

A MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO AGENTE DA INCLUSÃO ESCOLAR – APRENDER A CONSTRUIR O SUCESSO ESCOLAR EM CONJUNTO

Liliana Martins
Isabel C.Viana

Universidade do Minho

Lilianaraquel_martins@hotmail.com
icviana@ie.uminho.pt

RESUMO: A escola não se resume à sala de aula, além de espaço de educação formal, a escola é local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in)sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos. Todavia, é ainda necessário “chamar a comunidade educativa” a intervir na escola, trabalhar processos comunicacionais, o aprender a viver em conjunto, aprender a construir o sucesso escolar, a desenvolver um ambiente de partilha coletiva, emancipatório e transformador das realidades. Para tal, parece-nos útil trabalhar em ambientes mediativos e explorar o papel que a mediação pode assumir. É a acreditar que o ambiente escolar possui tal amplitude que a presente comunicação, construída a partir da experiência de estágio profissionalizante, tem como objetivo principal problematizar como se desenvolve a mediação socioeducativa num contexto tão dinâmico e heterogéneo como é caso um Agrupamento Escolar, no qual os protagonistas são a comunidade educativa. Com este intuito, propomos dar visibilidade às perceções que aquela comunidade tem da inclusão e do sucesso escolar e, a partir destes vetores, discutir formas de promover e incentivar atividades que aproximem pais, alunos e professores e motivem para gerar reflexões críticas capazes de promover a *cidadania inteligente* no ambiente escolar.

Introdução

A presente comunicação estrutura-se tendo por base o estágio curricular, a realizar num Agrupamento de Escolas, mais concretamente no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), de uma escola E.B. 2 3, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área da Mediação Educativa e Supervisão da Formação.

A área de intervenção em que esta comunicação se insere é a Mediação Socioeducativa em contexto escolar.

A escola não se resume à sala de aula, além de espaço de educação formal, a escola é local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in)sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos.

É com a visão de que o ambiente escolar possui tal amplitude que o presente trabalho tem como objetivo principal compreender como se desenvolve a mediação socioeducativa num contexto tão dinâmico e heterogéneo como é o caso do

Agrupamento Escolar em foco e, posteriormente, promover e incentivar atividades que aproximem pais, alunos e professores e motivem a realização de discussões que promovam a harmonia no ambiente escolar.

Um olhar sobre a mediação socioeducativa e a inclusão escolar

O tema em evidência nesta comunicação destaca A Mediação Socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. E procura problematizar a seguinte questão nuclear:

De que forma a mediação socioeducativa contribui para a inclusão escolar, enquanto agente promotor do aprender a construir o sucesso escolar em conjunto?

Parece-nos relevante tentar perceber de que forma a mediação socioeducativa pode contribuir para a construção do sucesso e inclusão escolar, como se pode desenvolver o processo e que atitudes os vários atores envolvidos têm. Este é um assunto importante e, pela perspectiva dos atores educativos, parece-nos pouco estudado.

Espera-se que o processo de mediação socioeducativo possa viabilizar o diálogo construtivo, dialógico e emancipador, viabilizando a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência e inclusão escolar. Deste modo, os protagonistas serão a comunidade educativa pertencente à escola em questão.

Para tal, é importante a cidadania, o diálogo, o sentimento de pertença 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, é a base para a edificação de uma escola que pretende ser inclusiva. No entanto, entre aquilo que se propõe fazer, as intenções, muitas vezes “debatidas” nos projetos educativos nas reuniões de professores, nas reuniões com os encarregados de educação e a sua realização, entre o dizer e o fazer, existe muitas vezes um fosso, que se gera por falta de meios físicos, económicos, por falta de pessoal, falta de tempo, e até mesmo porque a comunidade não partilha os mesmos objetivos.

Na nossa intervenção daremos primazia à mediação transformativa, por ser esta a que traduz o que pretendemos intervencionar, este modelo mediativo, é necessária uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos e das relações existentes na escola,

bem como no contexto da sala de aula, uma vez que todos os atores da comunidade educativa podem intervir de modo a serem ouvidos, numa mudança cultural inclusiva.

Quando nos referimos à mediação socioeducativa, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares, como estratégia fundamental para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania para a participação cívica, para a inclusão e não discriminação.

A transformação do conflito, entendida como mudança, pode ser interpretada em termos descritivos (mudança a nível social) e prescritivos. Em ambos os níveis a transformação opera em quatro dimensões interdependentes, nomeadamente a) a dimensão pessoal, b) a relacional, c) a estrutural e d) a cultural. (Torremorell, 2008:49 citando Lederach, 1995). São estas as dimensões que pretendemos trabalhar na investigação proposta, trabalhar o individual, os relacionamentos, a estrutura, instituição e a cultura, para que os atores educativos aprendam a gerir e a resolver os conflitos a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas, em suma que se tornem e se formem em ambientes inclusivos, dialógicos, emancipatórios, e transformadores das realidades.

Partindo do princípio de que desenvolver uma cultura de mediação na escola implica a formação para a democracia, a educação para a cidadania, o *empowerment*, a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça uma boa convivência escolar, a mediação deve ser utilizada em todos os âmbitos e por todos os atores, para que possam encarar de forma positiva e eficaz, no futuro, as situações e desafios que se geram no espaço escolar.

Desta forma, trabalhar em ambientes mediativos, é também trabalhar a competência mediativa dos atores educativos, assumindo a partida os quatro pilares da educação preconizados por Jaques Delors 1999 (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a conviver com os outros e aprender a ser). É importante que os atores educativos reflitam, que aprendam a conhecer que a aprendizagem visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, 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.

Parece-nos necessário que a comunidade escolar se aproprie da mediação socioeducativa como *empowerment*, como um processo para a construção da inclusão e sucesso escolar, convivência cívica e que se apropriem da mediação como uma competência global, segundo Viana (2012:2) “a *competência global*, entendida como a capacidade e disposição para compreender e agir sobre questões de importância global”, ou seja, compreender os ambientes multiculturais e conflituosos onde se movem, refletir e agir, com a finalidade da inclusão social, «desenvolver o conhecimento e a curiosidade para aprender, numa perspetiva de suporte/apoio, a investigar o mundo, reorganizar perspetivas, comunicar ideias, ter atitude e tomar decisão» (*idem*, 2012:2)

Enquadramento metodológico

A investigação é um processo por meio do qual tentamos descobrir realidades, mesmo que parciais, mas ainda realidades sob um determinado ponto de vista. No trabalho em questão, parece-nos ser entendida como um método de pensamento reflexivo, ao qual se chega por determinados procedimentos formais. Tais procedimentos podem partir de uma perspetiva qualitativa ou quantitativa (ou simultaneamente das duas). No caso deste estudo, partimos da perspetiva qualitativa de investigação em educação.

Entretanto, cabe-nos aqui explicar porque partimos do paradigma qualitativo e não optamos por uma investigação de outro cunho.

As pesquisas qualitativas seguem uma lógica indutiva em que os dados são recolhidos e se tenta encontrar regularidades que levem a generalizações, norteiam o processo de investigação e são atualizadas durante o seu desenvolvimento, tendo em vista o aprofundamento na compreensão do problema.

A nossa preocupação aliava-se a conceitos como compreensão, significado e ação, visando entrar no mundo dos sujeitos, ou seja, perceber como estes vivem e interpretam determinadas situações. No contexto de um projeto que se perspectivava de mediação, em que se encontrava voltado para a compreensão dos fenómenos, isto é, da realidade social, visando um processo de construção social com atenção sobre as especificidades da mesma, importava conceber um paradigma que respeitasse os seus

valores/pressupostos, tal como a metodologia qualitativa o pode possibilitar, pois caracteriza-se por uma maior interferência e proximidade com o contexto e com o sujeito (assumindo este um papel mais ativo e participativo).

Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efectuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Assim, em oposição às afirmações universais e à explicação dos fenómenos numa causalidade linear, preferiu-se, neste estudo, a descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos que conduzem a uma compreensão dos fenómenos (Bogdan e Biklen, 1994).

Ainda, segundo os mesmos (Bogdan e Biklen, 1994: 51), “Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (...) O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”

Assim, atendendo à especificidade da investigação, pareceu-nos mais importante observar o ambiente natural, a escola e a forma como os atores educativos interagem, estudar os sujeitos de uma forma qualitativa, tentar conhecê-los como pessoas e respeitar o que eles experimentavam na sua vida diária.

Numa mesma linha de pensamento, optámos pela Investigação Ação (IA) por também apresentar características próprias de um estudo “naturalístico”, que se adequavam à natureza da nossa proposta de intervenção.

A IA, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, poderá constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o nosso objeto de intervenção, pondo em causa os modos de pensar e de agir das comunidades educativas. “Pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um

processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho *et al*, 2009: 358).

Desta forma, procurámos proceder a uma análise pormenorizada do nosso objeto de estudo, mantendo um permanente diálogo entre um saber teórico que fundamentou e orientou a nossa investigação e um saber que foi emergindo da apropriação da realidade, da reflexão, remodelando o primeiro e enriquecendo-o.

Os atores educativos, ao questionarem-se e ao questionarem os contextos/ambientes e as suas práticas, numa espiral de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, estavam a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de inclusão escolar, ao refletirem e ao interagirem e partilharem informação com os restantes atores, no sentido de encontrarem respostas para a inclusão escolar, para trabalharem em conjunto, para atingirem o sucesso educativo de toda a comunidade, estão a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes em todo o processo.

De acordo com Viana (2000:683), sublinhamos o valor da IA, ou seja, “a investigação/ação valoriza as experiencias dos indivíduos, desenvolvendo teias de implicação, que são favoráveis à mudança. Permite desenvolver urna reflexão a par e passo sobre a ação, da qual resulta urna flexibilidade para articular/relacionar o passado, presente e futuro”.

A IA implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, segundo Gómez 1999, as quatro grandes sequências que Lewin prevê para o desenvolvimento metodológico da IA, planificação, atuação, observação e reflexão, deverão permitir uma aproximação gradual à autonomia das pessoas, à igualdade e à cooperação. (Lopes, 2011:118).

Concordamos com Coutinho (*et al* 2009) quando refere que a IA é uma metodologia mais apta a favorecer as mudanças profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendam acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda a comunidade se implica num mesmo dinamismo de ação intervenção, ou seja é este o cerne do nosso pressuposto inicial, implicar toda a comunidade em ambientes dialógicos, emancipatórios, onde a cidadania é um meio para atingir uma convivência partilhada, um sentimento de pertença a um projeto, a uma comunidade.

Como técnicas/processo de investigação, privilegiou-se, sobretudo, a observação direta e indireta e as conversas informais e formais, bem como o diário de campo e inquéritos por entrevista. No que concerne às técnicas de intervenção, foram privilegiadas a observação participante e não participante e as entrevistas, conversas informais, diário de campo. Na fase de avaliação final, valorizou-se a observação participante e a análise de conteúdo. Esta última debruçou-se sobre as informações/dados resultantes de todas as outras técnicas usadas (observação não participante, observação participante, conversas informais, diário de campo e inquéritos por questionário).

Para além da observação não participante, foi também privilegiada a observação participante, para se poder ter acesso ao significado que os participantes atribuíam às situações vividas.

Esta investigação foi estruturada em três fases, a primeira fase relacionou-se com a operacionalização do material a ser estudado e com a sistematização das ideias.

No nosso trabalho, a primeira fase ocorreu em duas instâncias, uma, aquando do contacto com a instituição, e realização de uma análise de necessidades, com o objetivo de recolher e analisar os dados e, outra, com as leituras exploratórias sobre a temática a intervir, análise dos documentos formais da escola e a auscultação dos informantes chave da entidade onde o estágio decorreu e que permitiram conhecer os pressupostos da instituição, e os processos em desenvolvimento e em curso. A primeira fase permitiu uma adequação da decisão a respeito da intervenção, dos seus objetivos e pressupostos, planeamento, desenvolvimento e apresentação dos resultados, sendo este o ponto de partida do processo

A segunda fase, relacionada com a decisão sobre que intervenientes chave da comunidade educativa iríamos observar, e junto dos quais iríamos efetuar a recolha de informação, informação esta, obtida, fundamentalmente, com o recurso da observação participante e não participante. A esta fase somamos a realização de entrevistas e inquérito por entrevista, estruturadas como ferramenta de levantamento de informações.

Da comunidade educativa optamos por entrevistar a Coordenadora dos Diretores de Turma, o Coordenador do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, a Coordenadora das Tutorias, o Adjunto da Direção responsável pelo 2 e 3º ciclos, a presidente da associação de estudantes e a presidente da associação de pais. Optamos por ouvir em

entrevista estes intervenientes-chave por considerarmos serem os que nos poderiam dar pistas de reflexão para a elaboração dos inquéritos por entrevista que iríamos aplicar à comunidade educativa do agrupamento em questão. As entrevistas possibilitaram a nossa reflexão, mas também a reflexão das práticas por parte dos atores educativos.

Os coordenadores são a principal “voz e ouvidos “ da escola, é neles que conflui e se dissemina toda a informação da e para a comunidade, alunos, pais, professores, direção. A representante dos alunos e dos pais, por considerarmos serem as que representam as preocupações e anseios destes últimos. Posteriormente, foram elaborados as entrevistas por inquérito, foi solicitado o endereço eletrónico dos diretores de turma, dos tutores, de alunos e de pais. Foram enviados os inquéritos que foram realizados no Google docs.

A formulação das perguntas atendeu ao público-alvo, tendo em conta que os inquiridos precisavam de ser encorajados e estimulados a ler e a responder às questões, os questionários foram preparados de uma forma cuidada. A introdução foi clara, explícita e curta. Incluiu indicações em relação a vários aspetos como a identificação dos autores e dos objetivos, as vantagens em responder, a segurança do seu anonimato e o modo de devolução.

Por fim, a terceira e última fase proposta diz respeito ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. Assim, realizamos uma pré-organização dos dados obtidos através das entrevistas, inquéritos, diário de campo, da observação e das leituras exploratórias, para poder descrever o que foi encontrado na comunidade em estudo, responder aos objetivos a que nos propusemos inicialmente.

Considerações finais

Os resultados obtidos são ainda preliminares, aquando da elaboração da presente comunicação o estágio ainda se encontrava em desenvolvimento. No entanto, as entrevistas realizadas aos coordenadores, dos diretores de turma e das tutorias, ao coordenador do GAAP, à representante dos pais e da associação de estudantes, parecem, neste momento, validar as considerações finais a que chegamos.

Quando as preocupações do nosso estudo se centram na forma como a mediação socioeducativa contribui para a inclusão escolar, enquanto agente promotor do aprender a construir o sucesso escolar em conjunto, nas suas causas e implicações,

inevitavelmente, citamos Jacques Delors (1996:78), quando refere que a educação deve ser “uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda vida, no plano cognitivo e prático”, a aprendizagem escolar constitui um processo formador que irá definir o modo como se perspectiva e efetiva todo o percurso vivencial, repercutindo-se mais tarde na forma como ela se desenvolveu anteriormente.

Refira-se também que a promoção de um clima de bem-estar, através de uma gestão eficaz de resolução dos conflitos na escola, é, certamente, um agente catalisador de ambientes propícios à aprendizagem, a todos os níveis, social, pessoal cultural escolar e, portanto, imprescindível no domínio educativo. Nesta medida, a contribuição do presente estudo para o desenvolvimento e melhoramento de competências que auxiliem a cidadania, a inclusão escolar, é, desde logo, evidente, visto a mediação socioeducativa proporcionar novas formas de abordagem dos conflitos na escola, apelando a uma participação ativa por parte dos atores e conduzindo-os no sentido de melhor responderem aos problemas que surgem no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula.

Visamos, desta forma, encontrar soluções congruentes e conducentes à diminuição da crescente conflitualidade verificada na escola, a qual constitui também fator determinante do insucesso e/ou abandono escolar. Em virtude de se tratar de uma área que suscita muita polémica, as soluções encontradas para resolver ou minimizar o conflito (por alguns denominado indisciplina, ou até violência, dependendo da sua gravidade ou do entendimento que deles é feito) em contextos escolares, devem, pensamos nós, primeiramente e acima de tudo, confluir para o desenvolvimento de um clima propício à emancipação, à dialogicidade, à aceitação da heterogeneidade, à inclusão escolar.

Um dos vetores muito importantes para atingir este objetivo é a mediação.

A mediação funciona em contexto educativo como um processo facilitador de comunicação, entre pessoas, entre grupos, entre instituições e entre culturas, encontrando-se associada a uma multiplicidade de práticas.

“As potencialidades da mediação para facilitar a ligação entre a escola, a família e a comunidade centram-se na valorização da comunicação com vista ao (r) estabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas, à aceitação e assunção das diferenças, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências

socio-comunicacionais e sinergias mútuas”. (Silva, *et al* 2010: 121 citando Luison & Velastro, 2004 e Freire, 2006).

Mesmo tendo objetivos em comum, o sucesso e a inclusão, o ideal é que a família e a escola tracem as mesmas metas, criem pontes e sinergias comunicativas e dialógicas de forma simultânea, propiciando ao aluno segurança na aprendizagem, com o intuito de desenvolver cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade em constante mutação, ou seja, cidadãos dotados de uma capacidade de convivência pacífica, que reflitam sobre as opções tomadas e que se transformem por essa análise crítica.

Existem diversas contribuições que, tanto a família quanto a escola, podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno da comunidade, não nos referindo somente ao sucesso e inclusão dos alunos, mas a toda a comunidade, uma vez que o sucesso de uns é o sucesso de todos e toda a comunidade deve ser levada a refletir sobre as suas práticas, ser dotada da “competência global”, de ferramentas que lhe permitam conviver de forma pacífica e cívica, onde a inclusão do grupo é o cerne. A parceria da família com a escola será sempre fundamental para o sucesso da educação de todos. Portanto, pais e educadores necessitam de ser companheiros na jornada da formação educacional do ser humano;

Não obstante, alguns critérios devem ser considerados como prioritários para ambas as partes. A escola, em conjunto com os pais, poderá encontrar formas próprias de relacionamento, úteis à configuração de um espaço físico e psicológico como dispositivo de crescimento e de real envolvimento.

A escola ganhará se apresentar à comunidade o projeto educativo e cumprir as propostas constantes no mesmo, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia-a-dia. Propiciar liberdade para se manifestar de forma a que a comunidade se sinta uma “peça” na engrenagem educativa e que seja considerada como elemento principal do processo educativo.

A escola enriquecer-se-á se receber os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho dos alunos individualmente, sigilosamente, adequando a linguagem e, principalmente, exercendo o papel de orientador mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, desportivas, entre outras que a

escola ofereça, aproximando o contacto entre família-escola. Uma participação ainda mais ativa por parte dos encarregados de educação, que motive os educandos para a aprendizagem e participação cívica no ambiente escolar.

Referências Bibliográfica

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Dias, A., Adão, S., Fátima, B., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação Ação Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XII*, pp. 445-479.
- Delors, J. (2001). *Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: ALJIBE.
- Freire, I., Simão, A., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico — um questionário aferido para a população escolar portuguesa. (U. d. Minho, Ed.) *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 157-183.
- Lopes, (. M. (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Morgado, C., & Isabel, O. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Jornal Exedra, 1*, 43-55.
- Silva, A. M. (Julho-Dezembro de 2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes, 6*, 249-265.
- Silva, A. M., Caetano, A., Freire, I., Moreira, M., Freire, T., & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 119-151.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Cultural*. Porto: Porto Editora.
- Viana, I. (10 de Setembro de 2012). Apontamento de uma vivência de formação e desenvolvimento profissional de professores. *Seminário da Gestão do Currículo às Aprendizagens Colaborativas*.
- Viana, I. C. (2000). A Investigação Ação Ligada à Formação, um Quadro de Ação para o Trabalho de Projetos. *V CONGRESO GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOXÍA*, (p. 7).