo diálogos entre diversos territórios locais e diferentes modos de ser e pensar, num ponto comum, o campo virtual. Com essa certeza, não é possível ignorar essa aprendizagem, no momento em que a vida volta a ser o que era, pois, neste processo de movimento em prol da existência e resistência, a mediação cultural na configuração digital enriqueceu a discussão sobre mercado cultural, processos comunicacionais e divulgação. Todas as iniciativas de mediação, geradas em resposta ao contexto da pandemia, colocaram a mediação, seja ela educacional, cultural, social, entre outras, como tema de reformulações teóricas e metodológicas, na medida em que construiu pontes entre o conflito e a necessidade de estabelecer novos elos de diálogos com os seus públicos. Entre a complexidade do contexto epidémico, o sentimento de insegurança da população e a instabilidade dos setores, a mediação encontra-se como um território aberto, democrático, discursivo de possibilidades, afirmando-se num lugar legitimado e significativo e compreendendo dinâmicas relacionais entre o espaço e o público com a literacia tecnológica, com o objetivo de criar ambientes de relações e interações socioculturais.

Metaforizando ironicamente o conceito do afeto, podemos dizer que este também estabeleceu uma grande influência no universo criado nesta experiência. O medo de ser afetado pelo vírus, nos levou ao isolamento físico. Este isolamento nos leva para uma segunda analogia,

se o COVID-19 nos afastou das relações sociais físicas, por outro lado nos impulsionou a criar novas relações de afeto e, neste caso, o afeto é aquele positivo advindo do amor, do carinho. Embalados pelo mergulho desafiador de reinvenção da socialização, como resposta de movimento, intensificamos as nossas relações digitais. Neste caso, afetados pela mediação cultural, os abalos afetivos proporcionaram os primeiros efeitos secundários desta contaminação digital e social. A partir dela, novos afetos aconteceram: o auto contágio afetado pelo convite de se olhar com mais amor e valorização e os múltiplos contágios, aqueles que causaram o efeito terciário, o de querer inventar novas formas de falarmos sobre nós, neste caso, afetados pelas proposições criativas da mediação cultural. Não demorou muito para surgirem novos abalos poéticos, afetados um pelo outro, os quais, reverberam na própria aprendizagem do mediador. Quando trabalhamos com as linguagens das artes e as práticas de mediação que objetivam a aproximação com o outro, lidamos com a beleza da imprevisibilidade, esta que atribui valor à heterogeneidade entre os espaços, tempos e interpessoalidades, carregando significados próprios para as práticas de mediação e construindo novos significados a partir destes abalos.

A iniciativa da RUTIS em expandir o seu território para o campo digital, revelou inúmeros benefícios. Obviamente, as mobilizações e aproximações com novas linguagens e interações não deveriam nunca ser excludentes. Ao contrário, as novas aprendizagens geradas pela necessidade contextual demonstram a potencialidade de um espaço sociocultural de uma Universidade Sénior, na sua figura de Universidade Sénior Virtual. A pluralidade conseguida pela USV, mostrou-se não somente pela abertura dos estudantes de outras universidades seniores, mas também na acessibilidade, oferecendo um calendário de atividades totalmente gratuitos.

A apropriação destes suportes novos, para muitos dos alunos das Universidades Seniores, possibilitou um empoderamento tecnológico do público idoso, aumentando a sua participação na rede, tornando-os um grupo coletivo de representatividade, que ao se apoderar dos signos e códigos deste universo digital, retomam o seu espaço protagonizado no mundo, produzindo conteúdos e exercendo as suas posições de sujeitos ativos no campo da comunicação (Salcedo, 2013). Este novo contexto de aprendizagem cria uma intersecção construtiva para todos, numa lógica de continuidade e não excludente, pois este olhar mais dinamizado e panorâmico de possibilidades de relações e interações não podem excluir os ganhos obtidos pelo público sénior, na resistência ao isolamento e na transgressão advinda da motivação para se manterem ativos. A tão ansiada normalidade não será aquela anterior, pois nós não somos mais os mesmos. Desta nova experiência de vida, nasceram novas amizades e, este sentimento de territorialização da

Instituição, também não é mais o mesmo, atingindo pessoas de outras partes do país. Portanto, mais importante do que regressar à normalidade é pensar sobre esta nova ferramenta na comunicação como um bem cultural, observando esta aproximação e receção como um lugar para produzir sentidos, de forma a perceber o que fazem com o que experimentaram, aprenderam e de que forma estes novos saberes se metabolizarão intimamente em cada participante.

Mediação Cultural e as Possibilidades de Inserção no Contexto Pandémico

Há algumas décadas vimos observando uma maior visibilidade para o tema da mediação cultural, tornando-se objeto de estudo em diversos campos, com heterogeneidade e amplitude. Do campo académico à formação informal, para cada linha de pesquisa, a mediação se demonstra ao serviço de muitas práticas e objetivos. Por este motivo, olhar para a mediação cultural pode ser desafiador, sobretudo no contexto atual. Dessa forma, faz-se necessário ampliar as nossas perspetivas sobre a mediação cultural, reconhecendo seu papel fulcral de representatividade social, institucional, educativa e económica. Por isso, pensar a mediação cultural é assumir a sua multiplicidade de formas e comunicação, numa cadeia organizacional que chega ao espectador em forma de participação e interação social, como afirma Quintela (2011), “o tema da mediação cultural readquiriu nas três últimas décadas muita relevância nos discursos políticos e programáticos que convocam à formação e atracção de públicos para as artes e a cultura” (p. 63).

A mediação cultural, no âmbito do projeto que referimos, emerge junto com este novo olhar para o conceito de cultura, referenciado anteriormente. Num momento histórico em que a difusão e circulação cultural se interrompe, o sentido de cultura exigiu uma expansão conceitual. Neste cenário, a mediação cultural torna-se o elemento difusor de águas, pois traz luz à especificidade do contexto, possibilitando ampliação de processos de aproximação, receção e apropriação cultural, se valendo de novos recursos e dando visibilidade à cultura digital numa esfera mais profunda. É importante salientar que as práticas de mediação que objetivam transcender o contexto, a fim de deixar novas aprendizagens, devem considerar que difusão e apropriação atuam com objetivos diferentes, mas juntos podem, realmente, multiplicar variados meios de mediação, em muitas linguagens, metodologias, para a verdadeira democratização cultural, atuando entre diversos espaços, temporalidades e subjetividades.

Outro contributo para a elaboração conceitual da mediação cultural do presente trabalho, é o do professor e diretor museológico Teixeira Coelho (2008). O autor trata a mediação como

uma ação capaz de promover a aproximação das coletividades e indivíduos com as obras de cultura e arte. Uma mediação facilitadora, equitativa e compreensível, trazendo o público para uma fruição natural e ativa de cultura enquanto produto cultural, vislumbrando que este indivíduo possa, para além da sua relação próxima com as artes, tornar-se práticas artísticas, associadas às aprendizagens intelectuais e cognitivas (Coelho, 2008). Não considera este processo de formação patrimonial da cultura como um modo conformista de apreciação, mas sim de criação de diálogos conjuntos, democrático e não autoritário.

Dentro do cenário no qual este trabalho se desenvolve, as estratégias e práticas buscaram objetivos não como metas a serem atingidas, mas sim como aspirações comunicacionais com o público envolvido. Ou seja, a mediação conseguiu promover interação, descontração, de forma descomprometida com o “aprender” conteúdos, mas também se afirmou num elemento de fusão de todas essas características numa vontade de ampliação reflexiva, relacional, indo ao encontro da premissa da aprendizagem ao longo vida, desfocando do objetivo conteudista. Na experiência promovida pelo projeto realizado, acreditou-se na mediação com uma condução de diálogos, para promover experiências ordinárias, para a construção de saberes, ou afirmação destes saberes, ou ainda, na promoção do autoconhecimento, de maneira que os intervenientes pudessem olhar o contexto epidémico com otimismo na descoberta pessoal de novas habilidades, uma ampliação do mundo de cada um e do grupo. No sentido de promover uma possibilidade de mediação, a partir da negociação, implicando uma interatividade, uma troca, que vai convidando mediador e mediando a se relacionarem de forma desierarquizada. A mediação pela interatividade parte da premissa da interpretação de sentidos, advindos do contacto, do diálogo e da reflexão.

As Potencialidades do Papel do Mediador

Ao refletir sobre as práticas assumidas, o papel do mediador deu-se para além da ação direta com os intervenientes, numa lógica de intermediação de estratégias e ações funcionais. O mediador cultural e a gestão da Instituição descobriram diversas possibilidades de ações que puderam ir ao encontro das necessidades institucionais. Neste projeto específico, o mediador pretendia desenvolver ideias criativas que pudessem, no espaço digital, reaproximar os estudantes seniores das propostas educativas, culturais e sociais. Para isso, foi necessário sair da sua zona de conforto, arriscar em metodologias novas e investir em divulgação e promoção, para que os estudantes também pudessem romper os seus muros de insegurança e resistência.

Tal amplitude e diversidade, ao contrário de um problema, potencializou o campo profissional do mediador, considerando a sua presença como propulsora da reflexão sobre questões da cultura contemporânea territorial, mas também das questões patrimoniais de cultura. Por isso, se fez necessário, localizar a mediação cultural numa linha conceitual para que se possa estruturar enquanto metodologia e, assim, poder refletir sobre os seus impactos e reverberações. A mediação desenrolou-se a partir de um conjunto de características, referenciadas de acordo com a realidade, fenómeno, sentidos e objetivos. Na especificidade do projeto que impulsionou o presente argumento, as práticas de mediação cultural desenvolvidas desafiaram o contexto da Pandemia, procurando apontar para uma problemática específica, que interrogou a partir da interposição entre apropriação cultural, criação e transmutação, desafiados pela Pandemia, com a filosofia do estar junto para estreitar as relações afetivas, valorizadas pelas presenças pessoais e aflorar novas experiências.

Neste sentido, as Instituições foram "obrigadas" a inventar modos de existir. A obrigatoriedade, neste caso, está mais num sentido de anseio do que de algumas exigências: Como manter o compromisso com os seniores, na premissa em prol do envelhecimento ativo? Como manter o nosso compromisso existencial de estar juntos em quaisquer circunstâncias? Como alicerçar nossas bases missionárias numa situação em que paralisa o contacto e as afetividades? É fundamental perceber e relativizar a realidade atual como oportunidade para encarar o experimental como possibilidade, revitalização e respiração, criando um território ainda mais amplo para o público sénior, de convivência e trocas culturais, articulando e conectando diálogos entre linguagens e práticas com os idosos.

Reflexões Finais

Podemos compreender o conceito da mediação cultural a partir de várias teorias, autores e até mesmo dependendo do contexto e do seu objetivo. A linha reflexiva que despertou a motivação para as práticas de mediação cultural, exploradas no projeto realizado, nasce alinhada à seguinte premissa:

Sendo a mediação um ato de aproximação de pontos que estão distantes, ela é, então, intermediação. Como tal, não se configura em gestos mecânicos ou neutros, quando se trata de mediação cultural. Seja por meio da ação direta de um mediador, seja pela ação indireta dos objetos, das Mídias, das configurações, de espaços reais e virtuais, os processos de mediação implicam sempre discursos, isto é, significações, interpretações, codificações do mundo e dos seres que o habitam. tais atos estão, portanto, entremeados de sentidos e de valores, não sendo, portanto, os processos de mediação simples instrumentos ou ferramentas tendo em vista a realização de uma

finalidade ou objetivo. Ou seja, o caráter diferencial da mediação aqui apresentada é que ela é construtivista, intrínseca a todo o processo de significação, de apropriação simbólica dos conteúdos culturais (Paschoal, 2009, p.19).

Deste modo, o principal desejo deste trabalho foi de pensar a mediação cultural, exercida com liberdade e como fonte libertadora e autónoma, capaz de trazer o caráter emergencial da situação pandémica, que nos exigiu experimentar novas modalidades de viver, para o contacto com as artes, por meio dos encontros, diálogos e, sobretudo, colocando a narrativa da vida como inspiração poética. Nestes diferentes papéis que a mediação cultural representou neste projeto, o contexto de isolamento transformou-se num lugar de elaboração de novos sentidos, para olharmos para o cotidiano de forma enamorada, resgatando aquele brilho nos olhos do primeiro encontro, revitalizando o lugar íntimo de casa. E, em decorrência deste resgate emocional do cotidiano, foi possível observar a nossa capacidade de reumanizar, para conseguirmos observar as novas temporalidades de socialização e se utilizar disto para intensificar as nossas relações com o outro, procurando equivalências, intercâmbios das diferenças, mas, principalmente, sofisticando as vivências e lugares das falas, escutas e contemplação dos silêncios. Nesta lógica, as plataformas digitais tornaram-se um recurso necessário e importante para a mediação cultural como lugar de encontro e como provedora de aproximação entre o saber sensível, acerca das identidades, e o saber inteligível, promovido pelo conhecimento dos fundamentos sobre arte, para formação integral do desenvolvimento humano.

A mediação cultural, dentro da experiência provada neste percurso, considerou o mediador numa dupla função: a analítica e gerencial, na linha da frente com a Instituição, mas também pedagógica, encarando o mediador como um formador na ação direta com o público participante, uma vez que implicou a regulação e a modulação de diversas novas aprendizagens digitais, num primeiro momento, para que toda a abordagem criativa e artística pudesse acontecer.

Toda esta complexidade da pandemia mostrou uma certeza, a de que o mediador deve ser uma figura sempre em busca de conhecimentos expandidos. Não importa a área de conhecimento da mediação escolhida pelo profissional, se é mediação cultural, educacional, de conflitos, o trabalho da mediação vai para além da relação direta com os intervenientes, pois exige uma capacidade de gerir, idealizar conceitos e operacionalizar estratégias de práticas. Sendo assim, a pandemia trouxe um olhar positivo para a profissão do mediador, pois evidenciou o caráter híbrido e múltiplo deste campo, na medida em que a mediação é encarada como um processo de significação, que ultrapassa os aspetos técnicos e formais e se distingue pelos seus

elementos materiais e relacionais, que se interpõem dentro de inúmeras possibilidades de significação (Perrotti, 2010).

O projeto de mediação refletido neste artigo mostrou ainda que a mediação cultural inserida nas atividades da Universidade Sénior Virtual, proporciona um novo espaço de potencialidade de proposição para os idosos, na medida em que, mais do que assimilação, houve um empoderamento dos recursos tecnológicos, aplicado no acesso à literacia tecnológica e apropriação cultural contemporânea do público sénior. Todas as iniciativas de mediação, geradas em resposta ao contexto da pandemia, colocaram a mediação como medida para a construção de pontes entre as exigências, as expectativas e a necessidade de criar novos elos de diálogos, para que as relações entre estudantes e Universidades Seniores não se perdessem. Entre a complexidade do contexto epidémico, o sentimento de insegurança da população sénior e a instabilidade dos setores, a mediação encontra-se como um território aberto, democrático, discursivo de possibilidades, afirmando-se num lugar legitimado e significativo.

Enquanto se refletia sobre as memórias descritas, veio à lembrança um termo que dá nome a uma canção do artista brasileiro Alceu Valença, intitulada “Anunciação” em combinação com outra canção, a do Arnaldo Antunes, “O seu olhar”. Um convite para encararmos o contexto atual pandémico como anunciação para um olhar otimista, para novas aprendizagens e pela beleza de cada instante experimentado. Anunciação de compreendermos que o seu olhar melhora o meu. Assim, as ações de mediação poderão estar nos lugares entre passado, presente e futuro. O passado simbolizado por quem aprendemos a ser e as nossas escolhas éticas, sensíveis e emocionais, o tempo presente que nos prepara para quem poderemos ser no futuro. Por isso, a mediação cultural poderá estar também entre lugares da relação entre a cultura e o fruitor. Esta experiência proporcionou em todos os envolvidos, mediador e mediados, um despertar para as próprias realidades, edificando a oportunidade de olhar de outras formas para a nossa cotidianidade e o que tornamos cotidiano na nossa vida, retirando o conceito do cotidiano do foco negativo de mediocridade, mas sim o valorizar a cotidianidade como gesto de ação único.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, A.M. (org.) & Coutinho, R.G. (org.), (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.
- Canton, K. (2009). *Espaço e lugar*. Editora Martins Fontes.

- Cevasco, M.E. (2001). *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra.
- Chauí, M. de S. (2006). *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Coelho, T. (2008). *Cultura e seu contrário*. São Paulo: Editora Itáu Cultural.
- Darras, B. (2009). As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. (Orgs.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.
- Davallon, J. (2007). A mediação em processo? *Prisma.com*, 4, 4-37. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2100/3046>
- Demarchi, R. (2011). Mediação cultural: expandindo conceitos entre territórios de arte & cultura. In atas do *XXI Congresso Nacional da Federação de ArteEducadores do Brasil: Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia* (pp.570-581). São Luís: CONFAEB. https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/08/2011_anais_confaeb_maranhao.pdf
- Duarte, J. F. (2010). *O sentido dos sentidos: educação (do) sensível* (5º ed). Curitiba: Editora Criar.
- Quintela, P. (2011). *Estratégias de mediação cultural: inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 94, 63-85. <http://rccs.revues.org/1531>
- Paschoal, S. B. N (2009). *Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Brasil. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-28102010-103831/publico/1736191.pdf>
- Peixoto, M. I. H. (2003). *Arte e Grande Público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados.
- Pieruccini, I. & Perrotti, E. (2010). Memória, Experiência e Informação: a Estação Memória. In atas do *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação* (pp.1-21). Rio de Janeiro: Anais editora. <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/2223/Memória%20-%20Pieruccini.pdf?sequence=1>
- Salcedo, D.A. (2016). *Mediação Cultural*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora UNESP.

PARTE 3/ *PART 3*

**SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO E DA
MEDIAÇÃO**

***SUPERVISION OF TRAINING AND
MEDIATION***





1

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA DE MAGISTÉRIO DAS IRMÃS DE SÃO CLUNY: PERSPETIVAS E DESAFIOS DOS FUTUROS PROFESSORES PRIMÁRIOS EM ANGOLA

The teacher training curriculum of the magistry school of Irmãs de São Cuny: perspectives and challenges of prospective primary teachers in Angola

Fernando Rogério Manuel Ngio⁸³, Sofia Malheiro da Silva⁸⁴, Maria Luísa Branco⁸⁵

Resumo

Os avanços científicos e tecnológicos a que assistimos na Educação, em pleno século XXI, têm exigido às sociedades uma revisão dos seus processos educacionais e Angola não têm ficado fora destes desafios. Com o objetivo de melhorar a qualidade do seu sistema de ensino e da qualificação profissional dos seus agentes educativos, Angola tem vindo a implementar reformas educativas e curriculares, bem como o Plano Mestre de Formação de Quadros, com a intenção de assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino e de excelência do processo de ensino-aprendizagem dos seus cidadãos. O presente artigo baseia-se numa investigação desenvolvida para obtenção do grau de mestre que pretendeu analisar as perspetivas e os desafios que se colocam aos futuros professores primários angolanos, bem como contribuir para a melhoria do processo de orientação nos estágios pedagógicos destes estudantes. A investigação decorreu na Escola do Magistério das Irmãs de São José de Cluny, em Malanje, Angola e teve a participação de estudantes da 13ª classe e professores acompanhantes de estágios pedagógicos, para os quais foi desenhado um guia de ação de estágio: da teoria à prática supervisionada, no sentido de os ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas em torno da formação prática dos futuros professores primários, fruto das lacunas sentidas na área da supervisão pedagógica.

Palavras-chave: Currículo Angolano; Supervisão pedagógica; Ensino Primário.

Abstract

The scientific and technological advances that we have seen in Education, in the middle of the 21st century, have required societies to review their educational processes and Angola has not been left out of these challenges. With the objective of improving the quality of its educational system and the professional qualification of its educational agents, Angola has been implementing educational and curricular reforms, as well as the Master Plan for Staff Training, with the intention of ensuring the increase of the levels of quality of teaching and excellence in the teaching-learning process of its citizens. This article is based on an investigation developed to obtain the master's degree that intended to analyze the perspectives and challenges that are posed to future Angolan primary teachers, as well as to contribute to the improvement of the supervision process in the pedagogical internships of these students. This study took place at the School of Magisterium of Sisters of São

⁸³ Doutorando em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica - Universidade do Minho, manuefernando453@gmail.com

⁸⁴ Doutorada, Mestre e Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa, sofiomalheiro@hotmail.com

⁸⁵ Doutorada em Ciências da Educação – Universidade da Beira Interior, branco.luisa@gmail.com

José de Cluny, in Malanje, Angola. The study had the participation of students of the 13th class and accompanying teachers of pedagogical internships, for whom an internship action guide was designed: from theory to supervised practice, in order to help them to overcome the difficulties felt around the practical training of future primary school teachers, as a result of the gaps felt in the area of pedagogical supervision.

Keywords: Angolan curriculum; Pedagogical supervision; Primary school.

Introdução

Os constantes apelos à mudança na educação escolar face ao desenvolvimento progressivo das sociedades, têm suscitado por parte das Entidades competentes nas últimas décadas uma reforma dos sistemas educativos e curriculares, com o propósito de proporcionar aos futuros professores uma educação equilibrada e que responda aos anseios da sociedade. Estas pretensões da mudança dos ideais da educação espelham-se em normativos legais, conforme se pode verificar nos documentos reguladores e orientadores do sistema educativo de Angola (Leis de Bases do Sistema Educativo; Lei n.º13/01, Lei n.º17/16, mais recentemente a Lei n.º 32/20 e INIDE, 2003, INIDE, 2011). Neste sentido, “o professor é considerado um ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho” (Oliveira & Formosinho, 2002, p. 11). Para tanto, o futuro professor é chamado a dominar e a possuir uma série de competências transversais relacionadas com a profissão que irá desenvolver.

Deste modo, a investigação que se apresenta neste artigo decorre de uma dissertação de mestrado e justifica-se pela necessidade de se conhecerem as perspetivas e os desafios que se colocam aos futuros professores do Ensino Primário (da iniciação à 6^a classe, *vide* Lei n.º 17/16) em Angola, assumindo a dimensão pessoal e profissional do futuro professor primário como um binómio indissociável no exercício do seu trabalho, com o propósito de se verificarem as dificuldades e desafios subjacentes às teorias e práticas curriculares voltadas para a formação, assim como os contextos sociais, culturais, políticos, económicos e educacionais no âmbito do exercício do trabalho do futuro professor. Cumulativamente, pretendeu-se apresentar fundamentos didáticos e pedagógicos em torno do currículo e dos programas curriculares relativamente à contextualização local e que culminou na apresentação de uma proposta à escola de um guia de ação do professor orientador de estágio pedagógico supervisionado.

Por intermédio das razões apresentadas e por imperativos metodológicos, este estudo consistiu em investigar, quais as perspetivas e quais os desafios que se impõem aos futuros professores da Escola Magistério das Irmãs de S. José de Cluny, Malanje, no exercício do trabalho docente face à atual conjuntura socioeducativa do Ensino Primário angolano.

A partir da descrição do problema, constituíram-se as seguintes questões de investigação:

1. Que modelo curricular de formação inicial de professores foi adotado nas escolas de formação de professores em geral, e em particular, na Escola Magistério Primário à luz da reforma educativa e curricular?
2. Quais os principais desafios/fragilidades que se tem verificado no sistema de formação inicial de professores na Escola do Magistério?
3. Que competências são requeridas aos professores e aos alunos na referida instituição, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular face aos desafios da sociedade atual?
4. Será que os professores acompanhantes de estágios pedagógicos supervisionados têm sabido responder satisfatoriamente aos anseios da formação prática dos alunos estagiários nas escolas de aplicação?

Destas questões emergiu o seguinte objetivo geral: conhecer as perspetivas e os desafios que se colocam aos futuros professores primários quanto ao exercício do seu trabalho docente futuro. Mais concretamente, esta investigação teve os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as perspetivas curriculares da Escola de Magistério Primário, no âmbito da formação inicial de professores;
- Identificar as semelhanças, as diferenças e os pontos de articulação entre o currículo vocacionado para a formação de professores do Ensino Primário e os objetivos do Ensino Primário;
- Identificar os desafios que se colocam aos futuros professores tendo em conta a atual situação curricular do Ensino Primário na fase de estágio;
- Propor à escola um guia de ação do professor acompanhante de estágios pedagógicos para a melhoria do processo de orientação/estágios pedagógicos supervisionado.

Políticas de Formação de Professores em Angola

Diante das constantes responsabilidades impostas à escola em virtude das necessidades e exigências sociais, o governo de Angola viu-se na necessidade política e social de fazer a reestruturação do Sistema Educativo (Lei nº13/01, Lei nº17/16 e Lei nº332/20) com o propósito de acompanhar as tais exigências e sob forma de dar resposta às necessidades educativas do país.

Atualmente, por intermédio da reforma educativa que teve início em 2004 (Lei 13/01), recentemente revogada para Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, o Subsistema de formação de professores está estruturado da seguinte forma: a) Ensino Secundário Pedagógico e b) Ensino Superior Pedagógico (Lei nº17/16, art.45º).

O Ensino Secundário Pedagógico realiza-se após a conclusão da 9ª classe, com duração de quatro anos, em escolas de Magistério. No entanto, as escolas de Magistério podem realizar cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com duração de um a dois anos de acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o 2º ciclo do Ensino Secundário (Lei 17/16, art.46º). Constituem-se como objetivos para formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico os seguintes: “(...) capacitar os indivíduos para o exercício da atividade docente-educativo na Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e no I ciclo do Ensino Secundário; assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da criatividade técnico-pedagógico e científica (...)” (Lei 17/16, art.48).

Tal como se pode constatar na referida Lei nº17/16, a formação inicial de professores ao nível do Ensino Secundário é realizada pelas escolas de Magistério, onde podem ser enquadradas as escolas de Magistério Primário (EMP) e as Escolas de Formação de Professores (EFP). As escolas de Magistério Primário por sua vez, estão vocacionadas para a formação de professores do Pré-Escolar e Ensino Primário, enquanto as escolas de formação de professores estão vocacionadas para formar professores para o I Ciclo do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classe) e II Ciclo do Ensino Secundário (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classe).

A conceção e elaboração dos programas para a formação inicial de professores da Escola de Professores é da inteira responsabilidade do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), que delinea e explicita o caminho a percorrer, as finalidades e objetivos de acordo com os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e no projeto curricular em que este programa assenta.

Formação Inicial de Professores

As reformas educativas surgem para revitalizar os sistemas educativos, pautando na necessidade da melhoria da qualidade de ensino, o que implica igualmente um repensar necessário na formação de professores enquanto agentes ativos do processo (Jacinto, 2003, conforme atestam os normativos legais Lei nº13/01; Lei nº17/16 e INIDE, 2011).

No entender de Campos (2002), a formação inicial visa

Proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente; deve ser de modo a permitir a reconversão e a mobilidade dos docentes (Campos, 2002, p. 18).

Para Mesquita (2011) a formação inicial é entendida como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p.44). Consequentemente, a formação inicial deve proporcionar aos futuros professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente” (Mesquita, 2011, p.44) e, igualmente, garantir o alcance satisfatório dos objetivos preconizados pelo sistema educativo.

Mesquita (2011) considera que um dos objetivos da formação inicial é “proporcionar ao futuro professor o autoquestionamento do seu ensino, a elaboração de projetos de resposta e a construção de competências científicas, suportadas pelo domínio da investigação e da indagação” (Mesquita, 2011, p. 26).

Estrutura Curricular de Formação Inicial de Professores

Partindo de uma perspetiva histórica e fazendo menção a García (1999), o currículo de formação de professores, a sua extensão e qualidade, têm sido largamente determinados e influenciados pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc., da sociedade em cada momento histórico. Assim, ao falar do currículo da formação inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor que se aceita válido. Segundo García (1999), o currículo da formação de professores, deve estar subjacente a cinco orientações concetuais: académica, tecnológica, personalista, prática e crítica. Estas cinco orientações conceptuais correspondem a tantas outras conceções ou imagens de professor, dado que têm como objetivo formar o professor como especialista numa determinada disciplina, como técnico, como pessoa, como prático ou como crítico.

Cada programa de formação de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor subentendido, sendo o processo de formação de professores, como referem Beyer e Zeichner (1987, citados por García, 1999), “necessariamente político e ideológico, e deve implicar um questionamento e debate ético e ideológico” (p.77).

Caracterização do Plano de Estudos de Formação de Professores para o Ensino Primário de Angola

Os planos de formação apresentam-se como guias orientadores do processo de formação, quer seja em termos de aquisição de competências (conhecimentos, habilidades técnico-profissionais, e atitudes) quer seja como moldar a personalidade do futuro profissional. Partindo desta perspetiva, Ribeiro (1993, citado por Chimuco, 2014) diz que, “a inovação e o progresso de qualquer sistema educativo não se consegue sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos em particular dos professores” (p.39).

Neste sentido, é impreterível que os sistemas e programas de formação de professores sejam concebidos e organizados de forma a contribuírem massivamente para a melhoria da qualidade profissional do professor, bem como para ajudá-lo a exercer com diligência a atividade docente educativa. Ribeiro (1993, citado por Chimuco, 2014) alude que “os programas da formação de professores podem servir para introduzir os futuros docentes na ordem lógica social atual ou para promover uma situação em que os mesmos sejam capazes de ocupar-se da realidade com sentido crítico buscando a emancipação” (p.39).

Entretanto, embora os componentes de um programa de professores dependam do contexto em que a ação do futuro profissional se vai inserir e desenrolar, Chimuco (2014) assinala que, existe um consenso generalizado quanto à componente básica em torno de um programa de formação de professores:

- a) formação geral (ou formação cultural de base); esta serve o propósito de proporcionar ao professor o indispensável fundamento e complemento da sua preparação profissional para a docência; a sua natureza reside, em poder constituir-se simultaneamente como suporte e enriquecimento da formação profissional docente, visando promover o alargamento dos horizontes de compreensão do meio físico, social e institucional onde se situa a sua atuação como professor, especialização científica numa determinada área disciplinar correspondente ao currículo dos níveis de ensino onde vai exercer;
- b) formação pedagógica e didática; prática pedagógica orientada, decorrendo nas escolas. Unindo as últimas componentes, ou seja, a formação pedagógica e a prática pedagógica numa só, caracterizar-se-ia como formação profissional para a docência, incluindo a preparação pedagógica-didática geral e a aplicada a uma área disciplinar bem como a prática docente orientada (Chimuco, 2014, p.39).

Portanto, em concordância com os ideais prescritos pelo INIDE (2011), o que na verdade se pretende com a formação de professores do Ensino Primário, é uma mudança ao nível de

conteúdos e dos métodos de trabalho para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ou seja, todas as disciplinas curriculares, apesar de apresentadas de forma fragmentada, devem ser consideradas numa inter-relação entre a prática de ensino, as ideologias profissionais e os interesses sociais e culturais, de modo a permitirem uma prática letiva de monodocência, a única capaz de configurar positivamente a estrutura globalizante do subsistema de Ensino Primário em Angola (INIDE, 2011).

Metodologia

Na elaboração do estudo empírico, seguiu-se uma abordagem mista, isto é, qualitativa e quantitativa. O método qualitativo complementa o quantitativo pela forma de recolha e análise dos dados, permitindo uma análise mais reflexiva, integrada e triangulada dos dados.

Na abordagem qualitativa, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo. A investigação de índole qualitativa, baseia-se no modelo dedutivo (Coutinho, 2016).

Amostra-Participantes da Investigação

Constituíram-se como participantes do presente estudo, um membro de Direção de escola, dez professores acompanhantes de estágios pedagógicos supervisionados e sessenta alunos finalistas da 13ª classe da referida escola do ano 2018.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Em observância aos vários procedimentos existentes em ciências sociais para a recolha de dados, isto é, dependendo da natureza daquilo que se estuda ou do que se pretende estudar e, para a efetivação daquilo que é o foco da presente pesquisa, optou-se pelo inquérito, por ser “um processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Ghiglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995, citados por Coutinho, 2016, p.107) e por permitir a recolha de dados a um número maior de participantes.

Construção e Validação do Inquérito por Questionário

O questionário foi constituído essencialmente por questões de escolha múltipla, numa escala de resposta tipo *likert* de 5 pontos. Na elaboração do questionário tivemos em atenção a sua extensão e finalidade, pois segundo Marconi e Lakatos (2003) “o questionário deve ser limitado em extensão e finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse, se for curto demais, corre o risco de não fornecer informações suficientes” (p.203).

O inquérito por questionário foi aplicado aos professores acompanhantes de estágios pedagógicos ($n=10$) e aos alunos finalistas da 13ª classe ($n= 60$).

Com base na pesquisa bibliográfica efetuada sobre a problemática em estudo, foram criadas algumas categorias que serviram de bases para a formulação das questões, que são:

1. *Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular no sistema educativo em vigor*: nesta categoria destacam-se itens relativos às mudanças introduzidas no sistema educativo do país, com base na adoção e implementação da reforma educativa e curricular;
2. *Modelo de formação inicial adotado nas escolas de formação de professores*: desta categoria fazem parte os itens referentes ao modelo curricular a ser seguido na formação inicial de professores;
3. *Desafios/Fragilidades existentes na formação inicial de professores nas escolas de formação de professores, particularmente na Escola Magistério Primário*: fazem parte desta categoria aspetos relacionados com as principais dificuldades que os professores têm enfrentado nas escolas de formação de professores para o Ensino Primário;
4. *Competências requeridas aos professores e aos alunos nas escolas de formação de professores, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular*: nesta categoria, os professores manifestaram a sua opinião, optando em concordar, ou não, com as questões que lhes foram apresentadas, por intermédio da atribuição de valores numa escala de 1 a 5.

Inquérito por Entrevista Semidirigida

O guião de entrevista foi desenvolvido criteriosamente e teve por base as seguintes categorias:

- a) *Conceção da função do professor* - visou obter elementos descritores que permitiram caracterizar as perspetivas do membro de Direção da escola atinentes à escola de formação inicial de professores ao nível do ensino médio;
- b) *Desafios/ Fragilidades existentes na formação inicial na escola Magistério* – com o objetivo de colher dados sobre os desafios e fragilidades com que a escola se defronta no contexto da reforma educativa e curricular;
- c) *Modelo curricular de formação inicial de professores ministrado na escola* – com vista a identificar o modelo curricular predominante na escola;
- d) *Competências necessárias e requeridas para o exercício do trabalho docente* – pretendeu-se descrever as competências requeridas aos docentes e aos formandos da referida escola.

Pesquisa Documental

Moreira (2007) entende por documento “o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da ação do investigador” (p.153), referindo-se a uma gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis.

A pesquisa documental foi utilizada com a pretensão de enriquecimento da fundamentação teórica, por fazerem parte dos normativos legais sobre os quais se consubstancia o sistema educativo angolano e documentos referentes aos planos de formação inicial levado a cabo pelas escolas de formação de professores à luz da reforma educativa, evidenciando indicadores que permitiram inferir uma outra realidade diferente da documentada, com o propósito de se obter o máximo de informação possível no sentido de engrandecer a pesquisa.

Observação Direta não Participante

Para Marconi e Lakatos (2011), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade” (p.275). Neste caso, a grelha de observação destinou-se a fazer o registo das atividades realizadas pelos alunos estagiários em atividade de estágio pedagógico supervisionado, bem como as orientações dos professores tutores e acompanhantes em uma das escolas de aplicação, tendo em conta os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos nas classes anteriores, assim como as orientações e sugestões advindas do professor acompanhante de estágio.

Resultados

Inquérito por Questionário Aplicado aos Professores Acompanhantes de Estágios Pedagógicos

Caracterização Geral dos Professores Acompanhantes Inquiridos

Dos dez professores acompanhantes de estágios e que constituíram a nossa amostra, 90% eram do sexo masculino e 10% do sexo feminino, conforme se pode constatar no gráfico abaixo (Gráfico1).

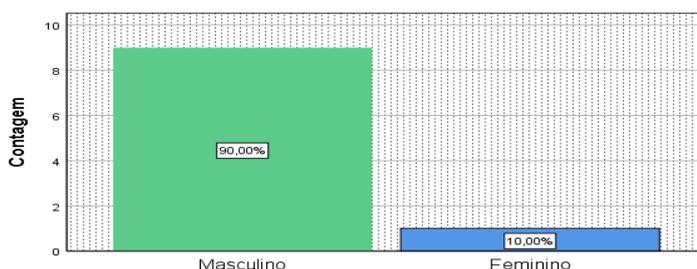


Gráfico 1. *Distribuição dos professores Acompanhantes de estágios pedagógicos por género*

Relativamente à idade, 80% tinha entre 31 a 45 anos e 20% tinha menos de 30 anos, conforme se pode observar no gráfico seguinte (Gráfico 2).

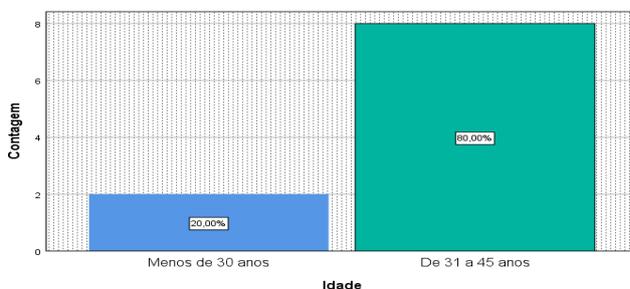


Gráfico 2. *Distribuição dos professores Acompanhantes de estágios pedagógicos por idade*

Modelo de Formação Inicial Adaptado nas Escolas de Formação de Professores

Do total dos professores inquiridos, 50% concordou totalmente, 30% discordou, 10% não tinha opinião e 10% discordou totalmente do modelo de formação inicial definido pela Reforma educativa e curricular (Gráfico 3).

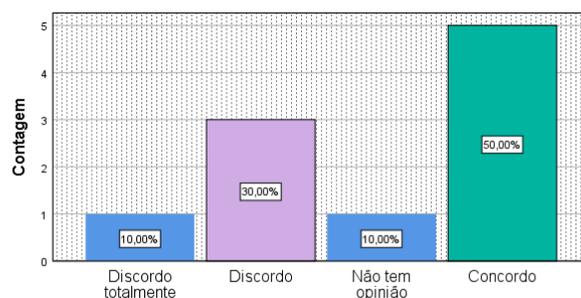


Gráfico 3. Modelo de formação inicial definido pela Reforma educativa e curricular

Relativamente à adaptabilidade dos critérios deste modelo à realidade educativa do país, 40% dos inquiridos discordou totalmente, 30% discordou e igualmente outros 30% não tinha opinião (Gráfico 4).

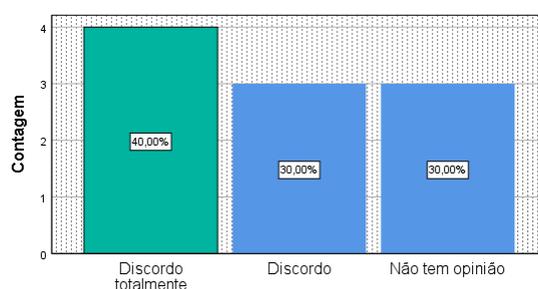


Gráfico 4. A adaptabilidade do modelo curricular à realidade educativa angolana

Relativamente à adequação das práticas pedagógicas às necessidades formativas dos futuros professores primários, 50% dos inquiridos concordou totalmente, 20% discordou, 10% não tinha opinião e igualmente outros 10% discordou totalmente (Gráfico 5).

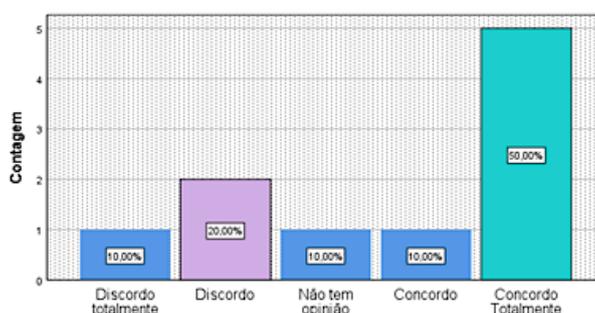


Gráfico 5. Adequação das práticas pedagógicas as necessidades formativas dos alunos

Desafios/Fragilidades Existentes na Formação Inicial dos Professores na Escola Magistério

Nesta categoria, dos dez itens apresentados aos inquiridos para selecionarem os desafios/fragilidades existentes na formação inicial de professores na EMP na sua escola, foram selecionados os seguintes: a falta de trabalho em equipa por parte dos professores (60%) e poucos

professores de práticas pedagógicas (60%); falta de estabelecimentos de ensino adequados (50%), juntamente com a falta de espaço de criatividade para os professores.

Os outros itens desta categoria tiveram uma pontuação média, como é o caso: das práticas pedagógicas e dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino (30%); falta de apoio aos professores pela Direção de escola; falta de recursos de ensino; dificuldades em tomar decisões, no domínio dos conteúdos das disciplinas (20%).

Competências Requeridas aos Professores e aos Alunos na Escola de Magistério, Tendo em Conta os Objetivos da Reforma Educativa e Curricular

Com esta categoria, pretendeu-se aferir as competências dos formadores exigidas pela Direção da escola face aos desafios educacionais atuais e igualmente as competências dos formandos relativamente ao perfil de saída após a conclusão do curso. No primeiro caso, notou-se que a maioria dos inquiridos concordou que havia domínio de saberes por parte dos professores (50%), 20% discordou totalmente, 20% discordou e 10% concordou totalmente (Gráfico 6).

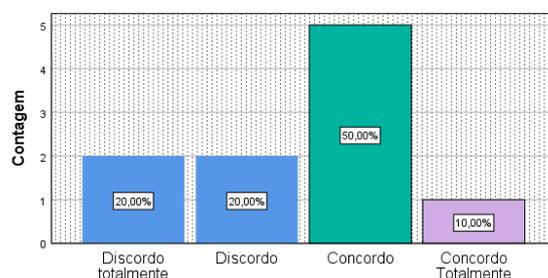


Gráfico 6. *Domínio de saberes por parte dos professores*

Verificou-se que 44% concordou totalmente com a “Responsabilidade dos professores e saberes suficientes relacionados com a prática pedagógica”, 33% discordou totalmente; 11% discordou e 11% não tinha opinião (Gráfico 7).

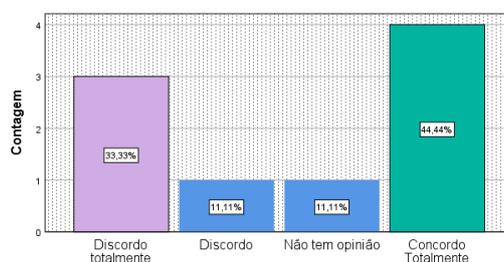


Gráfico 7. *Responsabilidade dos professores e saberes suficientes relacionadas com a prática pedagógica*

Quanto aos saberes adquiridos pelos alunos após a conclusão do curso referente ao perfil de saída, 60% concordou que isso acontecia; 20% não tinha opinião e 10% discordou (Gráfico 8).

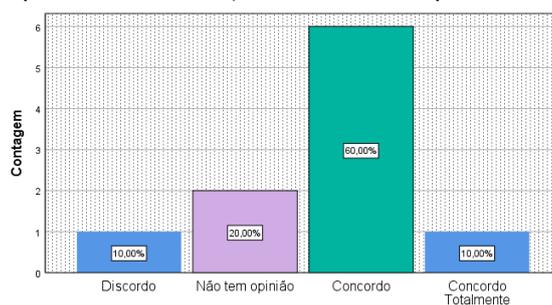


Gráfico 8. *Os alunos estagiários têm conhecimentos suficientes por parte*

Quanto aos saberes relativos à prática docente, 40% concordou que os possuíam; 30% concordou totalmente; 20% não tinha opinião e 10% discordou totalmente (Gráfico 9).

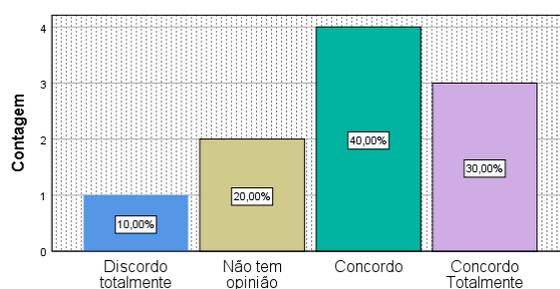


Gráfico 9. *Os alunos estagiários têm conhecimento a nível da prática docente*

Dos professores inquiridos, 44% concordou que os futuros professores primários ficam com saberes suficientes a nível das metodologias de ensino, 33 % concordou totalmente e 22% discordou (Gráfico 10).

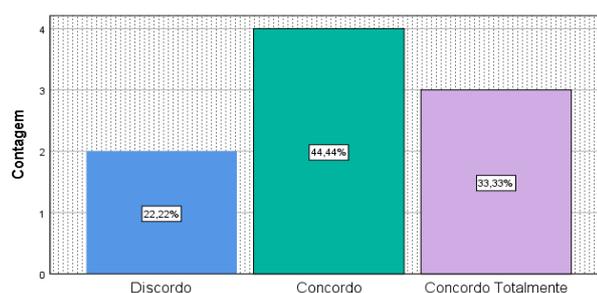


Gráfico 10. *Os alunos estagiários têm conhecimento a nível das metodologias de ensino*

Inquérito por Questionário Aplicado aos Estudantes Futuros Professores

Dos quarenta e cinco estudantes finalistas da 13ª classe que responderam ao inquérito, 58% era do sexo masculino e 43% do sexo feminino (Gráfico 11).

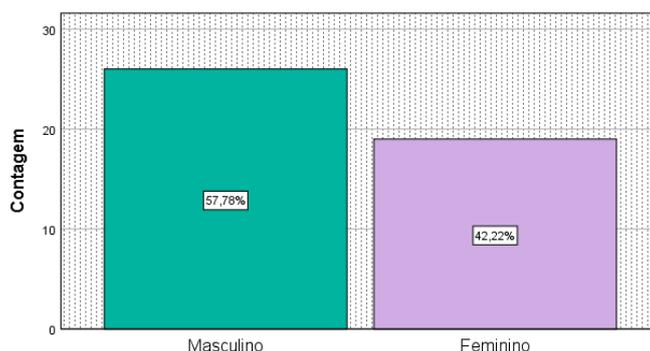


Gráfico 11. Distribuição dos alunos estagiários por gênero

A faixa etária dos estudantes era de 62% entre os 20 a 25 anos, 36% entre os 18 a 20 anos e 2% com mais de 30 anos (Gráfico 12).

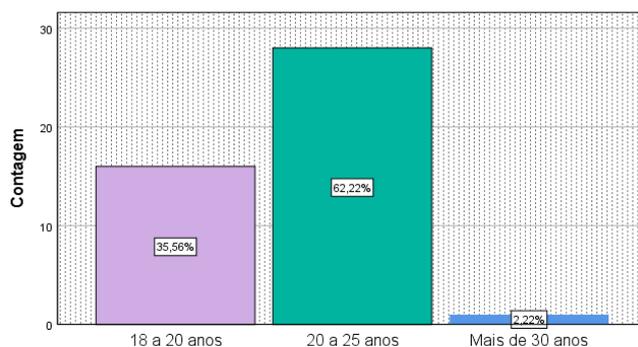


Gráfico 12. Distribuição dos alunos estagiários por idade

Relativamente à segunda categoria, como aconteceu com os professores inquiridos, começamos por fazer a descrição da articulação do currículo voltado para a formação inicial de professores com os objetivos educativos do Ensino Primário. Da mesma maneira, 36% dos inquiridos concordou que havia uma “Articulação do currículo vocacionado para a formação inicial de professores com os objetivos do Ensino Primário”; 31% não tinha opinião; 15% discordou; 10% discordou totalmente e 8% concordou totalmente (Gráfico 13).

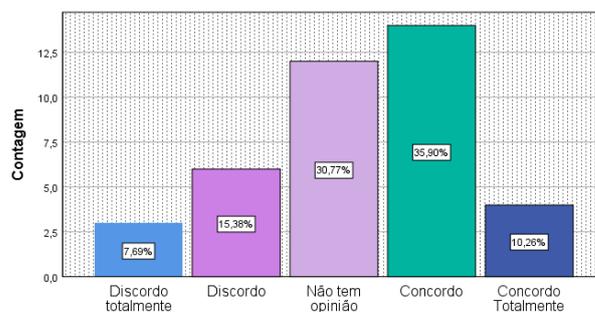


Gráfico 13. O currículo da formação inicial de professores está articulado com os objetivos do Ensino Primário

Quanto à adequação do currículo de formação inicial de professores às exigências atuais do Ensino Primário angolano, 31% concordou; 26% discordou; 18% concordou totalmente; 15% não tinha opinião e 10% discordou totalmente (Gráfico 14).

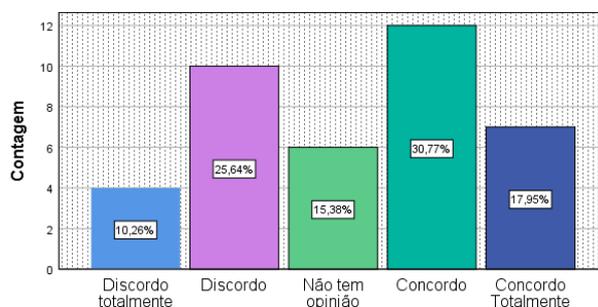


Gráfico 14. *O currículo está adequado às exigências atuais do Ensino Primário angolano*

Quanto à afirmação sobre “os programas das disciplinas ministradas no curso de formação inicial de professores refletem as necessidades reais de formação dos mesmos”, 33% dos inquiridos discordou; 30% concordou; 20% não tinha opinião; 10% concordou totalmente e 8% discordou totalmente (Gráfico 15).

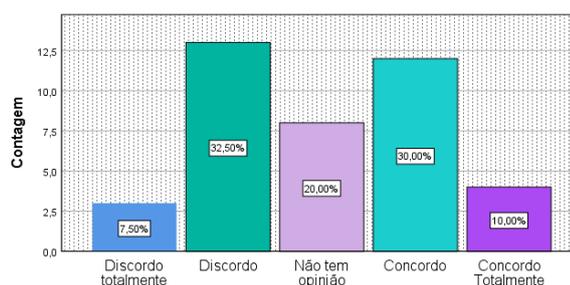


Gráfico 15. *As disciplinas consideram as necessidades de formação reais dos futuros professores*

Verificou-se que 36% dos inquiridos concordou em dizer que jamais encontrarão dificuldades em lecionar nas escolas do ensino primário na modalidade da monodocência; 21% não tinha opinião; 18% concordou totalmente; 15% discordou totalmente e 10% discordou (Gráfico 16).

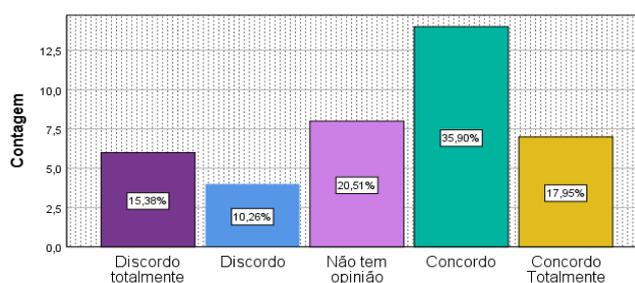


Gráfico 16. *Encontram dificuldades em lecionar na modalidade da monodocência*

Dos inquiridos, 33% concordou que os professores acompanhantes de estágio possuem um conjunto de competências, sejam elas técnicas, práticas, bem como competências transversais, 28% discordou; 17% não tinha opinião; 11% discordou totalmente e 11% concordou totalmente (Gráfico 17).

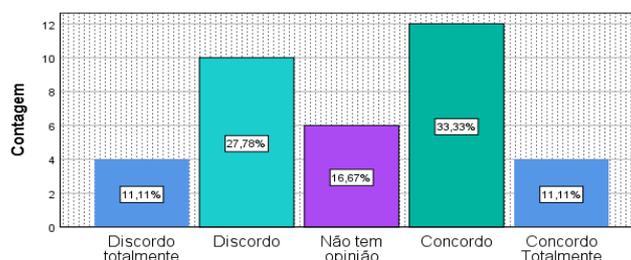


Gráfico 17. *Os professores acompanhantes de estágios pedagógicos têm competências técnicas, práticas e transversais*

Quanto à adequação das práticas pedagógicas às necessidades reais e exigências da formação dos futuros professores, 44% concordou; 18% concordou totalmente; 15% discordou; 13% discordou totalmente e 10% não tinha opinião (Gráfico 18).

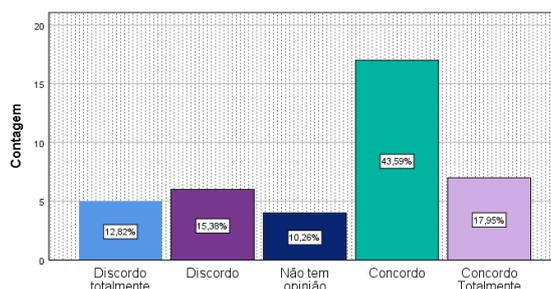


Gráfico 18. *As práticas pedagógicas são adequadas às necessidades reais e exigências formativas dos futuros professores*

Dificuldades Pedagógicas Encontradas durante a Fase dos Estágios Pedagógicos

Os estudantes inquiridos destacaram as seguintes dificuldades pedagógicas: insuficiência de professores acompanhantes de estágio pedagógico (84%); falta de criatividade por parte dos professores acompanhantes de estágio pedagógico (80%) e a falta de formação adequada por parte dos professores acompanhantes de estágio pedagógico (64%). Dos que tiveram uma percentagem média, destacam-se a falta de estabelecimentos de ensino adequado para os estágios pedagógicos (31%) e a criticidade das práticas pedagógicas (26,7%).

Aptidões Adquiridas Relacionadas com o Perfil de Saída dos Futuros Professores Primários

Na intenção de saber dos próprios estudantes, enquanto futuros professores primários, se consideravam que os saberes que adquirem ao nível das práticas pedagógicas e práticas de ensino são os requisitos almejados no perfil de saída, 43% concordou; 20% discordou; 18% não tinha opinião; 13% concordou totalmente e 8% discordou totalmente (Gráfico 19).

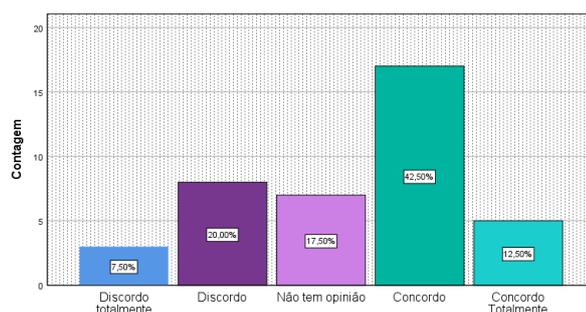


Gráfico 19. *Os saberes ao nível das práticas pedagógicas e práticas de ensino adquiridos são os requisitos almejados no perfil de saída*

No que concerne ao facto de dominarem os saberes a nível das metodologias de ensino, 57% concordou; 20% não tinha opinião; 11% discordou e 11% concordou totalmente (Gráfico 20).

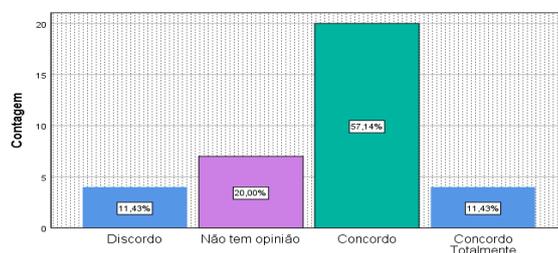


Gráfico 20. *Dominam os saberes ao nível das metodologias de ensino*

Sobre a melhoria das práticas de ensino através das orientações advindas dos professores acompanhantes de estágio, 36% concordou; 26% não tinha opinião; 23% concordou totalmente; 10% discordou totalmente e apenas 5% discordou (Gráfico 21).

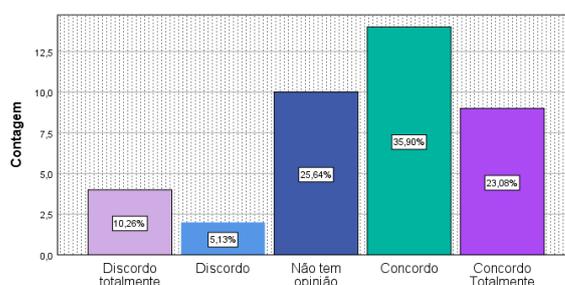


Gráfico 21. *Melhoram as práticas de ensino com as orientações dos professores acompanhantes de estágio*

Descrição dos Resultados da Entrevista

Os dados obtidos por intermédio da entrevista visaram, de certa forma o enriquecimento da investigação. Começamos por apresentar os dados da entrevista submetida a um dos membros de Direção da Escola Magistério das Irmãs de S. José de Cluny.

Modelo Curricular de Formação Inicial de Professores da Escola Magistério

Para o membro de direção, não se pode afirmar ou dizer que os critérios ou pressupostos voltados para a formação inicial de professores se adaptam à atual realidade socioeducativa, visto que se registam diferenças significativas entre aquilo que o currículo prescreve e o que se tem verificado na realidade das escolas do país, tendo em conta a grande heterogeneidade cultural do mesmo. Pela autonomia curricular dos professores, os mesmos têm procurado de certa forma adequá-lo com base às necessidades reais e vivências dos alunos.

Representações Acerca das Perspetivas e Desafios da Formação Inicial

Sobre os desafios na formação inicial de professores, segundo o membro de direção da referida instituição, os professores não dominam os saberes suficientes, uma vez que os saberes se buscam todos os dias, mas possuem conhecimentos para transmitir aos futuros professores. Por isso, é importante que eles busquem cada vez mais conhecimentos para o autoaperfeiçoamento.

Na sua perspetiva, os docentes têm saberes suficientes relativos à prática pedagógica para a orientação dos futuros professores. Em todo o caso, a Direção da escola tem procurado escolher professores que tenham formação na área para que acompanhem os estágios, mas em muitos casos são também escolhidos professores que não têm formação ou conhecimentos relativos a práticas pedagógicas/estágios.

Competências Necessárias Exigidas para o Exercício da Função de Professor

Para este membro de direção, o professor deve ser um exemplo em tudo, ou seja, a profissão de professor requer uma série de competências. Competências que se traduzem em pontualidade, assiduidade, humildade, pesquisa, leitura, etc. Uma vez que a competência não se resume exclusivamente em possuir conhecimentos e envaidecer-se. É necessário, na sua opinião, que o Ministério da Educação saiba fazer um enquadramento dos professores consoante as áreas de formação. Ou seja, é importante que se coloquem as pessoas certas em lugares certos – acrescenta o nosso entrevistado.

Descrição dos Resultados da Observação

A exemplo de outras técnicas de recolha de dados usadas, a observação visou obter dados de natureza qualitativa relativos ao desempenho e desafios do futuro professor primário no âmbito da atividade de estágios pedagógicos enquanto um processo importante no processo de formação inicial, bem como verificar o grau de cumprimento das orientações advindas do professor acompanhante de estágio com base nos pressupostos subjacentes à atividade docente.

Neste âmbito, focamo-nos em acompanhar e observar dois estudantes (Estagiário A e Estagiário B) da 13^a classe da Escola Magistério Primário de Malanje enquanto realizavam a atividade de estágio em uma das escolas do Ensino Primário da província de Malanje, 4^a classe; Período – Manhã; ano – 2017.

Tabela 1. *Descrição dos resultados da observação*

Estagiário A	Estagiário B
<ul style="list-style-type: none">- Ausência do professor acompanhante (PA) de estágio em todos os momentos- Falta de apresentação prévia e a explicação do tema a tratar;- Falta de recapitulação da aula, uma vez que se trata de uma aula sequencial;- Falta de motivação inicial;- Falta de controle da turma;- A não cativação da atenção dos alunos;- A não observância da atenção individualizada nas leituras- Falta de uso de alguns recursos de ensino (cartazes, figuras, etc) para mostrar e exemplificar;- Falta de controlo na sala de aula e o estabelecimento de algumas regras básicas de convivência na sala de aula;- Constante indisciplina dos alunos na sala de aula;- Falta de atenção as dificuldades que os alunos apresentavam.- Falta de adoção de estratégias mais adequadas e facilitadoras para certas circunstâncias;- Fomento da desordem na sala;- Falta de atenção e controlo da sala de aula;- Passividade excessiva;- Falta de preparação do professor para as aulas teórico-prática de educação física;- Falta de espaço para a prática de educação física e formação do professor;- Falta de cativação do interesse dos alunos para a aprendizagem, bem como a falta de controlo da turma;- Falta de organização adequada da sala de aula de acordo as dificuldades e necessidades dos alunos;- Falta de atenção as particularidades individuais, bem como a pouca sensibilidade por parte do professor em levar os alunos a compreender a matéria, etc.	<ul style="list-style-type: none">- Ausência do professor acompanhante (P.A) de estágio em todos os momentos- Enquadramento dos alunos sobre a aula;- Cativação da atenção e a curiosidade dos alunos para a aprendizagem;- Falta de observância de regras de convivência na sala de aula;- Incumprimento do princípio da atenção as características e dificuldades individuais;- Falta de definição de regras de convivência na sala de aula;- Compreensão e explicação das dificuldades dos alunos;- Flexibilidade para com a aprendizagem dos alunos;- Domínio da aula e acompanhamento individualizado;- Falta de preparação do professor para as aulas teórico-prática de educação física;- Falta de uso de alguns recursos de ensino (cartazes, figuras, etc) para mostrar e exemplificar;- Controlo da sala de aula;- Domínio dos conteúdos;- Pouca atenção e interesse dos alunos na aula;- Motivação dos alunos para a aprendizagem;- Indução dos alunos para a aula e a cativação da atenção dos mesmos;- Boa participação dos alunos, fruto da compreensão da explicação da aula;- Participação ativa dos alunos, etc.

Considerações Finais

Os dados obtidos nesta investigação, depois de recolhidos e devidamente analisados, permitem compreender que houve mudanças significativas introduzidas pela reforma educativa e curricular em vigor, a nível da formação inicial de professores, a nível das metodologias de ensino, a nível dos instrumentos de ensino, a nível da contextualização de alguns aspetos de ensino, a nível da avaliação das aprendizagens, etc., mas ainda assim, é notório alguns desafios/fragilidades subjacentes às políticas curriculares que carecem necessariamente de um repensar holístico por parte do órgão responsável.

De forma cabal, e tendo em atenção o estudo ora desenvolvido sobre o currículo de formação de professores da Escola Magistério primário, desenvolvido na Escola com o mesmo nome das Ir. de S. José de Cluny, Malanje, leva-nos a concluir que, com base aos ideais educativos pautados nos documentos legítimos da reforma educativa e curricular, houve mudanças significativas, quer em termos de formação inicial de professores, na forma de trabalhar dos professores, na reconfiguração das escolas, na utilização das técnicas de ensino, no uso das metodologias de ensino - aprendizagem, na avaliação das aprendizagens, etc., porém, nem tudo é um campo idílico colorido de lindas flores. Registam-se de facto enormes desafios/fragilidades ligadas ao próprio currículo de formação, na contextualização do mesmo na realidade socioeducativa do Ensino Primário do país face as atuais exigências impostas à escola e dos paradigmas de formação moderno, nos objetivos da reforma educativa e curricular que não se adequam à realidade prática, à falta de formação contínua dos professores e, especialmente em questões ligadas à supervisão pedagógica, por se tratar de uma escola de formação de professores, a falta de acompanhamento profissional, a falta de autonomia curricular, a não valorização do trabalho docente, etc. Muitos dos aspetos precisam e carecem de serem melhorados para que o perfil de saída dos futuros professores primários corresponda aos pautados nos objetivos da própria reforma educativa e curricular e que favoreça igualmente a formação de qualidade, pois não se pode apenas formar, mas é importante formar com competência e sapiência.

Referências

Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamentos.

- Chimuco, S. M. (2014). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Benguela). Tese de Doutoramento*. Minho: Universidade do Minho - Instituto de Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36558>.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ªed.). Coimbra: Almedina.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- INIDE (2003). *Curriculo do Ensino Primário - Refroma Curricular*. Angola: MED
- Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola, Lei n° 13/01, de 31 de dezembro de 2001*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola – Lei n°17/16, de 1 de outubro de 2016*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola – Lei n°32/20, de 12 de agosto de 2020*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica* (5ªed.). São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica* (5ªed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor representações sobre a formação e a Profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira, J., & Formosinho, J. (2002). *Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manuel de Investigação em ciências sociais* (5ªed.). Lisboa: Gradiva.



2

ESTUDO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ/MT

THE STUDY OF THE NATURAL SCIENCES CURRICULUM IN THE 2nd CYCLE OF BASIC EDUCATION IN THE STATE SCHOOLS OF CUIABÁ / MT

Edson Gonçalves da Silva⁸⁶

Resumo

O estudo analisa como na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais no 2º ciclo. A abordagem metodológica é qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas. Os resultados do estudo mostram que na escola estudada, os documentos expressam o modo como se processa a recontextualização, apresentando fragmentos reconstruídos no contexto da prática, mesclagem entre múltiplas concepções de ciclo e concepção de currículo, indicando que há conflito na concepção de planejamento de ensino no 2º ciclo e há discursos divergentes nos fundamentos da proposta de avaliação no 2º ciclo. Parece possível afirmar que na prática curricular cotidiana da escola, ocorre recontextualização da política curricular, e que esse processo de recontextualização envolve conflitos de ordem curricular no que tange à organização dos conteúdos e às concepções metodológicas e de avaliação utilizadas em seus planejamentos no dia a dia, distanciando-se desse modo gradativamente da concepção de currículo crítico na perspectiva do ciclo de formação. Por fim, ratifico que no que se refere ao processo de recontextualização, que as políticas não são simplesmente implementadas, elas são reinterpretadas, refocalizadas e ressignificadas no contexto da prática escolar, portanto sujeitas a recontextualizações.

Palavras-chave: Ciências Naturais; Currículo; Recontextualização.

Abstract

The study analyzes how in the cycle policy of the Mato Grosso state education network, teachers recontextualize the natural sciences curriculum in the 2nd cycle. The methodological approach is qualitative interpretive, with an approach in the policy cycle. The results of the study show that in the studied school, the documents express the way in which the recontextualization takes place, presenting fragments reconstructed in the context of practice, mixing between multiple conceptions of cycle and conception of curriculum, indicating that there is conflict in the conception of teaching planning in the 2nd cycle and there are divergent speeches on the fundamentals of the evaluation proposal in the 2nd cycle. It seems possible to state that in the school's daily curricular practice, curriculum policy is recontextualized, and that this recontextualization process involves curricular conflicts regarding the organization of content and the methodological and evaluation concepts used in its day-to-day planning, thereby gradually distancing itself from the concept of a critical curriculum from the perspective of the training cycle. Finally, I ratify that with regard to the process of recontextualization, that policies are not simply implemented they are reinterpreted, refocused and re-signified in the context of school practice, therefore subject to recontextualizations.

Keywords: Natural Sciences; Resume; Recontextualization.

⁸⁶ Doutorando em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, Universidade do Minho, edd.goncalves@gmail.com

Introdução

A proposta pedagógica de Ciclos de Formação em sua propositura no ano de 2000, “pretende/eu operacionalizar uma visão de totalidade no que se refere ao Ensino Fundamental apontando como a Escola, nesta modalidade de ensino, pode ser organizada, evitando a fragmentação e a mudança parcial da estrutura curricular” (Mato Grosso, SEDUC, 2001, p. 24). Essa nova proposta pedagógica exige uma nova concepção de currículo. Nesse sentido, considera-se importante clarificar qual característica um currículo da escola organizada por ciclos de formação possui, e em que difere de um currículo na perspectiva tradicional. De acordo com documentos oficiais esta política tem como premissa que o processo de ensino e aprendizagem dos educandos seja efetivamente significativo e também, que seja considerada outra lógica na estrutura e no currículo escolar, contrapondo dessa forma a organização da escola em série. Segundo estudiosos desta política educacional, esta modalidade de organização está presente em diferentes estados brasileiros, sobretudo no sistema público (Mainardes, 2009).

Na ótica de Mainardes (2009), a implementação da política dos Ciclos, objetiva criar uma organização escolar que possa superar a escola seriada em suas limitações, como exemplo, o sistema de promoção dos estudantes. Na escola cuja organização é seriada, a promoção de uma série para outra dependia de resultados de avaliações formais. A política de ciclos, ao contrário, objetiva reduzir as altas taxas de reprovação já na fase inicial do Ensino Fundamental. Em nosso estudo, tendo como contexto esta política pedagógica e curricular o interesse se volta para as questões da prática curricular dos professores e a recontextualização do currículo de ciências naturais no 2º ciclo.

O foco do estudo no currículo de ciências naturais do 2º ciclo evidencia-se como necessário considerando os poucos estudos realizados sobre este ciclo na rede estadual de Mato Grosso. As escolas têm dificuldades de assumirem a unidocência no último ano do 2º ciclo, organizando-o ora com professores pedagogos, ora com professores especialistas de disciplina.

A organização das escolas por ciclos nessa rede estadual definiu o tempo escolar no ensino fundamental em 3 ciclos de três anos cada e para a ação docente em todo o 2º ciclo são designados os pedagogos e, excepcionalmente abre a possibilidade da ação docente no último ano desse ciclo para os licenciados.

No caso dessa escola, aqui apresentada, a organização dos docentes do 2º ciclo está definida com os pedagogos nos 1º e 2º ano deste ciclo, sendo que no 3º ano as aulas são ministradas por professores Licenciados em disciplinas específicas, que em nosso estudo trata-se do professor de ciências biológicas.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo compreender na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso como os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais em sua prática docente no 2º ciclo.

O local da investigação é uma escola da rede pública estadual que tem implantada os três ciclos de formação. Os sujeitos que compõem este estudo são: Diretor, Coordenador Pedagógico e Professores Regentes do 2º ciclo, quer sejam pedagogos, quer sejam os licenciados em Ciências biológicas.

A política curricular de Ciências Naturais em Mato Grosso

No texto da proposta oficial da escola organizada por ciclos dessa rede estadual, o trabalho curricular do professor de ciências naturais está pautado em colocar situações que permitam a todos/as estudantes aprender de modo crítico, conteúdos curriculares, tolerância, respeito às diferenças, cooperação, ética dentre outros. Esse trabalho pedagógico docente exige uma nova proposta e postura curricular, pelos desafios que envolvem a sua ação e pela necessidade do professor estar preparado profissionalmente e seguro para efetivá-lo (Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação, 2001). O currículo adotado nesta pesquisa é o de currículo como um construto político e cultural que se consolida nos processos formativos que a escola realiza durante o processo de escolarização.

No Brasil, somente a partir de 1971, após a promulgação da Lei 5.692 é que as Ciências passaram a ter obrigatoriedade em todo o Ensino Fundamental, antes ministrada apenas nos dois anos finais. (Brasil, MEC, 1997).

A partir dessa década então, ocorreram transformações na estrutura curricular do ensino de Ciências Naturais, sendo que uma delas deveu-se às transformações políticas e sociais que se incidiram naquela época. O conhecimento deixa de ser visto como pronto, inquestionável, como verdade absoluta e passa a ser isto como um processo, não sendo definitivo.

Ainda que, com algumas alterações na estrutura do currículo de Ciências na década de 70, nas décadas seguintes de 80 e 90, o ensino ainda estava centrado quase que exclusivamente

na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos. Não se ocultava que o importante era a transmissão (massiva) de conteúdo.

Chassot (2007) argumenta que nesse período o indicador de eficiência de um professor era a quantidade de páginas repassadas aos estudantes – vistos como receptores. “Era preciso que os alunos se tornassem familiarizados (aqui familiarizar poderia significar simplesmente saber de cor) com as teorias, com os conceitos e com os processos científicos” (p.28).

Assim, um aluno era considerado competente se fosse detentor de uma grande quantidade de conhecimentos, chamados de enciclopédicos, e mensurado por meio de exames sem consulta. “Como se a única maneira de se ter disponível um conhecimento fosse exclusivamente através daquilo que estivesse armazenado na memória”. (Chassot, 2007, pp. 53-54).

Um conceito cada vez mais presente nas discussões dos educadores é o da “Alfabetização Científica”, referindo-se a um processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas. (Krasilchik, 1996).

Esse tema vem sendo amplamente discutido por pesquisadores de ensino de Ciências em países da Europa, dos Estados Unidos e em países latinos. No Brasil, a concepção de Alfabetização Científica é discutida e difundida amplamente por dois eminentes pesquisadores dessa área, a saber, Chassot (2000, 2003, 2004) e Krasilchik (1987, 1996, 2008). É prudente que professoras e professores pensem a alfabetização como capacidade de ler e compreender o mundo em seu contexto e de forma crítica ter capacidade de nele interferir e mudá-lo.

A alfabetização, em minha compreensão, se destaca no ensino de Ciências Naturais, quando o currículo escolar vem cingido de uma formação crítica que permite aos estudantes compreender e analisar o mundo numa perspectiva teórica, prática, política, filosófica, tecnológica, etc., e partir daí, ser capaz de fazer intervenções que possam melhorar o contexto no qual ele está inserido.

Procedimento Metodológico

Nesta pesquisa segue-se a abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (Bowe et al. 1992, Ball, 1994). Enfatiza-se nesta pesquisa, dentre os cinco contextos, três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Segundo Ball e Bowe (1992 citado por Mainardes, 2006) esses contextos

estão inter-relacionados, e possuem um movimento, em que não há uma dimensão temporal e nem etapas lineares.

Para as análises apresentadas nessa investigação, consideramos apenas o contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Através do processo de recontextualização, o discurso é deslocado do contexto de onde foi produzido para outro contexto onde sofre modificações e é então relocado. “Assim, o princípio recontextualizador seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259, citado por Mainardes, 2010, p. 13).

Em seus estudos, Tura (2009) enfatiza que as políticas educativas qualquer que seja é marcada por uma intenção e uma direção e relaciona-se com práticas pedagógico-didáticas. Nesse espaço, ela irá estar em relação com outros textos, outras intenções, concepções, visões sobre “o quê ensinar” e “como ensinar” (Tura, 2009, p.2), tradições próprias da cultura daquela escola e as especificidades desse ambiente cultural.

Assim, temos que ter em vista, que o processo de recontextualização parte de um pressuposto de deslocamentos constantes, movimentos de ruptura e de lutas por hegemonia, que se apresentam nos diferentes contextos da ação pedagógica. Neste âmbito, as políticas não são simplesmente implantadas, mas sim, recriadas no contexto da prática.

Deste modo, é possível afirmar que os profissionais da educação “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006).

De tal modo, entendemos que a escola não é apenas um espaço de reprodução das políticas, aqui, compreendida como contexto da prática, a política é trabalhada levando em consideração também, seus próprios interesses.

A Escola Pesquisada

O campo de investigação deste estudo correspondeu a uma escola da rede pública estadual que tem implantado os três ciclos de formação. Os sujeitos que compõem este estudo são: Diretor, Coordenador Pedagógico e Professores Regentes do 2º ciclo, quer sejam pedagogos, quer sejam licenciados.

Neste estudo analisamos alguns dados de uma das escolas pesquisadas, aqui denominada de forma fictícia Escola A. Serão analisados os dados levantados através de inquérito por questionários aplicados junto a três sujeitos professores do 2º ciclo, ao diretor e coordenador pedagógico dessa escola e observações em sala de aula.

Os dados são de um sujeito professor Licenciado em Pedagogia e identificado como P1EA, um sujeito professor Licenciado em Pedagogia identificado como Professor P2EA e um sujeito professor Licenciado em Ciências Biológicas e identificado como P3EA.

A Escola A está localizada na regional leste da cidade de Cuiabá-MT e atende o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino fundamental. Os estudantes que a frequentam são, em sua maioria, oriundos do bairro onde a escola se situa e de outras localidades do seu entorno. Possui 21 dependências que abriga 09 salas de aulas, sala de multimeios e sala de professores onde também funciona sala da coordenação pedagógica.

Não possui sala de leitura, biblioteca, sala de hora atividades e sala de apoio pedagógico.

Organização Didática e Curricular da Escola

A Escola A possui *Projeto Político Pedagógico* elaborado na perspectiva da política de ciclos da rede. Segundo a Diretora, a proposta foi elaborada pela Equipe Pedagógica (Diretor, Coordenador e Professores).

A elaboração do PPP teve início no ano de 2010 e foi concluído em 2010. A *Organização Epistemológica do Currículo* no 2º Ciclo explicitado no Projeto Político Pedagógico - PPP e na prática curricular da escola de acordo com a Coordenadora Pedagógica é por Áreas de Conhecimento e Competências e segundo a Diretora apenas por Áreas de Conhecimento.

A *organização metodológica do Currículo* no 2º Ciclo de acordo com a Coordenadora Pedagógica está pautada em Unidades de Ensino no Plano Anual, porém de acordo com a Diretora o mesmo se dá através de Temas/Assuntos da Disciplina.

Em relação à *organização do Planejamento do Ensino* no 2º Ciclo se dá através do Ensino por Competências de acordo com Coordenadora Pedagógica já para a Diretora este ocorre por atividades, resolução de problemas e ensino por competências.

Os principais *conhecimentos definidos pela escola* para serem desenvolvidas pelos alunos do 2º Ciclo, segundo a Coordenadora Pedagógica *“são competências mínimas desenvolvidas em cada ciclo e dependendo da turma no avanço da professora”*. De acordo com a Diretora *os principais conhecimentos pautam-se no “mínimo dos PCN”*.

Com base nesses dados, é possível perceber nesses aspectos que há certo conflito na concepção de currículo por parte da equipe pedagógica. Verificamos que a Coordenadora Pedagógica e a Diretora apresentam discursos que divergem nos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção e organização do currículo no 2º Ciclo.

Pelas respostas dos sujeitos percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola.

Referente ao PPP da escola, ao ser elaborado, não houve participação de pais e alunos, por exemplo, pressupondo que mesmo sendo considerada tarefa de todos os sujeitos inseridos na comunidade escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola lócus da pesquisa não incorporou uma prática pedagógica democrática que incluía a participação de todos no seu processo de elaboração.

Organização e o Desenvolvimento do Planejamento Curricular de Ciências Naturais

Sobre a(s) forma(s) de organização do planejamento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo e seu desenvolvimento, algumas seções são elencadas para compreensão da prática dos sujeitos.

São eles: *o cotidiano da prática pedagógica, contextualização e fontes utilizadas para planejamento de ensino*. Perguntadas através do inquérito por questionário como os conhecimentos cotidianos que os alunos possuem fazem parte do planejamento e desenvolvimento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo assim os sujeitos se expressam: “Através das experiências diárias dos alunos que planejamos” (P1EA).

Quando se perguntou “Quais são as fontes onde você busca os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos no 2º ciclo?” A resposta foi: “Com os alunos, nos livros pesquisados e internet” (P1EA).

Face à questão “A sua prática pedagógica nas aulas de Ciências Naturais é contextualizada no entorno sociocultural dos alunos?” respondeu: “Acho que sim, é importante o conhecimento a priori e em loco”. (P1EA)

A professora P2EA ao falar da prática cotidiana no planejamento de ciências no 2º ciclo, diz que prioriza a participação dos alunos na aula. Assim ela se expressa:

Primeiramente permito que todos os meus alunos se manifestem sobre o conteúdo que será abordado, mas identificando onde terei que intervir, após procuro criar oportunidades para que todos desenvolvam a noção de referência que contribuirá para que elas vençam em suas explicações e conhecimentos.

No que tange às *fontes* onde busca os conteúdos curriculares cita:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, Projeto Político Pedagógico da Escola, Grade Curricular e nos Descritores das Competências e Habilidades dos alunos (P1EA).

E referente à caracterização da prática pedagógica a professora diz:

Procuro trabalhar minha prática pedagógica de acordo com a realidade e a necessidade do meu aluno, pois deste modo a aprendizagem torna-se mais significativa, pois, os conteúdos a ser trabalhado está relacionado diretamente com as idéias e os conceitos que os alunos possuem (P1EA).

A professora P3EA ao falar dos conhecimentos cotidianos expressa-se da seguinte forma:

“Procuramos buscar conteúdos voltados para a realidade do aluno, inserindo junto os conteúdos da grade curricular”.

Quanto às fontes que busca os conteúdos curriculares, a professora diz: “internet, livros paradidáticos, revistas eletrônicas e sites eletrônicos”. E que sua prática pedagógica é contextualizada (P1EA).

Na Escola, a elaboração do plano é anual referente aos conteúdo a serem trabalhados com os alunos, o planejamento ocorre mensalmente. O que pode ser observado é que não há integração tanto em relação ao planejamento anual quanto do planejamento mensal, ou seja, cada professor elabora seu plano e planejamento individualmente.

Nas aulas que observei da professora P1EA, não percebi correlação entre o conteúdo ensinado e o cotidiano do aluno. As atividades propostas e desenvolvidas pela professora, geralmente, eram retirados do livro didático, transcrito na lousa e/ou de livros paradidáticos, neste caso, a professora distribuía cópia das atividades aos alunos.

As estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações se davam de maneira expositiva e muito pouco contextualizado, conforme o recorte que destaquei de uma aula observada da prática dessa professora:

A professora propõe cinco questões retiradas do livro didático para serem respondidas. Os exercícios eram sobre Poluição da Água. A atividade programada para esta aula segundo a professora, era sobre tipos de mistura. Porém, como os alunos não trouxeram óleo de cozinha de casa como combinado com a professora para fazer “experiência” e depois responder as os exercícios da página 34 do livro. A professora pulou para a página 35 desse mesmo livro, onde havia um texto e questões para serem respondidas.

Durante a aula cada aluno deveria ler o texto e responder as questões. A professora pediu a alguns alunos, por ela apontados, que fossem à frente da lousa com os livros nas mãos. Em ordem por ela estabelecida todos os alunos foram lendo o texto.

O aluno apontado pela professora, começou a ler o texto, logo foi interrompido pela professora que chamou-lhe a atenção perguntando-o como se começa ler um texto.

O aluno voltou ao título e começou a ler novamente o texto e novamente foi interrompido pela professora que num tom de voz alto disse a ele “PÁRA. Comece de novo! Está muito baixo.” O aluno então lê novamente.

Em seguida a professora pede que a outra aluna continue a leitura, porém a aluna não consegue, além da dificuldade na leitura, parecia envergonhada ou nervosa com a situação, a professora então pede a outro aluno que continue, logo em seguida, pede a outro aluno e diz para ler alto, pois ela não estava ouvindo-o. Após terminarem a leitura a professora pergunta o que os alunos entenderam do texto. Alguns respondem e mencionam a questão do lixo e esgoto que vai para o rio Cuiabá, a professora pergunta o que mais? Esse esgoto que vai para o rio Cuiabá é tratado? Os alunos não respondem (talvez os alunos não saibam – constatados pelo silêncio e expressão do rosto dos alunos).

A professora também não responde a própria pergunta e pula para as perguntas do livro didático. Ao fazer a pergunta, diz que a resposta está no texto e pede que os alunos sublinhem o trecho no texto.

A aula permaneceu até o fim num jogo de pergunta e respostas baseado no livro didático, os saberes que os alunos demonstraram durante a aula não foram utilizadas para responder as questões. Durante o tempo para resolução das questões, a professora circulava pela sala de aula, observando de carteira em carteira, como os alunos estavam resolvendo as questões. A maioria dos alunos estavam errando as respostas das questões, ou seja, mesmo tendo que transcrever trechos do texto como resposta, eles estavam tendo dificuldades.

(Grelha de Observação-Protocolo “A”, 09:00h às 11:00h).

Na prática pedagógica da professora P2EA, observei que há um diálogo entre a professora e os alunos. De fato a professora permite aos alunos falarem, e depois faz as intervenções que acha necessário. A situação abaixo exemplifica a sua prática:

A professora passou vídeo curto sobre a água, explicou o porquê do vídeo e propôs aos alunos uma produção de texto. Intitulou de: Planeta água ou planeta terra?

A professora pediu aos alunos que abrissem o livro na página a qual tratava do tema proposto para aquela aula. Os alunos, cada um com os livros abertos na página, a professora pediu para que olhassem a figura no livro e começou a fazer alguns questionamentos, como: Água é? Qual a cor da água? Os alunos responderam: a água é incolor.

Em seguida a professora perguntou novamente: quanto à cor da água representada pela figura do livro qual a cor que predomina? Alunos responderam: azul. E a água é representada pelo quê? Alunos responderam: no oceano, rios, mar, lagoa.

Conforme os alunos iam respondendo a professora anotava na lousa os questionamentos e suas respostas. Por exemplo: a água é inodora, incolor e insípida. O que significa isso? – alguns alunos responderam cada uma das perguntas. Sem cheiro, sem cor e sem sabor.

O nosso planeta tem mais água ou terra? – Em seguida ela mesma respondeu: água olhe a figura no livro. No planeta mais da metade é água.

Anotou na lousa o valor numérico 100% (cem por cento) e perguntou aos alunos: qual a metade de 100% (cem por cento)? – os alunos responderam: 50% (cinquenta por cento). “Então mais de 50% do planeta é formado por água”.

Um aluno levanta a mão e pergunta: professora, então no planeta tem mais água? – A professora responde: sim, o planeta é formado por mais de 50% de água. E vocês sabem quanto dessa água nós podemos consumir? Pergunta a Professora. Os alunos respondem: não! Apenas 1% (um, por cento), responde a professora.

A professora escreve novamente na lousa fazendo questionamentos. Para que a água seja boa para consumo de todos como ela deve ser?

Surgiram algumas respostas: não jogar resto de concreto de obra no rio; sem esgoto; não jogar lixo; não jogar esgoto e nem lixo no rio.

A professora perguntou aos alunos: como está em volta da escola? – Respostas: resto de animais mortos; lixo; sujeira. – Professora: e se chover o que vai acontecer com tudo isso? – Respostas: vai tudo para o rio e depois para a nossa casa.

E como o ser humano está desperdiçando água? – Respostas: lavando carro; lavando calçadas; deixando torneira ligada; lavando louça e deixando a torneira ligada.

Após esse diálogo a professora anotou na lousa: Faça um desenho representando a poluição da água. Em seguida perguntou: como pode ser poluída a água? Coloque isso no desenho.

No decorrer da aula foram orientando os alunos, verificando o caderno de cada um, pedindo sempre que colocassem mais coisas no desenho. Ao término da aula corrigiu o caderno dos alunos e anotou na lousa: TAREFA. Pediu aos alunos para recortarem e trazerem figuras sobre água para confeccionar cartaz.

(Grelha de Observação-Protocolo "A", 07:00h às 08:30h).

Quanto às fontes onde busca os conteúdos, constatei que o mesmo ocorre somente em livros didáticos e não através dos PCN's, na qual mais tarde a professora explicita não ter lido, e, nem no PPP da Escola, uma vez que o texto informado no projeto não coaduna com os do planejamento da professora.

Sobre os descritores, compreendo que a professora possa ter cometido algum equívoco, por ser professora da rede municipal de Cuiabá, pois na rede estadual não se trabalha com descritores de competência e habilidade dos alunos, esta prática é utilizada apenas na rede municipal de ensino.

As alternativas metodológicas sugeridas para serem trabalhados na organização pedagógica por ciclos de formação em Mato Grosso é a partir de Temas Geradores, Projetos de Trabalho, Projetos Integrados e Unidades didáticas integradas. (Mato Grosso, SEDUC - MT, 2001, p. 88).

A professora P3EA, daquilo informado no questionário, algumas coisas parecem bastante forte em sua prática, outras um tanto distante. Sua aula na maioria das vezes se materializou de maneira expositiva. Alguns questionamentos eram levantados por ela e às vezes por ela mesma respondido. Os conteúdos estudados eram poucos contextualizados com a realidade dos alunos e toda característica que a região no entorno da Escola apresenta. Quanto ao uso do "laboratório" de informática eram frequentes em suas aulas, mesmo que fosse para trabalhar um conteúdo expositivo. A situação a seguir demonstra essa observação:

A atividade proposta é um texto, do livro didático, sobre a Água:

A professora pede aos alunos que leem as atividades e depois faz a pergunta aos alunos. Insiste na pergunta (que tratava de nascente) até uma aluna responder ao questionamento, porém a resposta baseado no texto do livro didático não é esmiuçado.

Por exemplo, a aluno respondeu o que estava escrito no texto e a professora apenas concordou, dizendo isso mesmo. Mas na frase havia um conceito não conhecido pelos alunos, e esse conceito não foi explorado de forma que pudesse ter compreensão do que seria aquele fenômeno estudado naquela aula.

Foi colocando todas as respostas do exercício na lousa. Em seguida passou para outro conceito (manancial). Pediu que os alunos abrissem o livro numa determinada página e olhassem a figura para melhor compreender a explicação. No texto havia exemplos de mananciais, e um deles era o rio Tietê.

A professora então explorou o exemplo sempre referindo-se ao rio Tietê e citou outros presentes no livro como lagoa de Bragança Paulista, açude do Rio de Janeiro, etc.

Em nenhum momento a professora contextualizou exemplificando com locais da própria região. Após concluir a "correção" das atividades encaminhou os alunos para o laboratório de informática e passou alguns slides sobre o ciclo da água. (Grelha de Observação-Protocolo "A", 09:00h às 11:00h)

Espaços Curriculares da Escola e da Cidade Utilizados para Trabalhar Currículo de Ciências Naturais no 2º Ciclo

No contexto de espaços utilizados para trabalhar o currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo, ao serem indagadas quanto à realização dessas aulas as professoras dizem que usam de modo corrente a sala de aula: “A escola não possui laboratórios e nem biblioteca adequada para trabalhar, sendo assim todas as atividades são feitas em sala de aula” (P3EA). Da mesma maneira, P1EA expressa-se assim: “A escola não tem laboratório de ciências, as aulas são ministradas em sala de aula e no pátio da Escola e utilizamos também aula de campo (com visitas a laboratórios, cidades da região)”. P2EA acrescenta: “Geralmente é utilizada a parte externa da sala, o pátio e os arredores da escola e dependendo da instituição a horta para aulas práticas, além da sala de aula.”

Sobre os espaços curriculares da cidade utilizados para ministrar aulas de campo a professora P1EA coloca que utiliza o

Museu Dom Aquino Corrêa e Zoológico da UFMT.
Museu, Zoológico, Áreas de preservação ecológicas, Horto Florestal, Laboratório e Rio Cuiabá.
(P2EA)
Chapada dos Guimarães, Clubes Sociais, Laboratórios da UFMT e da UNIC. (P3EA)

Nota-se na fala dos sujeitos, obtidas por meio do questionário, que há certa preocupação em estabelecer conexões entre a prática curricular efetivada na escola e a realidade dos estudantes. Os sujeitos demonstram interesse em conduzir os/as alunos/as em espaços curriculares para estudar determinado conteúdo de ciências. A respeito disso Fracalanza *et al.* (1986), discorre que a atividade de campo permite que o estudante faça contato direto com o ambiente para estudá-lo.

A criança sempre mostra curiosidade pelo ambiente em que vive. Assim, ao estudar o ambiente nesses espaços curriculares a criança estará se envolvendo em situações reais, com as quais está familiarizada e isso irá tornar a aprendizagem mais fácil.

Porém, durante as observações realizadas em sala de aula, dessas professoras, não foram percebidas a realização dessas aulas, e ao serem indagadas quanto a realização dessas atividades extraclasse as professoras revelaram não ter realizado nenhuma dessas aulas. Que as suas aulas ocorreram mesmo em sala de aula. Esse é ponto que coloca em questão a aprendizagem de ciências naturais. Que de uma forma geral, o currículo/ensino de ciências naturais fica somente limitado à apresentação dos chamados por Krasilchik (1996) produtos da Ciência.

Assim, para muitos alunos, aprender Ciências é decorar um conjunto de nomes, fórmulas, descrições de instrumentos ou substâncias, enunciados de leis. “Como resultado, o que poderia ser uma experiência intelectual estimulante passa a ser um processo doloroso que chega até a causar aversão” (Krasilchik, 1996, p. 52).

Quanto às preocupações pedagógicas, ao planejar essas aulas de campo, as professoras sujeitos desta pesquisa dizem o seguinte:

É através do olhar, das imagens que eles possam absorver as explicações do texto. (P1EA)

Verificar principalmente se o conteúdo está de acordo com a realidade do meu aluno e se os mesmos despertam nos alunos a capacidade de compreender a ciência como um saber que amplia a capacidade de interpretar, compreender, questionar e transformar o mundo. (P2EA)

Buscar o entender, compreender e a interação do aluno com o conteúdo buscando relação com seu dia-a-dia. (P3EA)

Finalidades Pedagógicas de Aulas Práticas em Sala de Aula ou Laboratório

Ao serem indagadas quanto à finalidade da realização de práticas em laboratórios ou em sala de aula obteve-se as seguintes respostas:

As experiências servem para que os alunos compreendam os textos dados. (P1EA)

Mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão, interpretação e transformação do mundo. (P2EA)

De acordo com o conteúdo ministrado. (P3EA)

Na tentativa de suscitar uma compreensão acerca desses posicionamentos expressos pelos sujeitos, através das respostas no questionário, trago o pensamento de Sacristán e colaboradores que explicitam que: “Defrontamo-nos com uma das contradições mais evidentes da escolaridade moderna: a retórica recomendando grandes finalidades, e a prática reduzida basicamente à programação dos conhecimentos assentada pela tradição” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1998, p. 154).

Assim, parece ser possível inferir que há certo distanciamento entre aquilo que o professor elaborou e aquilo que desenvolveu curricularmente. E o que fica em evidência são os interesses individuais do professor.

Considerações Finais

Percebi que em certos momentos os discursos expressos nos documentos, pela equipe gestora e pelos professores partícipes da pesquisa, se divergem da prática efetivada em sala de

aula. Pelas respostas dos sujeitos no questionário e pela observação realizada em sala de aula percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola.

Algumas atividades propostas pelas professoras não eram contextualizadas com base na realidade dos alunos, e as estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações ocorriam numa concepção metodológica tradicional, com conteúdos em vários momentos fragmentados. Cabe aqui um comentário sobre o que se expressa como tradicional, a qual compreendo como ação docente dos sujeitos que ocorre de modo repetitivo, alienado, com uso recorrente de lousa, giz e livro didático.

As práticas pedagógicas presenciadas na escola necessitam de algumas ações para desenvolver maior e melhor integração. Presenciei nessas escolas alguns avanços, e muitas possibilidades de melhoria apesar de ainda haver um longo caminho a ser percorrido para que a proposta curricular dos ciclos de formação seja uma realidade concreta e alcance a melhoria qualitativa de ensino.

Os resultados apresentados evidenciam que o Currículo e o Ensino de Ciências se mantêm pautados no simples ato de repasse aos estudantes, de conceitos prontos e inquestionáveis, a partir de uma prática pedagógica “tradicional” embasada pela memorização. A metodologia de ensino ocorre de forma transmissiva com foco em conteúdos, na maioria das vezes, descontextualizada da realidade dos alunos e centrada na memorização, sem potencializar a criatividade dos alunos.

Parece possível afirmar que na prática curricular cotidiana da escola, ocorre recontextualização da política curricular, e que, esse processo de recontextualização envolve conflitos de ordem curricular no que tange a organização dos conteúdos, de concepções metodológicas e de avaliação utilizadas em seus planejamentos no dia a dia, desse modo, distanciam-se gradativamente da concepção de currículo crítico na perspectiva do ciclo de formação.

Por fim, ratifico que no que se refere ao processo de recontextualização, apoiado em Ball (1992), que as políticas não são simplesmente implementadas, elas são reinterpretadas, refocalizadas e ressignificadas no contexto da prática escolar, portanto sujeitas a recontextualizações.

Referências Bibliográficas

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de La escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de educación, Paidós/MEC, Madri.
- Ball, S. (1998). *Cidadania global, consumo e política educacional*. In: Silva, L.H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 121-137.
- Ball, S. (2001). *Políticas globais e relações políticas locais em educação*. Londres, Inglaterra: Universidade de Londres, 99-113.
- Bowe, R. & Ball, S. (2006). *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais* (Trad. Jefferson Mainardes). Revista Educação e Sociedade, 27 (94), 47-69.
- Brasil (1997). Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF.
- Chassot, A. (1995). *Para que(m) é útil o ensino?* Alternativas para um ensino (de química) mais crítico. Canoas: Ed. da Ulbra.
- Chassot, A. (2007). *Educação ConSciência*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Chassot, A. (2008). *Sete Escritos sobre educação e ciência*. São Paulo: Cortez.
- Chassot, A. (2011). *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*-5 ed., ver.- Ijuí: Ed. Unijuí.
- Chassot, A. (2011). *A Ciência é masculina? É, sim senhora!* São Leopoldo: UNISINOS.
- Krasilchik, M. (1992). *Caminhos do Ensino de Ciências no Brasil*. Em Aberto. Brasília. Ano 11, nº 55, jul/set.
- Krasilchik, M. (2008). *Prática de Ensino de Biologia*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- Mainardes, J. (2006). *Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais*. Educação e Sociedade, v. 94, Campinas, jan./abr.
- Mainardes, J. (2006). *A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da trajetória de políticas educacionais*. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB ISSN 1809 – 0354. v.1. n.2, p. 94-105, maio/ago.
- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2009). *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez.

- Mainardes, J. (2009). Jefferson e Marcondes, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: *um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação e Sociologia, v.30. n.106. p. 303-318, jan./abr.
- Mato Grosso. (2001). *Escola ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá, MT: Seduc.
- Tura, M. L. R. (2009). *A Recontextualização por Hibridismo na Prática Pedagógica da Disciplina Ciências*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.133-148, Jul/Dez. disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

