

MEDIAÇÃO TRANSFORMATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO DO ALUNO

TRANSFORMATIVE MEDIATION IN THE SCHOOL CONTEXT: AN INTERVENTION PROJECT FOR THE STUDENT'S INDIVIDUAL AND COLLECTIVE DEVELOPMENT

Pedro Correia Inocêncio¹

Teresa Vilaça²

Patrícia Ribeiro³

Resumo

Os mediadores que aplicam a mediação transformativa argumentam que a mediação é uma forma de promover uma transformação qualitativa da interação humana. A educação não formal, de mãos dadas com a mediação transformativa, tem vindo a dar cada vez mais provas do seu sucesso em processos educativos de capacitação e desenvolvimento pessoal e social dos envolvidos. Neste contexto, o projeto Desenvolvimento Individual e Coletivo do Aluno (D.I.C.A.) que será apresentado nesta comunicação, emergiu de um diagnóstico de necessidades feito com base numa entrevista a três professores responsáveis cada um pela sua sala de alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, e uma auxiliar de ação educativa da escola. O problema de intervenção e investigação que emergiu deste diagnóstico foi o seguinte: como evolui o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos durante um projeto baseado numa abordagem transformativa da mediação? O projeto de intervenção, baseado na mediação transformativa, utilizou a Pedagogia Participativa/Simbologia Grupal para promover um processo de aprendizagem que interliga a educação formal e não formal em processos pedagógicos significativos, assentes nas vivências mais simbólicas e representativas do quotidiano dos jovens alvo do projeto. Assumindo como base a simbologia associada aos quatro elementos da natureza, terra água ar e fogo, o projeto foi construído sobre dois eixos de ação que agrupam estes mesmos elementos. Um primeiro eixo que visa analisar o contexto e a realidade associada aos sonhos das crianças e um segundo que procura trabalhar as relações interpessoais com o grupo/turma, o trabalho de equipa e a expressão. A avaliação da intervenção foi feita por observação participante com elaboração de diários de bordo. Observou-se que um grande número de alunos evoluiu na forma como planificavam as suas tarefas individuais para melhorar o trabalho em grupo, cuja qualidade foi evoluindo ao longo do tempo.

Palavras-chave: Mediação transformativa; Desenvolvimento individual e coletivo; Crianças.

Abstract

Mediators who apply transformative mediation argue that mediation is a way of promoting a qualitative transformation of human interaction. Non-formal education, hand in hand with transformative mediation, has been increasingly proving its success in educational processes of training and personal and social development of those involved. In this context, the

¹ Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, pedroh.inocencio@gmail.com

² Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, tvilaca@ie.uminho.pt

³ Câmara Municipal, Portugal, patricia.d.a.ribeiro@gmail.com

Individual and Collective Student Development Project (CSDP) that will be presented in this communication, emerged from a needs diagnosis based on an interview with three teachers responsible for each of their students' rooms, aged between 6 and 10 years old, and an assistant of educational action at the school. The problem of intervention and research that emerged from this diagnosis was the following: How does the individual and collective development of students evolve during a project based on a transformative approach to mediation? The intervention project, based on transformative mediation, used Participatory Pedagogy/ Group Symbology to promote a learning process that links formal and non-formal education in meaningful pedagogical processes, based on the most symbolic and representative experiences of the daily lives of the target youth of the project. Based on the symbology associated with the four elements of nature, land, water, air and fire, the project was built on two axes of action that group these same elements. A first axis that aims to analyse the context and reality associated with children's dreams, and a second that seeks to work on interpersonal relationships with the group / class, teamwork and expression. The intervention was assessed by participant observation with the elaboration of logbooks. It was observed that a large number of students evolved in the way they planned their individual tasks to improve group work, whose quality has evolved over time.

Keywords: Transformative mediation; Individual and collective development; Children.

Introdução

Este artigo visa apresentar um projeto de intervenção socioeducativa em contexto escolar, cuja metodologia de intervenção foi baseada na mediação transformativa, para responder ao seguinte problema de investigação e intervenção: como evolui o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos durante um projeto baseado numa abordagem transformativa da mediação?

O projeto foi implementado junto de três turmas de uma escola primária, uma turma de 2º ano (13 alunos), outra de 3º ano (20 alunos) e outra do 4º ano (17 alunos), num total de 50 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. A planificação do projeto de intervenção e avaliação foi feita colaborativamente numa equipa alargada, que incluiu os professores titulares das turmas e os principais agentes e protagonistas deste projeto, as 50 crianças que deram corpo e forma ao projeto. Após um exaustivo diagnóstico inicial com a colaboração da equipa, o projeto foi designado: “Eu, comunicação e relações entre pares”. Os objetivos de intervenção e investigação do projeto foram os seguintes: i) analisar a evolução da consciência da necessidade e cumprimento de regras pelos participantes; ii) analisar a evolução das competências para refletir sobre os seus próprios comportamentos e o que acontece na sua vida; iii) caracterizar a evolução das redes de comunicação efetiva a nível da comunicação verbal e não-verbal interpares ao longo da evolução do projeto; iv) descrever a evolução na autonomia na minimização dos conflitos com os seus pares; v) descrever a evolução na consciência e adaptação do “estar” /comportamento individual e grupal em diferentes contextos (jogos,

conversa, partilha, etc...); vi) analisar a evolução da união e coesão do grupo turma ao longo da intervenção.

Problematização teórica

Potencialidades da mediação na comunidade escolar

Torremorell (2003), grande inspiração e sustentação deste trabalho, apresenta a mediação como uma cultura de mudança social que permite a melhoria da qualidade das relações humanas, na medida em que promove a criação e compreensão de encontros entre as partes envolvidas, incitando a que estes se tornem momentos de construção e vivência, e não apenas de sobreposição de informação. Deste modo, segundo a autora, a mediação assume a forma de um motor que impulsiona a transformação de contextos, na medida em que capacita os intervenientes para a reflexão sobre as suas práticas, comportamentos e ideias, sendo a comunicação e a corresponsabilidade essenciais neste processo. Torremorell (2003) apresenta-nos o quadro 1, onde compara os objetivos da mediação com os objetivos da negociação.

Quadro 1. *Uso de estratégias em negociação e mediação*

Estratégia	Objetivo da negociação	Objetivos da mediação
Escuta ativa	Descobrir os interesses da outra parte e os seus pontos débeis para determinar melhor os termos do negócio.	Compreender melhor o ponto de vista e os sentimentos do outro para entender a carga vivencial da situação. Pensamento criativo.
Pensamento Criativo	Aumentar a produtividade da transação (aumentar o lucro).	Abrir o conflito e dispor de diferentes possibilidades de ação. Cooperação.
Cooperação	Unir forças estrategicamente.	Co-responsabilização e respeito mútuo. Consenso.
Consenso	Garantir o êxito da solução acordada.	Elaborar e criar significados partilhados transformadores da inter-relação. Empatia
Empatia	Separar a pessoa dos seus sentimentos.	Incluir o repertório emotivo como parte da situação. Livre tomada de decisões.
Livre tomada de decisões	Equilibrar o poder	Atribuir a liderança aos protagonistas do conflito.

Fonte: (Torremorell, 2003)

A principal razão da escolha da mediação é a sua vertente humanista de envolvimento das partes, que procura conhecer e trazer a pessoa como ela é, tentando encontrar e estabelecer a ponte entre o lógico e o emocional das partes envolvidas onde ambos devem sair a ganhar. Costa da Silva (2016) apresenta o objetivo geral da mediação transformativa como a promoção da transformação na vida dos participantes diretos do processo formativo que a mediação representa, que se efetiva quando se verifica uma melhoria nos participantes quando o seu antes e depois é

comparado. Segundo a autora, o processo apresenta-se como um êxito quando as partes envolvidas, enquanto pessoas, mudam para melhor, como resultado do que aconteceu no processo de mediação. Esta transformação moral a que a autora se refere, apresenta-se, essencialmente, pela promoção do empoderamento e reconhecimento do outro, sendo esses os objetivos específicos deste processo transformador.

Pedagogia Participativa Simbólica

A Pedagogia Participativa Simbólica/Simbologia Grupal (PASEC, 2020), é um método que assenta na ponte entre a educação formal e educação não formal. Tem o nome de Pedagogia Participativa Simbólica porque o ponto de partida do modelo assenta num processo 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. Este método pedagógico está dividido em etapas de intervenção, organizando-se simbolicamente em quatro fases, a partir dos quatro elementos base da simbologia: Terra; Água; Ar e Fogo:

1ª Fase Terra – Fase da Contaminação. Nesta primeira fase o grupo alvo é levado a descobrir, perceber e diagnosticar o que os “contamina” positiva e negativamente, permitindo ao animador/mediador perceber as prioridades de intervenção a traçar tendo em conta o perfil do grupo e tendo por base a sua análise das potencialidades do grupo.

2ª Fase Água – Fase dos Poderes. Nesta segunda fase o grupo alvo procura perceber os seus talentos, aquilo que cada um e o grupo sabe fazer, onde estão a ser aplicadas as suas competências, a utilidade e impacto das mesmas e quais são as competências e “poderes” que importa adquirir e potenciar. A associação desta fase com a Água assenta no princípio de que temos todos um conjunto de poderes que usamos de forma positiva e negativa e que alguns deles são visíveis a todos nós e estão à “tona da água” e outros encontram-se escondidos e “submersos” à procura de serem desvendados ou ativados. Esta consciência é trabalhada em reflexão em roda/assembleia e através de jogos e dinâmicas que encerram com uma reflexão e análise da postura e estratégia de cada um dos participantes.

3ª fase, 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 onde os elementos do grupo traçarão o caminho que querem percorrer. A associação desta fase ao Ar assenta no princípio de que todos, tendo consciência do que os contamina e dos poderes (competências) que dominam, tornam-se mais eficientes e eficazes na sua ação e processo de aprendizagem. Assim, nesta fase são

mais capazes de libertar o “espaço” necessário que lhes permita, saindo da sua zona de conforto, adquirir as aprendizagens que estão em falta, preenchendo os “vazios” que alimentavam e povoavam muitas das suas tensões do dia-a-dia. Nesta fase deverão ser capazes de “elevar” os seus níveis de consciência sobre si próprios e do seu raio de ação e competências junto do grupo de pares e do meio.

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 o mesmo foi capaz de projetar. O processo embora sempre grupal, partilhado e participado, assume, nesta fase, um carácter mais individual assente num compromisso em que para além das metas que o grupo determina como um todo, cada individuo estabelece sobre si mesmo. A definição como Fase Fogo assenta no princípio de que nesta fase o grupo foi capaz de se “iluminar”, perceber que metas pretende atingir, sendo capaz ao mesmo tempo de monitorizar as mesmas. A fase Fogo assenta também na ideia do “fogo interior” que nos leva à construção de uma “sabedoria maior”.

Método

Diagnóstico de necessidades

O desenho da estratégia e atividades de intervenção tiveram como base a mediação transformativa como método e a simbologia grupal/pedagogia participativa simbólica como técnica. Para o desenho do projeto, foi necessário um diagnóstico inicial realizado junto da auxiliar responsável pelas turmas, os professores e os próprios alunos. Para isso, tomou-se por base as etapas e os atos do processo de investigação, cujas etapas não são independentes umas das outras, mas constituem-se e completam-se mutuamente. Ao longo do processo de investigação as três fases do processo investigativo são concretizadas ao longo da realização de sete etapas (Figura 1). (Quivy & Campenhoudt, 2013).

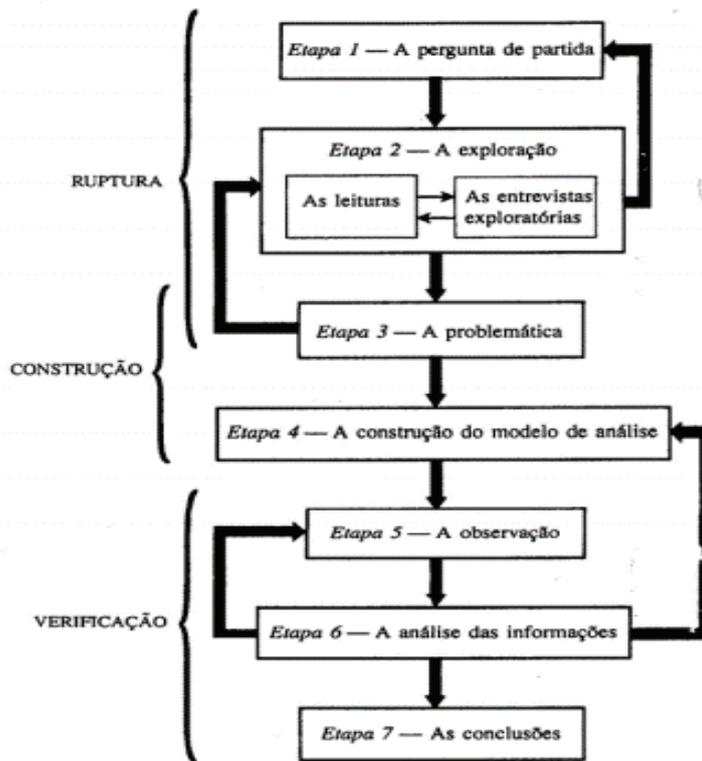


Figura 1. *As Etapas do Procedimento* (Quivy & Campenhoudt, 2013), p.48

Segundo Quivy e Campenhoudt (2013), a questão de partida da investigação tem que ter clareza, precisão, exequibilidade, pertinência, ser concisa e unívoca, realista, pertinente e ser uma questão que tenha como objetivo a compreensão dos fenómenos em estudo. Durante a minha observação inicial dos alunos com quem iria posteriormente trabalhar, observei que existiam alguns conflitos, dificuldades em cumprir regras e em interagirem uns com os outros, nomeadamente em trabalho de grupo.

Para aprofundar este diagnóstico preliminar, realizei uma entrevista exploratória com pessoas chave da escola, com o objetivo de que esta revelasse determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo (Quivy & Campenhoudt, 2013). Assim, elaborei uma entrevista muito aberta, flexível e que funcionasse o mais parecido possível com uma conversa informal, sem demasiadas questões. As entrevistas foram realizadas com os três professores responsáveis, um por cada turma, e com uma das auxiliares de ação educativa da escola. No final das entrevistas averiguou-se que as principais problemáticas dos grupos destacadas pelos entrevistados foram as seguintes: dificuldade de comunicação interpares (saber falar e saber ouvir os colegas); conflitos interpessoais; dificuldade em cumprir regras / compreender as regras e a sua pertinência; saber estar nos diferentes contextos

(sala de aula é diferente de intervalo); consciência do eu no grupo e em diferentes contextos (Quem sou eu?); falta de coesão grupal.

Para aprofundar o diagnóstico dos problemas no trabalho dos alunos identificado nestas entrevistas, fez-se uma primeira sessão com os grupos, onde a observação participante e a escuta ativa tiveram um papel central. Nesta sessão, os alunos referiram que não sabiam porque é que não param quietos e as razões pelas quais gritavam.

Observou-se uma dificuldade por parte dos alunos em compreenderem as diferentes posturas que têm que assumir em diferentes contextos, bem como, uma dificuldade em saber ouvir e fazer-se ouvir (não ouvem os colegas e gritam e berram ordens quando há um problema). Também se observou dificuldade de organização do trabalho dos alunos na sala de aula e uma confusão generalizada no 3º e 4º ano.

No 2º ano, num grupo de 14 alunos, o trabalho em sala de aula era mais calmo e os alunos aceitavam melhor as regras negociadas, reconhecendo mais facilmente a autoridade e respeitando-a sem que esta fosse imposta. No entanto, estes alunos apresentavam, de igual forma, dificuldade nas relações interpares.

Em todos os momentos de recolha de dados anteriormente descritos, fiz-me acompanhar de um diário de bordo onde fui tomando notas das sessões em que fui participando e dinamizando com o grupo. Para manter o foco positivo e o diagnóstico inicial presente elaborei uma avaliação SWOT dos grupos (Figura 2).

<p>Pontos fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Energéticos • Comunicativos • Dinâmicos • Interessados em fazer atividades que não conhecem 	<p>Pontos Fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bullying • Violência (verbal e física) • Dificuldades em “saber estar” e comunicar
<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço de trabalho de qualidade. • Total apoio e disponibilidade do pessoal docente e não docente 	<p>Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente em casa • Intervenção ocupar o intervalo (3º ano) • Conflitos interpares extra intervenção

Figura 2. *Análise SWOT do grupo de participantes no projeto*

Efetivamente, observei uma atitude energética e cativante característica das crianças, associada a um comportamento que foi caracterizado como “mau” pelo corpo educativo.

Com os dados que se recolheram, o ambiente familiar parece ser o fator que mais influência o comportamento destes alunos, que os contamina positiva e negativamente sendo, assim, o meu maior aliado e a minha maior ameaça. Também é importante destacar que a maioria destas crianças apresentam personalidades desafiantes e são comunicativas e interessadas, o que se revela bastante positivo. Por outro lado, é menos positivo o facto de serem violentos e agressivos física e verbalmente com os seus pares.

Deste modo, surgiu a questão de investigação e intervenção do projeto: como evolui o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos durante um projeto baseado numa abordagem transformativa da mediação?

Caraterização do processo do processo de intervenção

As ações, tarefas e atividades foram desenhadas e pensadas tendo por base a Pedagogia Participativa Simbólica/Simbologia Grupal, já descrita. No elemento *terra*, procurou-se promover uma reflexão e análise pessoal partindo da família e do conceito de *obrigado*. Na fase *água*, partimos para os poderes que temos orientando-os e percebendo-os a partir da análise do projeto de vida dos jovens, que desencadeamos com a pergunta “O que quero ser quando for grande?” e envolvimento da família. A partir do elemento *ar* começamos por promover uma reflexão com as crianças sobre os objetivos que têm para o futuro, as crianças definiram os seus objetivos e, posteriormente, discutimos com elas como os podiam alcançar. Para isso, utilizamos as relações que as crianças têm no dia a dia com os amigos, e potenciamos a reflexão sobre o ser amigo. Por fim, e dando forma ao princípio de ação do elemento *fogo*, está planado construir uma peça de teatro com as crianças.

Mais detalhadamente, com base nos interesses, dificuldades, capacidades e potencialidades das crianças identificados no diagnóstico inicial, o projeto foi pensado e construído com base na Pedagogia Participativa Simbólica, acabando por ser dividido em dois eixos de ação, Eixo 1 – «Eu na minha casa e no mundo» e Eixo 2 - «Eu e os outros». O primeiro eixo centrou-se na perceção do “Eu” e do mundo à volta, centrado na família e amigos como ponto de partida e casa para a emancipação da mente. O segundo eixo centrou-se na interpretação do papel de cada um no mundo e no trabalho em equipa. De seguida as tarefas foram desenhadas para trabalharem as temáticas da família, casa, sonhos e relações com os pares e as atividades que fazem parte de cada tarefa vieram concretizar a ação.

Quadro 2. Plano de ação do processo de intervenção

Eixos de ação	TAREFAS	ATIVIDADES	DATAS
E 1 – Eu na minha casa e no meu mundo	T 1 – Família (TERRA)	A1 – Na minha casa há	3 de fevereiro
		A 2 – Mural da Gratidão	10, 17 de fevereiro e 2 de março
	T2 - Quando For Grande (ÁGUA)	A1 – O que quero ser quando for grande	9 de março
		A2 – Desenho quem quero ser	16 de março
		A3 – Passar para o pano	23 de março
		A4 – Partilhar com a Turma	13 de abril
	E2 – Eu e os outros	T1 – Os meus amigos (AR)	A1 – Que amigo sou eu? O que é ser amigo?
A2 – O que posso fazer pelas pessoas que mais gosto?			27 de abril
A3 – Carta para o amigo			4 de maio
T2 – A minha equipa (FOGO)		A1 – Como foi este ano?	11 de maio
		A2 – Ensaios	18 e 25 de maio e 1 de junho
		A3 – Apresentação	8 de junho

Resultados

Ao longo do projeto os alunos escolhiam como nos queriam cumprimentar fazendo eles a gestão do toque.

A primeira atividade realizada no âmbito do projeto foi a reflexão “Na minha família/casa há”. No quadro branco era desenhado um quadro como o da figura seguinte com os conceitos “Risos”, “Gritos”, “Alegria”, “Choro”, “Amor”, “Tristeza”, “Abraços” e “Discussão”. A cada participante eram entregues três bolinhas autocolantes. Pediu-se às crianças que colocassem uma bolinha em cada palavra que identificasse a sua família. Explicou-se às crianças que se considerassem que faltava alguma palavra que caracterizava a sua família a poderiam acrescentar do lado de fora do quando. As diferentes turmas acabaram por apresentar diferentes resultados e reações perante a dinâmica.



Figura 3. Imagem real do exercício “Na minha Família/Casa há”

A análise dos resultados desta atividade na turma de 2º ano, fez-nos compreender que o ambiente em casa era maioritariamente feliz e calmo e os conceitos “negativos” foram associados, pelos alunos/crianças, a quando eles se portavam mal ou faziam asneiras, sem haver referência à agressividade e/ou violência, sendo que a segunda foi referida apenas uma vez quando levavam uma “sapatada”. No caso da discussão e/ou gritos, estes foram associados a quando os pais, maioritariamente as mães, se chateavam com eles pelas asneiras, ou levantavam a voz pelo mau comportamento, sendo que eles reconheciam a responsabilidade por esses acontecimentos. Todos se referiram ao ambiente familiar como calmo, feliz, equilibrado e, no fim, disseram que as casas têm momentos felizes e tristes, mas compreendem que faz parte da vida familiar e compreendem que é no todo que a realidade é positiva, revelando, na nossa interpretação, uma maturidade e consciência do “Eu” em casa e em família muito satisfatórias.

A turma de 3º ano descreveu um ambiente em casa maioritariamente agressivo. Na generalidade foram escolhidos conceitos negativos e contadas histórias de agressividade em casa por cerca de 70% dos participantes. Foram descritas famílias “desfeitas” (divórcio e novos membros como padrastos, madrastas, cunhados/as que se juntaram ao núcleo familiar) e famílias numerosas que, segundo a análise do discurso dos alunos, se revelaram nocivos para o seu desenvolvimento. Esta turma, caracterizada como a turma de pior comportamento na escola, é também a que apresenta um ambiente familiar geral mais complicado. A turma do 4º ano apresentou-se como ponto intermédio das duas turmas. A agressividade foi referida em maior número que na turma de segundo ano, mas a parte positiva e a aceitação do todo foi tão favorável como no 2º ano, ou seja, todos eles reconheceram que sempre que os pais se chatearam e/ou bateram neles, é por que eles se tinham portado mal ou feito asneiras.

Em síntese, esta atividade permitiu um diagnóstico sobre o ambiente familiar, bem como uma aproximação das crianças comigo, o que contribuiu para que compreendesse melhor as suas atitudes e comportamentos.

Na segunda atividade, o “Mural da Gratidão”, os participantes foram desafiados a desenharem um mural com base naquilo em que se sentiam gratos. Inicialmente, em roda, foi discutido e construído o conceito de gratidão, uma vez que muitos deles o desconheciam. De seguida, divididos em grupos, foram desenhando a sua gratidão.



Figura 4 e 5. *Mural da gratidão das turmas do 3º e 4º ano*

No final, em roda, as diferentes partes dos murais dos grupos foram colocadas juntas, e cada um dos participantes partilhou e explicou o seu desenho ao grupo. O principal objetivo com esta atividade foi atingido, na medida em que os jovens reconheceram gratidão sempre a pessoas e a momentos partilhados com pessoas de quem gostavam e nunca a objetos. A atividade decorreu ao longo de 3 sessões: 1ª sessão – Construção do conceito e breve Reflexão; 2ª sessão – Pintura; 3ª sessão – Partilha.

A última atividade iniciada foi “O que é que eu quero ser quando for grande”. O principal objetivo desta atividade era colocar as crianças a refletir sobre as pessoas em que se querem tornar e redirecionar a pergunta que, tradicionalmente, é associada a uma profissão, para uma dimensão pessoal, voltada para as competências pessoais que procuravam ter, bem como para as características sociais. A partilha inicial foi realizada abordando apenas a temática das profissões.

Em síntese, a evolução das crianças ao longo das intervenções foi notável. A ausência de regras inicial foi trocada pela supervisão de pares, onde eles se começaram a controlar amigavelmente, comunicar de forma mais efetiva e a respeitarem-se mais.

Empiricamente, os participantes passaram a respeitar a entrada na sala, a fila de espera para entrar e caminhar, passaram a bater à porta e pedir para entrar, pedir aos colegas para se desviarem ou darem espaço invés de empurrarem ou gritarem. Os alunos passaram também a respeitar mais a vez uns dos outros para falar e, graças à atividade de cumprimentar à entrada, respeitam cada vez mais o espaço uns dos outros e o toque que o outro quer permitir.

Considerações Finais

O diagnóstico que revelou inicialmente um grupo de crianças malcomportadas e inquietas, veio a revelar um grupo transformado de pessoas cuja energia estava mal canalizada e cujos ambientes familiares muitas vezes provocavam neles atitudes e comportamentos que nem eles próprios compreendiam.

A base essencial para a transformação foi a comunicação – questionar e ouvir as crianças para construir a mudança e não para a impor. O projeto foi uma construção semanal de si próprio e mudou-me como pessoa e como técnico de intervenção educativa que sou. Os resultados já observados são diversos, mas muitos mais poderiam ser se a continuidade do projeto acontecesse, o que não se verificou, quer devido ao surto de COVID-19, quer devido à breve duração do projeto. A educação não-formal e a mediação em contexto escolar têm efetivamente resultados no desenvolvimento pessoal das crianças que acabam por se refletir no seu desempenho escolar e com os pares. Há que ouvir as crianças e há que compreender que não estamos a falar de pequenos adultos.

Bibliografia

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1975). *Teoria e investigação empírica nas ciências sociais*.

Imprensa de Ciências Sociais.

Camara Municipal de Vila Nova de Famalicão. (10 de janeiro de 2020). *Portal da Educação*.

Obtido de Programas Educativos Municipais - GADI:
http://www.famalicaoeducativo.pt/_gadi_o_que_e

Camara Municipal de Vila Nova de Famalicão. (10 de janeiro de 2020). *Promoção das*

Competências Sociais e Emocionais - Crescer a Brincar. Obtido de Programas Educativos Municipais : http://www.famalicaoeducativo.pt/_crescer_a_brincar

Camara Municipal de Vila Nova de Famalicão. (10 de janeiro de 2020). *Promoção das*

Competências Sociais e Emocionais - Educação Parental. Obtido de Programas Educativos Municipais: http://www.famalicaoeducativo.pt/_educacao_parental

Camara Municipal de Vila Nova de Famalicão. (12 de janeiro de 2020). *Promoção das*

Competências Sociais e Emocionais- PROGRAMA ACOMPANHAR. Obtido de Programas Educativos Municipais :
http://www.famalicaoeducativo.pt/_programa_acompanhar

Camara Municipal de Vila Nova de Famalicão. (10 de janeiro de 2020). *Promoção de*

Competências Empreendedoras, Inovação e Criatividade - Ter Ideias para Mudar o

- Mundo. Obtido de Programas Educativos Municipais:
http://www.famalicaoeducativo.pt/_ter_ideias_para_mudar_o_mundo
- Costa da Silva, L. (22 de julho de 2016). *Mediação Transformativa: instrumento de promoção de autonomia*. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Famalicão, C. M. (13 de 12 de 2019). *Carta Educativa*. Obtido de Famalicão Camara Municipal: https://www.cm-vnfamalicao.pt/_carta_educativa
- Famalicão, C. M. (13 de 12 de 2019). *Programa Acompanhar*. Obtido de Famalicão Camara Municipal: https://www.cm-vnfamalicao.pt/_programa_acompanhar
- PASEC, P. (5 de janeiro de 2020). *Simbologia Grupal*. Obtido de PASEC: <http://www.pasec.pt/index.php/a-pasec/pasec-ingroup>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6ª ed.). (G. Valente, Ed., J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.) Lisboa: gradiva.
- Torremorell, M. C. (2003). *Culturas de mediação e mudança social* (N. Mota, Trad.) Porto: Porto editora,LDA.

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.

Nota final

É necessário referir e destacar o acompanhamento experiente da colega Patrícia Ribeiro que me acompanhou ao longo do projeto de intervenção na instituição, bem como a supervisão e disponibilidade permanente da professora Teresa Vilaça que sempre se mostrou incansável, quer a nível técnico e formativo como a nível pessoal. Sem si, não seria possível. À escola e à instituição que tão bem me receberam a mim e ao projeto, o meu mais sincero obrigado. Acima de tudo, deixar um obrigado aos pequenos protagonistas.

Pela educação sempre, Educar para servir.

The background features a complex abstract design with overlapping organic shapes in shades of orange, red, yellow, and green. A vertical blue bar is on the left side. The text is centered over a white rectangular area.

FORMAÇÃO, MEDIACÃO E SUPERVISÃO

**CONTEXTOS RESPONSÁVEIS PELA
PROMOÇÃO SUSTENTÁVEL DE
COMUNIDADES PACÍFICAS
E INCLUSIVAS**

Isabel Carvalho Viana, Maria Teresa Vilaça (Orgs.)

Copyright © 2020 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 978-972-8952-65-5

*Copyright © 2020 by the Center for Research in 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 for 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

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR