



Iva Maria da Costa Fernandes
A mediação educacional como promotora de uma cultura de colaboração e conhecimento em contexto artístico

UMinho | 2023

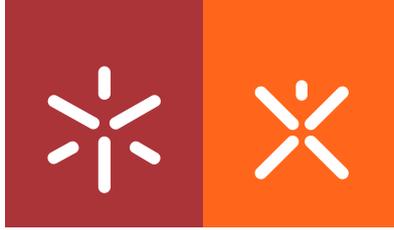


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Iva Maria da Costa Fernandes

A mediação educacional como promotora de uma cultura de colaboração e conhecimento em contexto artístico

outubro de 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Iva Maria da Costa Fernandes

**A mediação educacional como
promotora de uma cultura de
colaboração e conhecimento em
contexto artístico**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Mediação Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho
Viana**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

O ato de agradecer é como um presente que damos a nós mesmos e aos outros. É uma maneira de espalhar amor e apreciação no mundo.

(Chris Evans)

Durante a experiência de estágio, reencontrei o meu professor de instrumento, um parceiro de uma velha jornada, um líder com poder na forma como comunicava. Ainda tenho em mim as suas palavras, “sangue, suor e lágrimas”, memórias que ilustram o sucesso como um processo árduo e imperfeito. Hoje, como finalista do mestrado em mediação educacional, volto a lembrar tudo aquilo que experienciei, não só este ano, mas durante todo este percurso a que chamamos de “vida”. Estudei música durante a minha adolescência e, de repente, dei por mim a maravilhar-me pelo poder da educação. Apesar de não ter feito da música o meu caminho, hoje ela sensibiliza-me como cidadã, humana e mediadora. Independentemente das minhas escolhas, rotas e futuras decisões, não posso deixar de enaltecer as pessoas que, de perto ou de longe, sempre mobilizaram esforços para o meu bem-estar.

Quero agradecer, em primeiro lugar, à minha *família* que sempre se manteve firme na linha da frente para me abraçar, escutar e confortar em dias cor-de-rosa e cinzentos. Vocês sempre serão o meu porto seguro, o meu lar e a minha inspiração. Obrigada, Mãe. Obrigada, Pai. Obrigada, Ivo.

A ti, “Ciço”, que sempre fizeste questão de demonstrar que o impossível é uma ilusão.

Aos meus *amigos* de longa e curta data que sempre permaneceram ao meu lado, independente das minhas (in)disponibilidades e (in)constâncias.

À *professora* Isabel, uma fiel companheira deste e muitos outros desafios. Obrigada pelo excelente ser humano que é, dentro e fora da sala de aula, e pela dedicação que sempre oferece, sem hesitar, a todos aqueles que a rodeiam.

Às *pessoas* que experienciaram este projeto e fizeram-me acreditar que, num futuro próximo, serei uma mediadora capaz de transformar o “mundo”.

E por último, mas não menos importante, obrigada a *mim* mesma, que entre o silêncio e o desassossego, aprendi a amar cada (im)perfeição da minha pessoa.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A MEDIAÇÃO EDUCACIONAL COMO PROMOTORA DE UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO E CONHECIMENTO EM CONTEXTO ARTÍSTICO

RESUMO

O presente trabalho retrata a vivência de uma experiência de estágio curricular de natureza profissionalizante, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional, durante o ano letivo de 2022/2023. A perspetivar a mediação como uma abordagem flexível e aplicada em diferentes níveis, ambientes e circunstâncias, o presente trabalho de investigação/intervenção intercede sobre a exploração da mediação educacional numa escola profissional artística, situada no norte de Portugal. Através de um trabalho perfilado pelos pressupostos da investigação/ação e da abordagem qualitativa, implementámos a mediação como uma metodologia participativa e criativa para a promoção da proatividade da comunidade educativa na (co)construção de uma cultura de colaboração e conhecimento no contexto escolar.

Conscientes do presente marcado pelo confronto, a ameaça e a desigualdade, a escola, para além da sua função e missão pedagógica, depara-se com o árduo desafio de fortalecer a democracia dentro e fora do contexto escolar. A mediação, em função da interdependência dos desafios emergentes entre a sociedade hodierna e as instituições educativas, foi explorada, em conformidade com as necessidades identificadas, como ferramenta pedagógica no âmbito da facilitação do processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do jovem músico em contexto de orquestra; e, por outro, como prática mobilizadora de valores sociais e cívicos, nos quais a participação e o respeito edificaram espaços comuns de (auto)valorizam e convivência positiva que, por sua vez, contribuíram para a criação de novos sentidos e significados sobre o que a escola representa e traduz.

Os resultados da nossa investigação/intervenção revelam a necessidade de redefinir os espaços de aprendizagem e de convívio, considerando a experiência coletiva, a autonomia e a criatividade para a maximização de aprendizagens significativas e duradouras. A mediação educacional revela-se, ao longo desta experiência, uma metodologia capaz de transformar os padrões culturais escolares, exponenciando novas formas estar, ser, fazer e (con)viver em comunidade.

Palavras-chave: Educação profissional artística; Formação integral de jovens músicos; Mediação educacional; Metodologias participativas e criativas.

EDUCATIONAL MEDIATION AS A PROMOTER OF A CULTURE OF COLLABORATION AND KNOWLEDGE IN AN ARTISTIC CONTEXT

ABSTRACT

This work describes the experience of a curricular internship of a professional nature, as part of the 2nd year of the master's degree in education, specialising in Educational Mediation, during the 2022/2023 academic year. Looking at mediation as a flexible approach that is applied at different levels, in different environments and in different circumstances, this research/intervention project explores educational mediation in a professional art school in the north of Portugal. Through work characterised by the assumptions of action research and the qualitative approach, we implemented mediation as a participatory and creative methodology for promoting the proactivity of the educational community in (co)building a culture of collaboration and knowledge in the school context.

Conscious of a present characterised by confrontation, threat and inequality, the school, in addition to its pedagogical role and mission, is faced with the arduous challenge of strengthening democracy both inside and outside the school context. Mediation, given the interdependence of the challenges emerging between today's society and educational institutions, was explored, in accordance with the needs identified, as a pedagogical tool in the context of facilitating the learning process and the integral development of young musicians in an orchestra context; and, on the other hand, as a practice that mobilises social and civic values, in which participation and respect have built common spaces of (self-)appreciation and positive coexistence which, in turn, have contributed to the creation of new senses and meanings about what the school represents and translates.

The results of our research/intervention reveal the need to redefine learning and social spaces, considering collective experience, autonomy and creativity in order to maximize meaningful and lasting learning. Throughout this experience, educational mediation has proved to be a methodology capable of transforming school cultural patterns, giving rise to new ways of being, doing and living together as a community.

Keywords: Professional artistic education; Integral training for young musicians; Educational mediation; Participatory and creative methodologies.

Índice geral

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	V
ÍNDICE GERAL	VII
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO COTEXTUAL DO ESTÁGIO	4
2.1. O CONTEXTO DE ESTÁGIO UM PALCO DE SIGNIFICADOS, SENSACIONES E HISTÓRIA(S).....	4
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO ENVOLVENTE NA INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO: IDENTIDADES INTERDEPENDENTES.....	6
2.3. ÁREA DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO: JUSTIFICAÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO	8
2.4. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS: A ARTE DO (DES)CONHECIDO	10
2.4.1. Reconhecer a realidade da escola artística como contexto de mediação.....	12
2.4.2. Um olhar sobre as percepções dos alunos para mapear o contexto de mediação.....	26
2.4.3. Um diálogo entre representantes do corpo docente artístico	31
2.4.4. Compreensões da arte de sentir, escutar e observar.....	32
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO.....	34
3.1. A MEDIAÇÃO EDUCACIONAL COMO CULTURA DE TRANSFORMAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR EM CONTEXTO ARTÍSTICO PROFISSIONAL.....	34
3.1.1. Que papel para a mediação educacional?.....	35
3.1.2. A importância da afirmação da autonomia criativa no desenvolvimento de competências transversais pelo jovem músico.....	37
3.1.3. Um olhar sobre a mediação educacional como constructo de cultura de transformação, sustentado na colaboração e conhecimento	39
3.2. A MEDIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL ENTRE A ARTE E O HOLÍSTICO.....	40
3.2.1. (Re)Imaginar a escola a partir da mediação: espaços (d)e oportunidades.....	42
3.3. DESAFIOS À MEDIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTO ARTÍSTICO PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	45
CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO.....	48
4.1. APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO	48
4.1.1. Método e técnicas de investigação/intervenção	49
4.1.2. Tratamento e análise dos dados.....	52
4.2. RECURSOS MOBILIZADOS E LIMITAÇÕES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO: A ESTRATÉGIA DA MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO	57
4.3. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	60

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO.....	62
5.1. DA(S) IDEIA(S) À AÇÃO: O PROCESSO DE (RE)CRIAÇÃO DOS EIXOS DE AÇÃO	62
5.1.1. Investigar na e sobre a 1.ª pessoa do plural – subjetividades do “nós”	63
5.1.2. Interpretar melodias de uma identidade coletiva promotora de práticas colaborativas e experienciais.....	66
5.1.2.1. Uma intervenção peculiar entre a sonoridade do saber ser, saber estar e saber fazer em contexto de orquestra	67
5.1.2.2. Um contexto de (re)construção do experiencial vivido no fruir do pensamento crítico e criativo....	71
5.1.3. Sentidos e significados de espaços intocáveis: o impacto do (auto)conhecimento no desenho de uma convivialidade positiva	75
5.1.3.1. Sim, uma mediadora na biblioteca sem hora marcada.....	75
5.1.3.2. As (tuas) partituras musicais: essências de representatividade e partilha	77
5.1.3.3. (Re)desenhar espaços e ambientes.....	79
5.1.3.4. (Re)Conhecer histórias através do envolvimento e a escuta coletiva.....	80
5.1.3.5. Existem rituais na escola?.....	83
5.2. MEMÓRIAS CO-CONSTRUÍDAS DE MONITORIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	84
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICE 1 – ESTRUTURA ADOTADA NO DIÁRIO DE BORDO	98
APÊNDICE 2 – RESULTADO DO LOGÓTIPO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	99
APÊNDICE 3 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO ENTREGUE AOS ALUNOS QUE CRIARAM O LOGÓTIPO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	100
APÊNDICE 4 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA “OFICINA DE DEBATES E EXPERIMENTAÇÕES: FUTURE ME!”	101
APÊNDICE 5 – FICHA DISTRIBUÍDA PARA A CONCRETIZAÇÃO DA TAREFA INDIVIDUAL PROPOSTA	102
APÊNDICE 6 – POWERPOINT UTILIZADO PELA MEDIADORA ESTAGIÁRIA NA OFICINA COM A TURMA DO 2.º CBI	103
APÊNDICE 7 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA AÇÃO “RECICLA O PASSADO”	109
APÊNDICE 8 – FOLHA DE REGISTO CRIADA PARA A MONITORIZAÇÃO DA ATIVIDADE “RECILA O PASSADO”.....	110
APÊNDICE 9 – DESAFIOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DA AÇÃO “PAREDES QUE NOS DIRECIONAM”	111
APÊNDICE 10 – EXEMPLOS DO MATERIAL CRIADO PARA A PROMOÇÃO DA AUTOVALORIZAÇÃO, AUTOESTIMA E AUTOCONFIANÇA	115
APÊNDICE 11 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA AÇÃO “ESTÚDIO ESCOLAR”	117

APÊNDICE 12 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO UTILIZADA NO ÂMBITO DA PARTICIPAÇÃO DO CONVIDADA NA AÇÃO “ESTÚDIO ESCOLAR”	118
APÊNDICE 13 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO 1.º EPISÓDIO DO “ESTÚDIO ESCOLAR”	119
APÊNDICE 14 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA AÇÃO “MELODIAS DO INTERIOR”	120

LISTA DE SIGLAS

EPM	Escola Profissional de Música
CBI	Curso Básico de Instrumento
CI	Curso de Instrumentista
CISP	Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão
CICT	Curso de Instrumentista de Corda e de Tecla
EE	Encarregados de Educação

Índice de tabelas

Tabela 1 - Matriz categorial do questionário dirigido aos encarregados de educação.....	18
Tabela 2 - Matriz categorial do questionário dirigido aos alunos	19
Tabela 3 - Apresentação dos dados biográficos dos EE	21
Tabela 4 - Inquietações manifestadas pelos EE	25
Tabela 5 – Dados biográficos dos alunos	26
Tabela 6 – Calendarização proposta a realizar/realizada durante a fase de investigação/intervenção	58
Tabela 7 – Perspetivas expressadas pelos pequenos grupos.....	73
Tabela 8 – Feedback dos alunos participantes da oficina.....	86

Índice de figuras

Figura 1 - Exemplo de questões formuladas para os EE	20
Figura 2 - Exemplo de questões formuladas para os EE	21

Índice de imagens

Imagem 1 - Exploração inicial de elementos ilustrativos	65
Imagem 2 - Aplicação de técnicas de desenho sugeridas pelos alunos.....	66
Imagem 3 – Rascunho da organização do espaço durante o desenho da ação.....	72
Imagem 4 – Resultado do brainstorming.....	73
Imagem 5 - Lembrança oferecida por uma aluna.....	89
Imagem 6 – Post-it deixado por uma aluna na secretária da mediadora estagiária	89

Índice de gráficos

Gráfico 1- Conceção de conflito dos EE	22
Gráfico 2 - Classificação da presença de conflitos/tensões no contexto escolar dos educandos	23
Gráfico 3 – Expectativas dos EE com a presença de um mediador educacional.....	24
Gráfico 4 – Conceção de conflito dos alunos do 9.º e 12.º anos	27
Gráfico 5 – Vivência de conflitos no contexto escolar pelos alunos	28
Gráfico 6 – Perceções dos alunos sobre a influência dos conflitos/tensões no ambiente escolar	29
Gráfico 7- Expectativas dos alunos em relação à presença da mediadora educacional.....	30

Índice de esquemas

Esquema 1 – Organização e análise de excertos das notas de campo	13
Esquema 2 – Relações de interdependência resultantes dos diários de bordo que mapearam as necessidades.....	15
Esquema 3 - Passos adotados no processo de análise de conteúdo.....	54
Esquema 4 – Correlação entre as categorias emergentes.....	55

Capítulo I - Introdução

Mudança é o processo no qual o futuro invade as nossas vidas.

(Alvin Toffler)

O tempo e o espaço são fatores que subentendem um itinerário em direção à mudança, visto que, ao longo do processo a que chamamos “vida”, o ser humano confronta-se com diferentes fases do seu desenvolvimento que, a curto e longo prazo, exigirão a adequação do meio às suas necessidades, assim como a transformação da sua essência humana em relação aos espaços e ambientes que o circunscrevem. A mudança é aspirada por um ato voluntário, consciente e, acima de tudo, por um ato de vontade. Assim, a par deste anseio pela metamorfose, o contexto em estudo, uma instituição de ensino profissional artístico, inspirou a construção da proposta, *A mediação educacional como promotora de uma cultura de colaboração e conhecimento em contexto artístico.*

A escola subjacente à proposta, assim como outras instituições escolares, apresenta uma identidade própria, composta pelo ambiente, os rituais, as interações, os valores, as respostas educativas, entre outros. A escola é um espaço repleto de expressões, articulações, movimentos e ações. Entre tanta agitação e diversidade, a mediação educacional surge como um pilar de apoio e facilitação no alcance do verdadeiro propósito do papel da escola, formar, pessoal e socialmente, as gerações hodiernas, e na concretização da sua missão, isto é, o projeto educativo (Campos, 1997; Cunha & Monteiro, 2018). Confrontando-nos com uma instituição que une a sua comunidade escolar através da música, a mediação educacional e o seu caráter transdisciplinar aliam-se à arte como uma sinergia que anseia promover a transformação do espaço educativo, alicerçando um ambiente que promove o conhecimento integral e a colaboração entre os agentes educativos para o alcance do bem-estar comum, a emancipação individual e, num futuro próximo, para a contribuição de comunidades pacíficas e, acima de tudo, humanas (Yus, 2002). De facto, estamos perante uma escola profissional que oferece o desenvolvimento de uma formação qualificada no âmbito do perfil de instrumentista musical (Curso de Instrumentista de cordas e de tecla e Curso de instrumentista de sopros e de percussão). Contudo, a sua missão não se limita apenas a uma componente pedagógica artística e sociocultural. Desta forma, a seguinte proposta vem enfatizar, por um lado, a arte como um contributo no processo da formação plena do aluno, e não como uma barreira que limita o seu currículo, e, por outro, como uma via de transformação do clima escolar em ambientes de aprendizagem construtiva. Acreditando nas potencialidades da

mediação, este plano de atividades surge com o principal objetivo de promover o desenvolvimento integral dos jovens músicos, não subjugando a importância do ambiente escolar, e as relações aí existentes, na e para a sua formação humana e para o desenvolvimento identitário do contexto escolar. Assim, a mediação é perspectivada como um ponto de equilíbrio no quotidiano da vida escolar, nomeadamente entre a formação profissional artística e o desenvolvimento de outras potencialidades humanas, numa perspetiva sociocultural e científica, o clima e as relações, a individual e a coletiva, entre outras conexões que constituem a globalidade da instituição.

Perante uma proposta que subentende a compreensão global da realidade do campo do estudo, a investigação-intervenção perfila a essência deste percurso de descoberta, reconstrução e transformação. Não deixando de referir que, a par da necessidade de sentir e de criar uma conexão com o contexto, este processo acaba por estabelecer a criação de um guia orientador entre a imensidão de significados e possibilidades de interpretação da questão que fundamenta a investigação-intervenção: de que forma a mediação educacional apoia o processo de transformação positiva do contexto escolar através de uma cultura de conhecimento e colaboração?

O caminho que nos direciona para a agarrar este desafio revela-se ao longo deste plano. Reconhecendo que nenhuma intervenção é empiricamente sustentada sem o domínio da esfera de ação, o Capítulo II apresenta uma caracterização geral da instituição de acolhimento e respetiva comunidade em estudo, de forma a promover um conhecimento contextualizado no âmbito do funcionamento, estrutura, valores e finalidades do contexto. Ainda nesta dimensão, é apresentado o mapeamento de necessidades da comunidade escolar, com clara evidência no seu processo de construção e compreensão progressiva do contexto, pois, a par da ligação estabelecida entre o profissional e o contexto, surgem, consoante a exploração e envolvimento, significados, perceções e sentidos peculiares que contribuem para a construção do conhecimento sobre o ambiente ao nosso redor. Posteriormente, é apresentado, no Capítulo III, o enquadramento teórico subjacente à problemática do estágio, através da fundamentação de abordagens atualmente pertinentes para o fortalecimento da democracia e conquista da paz, a edificação de espaços escolares propícios para a convivência positiva e o desenvolvimento integral dos jovens cidadãos do século XXI. Ainda, sobre uma linha de pensamento cientificamente fundamentado, é descrita, no Capítulo IV a abordagem metodológica subjacente à compreensão, leitura, análise e apresentação dos dados recolhidos. Ainda, nesta dimensão, é exposta a estratégia de mobilização dos recursos institucionais ao longo do processo de investigação/intervenção. Perante uma dimensão que

aspira o entusiasmo e a paixão pela(s) prática(s) da mediação educacional, o relatório apresenta, no Capítulo V, a planificação e concretização das fases de investigação/intervenção, considerando o ambiente externo – expressões, sentidos e significados – para monitorização das estratégias e mecanismos de intervenção, nos quais a participação, criatividade e colaboração orientaram esta experiência profissional vital para com a realidade educativa artística, a educação musical profissionalizante. Por fim, o Capítulo VI, um espaço dedicado para as considerações finais, oferece uma reflexão referente ao processo de (co)construção da cultura de escola, através da valorização da identidade pessoal e coletiva, do experiencial vivido, dos recursos contextuais. Em particular, através da confiança e integração na/da comunidade durante a construção do projeto de investigação/intervenção, pois, é importante trazer as pessoas para a educação, já que esta se orienta para elas.

Capítulo II - enquadramento cotextual do estágio

O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são.

(Aristóteles)

O presente capítulo enfatiza a esfera de investigação/intervenção da experiência de estágio, possibilitando, por um lado, a compreensão clara da essência da instituição escolar e, por outro, a diversidade do sistema que a compõe. Através de um contexto que se movimenta e sobrevive pela expressão artística, a mediadora estagiária apresenta o mapeamento de necessidades realizado durante a fase de investigação, revelando que o ato de sentir, escutar e observar, carecem, igualmente, de sensibilidade para desconstruir a multiplicidade de cenários e situações que interpelam e fundamentam o objeto de investigação/intervenção.

2.1. O contexto de estágio um palco de significados, sensações e história(s)

O contexto que acolheu a experiência de estágio é uma Escola Profissional de Música (EPM), de cariz privado, situada no norte de Portugal. Atualmente, existem apenas cinco instituições artísticas desta natureza que ministram o curso de nível II (Curso Básico de Instrumento) e nível IV (Curso de Instrumentista), correspondendo, respetivamente, ao 9.º ano de escolaridade e, na medida do ensino regular, o Ensino Secundário. Apesar de serem ciclos de estudos distintos, as formações complementam-se entre si, com o objetivo de criar respostas que possibilitem a progressão de estudos a nível superior e, posteriormente, combater a carência de recursos humanos neste campo profissional (Projeto Educativo, 2019, p. 11). A par desta oferta educativa, a instituição apresenta uma diversidade de especialidades instrumentais, destacando o violino, o trompete, o clarinete e a guitarra como atuais preferências educativas dos alunos matriculados na instituição (Projeto Educativo, 2022, p. 23). Em função destas especificidades, pode-se aferir que o estudante se depara com um plano curricular educativo diversificado, devido à sua componente sociocultural, artística, científica e técnica.

Dada a formação vocacional em questão, a aquisição de experiência artística é um pilar essencial para a maturação do percurso profissional do jovem músico. Logo, a escola procura oferecer um espaço de fusões experimentais, quer no âmbito da participação, produção e consumo cultural, quer no contacto com a realidade social, cultural e artística do território que os circunscreve. As orquestras, nas suas variadas conceções, e os grupos de música de câmara, são

alguns dos exemplos de projetos performativos que procriam contextos de aprendizagem participativa, no âmbito da interpretação de repertório musical variado e, posterior, disseminação musical, através de concertos didáticos para a comunidade local. Aliás, este vínculo entre a escola e a comunidade surge com o sentimento de responsabilidade para com a região, mais concretamente, na criação de oportunidades que promovam hábitos de consumo cultural. Esta missão socioeducativa, tal como referido no Projeto Educativo (2019), reflete-se num “modelo de organização e intervenção social no território”, dada a dinamização de concertos e outras atividades que contribuem para a inclusão e coesão social. Para além de uma história institucional narrada com e para a comunidade sociocultural, a escola enfatiza estes ambientes de interação com o público para a promoção do conforto e da sensação de confiança, uma dimensão também estimulada através das audições de classe e recitais a solo, uma resposta que permite oferecer novas competências técnicas e artísticas para a antecipação e preparação da entrada do músico no contexto profissional (website da instituição, 2022). Nesta tarefa de performance do jovem artista, as famílias são protagonistas, presenteiam os momentos musicais dos educandos, dado à praticidade do conceito “modelo de educação inclusiva”, que demarca a identidade da instituição (Projeto Educativo, 2022). Os encarregados de educação e outros familiares são convidados a experienciar, na primeira pessoa, o contacto com a música erudita, subentendendo, uma vez mais, hábitos de consumo cultural e, por outro lado, o fortalecimento do vínculo escola-família, isto é, uma ligação que permite o envolvimento e acompanhamento familiar durante o percurso escolar do educando.

A formação artística é um segmento do projeto educativo e da missão institucional. Logo, a EPM rege-se num modelo pedagógico centrado no perfil do aluno do século XXI, no sentido de contribuir para uma formação sólida humana dos jovens músicos, compreendendo a escola como um importante contexto com impacto no desenvolvimento pessoal (Projeto Educativo, 2022). O respeito pela diversidade, a valorização das diferentes formas de conhecimento e expressão, a promoção do pensamento criativo e crítico e a participação interna da comunidade escolar são alguns dos valores defendidos pelo contexto em estudo (Projeto Educativo, 2019). Assim, é possível aferir que, para além de uma Educação conduzida pela Arte, a instituição enfatiza o desenvolvimento de um currículo integra, perspetivando-o do seguinte modo: “Valorizam-se as competências, os valores, o saber-fazer, o saber-estar, os saberes, o desenvolvimento de capacidades de criatividade, comunicação, trabalho em equipa, resolução de problemas, responsabilidade e poder empreendedor” (Projeto Educativo, 2019, p. 45). A escola subentende

assim um conjunto de significações e valores, sendo que parte destes podem ser notáveis pelas metodologias de ensino aplicadas. Neste caso, defende-se que o afeto e o sentimento de pertença são variáveis decisivas do sucesso escolar do aluno, dado que através do afeto subentende-se uma forma de educar e, acima de tudo, de construir os valores da escola (Projeto Educativo, 2022). Desta forma, o papel do corpo docente e as relações presentes entre a comunidade escolar são os pilares regeneradores do bem-estar e equilíbrio que, conseqüentemente, despertam o valor da equidade, compromisso, partilha e colaboração.

2.2. Caracterização do público-alvo envolvente na investigação/intervenção: identidades interdependentes

Singularmente, a comunidade escolar é caracterizada pelo seu envolvimento cultural, independentemente do papel que cada agente educativo perfila. Entre a diversidade que caracteriza um “todo” e a riqueza ímpar de cada “parte”, a identidade da escola é (co)construída através das pessoas que nela habitam e interagem, nomeadamente os alunos, famílias, professores e colaboradores não docentes. Percecionando esta instituição como um contexto de articulação com a comunidade local, é possível aferir que a sua identidade ultrapassa as suas paredes artísticas, atingindo aqueles que são os valores, normas e organização comunitária da população territorial que os rodeia. Entre a multiplicidade de sujeitos que se movimentam neste contexto socioeducativo, o jovem músico é o centro que capta a maior das atenções, dentro e fora da escola, assim como na vivência desta experiência de investigação-intervenção, devido à sua educação musicalmente sustentada. Contudo, é importante reforçar que a par de uma proposta desta essência, que promove a transformação do(s) ambiente(s) educativo(s), é necessário compreender a realidade de cada ator escolar que, direta ou indiretamente, impactua a simbologia daquilo que a escola representa e traduz.

Constata-se que, no ano letivo 2022/2023, a comunidade estudantil é constituída por 154 alunos. No Curso Básico de Instrumento (nível II – 7.º, 8.º, 9.º anos de escolaridade), encontram-se inscritos 79 alunos, sendo que 56,4% da população discente representa o género masculino (Projeto Educativo, 2022). Ainda sobre esta linha de predominância, o Curso de Instrumentista (nível IV – ensino secundário) é frequentado por 76 estudantes, entre os quais 44 são do género masculino (Projeto Educativo, 2022). Contudo, o Curso de Instrumentista divide-se entre duas especialidades de formação, nomeadamente o Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (CISP) e o Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla (CICT). Observando a distribuição dos

alunos pela especialidade de formação do Curso de Instrumentista, existe um termo de comparação semelhante à realidade profissional da organização sinfónica e orquestral, isto é, no CISP existe uma predominância do género masculino (66,7%) e no CICT a supremacia do género feminino (52,9%) (Projeto Educativo, 2022).

No que diz respeito às idades dos discentes, o aluno que frequenta o Curso Básico de Instrumento apresenta uma faixa etária que incide sobre os 13 e os 15 anos de idade. Um aluno inscrito no Curso de Instrumentista confronta-se com uma faixa etária que coincide com parte da vida adolescente, isto é, idades que oscilam entre os 16 e os 18 anos, podendo refletir, em alguns casos particulares, uma outra dissemelhança superior de idades (Projeto Educativo, 2019). Para além do mais, a localização geográfica da residência da comunidade supramencionada, e suas respetivas nacionalidades, são varáveis que demarcam o perfil dos jovens músicos. Por um lado, o facto de existirem apenas cinco escolas profissionais de música a nível nacional e a ânsia de desenvolver um percurso escolar interligado com esta dimensão artística educativa, leva a que a população discente seja oriunda de diferentes conselhos do norte do país e, em casos particulares, dos arquipélagos dos Açores. Na verdade, esta variável revela um índice de disseminação das atividades musicais do jovem artista, dado que as suas práticas comportam potenciais ligações com a sua localidade de residência, podendo-se aferir que 44% dos estudantes (67) evidenciam um contacto demarcado pela participação sociocultural, devido à sua presença em associações e atividades culturais, como é o caso das bandas filarmónicas, grupos de teatro e dança das suas regiões (Projeto Educativo, 2022). Por outro lado, o aumento dos fluxos migratórios, dadas as circunstâncias políticas e socioeconómicas da atualidade, leva com que a instituição se depare com ambientes socioeducativos cada vez mais plurais, contando com a inscrição de 13 alunos migrantes (8,4%), provenientes da Síria (1), Venezuela (2), Federação Russa (3), Ucrânia (6) e Brasil (6) (Projeto Educativo, 2022).

Percecionando o público-alvo desta proposta, torna-se inevitável destacar a existência de uma relação significativa na tríade aluno, escola e família. Assim, é crucial compreender que, da mesma forma que os alunos se caracterizam pelo seu percurso singular, os encarregados de educação (EE) também se deparam com uma realidade educativa distinta. Em primeiro lugar, pelo facto de algumas famílias residirem em localidades distantes do contexto escolar, dada a pouca oferta formativa no âmbito da educação musical nas suas regiões. E, por outro, pelo facto de apresentarem uma participação correlacionada com o consumo cultural, reavivado com a sua presença em concertos, recitais e outros momentos em que o seu educando está envolvido. Um

outro fator que caracteriza ainda os EE é a prevalência do seu grau de parentesco. No ano letivo 2019/2020, cerca de 70% dos EE representavam-se como mães dos jovens da comunidade escolar (Projeto Educativo, 2019).

Por último, o jovem músico contempla conexões com o corpo docente e não docente, atores escolares que estão diariamente presentes no seu quotidiano. No caso dos professores da área artística, nomeadamente os professores de instrumento, estes apresentam uma ligação mais próxima com o estudante, dada a existência de aulas individuais no âmbito da sua especialidade instrumental, possibilitando um contacto distinto, quer sobre a individualidade do aluno, quer sobre o seu desenvolvimento artístico. Para além do mais, o contacto com maestros do plano nacional e internacional de vasta experiência, replica uma relação distinta, devido ao seu cariz profissional e artístico. O corpo docente, na sua globalidade, é constituído por 60 profissionais e, ao contrário da caracterização dos EE, existe um maior número de profissionais do sexo masculino do que do sexo feminino, nomeadamente 65% (Projeto Educativo, 2022). Com uma composição menor, mas igualmente impactante no funcionamento escolar para o alcance do bem-estar comum, a comunidade escolar conta com a presença de 17 colaboradores não docentes, verificando-se uma distribuição mais equilibrada entre géneros: 53% são do género feminino e 47% do género masculino (Projeto Educativo, 2022).

2.3. Área de investigação/intervenção: justificação no tempo e no espaço

Os contextos de educação artística contemplam diferentes formas de educar, expressar e comunicar. Para além desta densa pluralidade de saber-estar, saber-ser e saber-fazer, a tipologia destes contextos deparam-se com o estreito desafio de formar um jovem músico e, em simultâneo, um cidadão do e para o século XXI. A arte, como um segmento isolado, exige a edificação de espaços de liberdade que possibilitem a contínua (re)criação crítica e criativa (Lapa, 2014). A escola, perspectivada como “atriz” da responsabilidade social, é desafiada a contornar a força influenciadora dos programas educacionais que, ao não serem criticamente mobilizados, impedem que a diferença, a criatividade e a emoção pautem espaços livres de experimentação individual e coletiva:

Os programas e as práticas tendem para a norma e para a repetição de processos: eles asseguram a coerência, a estabilidade, o rigor. Mas a arte pressupõe um pensamento aberto, uma atitude crítica, uma leitura intuitiva (...) Por isso a escola, em sentido mais largo, tem alguma dificuldade em lidar com esse

mundo, onde cabe a exceção e a diferença. Por isso instintivamente instala regras, repetições e rotinas (Lapa, 2014, p. 208).

A mediação educacional, no contexto escolar artístico em estudo, surge como um pilar regenerador do(s) espaço(s) educativos que, por sua vez, são assoberbados pela complexidade de rotinas, ambientes, identidades e relações. Acreditando na praticidade do princípio da neutralidade e imparcialidade¹, aplicado e defendido na mediação, a mediadora estagiária adaptou-se à realidade contextual da instituição, reconhecendo a música como um canal imprescindível para a contínua representatividade dos interesses institucionais, durante a vivência do projeto. Ou seja, o recurso à música na edificação de uma ponte de comunicação para com a comunidade em estudo, suscitou a conformidade escolar face à integração dos valores e práticas da mediação. Contudo, importa aferir que a conformidade é um caminho que se (re)constrói ao longo do tempo.

A integração na instituição exigiu a flexibilidade do ato de observar, refletir e recomeçar. Sendo a mediação um território ímpar e o contexto em estudo um espaço que o observara, inicialmente, como uma realidade entre sombras, a resistência foi uma variável que se constatou no primeiro contacto. A mudança implica a fuga de um quotidiano mecanizado para uma rotina imprevisivelmente criativa e, como em qualquer outra metamorfose, o início é repleto de barreiras e constrangimentos. Assim, o respeito pelo processo de adaptação e o estado da arte do contexto, a disponibilidade para a co-construção e a reformulação das práticas profissionais face às particularidades do(s) ambiente(s), favoreceu o acolhimento do papel educativo e das dinâmicas de investigação/intervenção da aluna estagiária. Numa perspetiva sobre o processo de construção da confiança, a exploração e apropriação da mediação ao contexto, possibilitou que os membros da comunidade escolar se familiarizassem com uma “nova” forma de observar, escutar e sentir a escola. Para além do mais, esta relação contribuiu para a exploração das práticas mediativas num contexto improvável, a consolidação da área da mediação e o reconhecimento do papel do mediador entre diferentes atores educativos.

Considera-se que o projeto de investigação/intervenção transpareceu e acompanhou a perspetiva mediativa, ao longo da sua construção e desenvolvimento, não só pela aplicabilidade dos seus princípios, mas, também, pela prática da perspetiva da ação comum. A investigação do contexto é uma etapa fundamental para a construção de uma proposta contextualizada e

¹ A considerar o artigo 3.º do código ético-deontológico do/a mediador/a da Comissão Nacional de Mediação, este é um sujeito imparcial em relação à posição e questões apresentadas pelos mediados, tendo que respeitar as diferenças entre si e de garantir a igualdade de direitos ao longo do processo de mediação.

adequada às circunstâncias institucionais. Desta forma, é importante delinear uma questão de investigação que circunscreva o percurso da investigação/intervenção no contexto em estudo para que, a médio e longo prazo, não existam desvios em relação ao que é planificado. Assim, a interrogativa que transparece a situação-problema e que anseia o alcance de soluções criativas consiste na seguinte formulação: de que forma a mediação educacional apoia o processo de transformação positiva do contexto escolar através de uma cultura de conhecimento e colaboração? Entre o processo contínuo de análise, descoberta, (des)construção e envolvimento, definiram-se os seguintes objetivos: 1) transformar o contexto artístico num espaço propício para uma educação transdisciplinar; 2) contribuir, através dos valores da mediação, para a construção de ambientes de participação e reconhecimento mútuo. Com a definição do eixo nuclear da proposta, tornou-se inevitável que o percurso se propiciasse de pequenas metas a alcançar para garantir a exequibilidade das ações no campo de atuação, que serão posteriormente referidas após a apresentação do diagnóstico de necessidades.

2.4 Diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas: a arte do (des)conhecido

Quando remetemos o nosso pensamento para os contextos escolares, espontaneamente, associamos os seus espaços a ações educativas e formativas, isto é, a processos de ensino-aprendizagem. Nesta mesma lógica, o contexto de estágio é uma instituição que prioriza um ensino de qualidade para os seus alunos, tentando encontrar o equilíbrio ideal entre o seu programa educativo artístico, sociocultural e científico e a formação humana. Porém, ao apresentar um contexto que é essencialmente caracterizado e movido pela música e a arte, torna-se complexo implementar dinâmicas que focalizem e permitam explorar outros domínios do saber humano, assim como a adoção de outras dinâmicas nos ambientes de aprendizagem, dada a dimensão de perspectivas pedagógicas a que a educação musical está associada (Reese, 1976). Na verdade, as dinâmicas de orquestra, isto é, ambientes de aprendizagem artística, demonstram a importância de habilidades técnicas, artísticas, físicas e sociais. O registo de orquestra requer uma coordenação entre o maestro e os músicos e, por outro lado, o cumprimento de um código deontológico do perfil de músico profissional que subentende um processo de construção e capacitação do saber ser e estar em contexto de orquestra. Esta é constituída por diversas classes de instrumento e, posteriormente, cada classe é integrada por instrumentistas que interpretam diferentes vozes. Por outras palavras, cada sujeito é fundamental para o bom funcionamento da

orquestra, sendo o espírito de colaboração o fator de união, para além da música, entre cada naipe de instrumento e, concludentemente, uma variável que permite a sonorização harmoniosa das melodias que saboreamos em concertos. Porém, como já foi referido anteriormente, é complexo atentar outras dimensões humanas quando o foco primordial de desenvolvimento, nestes contextos de interpretação de programas musicais, é a dimensão artística. Não deixando de mencionar o calendário escolar como fator de pressão e agilização performativa dos jovens músicos para o alcance dos objetivos estabelecidos, destacando o seu compromisso social no âmbito da criação de hábitos de consumo e a territorialidade do músico profissional.

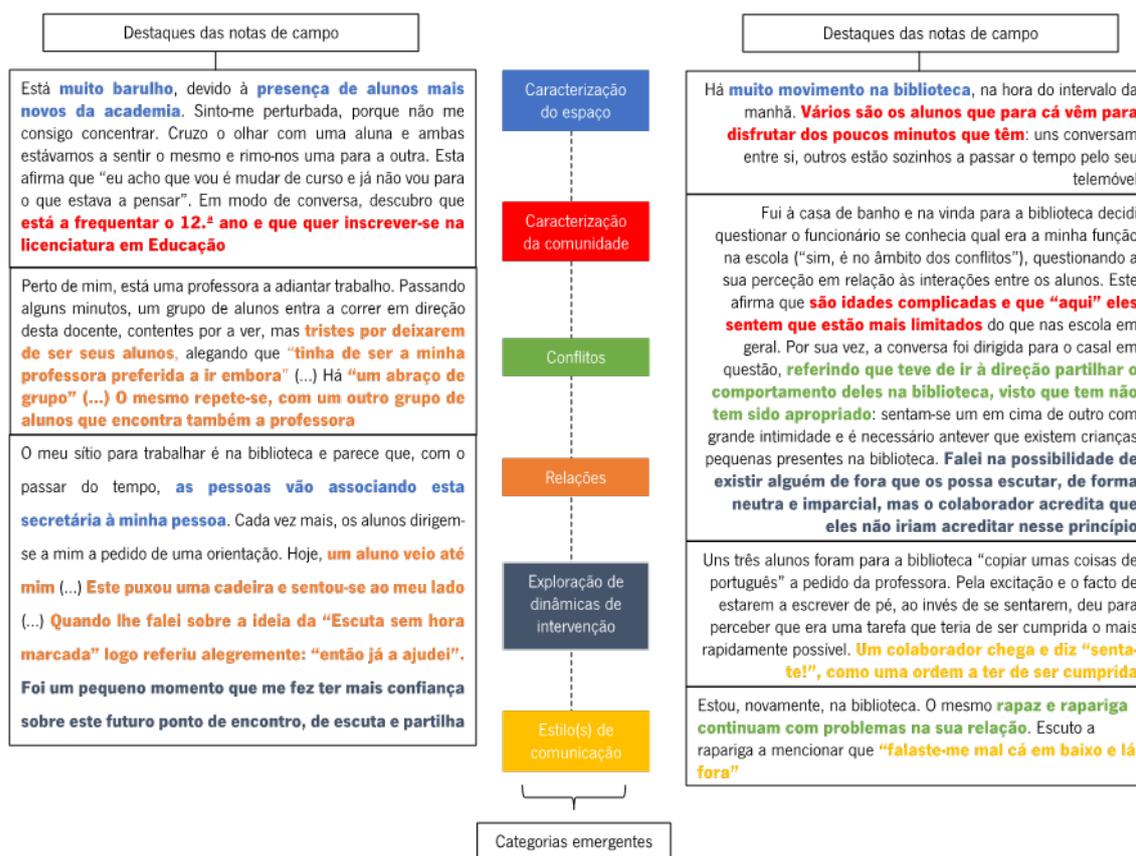
Independentemente da caracterização dos espaços de aprendizagem, não podemos revogar a presença de um processo de desenvolvimento pessoal. Assim, a edificação de um olhar atento sobre a relação maestro-aluno, a adoção de uma comunicação positiva e a postura de uma liderança colaborativa entre todos os membros possibilitará a promoção da confiança, motivação, produtividade, respeito mútuo e participação. No fundo, esta dinâmica educativa artística subtende, também, a fomentação do desenvolvimento social do jovem músico, visto que este aprende a estar, a ser e a saber fazer com o próximo. Logo, a cultura de colaboração manifesta-se, por um lado, essencialmente na performance do aluno músico em orquestra, visto que é uma das exigências profissionais nesta dimensão artística. E, por outro lado, na construção da sua identidade, dado que contempla um conhecimento sobre si e aqueles que o rodeiam, não deixando de mencionar a sua adesão crítica a valores morais e democráticos (Campos, 1997). Na verdade, isto não se reflete necessariamente só em aulas de orquestra, mas na globalidade do mundo da performance artística, visto que esta exige o exercício físico, fundamentalmente, individual do músico. Ou seja, estamos perante uma prática que sobrevive pela personalidade e, no reverso, pela existência da diversidade de identidades artísticas que, ao não trabalhar um conjunto de valores éticos, edifica ambientes de competitividade e isolamento. Assim, impulsionando-nos para o ambiente escolar de uma escola profissional de música, torna-se impensável estabelecer o equilíbrio entre a ação e a reflexão, não só da área subjacente ao contexto, mas sobre o conhecimento que, atualmente, o mundo global exige. Além de conceber uma formação movida pela arte, o contexto em estudo contempla uma responsabilidade social na formação de músicos, adolescentes e, acima de tudo, de seres humanos. Desta forma, é fulcral que a escola seja um espaço repleto de oportunidades para explorar diferentes formas de conhecimento que atinjam a individualidade e coletividade da comunidade escolar e, também, um lugar natural em que se aprenda a viver com o próximo, mesmo que a arte exija o estudo individual

ou a ambição profissional. O importante está na forma como perspectivamos a realidade ao nosso redor, isto é, o essencial está na forma como transmitimos, construímos e aderimos aos valores comuns. Assim, o desafio subentendido nesta proposta, renegando a caracterização de problema, é a transformação do contexto artístico em estudo numa cultura de colaboração e conhecimento, elevando a arte como um fator transversal no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

2.4.1. Reconhecer a realidade da escola artística como contexto de mediação

O reconhecimento desta realidade, escondida entre a força dos programas e práticas acriticas, surgiu com o desenvolvimento do mapeamento de necessidades da comunidade escolar em estudo, uma etapa determinante na compreensão e domínio da esfera de ação. O momento de investigação caracteriza-se pela exploração e vivência, na primeira pessoa, dos ambientes educativos ao longo de um período de quatro meses que, na verdade, se estendeu até ao final do projeto, dada a necessidade de análise crítica contínua do contexto e respetivas circunstâncias. Efetivamente, os primeiros momentos no contexto em estudo foram demarcados pelo poder da técnica da observação² que, instantaneamente, conduziu a mediadora estagiária pela exploração de diferentes ambientes de aprendizagem que caracterizavam o quotidiano da comunidade discente. As observações dos diferentes ambientes de aprendizagem advieram, por um lado, pela necessidade de compreender a realidade escolar da instituição e, por outro, para que a estagiária tivesse a oportunidade de criar um espaço de aproximação que contribuísse para a familiaridade da sua presença na escola e, posteriormente, o conhecimento das dinâmicas das relações entre os membros da comunidade escolar. A biblioteca institucional, como espaço integrador de trabalho de estágio e, simultaneamente, como ambiente de interação entre os estudantes, constituiu a primeira oportunidade de análise e conduta comunicacional direta com a comunidade escolar. A observação, acompanhada com o instrumento notas de campo, possibilitou que as movimentações ocorrentes neste espaço se transformassem em categorias de análise, tal como é demonstrado no Esquema 1.

² As técnicas a seguir identificadas serão fundamentadas no capítulo IV.

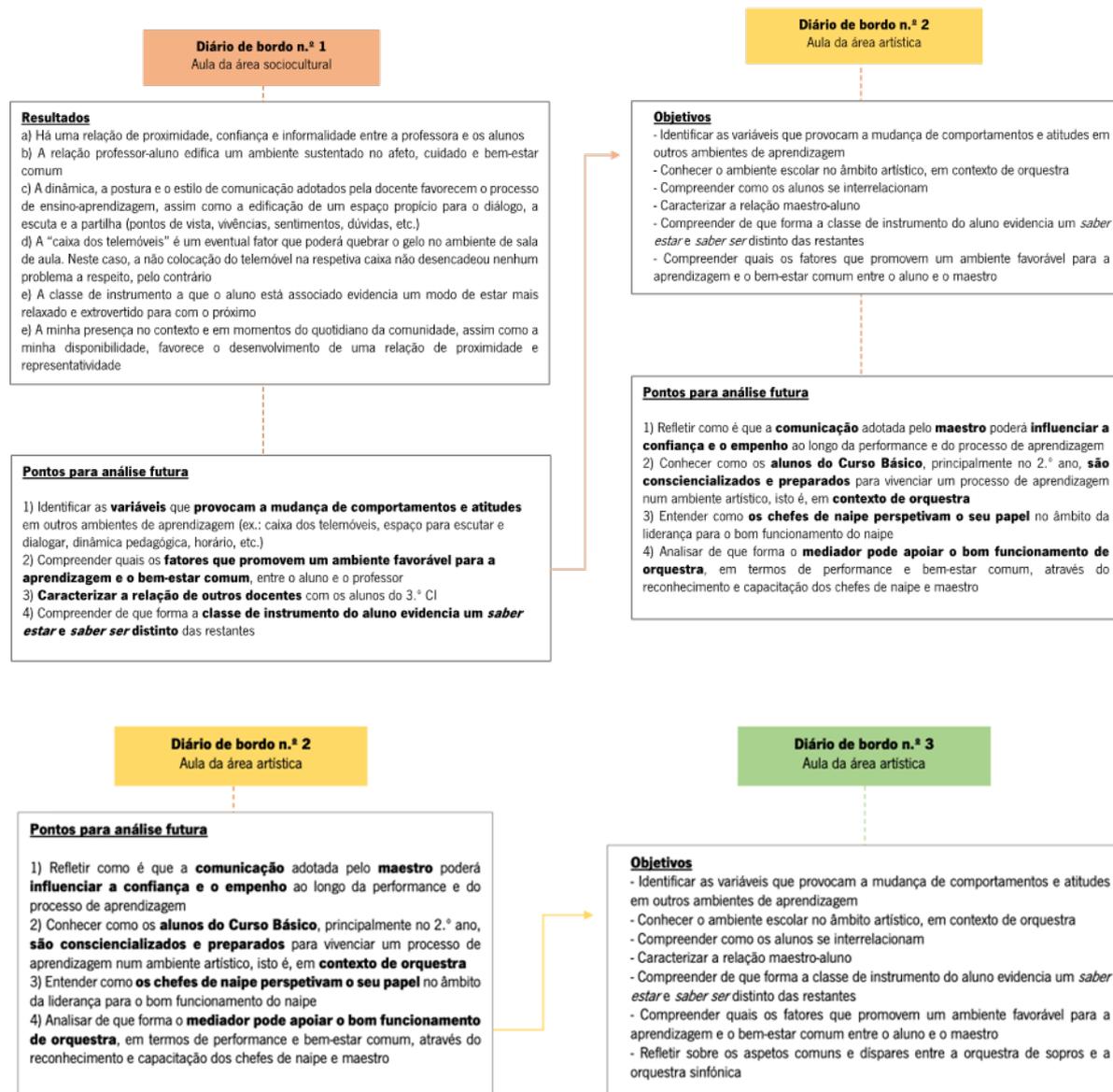


Esquema 1 – Organização e análise de excertos das notas de campo

O estado da arte do contexto manteve-se intacto, isto é, as categorias acima mencionadas não correspondem a ideias pré-concebidas, mas a uma interpretação daquilo que o contexto comunicou, acreditando que esta imparcialidade protege as verdadeiras necessidades e interesses da comunidade escolar, não inibindo a possibilidade de ocorrerem outras categorias ao longo da investigação (Bell, 2008). O início deste diagnóstico, que se (re)construiu gradualmente, revelou que a biblioteca é um espaço de eleição para vários alunos no período dos intervalos, não só para a concretização de tarefas escolares, mas, também, na procura de tempo de qualidade a nível individual e relacional. A diversidade de interações que ocorrem nesta extensão da escola, leva a que o ambiente seja bastante agitado e repleto de significados, como é o caso da associação construída em relação à secretária da biblioteca e a presença da mediadora estagiária: “as pessoas vão associando esta secretária à minha pessoa”. Aliás, a presença da mediadora neste local comunicou, desde o início, disponibilidade e abertura, visto que, antes da dinamização da ação “Escuta sem hora marcada”, um aluno sentiu-se à vontade para solicitar ajuda. Este espaço (com)partilhado favoreceu a exploração prévia de atividades, mas, acima de tudo, fortaleceu a

relação entre mediadora-alunos, promovendo conhecimento entre si e, na órbita da investigação, dados sobre a comunidade escolar.

Dada a carência de resultados nas categorias supramencionadas, a mediadora estagiária comprometeu-se com a exploração de outros ambientes de aprendizagem que demarcavam o cotidiano dos jovens músicos. Porém, a densa pluralidade de rotinas dos estudantes inscritos no Curso Básico e no Curso de Instrumentista, apenas permitiu a vivência da realidade de uma pequena mostra, nomeadamente a turma do 12.º ano que, nos modelos institucionais, corresponde ao 3.º CI. Existindo a possibilidade de observar uma aula da dimensão sociocultural, considerou-se a predefinição de objetivos para que, no momento de observação, a leitura do ambiente não fosse alvo de subjetividades. Assim, foram estabelecidos os seguintes objetivos: (1) conhecer o ambiente escolar no âmbito do contexto de sala de aula; (2) compreender como os atores escolares se interrelacionam; (3) caracterizar a relação entre professor-aluno e aluno-aluno, através das interações e comportamentos manifestados; (4) compreender de que forma a dinâmica do docente promove o bem-estar da turma e desperta o interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos e (5) identificar as reações dos alunos em relação à minha presença. Para além dos pré-objetivos, o diário de bordo contempla uma descrição expressiva do momento, evidenciando ainda os resultados e pontos para análise futura (ver apêndice 1 – Estrutura adotada nos diários de bordo). Numa linha de complementaridade, os dados obtidos geraram novas interrogativas que, conseqüentemente, exigiram a profundidade de análise de outros ambientes educativos que, neste caso, concentraram-se na dimensão artística. Por sua vez, foram encontrados termos de comparação significativos, nomeadamente entre duas conceções de orquestra que, na verdade, fundiram o eixo nuclear de investigação/intervenção. Idealizando um mapeamento crescente e (re)construtivo ao longo do tempo e da exploração dos espaços, o Esquema 2, que a seguir se apresenta, representa a estrutura lógica que sustentou o mapeamento de necessidades:



Esquema 2 – Relações de interdependência resultantes dos diários de bordo que mapearam as necessidades

O diário de bordo número um, que corresponde à observação da aula proveniente da área sociocultural, foi um instrumento que fortaleceu algumas das categorias de análise descobertas, entre as quais, *caracterização da comunidade, relações e estilos de comunicação*. Tal como foi possível constatar através das notas de campo, é visível a existência de ligações afetivas entre os docentes e os alunos. Neste caso em particular, denota-se uma relação (co)construída com base na confiança entre a professora e a turma, o que, de certa forma, revela beneficiar o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar entre uns e outros no contexto de sala de aula. Curiosamente,

a exploração deste ambiente proporcionou uma percepção acerca da postura dos jovens músicos em relação à sua especialidade instrumental, considerando-se pertinente expandir o mapeamento até aos contextos artísticos para compreender de que forma este cenário comportava um termo de análise transversal, no âmbito da aprendizagem, estilos de comunicação adotados, relação maestro-orquestra e caracterização da comunidade em estudo. Importa aferir que, neste momento de investigação, o grupo participante atingiu uma dimensão ainda mais expressiva, visto que as disciplinas artísticas integravam estudantes de vários anos de escolaridade.

Entre a multiplicidade de instrumentos, expressões e identidades, as observações em orquestra, retratadas nos diários número dois e três, constata-se um passo significativo na exploração e apropriação da essência da escola. Observa-se que, nestes espaços de aprendizagem artística, a coordenação e a colaboração são pilares mobilizadores da concretização individual e coletiva. Considerando os diários como um termo de comparação entre si, constata-se a existência de variáveis que intercedem no bem-estar comum da orquestra e na relação entre o maestro e os jovens músicos. Em primeiro lugar, a idade e o período de experiência em orquestra são fatores que intercedem sobre a dinâmica pedagógica implementada e na postura e comportamentos adotados pelos estudantes. Enquanto uma das orquestras é somente constituída por alunos do Curso de Instrumentista (ensino secundário), a outra conceção de orquestra é alvo de uma grande diversidade de idades e ciclos de estudo, integrando alunos do 8.º ao 12.º ano de escolaridade. A par destas dissemelhanças, os maestros evidenciam *estilos de comunicação* distintos que, por sua vez, exclamam interceder na performance artística do grupo. Independentemente das conceções orquestrais, os alunos manifestavam um espírito de entreatajuda e de companheirismo, revelando que a liderança do chefe de naipe é um aspeto que demarca a harmonia entre os instrumentistas de cada classe. No que diz respeito à categoria *exploração de dinâmicas de intervenção*, a presença da mediadora educacional motivou, por parte de um dos maestros, a leitura do diário de bordo redigido. Desta forma, o instrumento diagnóstico transformou-se numa oportunidade de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Apesar do amadurecimento notório das categorias de análise, contemplou-se a contínua (re)construção do mapeamento para mobilizar e enriquecer novos conjuntos de dados. No caso, considerou-se pertinente realizar uma análise, ainda mais profunda, sobre as posições, interesses e necessidades (PIN)³ dos alunos e respetivos EE, dada a sua nítida fluência sobre o bem-estar e

³ O PIN (posições, interesses e necessidades) é uma ferramenta de análise do conflito que permite, ao mediador e outros profissionais, compreender e trabalhar, junto dos mediados, a situação conflituosa. Neste caso em particular, o PIN apresenta-se como ferramenta de análise do contexto, no

o sucesso escolar e artístico dos seus educandos, não deixando de referenciar a relação proporcionada pela tríade escola-aluno-família. Dada a amplitude estudantil e familiar da instituição, identificou-se o inquérito por questionário como a técnica apropriada para o diagnóstico, sendo que a mesma apresenta uma referência às necessidades de investigação e, em simultâneo, às particularidades do contexto. De forma a valorizar, uma vez mais, as apetências da instituição, o inquérito por questionário foi construído com referência às categorias anteriormente identificadas, incorporando uma nova designação que permita uma contextualização em relação ao espaço, tempo e participantes. Assim, à *priori* da sua implementação, o instrumento foi repensado através da edificação de uma matriz categorial para a compreensão clara e objetiva do objeto de estudo, não deixando de referir que o momento prévio de reflexão possibilitou encruzilhar outras dimensões de análise e pensar sobre o tipo de questões a incorporar no instrumento para eliminar o índice de probabilidade de uma interpretação equívoca (Bell, 2008).

O facto de o papel educativo ser peculiar entre o aluno e o encarregado de educação, levou a que a natureza do questionário também se apossasse à realidade escolar de cada um dos agentes educativos. Assim, foram realizadas duas matrizes que inspiraram o desenvolvimento de dois questionários *online*. Contudo, o período destinado ao projeto de investigação/intervenção limitou o número de inquiridos. Valorizando os interesses institucionais, o grupo de alunos participantes concentrou-se nas turmas do 9.º e 12.º anos, pelo facto de representarem os grupos que se encontravam no momento da progressão de estudos e transição escolar e/ou profissional, isto é, integração no ensino superior ou no mercado de trabalho. Nesta mesma linha de pensamento, o grupo dos EE é constituída pelos representantes dos alunos das turmas supramencionadas. A Tabela 1 – Matriz categorial do questionário dirigido aos encarregados de educação e a Tabela 2 – Matriz categorial do questionário dirigido aos alunos, revistas por uma especialista da área das Ciências da Educação, comportam uma lógica de estrutura centrada na identificação das dimensões primordiais de análise, desdobrando-se em subdivisões que permitam o alcance de um entendimento direcionado para diferentes cenários ilustrativos de interação, participação e experimentação, inspirando a construção de objetivos claros que orientem a estrutura e cariz das questões a serem direcionadas para a obtenção da informação necessária:

sentido de beneficiar o processo de construção de conhecimento sobre o mesmo, através das conceções, significados e expressões partilhadas pelo grupo em estudo.

Tabela 1 - Matriz categorial do questionário dirigido aos encarregados de educação

Divisões	Subdivisões	Objetivos	Questões (n.º)
Características dos participantes	Dados pessoais	- Caracterizar os encarregados de educação (EE) quanto à sua idade, sexo, papel educativo, localização e curso frequentado pelo educando	2.1, 2.2, 2.3, 2.5, 2.6
	Dados académicos	- Caracterizar os EE quanto ao seu nível de escolaridade	2.4
Participação na vida escolar	Deslocações à escola	- Compreender quais os principais motivos que justificam a deslocação do EE à escola	3.1
	Acompanhamento do educando	- Analisar de que forma os EE acompanham o processo educativo dos educandos - Identificar as possíveis dificuldades dos EE no âmbito do acompanhamento da vida escolar e familiar dos educandos	3.2, 3.3, 3.4, 3.4.1, 3.5, 3.5.1
Perceção das relações entre os atores escolares	Explicitação de experiências	- Analisar a posição do EE na sua relação com o educando e o professor de instrumento	4.1, 4.1.1, 4.2, 4.2.1, 4.3, 4.3.1,
		- Compreender como o EE observa as relações no ambiente escolar, nomeadamente a relação professor de instrumento-educando; educando-alunos; professor-professor - Compreender como o EE perceciona o ambiente escolar	4.3.1.1, 4.3.1.1, 4.3.2, 4.3.2.1, 4.3.1, 4.4, 4.5, 4.6
Perceção do conflito e inquietações	Conceções	- Conhecer as perceções dos EE em relação ao conflito	5.1
	Explicitação de experiências	- Analisar as experiências conflituosas quotidianas vivenciadas pelos EE e respetivas dificuldades no contexto escolar - Conhecer a perceção dos EE em relação à gestão dos conflitos pela instituição do seu educando - Compreender quais as perspetivas dos EE em relação à presença de um mediador educacional - Conhecer, enquanto EE., quais as principais inquietações sentidas	5.2, 5.3, 5.3.1, 5.4, 5.5, 5.6, 5.6.1

Tabela 2 - Matriz categorial do questionário dirigido aos alunos

Dimensões	Subdivisões	Objetivos	Questões (n.º)
Características dos participantes	Dados pessoais	- Caracterizar os alunos quanto à sua idade e sexo	2.1, 2.2
	Dados académicos	- Caracterizar os alunos quanto ao nível de escolaridade	2.3
Perceção do Ambiente escolar	Explicitações de experiências	- Compreender de que forma os alunos percecionam o ambiente escolar	3.1, 3.2
	Conflito e tensões	- Conhecer as conceções de conflito dos alunos - Identificar as situações conflituosas quotidianas vivenciadas pelo alunos e respetivas dificuldades - Analisar qual o principal fator de tensão no ambiente escolar	3.3, 3.4, 3.4.1, 3.5, 3.5.1
	Relações entre os atores escolares	- Analisar a posição do aluno na sua relação com o encarregado de educação (EE) e o professor de instrumento - Compreender como o aluno observa as relações no ambiente escolar, nomeadamente a relação professor de instrumento – EE; aluno-alunos; professor-professor	3.6, 3.6.1, 3.7, 3.7.1, 3.8, 3.8.1, 3.9, 3.10
Perceção do percurso escolar e profissional	Espaços de convívio	- Conhecer a perceção dos alunos face aos espaços de convívio - Identificar quais os espaços a que os alunos aderem com mais frequência para socializar - Analisar os possíveis interesses e necessidades dos alunos para os espaços de convívio	3.11, 3.11.1, 3.11.2
	Explicitação de experiências	- Conhecer se o percurso escolar do aluno corresponde às suas expectativas - Analisar quais as dificuldades do aluno ao longo do seu percurso escolar e profissional - Identificar quais as expectativas futuras profissionais dos alunos - Compreender quais as perspetivas dos alunos em relação à presença de um mediador educacional	4.1, 4.1.1, 4.1.1.1, 4.1.1.1.1, 4.2, 4.2.1, 4.2.2, 4.3

8	31 a 45	M	CB	Pai
9	31 a 45	F	CB	Mãe
10	31 a 45	F	CISP	Mãe
11	31 a 45	F	CB	Mãe
12	31 a 45	M	CB	Pai
13	31 a 45	F	CICT	Mãe
14	31 a 45	M	CB	Pai
15	31 a 45	F	CB	Mãe
16	31 a 45	F	CB	Mãe
17	46 a 55	M	CICT	Pai
18	46 a 55	M	CB	Pai

A participação dos 18 inquiridos revela um destaque dos EE representantes dos alunos do Curso Básico de Instrumento, contando com a participação de 10 sujeitos. No que diz respeito à variável *idade*, mais de 12 dos inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos, destacando-se entre si, o género feminino, que, por sua vez, ilustra a predominância do grau de parentesco “mãe”, nomeadamente 13 participantes.

No que diz respeito à categoria *Conflito*, uma dimensão que, até ao momento da implementação do questionário, ressaltava a necessidade de amadurecimento, mobilizou-se com a partilha de conceções, perceções e experiências dos EE. O Gráfico 1, agrupa aos significados atribuídos ao conceito conflito:

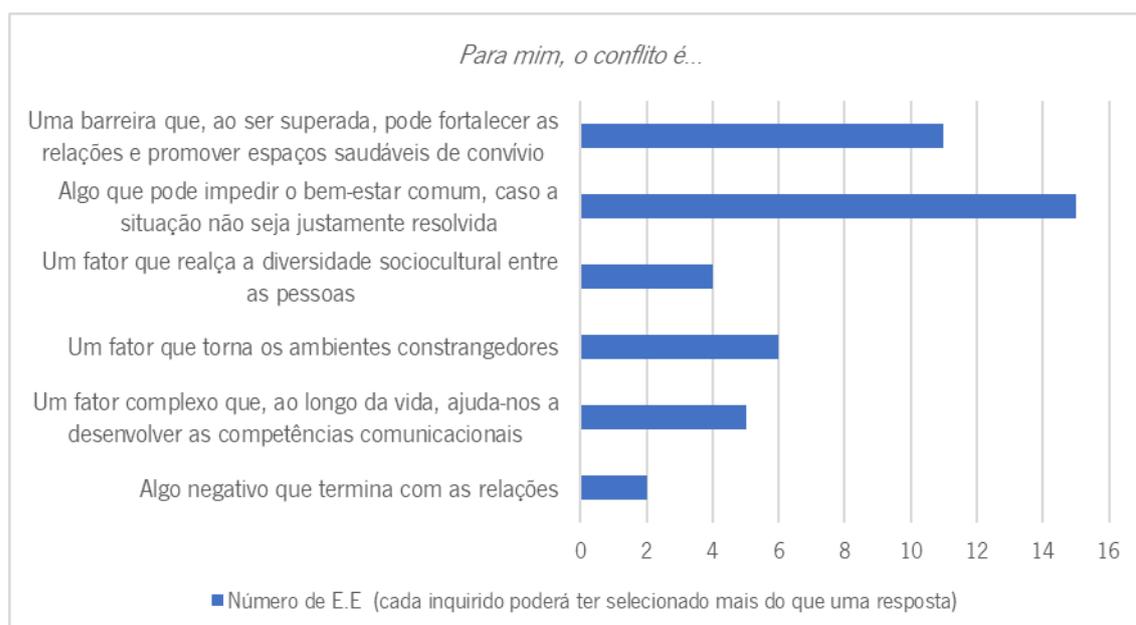


Gráfico 1- Conceção de conflito dos EE

A partir dos dados supramencionadas, observa-se que 15 participantes acreditam que o conflito, quando não justamente solucionado, influencia o bem-estar comum. Todavia, numa lógica transformativa, 12 dos participantes acreditam que a superação das situações conflituosas poderá fortalecer os laços sociais, assim como a edificação de espaços saudáveis de socialização e interação. Em menor número, 2 participantes identificam o conflito como um fator negativo que, por sua vez, termina com as relações. Desconhecendo a conotação associada⁵, 4 dos participantes elegeram o conflito como um fator que distingue as diferenças socioculturais entre os cidadãos.

Após a identificação das concepções, considerou-se pertinente integrar o elemento *conflito* no experiencial vivido dos inquiridos. Desta forma, procurou-se analisar o cenário conflitual na instituição sob a perspectiva dos EE, caracterizando a frequência de conflitos/tensões no ambiente escolar e reconhecendo, também, os conflitos experienciados na primeira pessoa. O seguinte gráfico expõe o índice de frequência de conflitos/tensões na escola dos educandos dos inquiridos:

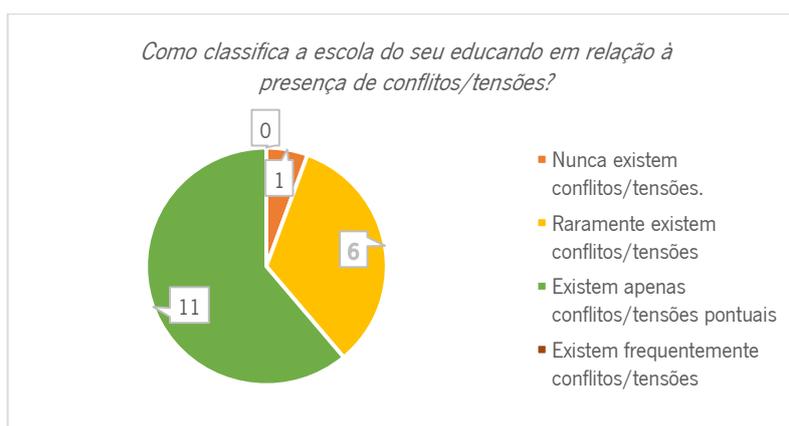


Gráfico 2 - Classificação da presença de conflitos/tensões no contexto escolar dos educandos

Como é possível constatar, 11 EE reconhecem a existência pontual de algumas situações conflituosas. Por outro lado, 6 dos participantes acredita que raramente existem conflitos no seio escolar, sendo que, ainda mais reduzido, constituído por uma pessoa, identifica a escola como um espaço ausente de tensões. Para além desta subcategoria de análise, foi formulada uma questão que incidia na experiência de conflitos/tensões na escola do educando. Em função da questão “Já experienciou algum conflito/tensão na escola do seu educando?”, apenas 3 inquiridos responderam que “sim”, partilhando uma situação de agressão e falha de comunicação entre

⁵ O inquirido poderá ter interpretado o conflito como um fator que enriquece a diversidade ou que promove a exclusão/discriminação social

colaboradores. Um participante, apesar de afirmar que já vivenciou um conflito dentro do contexto escolar, preferiu abster-se.

O reconhecimento das expectativas do grupo em relação à presença de uma mediadora educacional foi uma dimensão também considerada no questionário *online*, tendo sido explorada através da edificação de uma questão *semiestrutura*. Acreditamos que, o cariz desta interrogativa, promoveu uma breve reflexão sobre a natureza das práticas profissionais de um mediador, dada a exposição de várias opções que enfatizavam diferentes cenários de atuação que, conseqüentemente, permitiram uma seleção legítima dos interesses dos EE em relação às necessidades dos seus educandos, tal como é possível de atentar no seguinte gráfico:

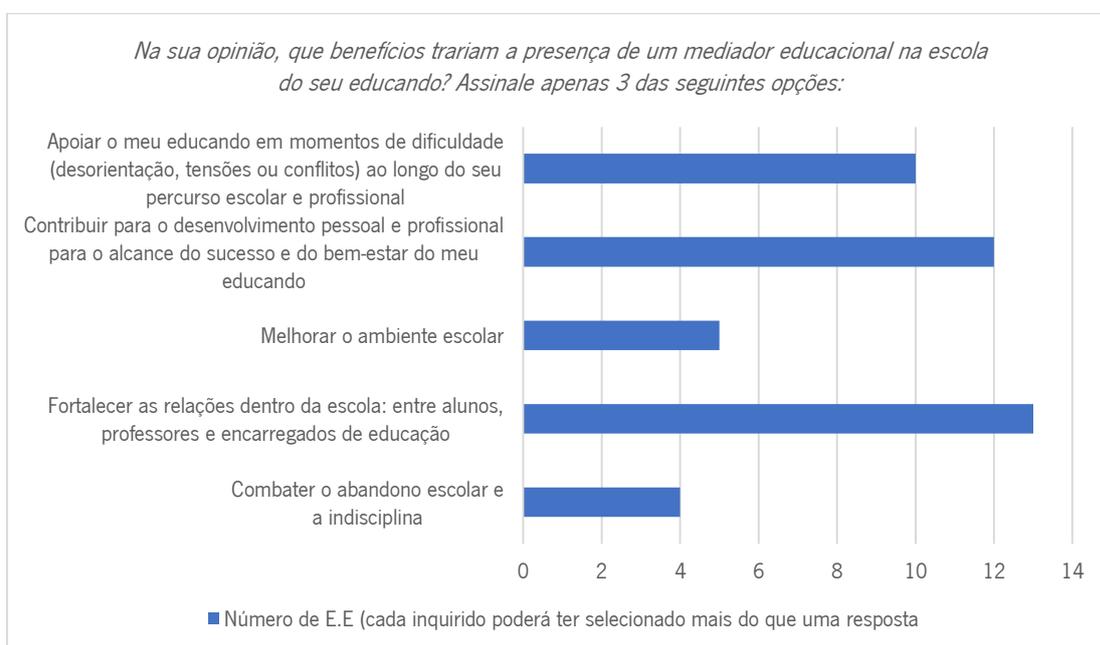


Gráfico 3 – Expectativas dos EE com a presença de um mediador educacional

O fortalecimento das relações entre os diferentes agentes educativos e o contributo da mediação no âmbito da promoção do desenvolvimento pessoal profissional dos jovens músicos, são as dimensões que exponenciaram os interesses de atuação por parte dos EE, contando, respetivamente, com a cotação de 13 e 12 inquiridos. No que diz respeito à criação de um espaço de apoio em momentos de vulnerabilidade, 10 participantes acreditam que é uma estratégia benéfica para a escola do seu educando.

Interpretando as questões *abertas* como uma oportunidade de expressão, edificou-se a última interrogativa como um espaço de escuta e acolhimento da realidade de ser pai, mãe ou tutor de um jovem. Assim, em função da seguinte questão, “Como encarregado de educação, tem

inquietações?”, 12 participantes manifestaram as suas preocupações, estando estas descritas na posterior tabela:

Tabela 4 - Inquietações manifestadas pelos EE

(n = 16)

N.º EE	Transcrição das inquietações
1	“Medo de não ter conhecimento dos reais comportamentos do nosso filho.”
2	“As escolhas pessoais do meu educando poderem não ser as que melhor asseguram o seu futuro. Ainda assim, respeito as escolhas dele”
3	“Abandono e falta de motivação escolar, bullying, drogas, violência, violação e importunação sexual, pedofilia.”
4	“A incerteza do futuro do meu educando.”
7	“O futuro da minha educanda”
8	“O receio de que os conflitos Possam não ser resolvidos de forma pacífica e adequada, e que o desfecho do mesmo resulte em situações de violência e/ou tragédia”
9	“Sou mãe quero o melhor para o meu filho, uma pessoa anda sempre com o coração nas mãos. Mas confio na escola nos professores e acima de tudo no meu filho.”
10	“Que ele possa se sentir desmotivado ou injustiçado”
11	“Inquietações com o seu futuro, com o relacionamento interpessoal, com a capacidade de gerir o sucesso e o insucesso”
13	“Sinto um "muro" entre a escola e a família (sociedade)”
15	“Que o meu filho tenha uma vida em que se sinta feliz e realizado, pessoal e profissionalmente.”
16	“O número elevado de alunos por turma e a incapacidade dos professores manterem um ambiente propício à aprendizagem e interesse dos mesmos nos conteúdos”

Apesar de não estar clarificado na tabela, as respostas supramencionadas representam apreensões várias de 12 EE, entre os quais, um representa-se como pai e 13 dos inquiridos como mães dos estudantes. As inquietações manifestadas dividem-se, sobretudo, entre a influência das decisões em relação ao futuro e o percurso do educando, o poder do conflito e as situações-problema atuais que atormentam o bem-estar comum e individual dentro e fora do contexto escolar, e, por fim, a distância sentida entre a escola e o seio familiar. Apesar da diversidade de cenários representados nesta dimensão de análise, esta oportunidade de partilha possibilitou obter a perceção do mundo simbólico de cada inquirido, membros representantes da comunidade escolar. A construção deste instrumento não resultou apenas na satisfação das necessidades de investigação, mas também na conceção de uma ferramenta que gerasse um espaço de representatividade e reconhecimento das vozes dos EE.

2.4.2. Um olhar sobre as percepções dos alunos para mapear o contexto de mediação

O questionário implementado nas turmas do 9.º e 12.º anos seguiu uma estrutura similar ao questionário dos EE, existindo apenas uma moldagem do conteúdo das interrogativas em relação ao papel educativo que cada aluno perfila. Assim, para além da caracterização dos participantes, delineou-se a *percepção do ambiente escolar* e do *percurso escolar e profissional* como dimensões primárias de análise, desconstruindo-se, ao longo do questionário, em situações concretas do experiencial vivido que remetem, sobretudo, para a realidade das *relações* e os *conflitos* existentes entre os membros da comunidade escolar.

Inicialmente, o questionário corresponde a uma recolha dos dados pessoais dos alunos que frequentam o CB e o CI (CISP e CICT), no ano letivo 2022/2023. A Tabela 5 – Dados biográficos dos alunos, apresenta o número de inquiridos por curso, faixa etária e género:

Tabela 5 – Dados biográficos dos alunos

(n= 45)

Curso	Faixa etária		Género		
	13-15	16-18	M	F	PND
CB	23	0	12	9	2
CISP	1	12	8	4	1
CICT	1	8	5	4	0
Total	25	20	25	17	3

No total de 45 participantes, 23 são da turma do nono ano, isto é, alunos do CB, e, com a diferença de um inquirido, 22 dos auscultados pertencem ao CI, distribuindo-se por duas especialidades distintas, nomeadamente CISP (n=13) e CICT (n=9). Em relação às idades, denota-se uma incoerência em relação ao ano do curso em que os participantes estão matriculados. Como é possível de observar, existem dois estudantes que se identificaram como alunos do CISP e CICT, apresentando uma idade compreendida entre os 13 e os 15 anos. Dado que os jovens músicos que ingressam o 3.º ano do CI apresentam idades entre os 17 e 18 anos, esta situação gera um cenário possível: os inquiridos, estando porventura matriculados no CB, associaram a especialidade do curso ao atual instrumento que caracteriza a sua performance, não reconhecendo a denominação do curso como um ciclo de estudos de um nível distinto ao próprio. Excluindo esta inconsonância, as restantes idades demonstram normalidade em relação ao ano de curso que os alunos frequentam. Referente à variável de *género*, em todos os cursos existe

uma predominância do género masculino, existindo apenas uma certa regularidade entre os alunos do género feminino (n=4) e género masculino (n=5) do CICT.

Focalizando o *conflito* como uma das categorias primordiais de análise, os estudantes, tal como os EE, tiveram a oportunidade de evidenciar as suas perceções acerca do impacto do conflito:

(n=45)

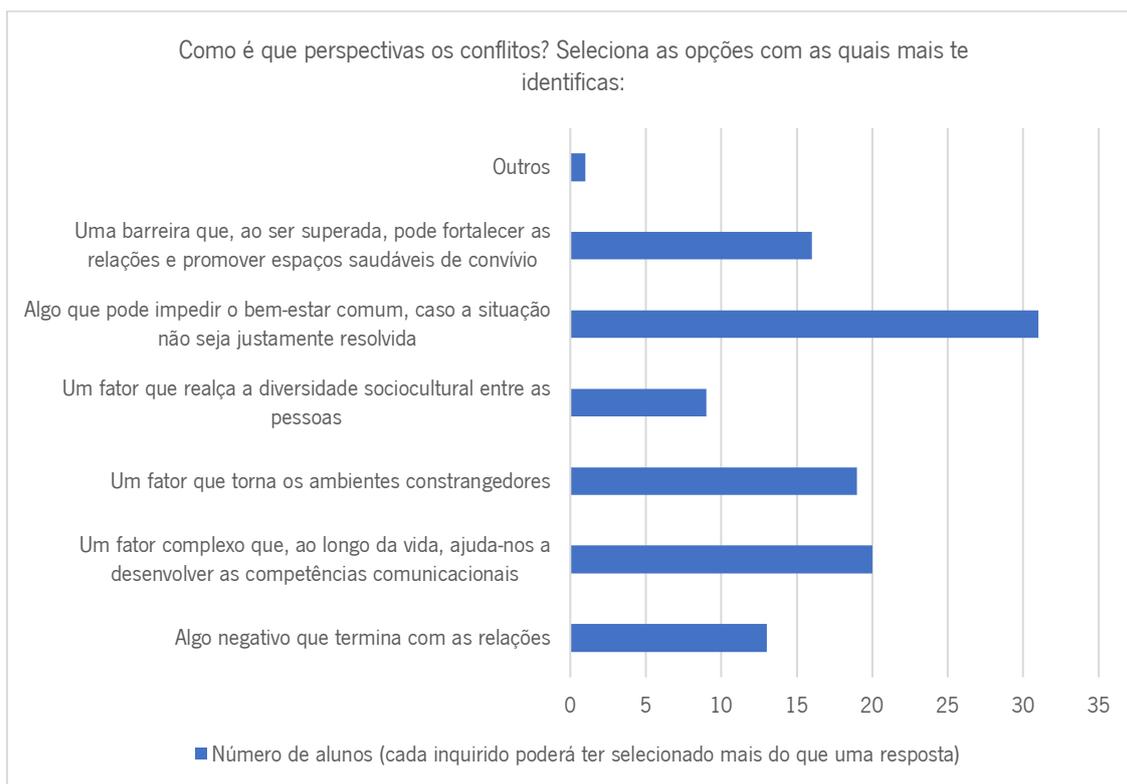


Gráfico 4 – Conceção de conflito dos alunos do 9.º e 12.º anos

Curiosamente, 31 dos inquiridos reconhece o conflito como um fator que impede o bem-estar comum quando a situação é injustamente solucionada, tal como foi preferido pela grande maioria dos EE. Porém, 20 estudantes revelaram, ao contrário do outro grupo, uma convicção de que o conflito promove o desenvolvimento de competências comunicacionais. Analisando ainda as respostas com maior número de participantes, 19 dos inquiridos acredita que o conflito torna os ambientes constrangedores, sendo que a identificação desta opção poderá ter sido feita através do experiencial vivido de cada participante, o que significa que, na realidade, parte da comunidade discente receia os efeitos do conflito nos ambientes de convívio. Numa mostra um pouco menor, constituída por 13 participantes, percebe negativamente o conflito, visto a sua influência no

término das relações. Numa linha similar com as preferências dos EE, nove alunos observam o conflito como um fator de distinção entre as características socioculturais das comunidades. Como é possível de observar, alguém selecionou a opção “outros”, expressando que o conflito é um “peso para a atmosfera”, pareceres que, superficialmente, transparecem uma simbologia negativa do conceito.

Mobilizando o conflito, uma vez mais, para a realidade escolar, 37 dos 45 participantes, manifestou ter vivenciado um conflito dentro da escola. O seguinte gráfico revela especificidades de relações entre diferentes agentes educativos, nas quais surgiram, eventualmente, alguma tensão:

(n=45)

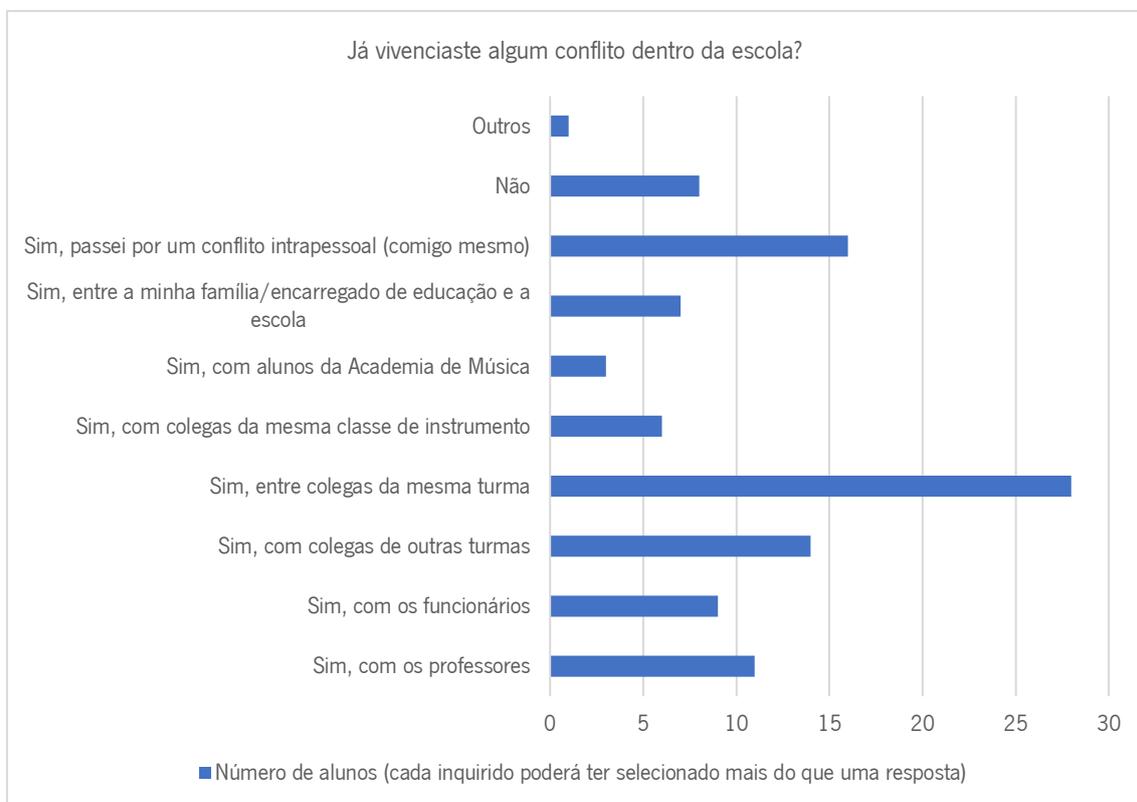


Gráfico 5 – Vivência de conflitos no contexto escolar pelos alunos

A turma, como um contexto plural de identidades e relações, apresenta cenários propícios para o convívio entre a(s) diferença(s), sendo que, na realidade dos participantes em estudo, 28 inquiridos revelam ter vivenciado conflitos entre colegas da mesma turma e 14 membros do grupo em estudo com alunos de outros ciclos de estudos. Numa perspetiva intrapessoal, 16 alunos confessam ter passado por um conflito interior. Uma outra categoria que se destaca é, por um

lado, a relação entre aluno-professor, uma ligação que é demarcada pela vivência de um conflito/tensão por parte de 11 jovens músicos e a relação entre aluno-corpo não docente, na qual 9 estudantes afirmaram já ter vivenciado uma situação conflituosa. No que diz respeito à seleção da categoria “Outros”, um participante transpareceu uma experiência fora do espaço escolar, uma atividade letiva que, segundo o inquirido, não consideraram os interesses da comunidade discente, tal como afirma um aluno: “Sim, em atividades promovidas pela escola de participação forçada, sem consideração pela opinião pessoal dos alunos”. Ainda, sobre esta linha temática, considerou-se pertinente compreender quais as dificuldades com que os alunos se confrontaram após a vivência de conflitos no contexto escolar, de forma a precaver uma intervenção contextualizada e pertinente para a comunidade escolar. O encontro de uma melhor solução para ambos os envolvidos, a dificuldade em gerir as emoções e o sentimento de injustiça, foram os principais obstáculos que se destacaram na partilha das histórias de vida dos jovens músicos.

Considerando as dificuldades que o conflito ancora, é inevitável analisar a influência deste mesmo fator no ambiente escolar, valorizando as posições dos estudantes. Desta forma, questionou-se ao grupo em estudo se o ambiente escolar é afetado pela presença de conflitos/tensões, sendo que o Gráfico 6 apresenta as respostas recolhidas:

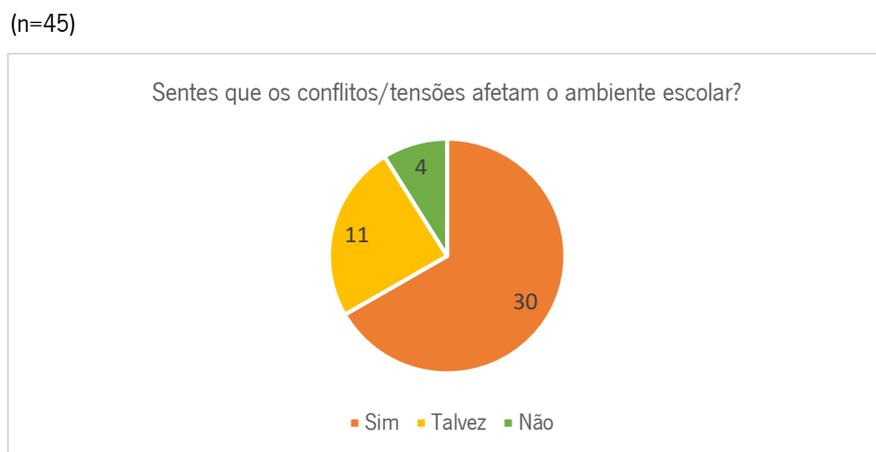


Gráfico 6 – Perceções dos alunos sobre a influência dos conflitos/tensões no ambiente escolar

Numa extensão significativa, mais de 30 dos participantes acredita que o ambiente é influenciado pela presença de conflitos, sendo que, com menor destaque, 11 dos participantes sentem que o meio “talvez” seja persuadido e 4 manifestam a ausência de correlação entre as tensões e o contexto em que interagem. No que diz respeito às situações que caracterizam as movimentações conturbadas, a “pressão escolar”, a “competitividade entre os alunos da escola”

e o “desentendimento entre colegas” são, segundo os estudantes, as situações que ocorrem com mais frequência no seio escolar e que, conseqüentemente, atingem o ambiente.

Tal como os EE, os inquiridos em análise tiveram a oportunidade de revelar quais os benefícios de atuação de uma mediadora educacional, fundamentando as escolhas com base nas necessidades e interesses pessoais. Como é possível de constatar no Gráfico 7, mais de 30 dos alunos perspetiva a presença de um mediador em circunstância de tomada de decisões ao longo do percurso escolar e/ou profissional. Ainda com um destaque expressivo, 25 participantes denota as práticas mediativas como um contributo no ambiente escolar e 23 como um ponto de apoio na resolução de situações conflituosas entre os pares. Todavia, 20 estudantes revelam o interesse pessoal de existir um profissional neutro e imparcial sempre que necessitarem de serem escutados. Em números reduzidos, mas igualmente importantes, 4 participantes não acreditam que a presença de uma mediadora poderá trazer benefícios para a escola, sendo que um dos inquiridos revela que a presença do profissional fará com que o seu horário escolar seja ainda mais preenchido:

(n=45)

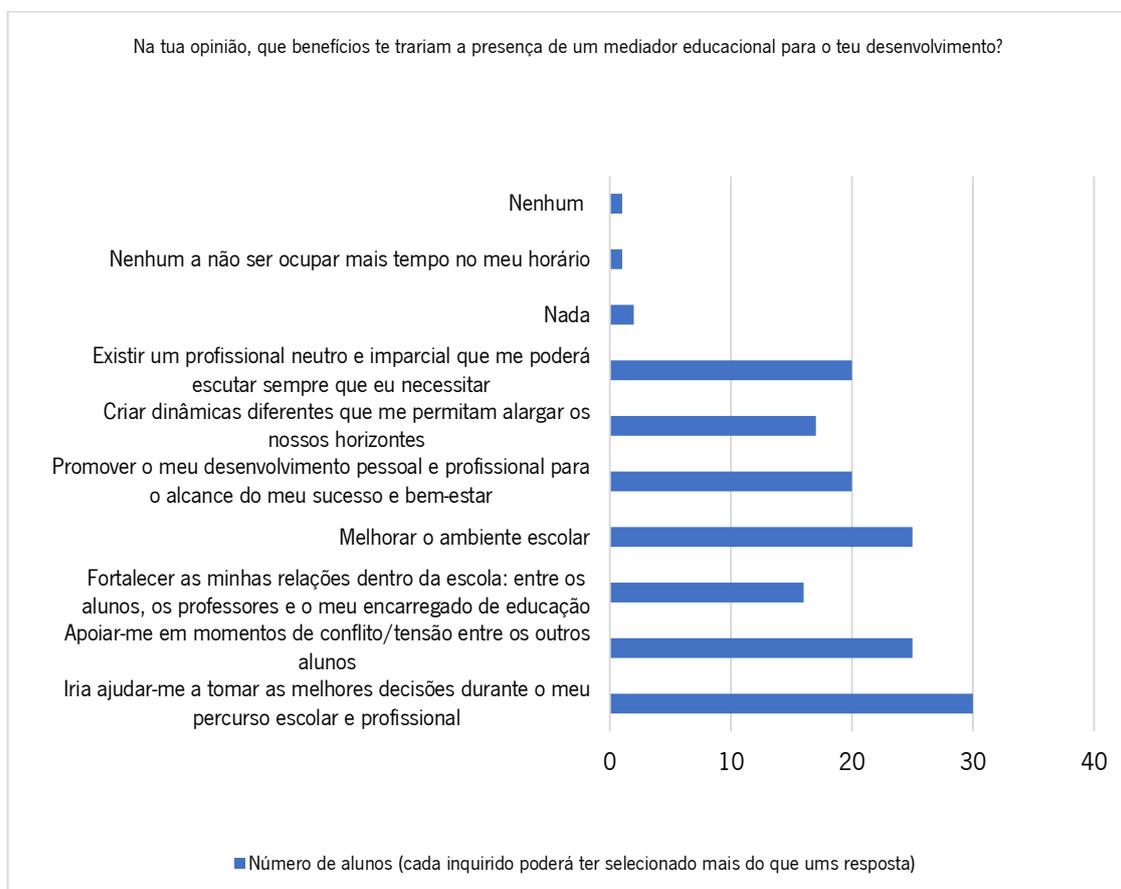


Gráfico 7- Expectativas dos alunos em relação à presença da mediadora educacional

2.4.3. Um diálogo entre representantes do corpo docente artístico

Após a auscultação dos EE e estudantes representantes do CB e CI, observou-se, a curto prazo, a importância do papel educativo dos diretores no âmbito da sensibilização, inclusão e fortalecimento de laços entre os jovens estudantes e respectivas famílias (Projeto educativo, 2022). Apesar da rotina destes agentes, caracterizada pela complexidade do horário escolar e pelas responsabilidades várias a que estão associados, a mediadora estagiária edificou uma técnica capaz de se moldar às circunstâncias do contexto, para não comprometer o quotidiano dos diretores de curso. No caso, a *entrevista semiestruturada* foi a estratégia ideal para auscultar o público-alvo em questão.

Efetivamente, ao longo do diálogo entre a mediadora e as diretoras de curso, foram desconstruídos vários cenários, no âmbito da *caracterização da comunidade escolar, relações, conflito, papel educativo do professor de instrumento e diretor de curso, exploração de dinâmicas de intervenção* e as *expectativas* em relação ao projeto. Ambas as entrevistadas, confessaram que o facto de já terem integrado a instituição como ex-alunas, permite que na atualidade tenham outra sensibilidade de intervenção para com a comunidade escolar, não deixando de referir a responsabilidade que sentem no âmbito do desenvolvimento pessoal dos jovens músicos, quer sobre a função de diretoras de curso, membros que representam pontos de encontro, quer como professoras de instrumento, dado que em sala de aula existe uma relação de proximidade com cada aluno. Através da entrevista, também foi possível apurar dados acerca das relações entre os diferentes agentes educativos, sendo que em geral as ligações são interpretadas como laços harmoniosos, dada a dimensão da escola, os meios de comunicação disponibilizados e a natureza das aulas da dimensão artística. Contudo, a relação entre os professores de instrumento aparenta necessidades de fortalecimento, pois, acredita-se que através da conexão e colaboração entre si, promover-se-á uma maior coesão entre os alunos das mesmas classes de instrumentos, mas que, por sua vez, são orientados por professores distintos. Por outro lado, defenderam que a promoção de uma relação interpessoal através de um espaço de diálogo e partilha, seria uma forma de combater a complexidade dos horários e a distância física e afetiva entre os profissionais. Por fim, o espaço de conversação e reflexão entre a estagiária e as diretoras de curso possibilitou compreender quais as perceções das entrevistadas em relação aos contributos da personalidade de uma mediadora educacional. A resolução de conflitos, a gestão pessoal e coletiva dos jovens e a perceção do ambiente escolar através de uma lente imparcial, acompanhada pela sensibilidade

de escutar e compreender, são algumas das expectativas demonstradas pelas representantes do corpo docente da área artística.

2.4.4. Compreensões da arte de sentir, escutar e observar

O mapeamento de necessidades, entendido como embrião de oportunidade de exploração e apropriação dos valores, diretrizes e peculiaridades do contexto, exigiu a sensibilidade de observar e escutar, respeitando o tempo e o espaço daqueles que acolheram o projeto. Acredita-se que desta forma é que foi possível desconstruir e alcançar a realidade da instituição, edificando, por conseguinte, um espaço comum de diálogo e descoberta. Em função da praticidade dos instrumentos anteriores, denota-se que:

- A biblioteca é um potencial espaço para a procriação de oportunidades de diálogo colaborativo;
- A orquestra é um contexto de desenvolvimento integral que exige uma análise crítica contínua para o alcance de uma educação de qualidade, no âmbito do desenvolvimento pessoal e coletivo dos jovens músicos;
- O estilo de comunicação e a relação edificada entre o maestro-orquestra revelam ser variáveis de influência no saber ser, estar e fazer dos alunos;
- Grande parte da comunidade escolar reconhece o conflito como um fator impactante no bem-estar comum, principalmente, quando a resolução da situação não favorece ambos os envolvidos;
- Tanto os EE como as diretoras de curso, admitem a presença pontual de conflitos/tensões no ambiente escolar;
- Os EE perspetivam a presença de uma mediadora como uma oportunidade de fortalecimento das relações entre os agentes educativos, um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e um apoio para os estudantes em momentos de vulnerabilidade;
- A(s) incerteza(s) do futuro e o percurso escolar e profissional dos educandos, a realidade social e o poder das tomadas de decisão e as conseqüências do conflito são as principais inquietações manifestadas pelos EE;
- Vários estudantes revelam ter vivenciado conflitos no contexto escolar, sobretudo com colegas da mesma turma;

- Um mostra significativa de alunos reconhece uma interdependência entre a presença de conflitos e a condição do ambiente escolar, identificando a pressão escolar, a competitividade e os desentendimentos entre colegas como variáveis de influência;
- Para grande parte da mostra estudantil, a imagem de uma mediadora é revista num contexto de auxílio na tomada de decisões e na resolução de conflitos/tensões, assim como a transformação do ambiente escolar;
- As diretoras de curso revelam necessidades de intervenção, nomeadamente na dimensão relacional dos estudantes, no que diz respeito à gestão positiva de conflitos, e, por outro lado, a coloração e comunicação entre o corpo docente da área artística para a promoção de uma ligação interprofissional entre si, não só para o reconhecimento e valorização profissional, mas, também, para a coordenação entre as classes de instrumento.

Os dados recolhidos concentram-se, fundamentalmente, na dimensão relacional; na redefinição/estruturação dos espaços de convívio e aprendizagem; na ausência de respostas transversais ao percurso escolar artístico, por exemplo, programas de convivência escolar ou de resolução colaborativa de conflitos. Assim, edificaram-se as seguintes metas de intervenção com o intuito de corresponder às necessidades evidenciadas pela comunidade em estudo: 1) dinamizar iniciativas que possibilitem o contacto com outras dimensões do conhecimento, de forma a contribuir para a formação humana do aluno; 2) promover uma reflexão sobre a transdisciplinaridade das práticas pedagógicas em contexto artístico; 3) edificar um ponto de encontro informal para apoiar, orientar e escutar os alunos; 4) reutilizar os espaços e recursos contextuais para a fomentação do pensamento crítico e criativo; 5) estimular práticas colaborativas entre a comunidade escolar; 6) incentivar à criação de vínculos horizontais, sustentados no respeito mútuo e confiança.

Capítulo III - Enquadramento teórico da problemática do estágio

Forgive yourself for not knowing what you didn't know before you learned it.

(Maya Angelou)

As realidades sociais implicam uma discussão alicerçada pela literatura e o pensamento crítico para a compreensão da complexidade dos seus cenários ténues. A superficialidade e o senso-comum são os principais inimigos no processo de descoberta do meio que nos rodeia. Logo, o alcance pela veracidade do conhecimento do objeto de estudo é, sem dúvida, um passo a considerar para compreender o estado da sua arte. Assim, a dimensão que se segue realça aquele que foi o processo de descoberta e análise científica.

3.1 A mediação educacional como cultura de transformação do ambiente escolar em contexto artístico profissional

A escola é, inevitavelmente, perspectivada como uma instituição de ensino, um contexto educativo que capacita e forma os alunos. Porém, o contexto escolar ultrapassa esta simples conceção, defendendo-se como um ator social que promove a interação entre diferentes identidades e o diálogo que flutua entre a diversidade cultural, influenciando a constituição do “eu” de cada estudante, pois, como refere Mikiewicz (2008, p. 89), “a escola é um dos factores mais importantes de modelação da biografia individual”. Neste sentido, é possível aferir que, para além dos fins assentes na socialização e na formação pessoal e social, a escola adverte um peso indispensável na (re)construção da identidade de cada aluno que, apesar de ser um processo que decorre ao longo da vida, alcança um grande destaque na fase da adolescência (Campos, 1997).

Entre a multiplicidade de tarefas associadas à educação escolar e os desafios globais com que a comunidade se confronta, o mundo apela por uma reflexão sistemática sobre o futuro em que desejamos coabitar, recordando que a transformação do mesmo advém, essencialmente, de um compromisso social. A par da complexidade deste processo de mudança e adaptação, a mediação educacional idealiza e intervém no âmbito da edificação de uma cultura de paz, acreditando que as suas práticas dialogantes, acompanhadas com o espírito positivo em relação ao conflito e à diferença, são fatores enriquecedores que beneficiam o processo de mudança do ambiente escolar, mas, também, impactua no desenvolvimento individual e social dos alunos (Arista, 2014). Na verdade, a mediação educacional é um ponto referente na promoção da

autonomia e empoderamento dos contextos escolares, acreditando que a metamorfose é alcançada com os recursos do próprio meio, isto é, a comunidade escolar é a solução para este impulsionamento, dado que este mesmo grupo social pertence, simultaneamente, a uma casa partilhada por todos, o mundo. Assim, a escola é percebida como um excelente mecanismo para a transmissão de valores, sendo o mediador o pilar que facilita e fomenta esta mesma comunicação, acreditando no poder da participação, na escuta ativa, diálogo positivo, sentimento de pertença, entre outros, como instrumentos essenciais na (re)construção de comunidades globais. A educação, alinhada com a mediação, têm um potencial transformador elevado, tal como nos refere Arista (2014, p. 12): “é através da educação que podemos provocar as mudanças necessárias na cultura social de hoje e a mediação, com os seus princípios e características, é um bom instrumento para o conseguir”.

A acreditar que o ser humano é o verdadeiro protagonista nos processos de mudança, a perspectiva emergente do modelo transformativo da mediação reconhece o ser humano como um sujeito ativo na (re)construção do meio onde se insere, sendo que este mesmo nos consciencializa do seu poder de atuação a título individual e, sobretudo, sobre a sua capacidade cooperante com o próximo para a transformação dos cenários em seu redor (Fried, 2000, cit. por Torremorell, 2008). Deparamo-nos com uma mudança notável de paradigma, dado que esta perspectiva privilegia a conceção relacional ao invés de uma ideologia essencialmente individualista, concentrando-se na promoção do crescimento humano em diferentes dimensões do saber para a diminuição dos fatores que desencadeiam os conflitos (Torremorell, 2008). Sob esta influência teórica, a prática do mediador destaca-se pelo seu caráter criativo e inovador e pelo propósito das suas funções que, neste caso, estão centralizadas na promoção do reconhecimento e do sentimento de valorização, por parte das pessoas, para que haja um desenvolvimento e transformação a nível pessoal, coletivo e contextual (Torremorell, 2008).

3.1.1 Que papel para a mediação educacional?

A mediação apresenta-se como uma metodologia plural e multifuncional sobre os velhos e novos desafios que emergem entre a complexidade do individual e do coletivo, revalorizando o diálogo, as relações e a participação como fatores imprescindíveis na construção de uma comunidade global que coabite num ambiente preservado pela riqueza da diversidade, o respeito mútuo, a colaboração, a liberdade e o compromisso, fundamentando-se, assim, como uma conceção democrática e relacional (Costa, 2014; Silva, 2018). Por outro lado, Silva (2018),

apresenta a mediação como uma “metodologia de intervenção social que recorre a métodos, técnicas e instrumentos específicos, cuja implementação e desenvolvimento tem sido validado em diversos contextos: sociais, organizacionais, interpessoais e internacionais” (p. 21). O que nos leva a compreender que a sua flexibilidade de atuação, sustentada pela singularidade ética do valor da escuta, neutralidade e compreensão, tem favorecido, ao longo do tempo, a emancipação de espaços e ambientes, beneficiando, conseqüentemente, a contínua evolução da mediação através da criação de novos modelos e lógicas de atuação. Independentemente do contexto de intervenção, seja este judicial ou extrajudicial⁶, a mediação apresenta um caráter profundamente educativo, dado que os seus efeitos incidem sobre a capacitação, a mudança de comportamentos e o desenvolvimento intra/interpessoal dos indivíduos (Costa, 2014).

A escola, como um espaço de formação integral e contexto representativo da complexidade social, é uma instituição edificada com e entre a diversidade, um espaço de (re)construção de um conjunto amplo de saberes científicos, técnicos e empíricos (Fernandes & Viana, 2022). Observando o ambiente escolar pela tenuidade das interações, relações, perspectivas e necessidades individuais e institucionais, a mediação educacional apresenta-se com uma dinâmica multifuncional, no sentido de facilitar a gestão da vida quotidiana escolar para o alcance de espaços propícios para a convivência (Brandoni, 2018). Por outro lado, a sofisticação dos espaços e ambientes escolares apresenta um cruzamento de ecossistemas entre os diferentes agentes educativos, realidades perpendiculares que edificam espaços de interação com a diferença, propícios para a manifestação de obstáculos à socialização e aprendizagem colaborativa e experiencial da comunidade escolar. Na perspectiva de Costa (2018), são necessidades relacionadas com múltiplas dimensões, tais como: “a facilitação de ligação, de comunicação e de cooperação na pluralidade e complexidade das interações sociais explica a diversidade de tipos de mediação no contexto escolar” (p. 36).

A mediação educacional é uma metodologia capaz de se adequar à multiplicidade de desafios com os quais a escola se depara, nomeadamente a presença de conflitos e tensões, a necessidade de promoção do desenvolvimento pessoal e social da comunidade educativa. Entre a complexidade do calendário escolar e os respetivos objetivos a alcançar, a melhoria da convivência escolar e da institucional, isto é, ações que incidem sobre o nível intra/interpessoal,

⁶ A mediação é explorada em dois campos distintos, nomeadamente o campo extrajudicial e não-judicial. No campo extrajudicial, a mediação surge, em maioria das situações, por recomendação do tribunal, apresentando um caráter resolutivo (exemplo: mediação familiar, mediação laboral, mediação penal). A mediação, no âmbito não-judicial, não necessita da manifestação de um conflito para a sua concretização, manifestando, assim, um caráter preventivo e transformativo em relação ao conflito, tal como se observa nas práticas da mediação sociofamiliar, a mediação social ou a mediação intercultural.

intra/intergrupla e organizacional/cultural (Silva, 2018; Costa, 2018). Abrangendo a esfera de investigação/intervenção, a potencialidade de combinação de ações – de intervenção, capacitação, prevenção e facilitação – possibilitou que a mediação educacional interviesse na cultura de escola, enfatizando as suas práticas diversificadas para promover e (co)criar ações de colaboração, diálogo positivo, participação e reconhecimento mútuo, no âmbito da transformação das pessoas, do contexto escolar e respetivos laços sociais (Costa, 2018; Silva, 2018). A mediação educacional apresenta um papel educativo que resulta sobre a edificação de pontes de conexão entre os sujeitos, espaços e ambientes de educação formal, não-formal e informal, enriquecendo a transversalidade do contexto escolar e, com efeito, a formação integral da comunidade educativa (Peres, 2010).

3.1.2. A importância da afirmação da autonomia criativa no desenvolvimento de competências transversais pelo jovem músico

A diferença persiste em caracterizar os novos tempos, exigindo ao ser humano uma consciencialização e maturação de diversas competências, para que este seja capaz de viver e conviver entre a complexidade social (Peres, 2010). Contudo, viver no e entre o coletivo é um desafio que demarca o século XXI, uma aprendizagem que necessita, urgentemente, de ser fomentada nos espaços sociais, entre os quais, a escola e respetiva comunidade educativa. Jares (2007) defende que a capacidade de aprender a conviver é uma necessidade social que deve ser considerada, previamente, nos projetos educativos das instituições escolares, através da integração de temas transversais nos conteúdos programáticos e da formação dos membros da comunidade educativa. A convivência subentende uma lógica de responsabilização, dado que exige um conhecimento relacionado com o saber ser, saber estar e saber fazer⁷ com o próximo, isto é, um comprometimento individual para com o bem-estar comum (Brandoni, 2018). Contudo, o desenvolvimento de competências transversais na comunidade discente é um cenário complexo que carece do reconhecimento da diversidade de relações e respetivos espaços de interação como cenários de criação e mobilização de múltiplas aprendizagens (Ruiz, 1998). Assim, torna-se inevitável que a escola ultrapasse a linha do tradicional que se limita à transmissão de conhecimentos, reconhecendo a criatividade, o jogo, a liberdade, o não-julgamento, a autonomia

⁷ Esta tríade do saber ser, estar e fazer correspondem a “3 pilares fundamentais da educação”, propostos pela UNESCO, respetivamente a capacidade de o indivíduo conhecer, explorar e compreender o meio ao seu redor; ter autonomia e responsabilidade e ser capaz de resolver problemas quotidianos, influenciar o ambiente e colocar em prática conhecimento que tenha adquirido (Euroinnova Business School, s.d.).

e a participação como fatores imprescindíveis na edificação de espaços de exploração individual e coletiva (Lapa, 2014).

Nos contextos de educação artística, a educação guiada pela arte requer espaços de liberdade para a (re)produção musical. Contudo, este requisito não se limita a esta tipologia educativa, mas a todo o seio escolar que detém um papel determinante na promoção do pensamento crítico e criativo. Os jovens músicos, para além de instrumentistas, são cidadãos que também coabitam em territórios exigentes de solidariedade, compromisso, tolerância, respeito, adaptação e evolução. O desenho de estratégias que estimulam a curiosidade, a inovação e a reflexão favorecem a personalidade criativa dos estudantes, visto que estão submetidos a um contexto amplo de (re)descobertas intra/interpessoais. Não se trata de oferecer à comunidade estudantil uma multiplicidade de soluções, mas a edificação de espaços que estimulem o diálogo, o questionamento e a colaboração, isto é, habilidades que favoreçam, num futuro próximo, a sua participação crítica na pluralidade da vida pessoal, económica, cultural e social. Em consonância com as conclusões de Ferreira (2004):

O ensino criativo assume um papel principal na capacitação do aluno para, entre outros, ser capaz de desenvolver autonomia, espírito cívico e crítico. Trata-se de “aprender” a ser criativo e democrático, em prol, primeiramente, de uma escola mais sua, plural e multicultural. Pensa-se, inclusive, que ser criativo implica, consequentemente, ser parte integrante de uma sociedade composta por cidadãos mais flexíveis e críticos (Ferreira, 2004, p.49).

Com vista à facilitação da gestão do presente e futuro percurso dos estudantes, a escola depara-se com uma transversalidade das suas funções, espaços e práticas pedagógicas, fatores que intercedem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da comunidade discente. Assim, o desenvolvimento de competências que promovam o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o relacionamento interpessoal, o raciocínio e a resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, entre demais áreas curriculares, subentendem o desenvolvimento de literacias múltiplas que fortalecem o perfil do aluno e cidadão do século XXI, possibilitando viver em complementaridade com um conjunto de valores fundamentais para o bem-estar comum e a transformação social (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho). É sobre este olhar que atenta o amanhã que a escola apresenta uma riqueza peculiar no desenvolvimento de espaços sociais democráticos e cívicos, pois, os seus ambientes e dinâmicas “ocultam” aprendizagens significativas para a vida de vários jovens, alcançadas através das pessoas que constituem a

comunidade educativa, as ideias que sobrevoam entre conversas das relações com os pares, o conhecimento implícito que surge em experiências de descoberta, debate e construção (Ruiz, 1998). Isto leva-nos a refletir sobre a ausência de barreiras entre as áreas do conhecimento e os espaços de ensino, reconhecendo, por um lado, o aluno como um agente mobilizador do conhecimento, dentro e fora do contexto escolar, atingindo, a médio e longo prazo, espaços e territórios sociais e, por outro, a mediação como base potencializadora da criatividade (Orta, 2015). Neste sentido, torna-se imperativo considerar a mediação como uma metodologia participativa e criativa na promoção de experiências colaborativas, pois, a livre expressão de sentidos, expressões e opiniões, entre as pessoas envolvidas, permite que estas dialoguem e desconstruam, entre a diversidade de olhares, a situação que as circunscreve, seja esta conflituosa ou não. O facto de este espaço não deter soluções concretas ou ideias, leva a que o grupo explore inúmeras alternativas e/ou soluções que contribuam, simultaneamente, para o bem-estar comum. Para além da promoção da criatividade, deparamo-nos com espaços participativos e humanos, pois, a ausência de juízos de valores e estereótipos no espaço de mediação permite à genuinidade do saber ser, estar e fazer, percecionando o erro, a divergência e o conflito como um fator intrínseco para a aprendizagem e desenvolvimento humano.

3.1.3. Um olhar sobre a mediação educacional como constructo de cultura de transformação, sustentado na colaboração e conhecimento

A mediação, no contexto escolar, apresenta-se com um conjunto de modalidades que contribuem para uma intervenção contextual, neste caso, centrada na cultura de escola. A atuação da mediação educacional, no campo organizacional escolar, baseia-se na promoção da proatividade da comunidade educativa para a (co)construção de uma cultura de convivência, recorrendo a dinâmicas potenciadoras de diálogo e colaboração (Costa, 2018). Neste sentido, os agentes educativos revelam-se partes integrantes e fundamentais no desenvolvimento de projetos e programas educacionais no âmbito da convivência escolar, posicionando-os num espaço comum de participação e reconhecimento (Brandoni, 2018).

A valorização do ambiente e do papel de cada membro educativo conduz-nos para um modelo de intervenção caracterizado pelo seu carácter transformador no âmbito da dimensão pessoal, relacional e contextual, dimensões que, na verdade, revelam interdependências e harmonizam-se na promoção do desenvolvimento moral e relacional, acreditando que uma intervenção na cultura de escola fortalece os padrões que geralmente são propícios para o

confronto ou a ameaça (Torremorell, 2008). O modelo transformativo transpõe a metodologia de resolução de conflitos, apresentando-se como um modelo sustentado por estratégias colaborativas e benévolas que contribuem para a promoção do diálogo positivo, a participação e o reconhecimento mútuo (Silva, 2018). À vista da essência desta modalidade, o mediador apresenta-se como criador de espaços de interação e conhecimento, arquitetados através de várias estratégias, tais como as dinâmicas de grupo, e práticas educativas que maximizam o conhecimento intra/interpessoal, a capacidade de comunicar e colaborar, isto é, os indivíduos encontram-se num espaço comum repleto de significações – valores, percepções, conhecimentos e experiências pessoais – que se desconstróem através da convivência, a exploração, a partilha, a escuta e compreensão das diferenças entre os membros do grupo, favorecendo o espírito de solidariedade, a união e a revalorização das pessoas (Peres, 2010; Torremorell, 2008). O espaço de proximidade e exploração coletiva promove a (co)construção de espaços de aprendizagem alternativa no âmbito da influência de valores, comportamentos e atitudes, assim como o conhecimento mobilizado sobre o próprio, o próximo e o grupo. Assim, podemos aferir que a mediação contribui para a transformação das situações conflituosas, o desenvolvimento de competências básicas e a construção de novas lógicas relacionais e comunicacionais (Orta, 2015).

3.2. A mediação como aprendizagem experiencial entre a arte e o holístico

Dada a diversidade de meios que nos permitem comunicar e, por outro lado, expressar o que nos ocorre na alma, é nossa convicção que a ideia de mediar é, também, reconhecer a existência de diferentes formas de comunicar e que este mesmo ato não se restringe apenas à transmissão de sentimentos e ideologias por palavras verbalizadas. A música é a arte de expressar, de sentir, de escutar e de transmitir uma realidade não tangível, repleta de emoções e de vivências que nos levam a viajar pelo nosso imaginário, tal como refere Peixoto (2022, p. 21): “A Música é comunicação, é a transmissão de uma mensagem de uma alma para outra, é o enriquecimento do nosso espírito”. Independentemente do nosso contacto com esta arte, o nosso quotidiano é repleto de mensagens transmitidas pela música, os êxitos transmitidos pelo rádio, o cantar dos pássaros, os barulhos dos objetos ou a simples agitação que se faz sentir nas ruas. Na fase da adolescência, por exemplo, a música induz parte da identidade intra/interpessoal, assim como é utilizada na regulação das emoções em momentos de maior tensão ou isolamento, ou seja, a música não é apenas um meio de comunicação, mas uma arte com funções impactantes no desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes (Hargreaves, 1999). Nesta linha de

pensamento, um contexto escolar artístico reflete uma educação musical que conecta, simultaneamente, uma formação qualificante e um desenvolvimento experienciado pelo contacto com a música. Porém, a escola é um espaço repleto de funções educativas e responsabilidades sociais, sendo que a música é um fator que acompanha o percurso do jovem-músico e não uma condicionante da sua aprendizagem. Para além da figura de músico, existe um cidadão e, acima de tudo, um ser humano que se encontra em desenvolvimento e num processo de construção de identidade. Assim, o percurso de vida dos jovens requer um olhar atento face à globalidade da sua pessoa, de forma a considerar a promoção de um desenvolvimento integral que o possibilite viver entre a heterogeneidade social.

A abordagem holística, na sua dimensão educativa, enfatiza a individualidade de cada aluno, acreditando que cada sujeito é detentor de potencialidades, vislumbrando o contexto escolar como um espaço de (re)construção do conhecimento, dada a presença de relações e experiências que comporta (Yus, 2002). A acreditar na transversalidade da área da música e na ideologia que a perspetiva holística defende, interessa proporcionar aos jovens músicos o contacto com outras realidades, neste caso, outros domínios do saber que lhes permitam experienciar um sentimento de conexão com a sua essência e, também, com a comunidade escolar e, por outro lado, a autorrealização e a sensação de bem-estar comum. Esta abordagem pedagógica subentende uma vertente sociotransformadora, assim como o modelo transformativo da mediação, acreditando que um dos seus propósitos consiste, tal como referido por Yus (2002, p. 18), em: “Preparar os estudantes para a vida do século XXI, enfatizando uma perspetiva global e os interesses humanos comuns [e também] Capacitar os estudantes para desenvolver um senso de harmonia e espiritualidade, necessário para a construção da paz mundial”. A mudança é perspetivada a longo prazo, isto é, o tempo dedicado aos jovens de hoje, no âmbito da construção do conhecimento sobre si mesmos e o próximo, assim como a exploração da sua capacidade de colaborar com identidades heterogéneas, possibilitará a edificação de uma cultura de paz nas próximas gerações.

Esta idealização de aprendizagem contínua e duradoura subentende aquele que é o propósito da educação para a paz, uma conceção que defende a aprendizagem como um processo permanente, experiencial e crítico sobre a compreensão da realidade e a posição da nossa pessoa (Jares, 2004). A mudança implica reflexão e a transformação exige ação, ou seja, a participação implica a construção de oportunidades para que os jovens possam questionar, explorar a (re)construir os significados da realidade que os rodeiam, nunca esquecendo a integração das suas individualidades neste processo de participação ativa na e para a edificação de comunidades

capazes de solucionar, criativamente, os problemas que emergem no quotidiano (Campos, 1997). Mais se afirma que a participação não remete apenas para uma questão de compromisso e transformação social, mas para uma dimensão de integração dos sujeitos num todo que lhes permita reavivar o sentimento de pertença, fazendo parte de “algo” (Bordenave, 1983).

3.2.1. (Re)Imaginar a escola a partir da mediação: espaços (d)e oportunidades

A cultura de mediação inspira um entendimento das relações humanas com base na igualdade e no respeito mútuo, reconhecendo a diferença entre os indivíduos como um fator intrínseco para a orgânica social e o conflito como uma variável inerente à evolução humana (Orta, 2015; Dias, 2019). Na atual complexidade social, a mediação revela características que se aproximam do perfil do cidadão do século XXI e, em alguns cenários sociais, demonstra-se como força potenciadora da aprendizagem de competências sociais e cívicas, enriquecendo, conseqüentemente, a formação de comunidades mais coesas. Nesta mesma linha de pensamento, Orta (2015) partilha que:

A largo plazo, la mediación puede convertirse en motor de cambio social para la construcción, por un lado, de una ciudadanía más activa y participativa y, por otro, de sociedades más respetuosas con la igualdad, más inclusivas y que celebren la diversidad humana como su principal valor (p. 24).

Apresentando-se como modalidade transformadora do social, a integração da mediação no campo escolar é igualmente expectante, não só na transformação dos conflitos escolares e na promoção de competências transversais da comunidade educativa, como também na “melhoria e eficácia” da escola. Abarca a (re)construção de padrões que assentem numa cultura de diferença⁸ e o desenho de práticas educativas que atingem espaços de aprendizagem que considerem os valores fundamentais e o paradigma democrático, como é o caso da educação para a paz. A multifuncionalidade da mediação ilustra oportunidades de mudança, dado que contribui para a sequência e alcance dos objetivos socioeducativos definidos que, segundo Costa (2018), baseiam-se na “concretização de metas de diminuição dos índices de indisciplina; de redução do abandono e insucesso escolar; de promoção de contextos inclusivos, seguros e de bem-estar; de melhoria dos serviços educativos prestados; e de melhoria da imagem da escola”

⁸ O conceito “cultura de diferença”, inspirado na perspectiva de Costa (2002), é aqui apresentado como um novo paradigma educativo, isto é, uma nova forma de educar, na qual se valoriza a diversidade sociocultural. De uma forma geral, consiste numa cultura de escola que promove e valoriza a educação através da diferença.

(p. 49). Deparamo-nos com uma metodologia desdobrável e flexível às necessidades do contexto escolar, potenciando ações criativas e inovadoras que facilitam o diálogo entre a dualidade da escola e a sociedade contemporânea, isto é, entre aquilo que a escola representa e o que a sociedade traduz.

3.2.1.1. Pequenas mudanças na escola, grandes passos na construção da educação para a paz

Com a evolução dos novos tempos e espaços, educar deixou de representar uma tarefa temporal e isolada, passando a ser interpretada como um processo complexo que se (re)constrói ao longo da vida. Na mesma linha de pensamento, a educação para a paz apresenta-se como uma aprendizagem contínua, um processo que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e que perfila um carácter impactante na formação de novos padrões e significados, isto é, atinge o ecossistema responsável pela modelação de comportamentos, atitudes e ideias – a cultura (Roizman, 2008).

No campo educativo, a educação para a paz assume-se, igualmente, como um processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Porém, a sua concretização exige a edificação de uma escola inclusiva e criativa, na qual todos os membros da comunidade educativa apresentam o igual direito à participação, à convivência e à paz. É desta forma que, dentro e fora do espaço educativo, a democracia é referenciada como instrumento de todos e para todos, uma ferramenta que se move através do compromisso social e que contribui para a construção de valores fundamentais, tais como a inclusão, liberdade e equidade (Nievas, Leyva, García & López, 2018). Assim, a construção de escolas democráticas alicerça-se numa metodologia participativa e experiencial que reconhece e amplifica a diversidade de vozes dos discentes, perfilhando-os como (co)construtores do conhecimento. Este reconhecimento favorece o direito à participação e, na ótica da educação para a paz, o desenvolvimento da criatividade e autonomia, dado que os alunos, quando valorizados como protagonistas do seu percurso, maximizam a capacidade de comunicar, colaborar, relacionar, conviver e inovar, consciencializando-se também sobre as suas potencialidades e responsabilidades (Living Peace International, s.d).

À priori de uma cultura de paz, urge a mudança da organização do tempo e espaço escolar, dos conteúdos dos programas educacionais e formação da comunidade escolar, abrindo portas a novos conceitos e estratégias educativas que intercedam sobre o ambiente escolar, sendo

que a mudança inspirada pela educação para a paz emerge, segundo Jares (2007), “a partir – e para – determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva e o respeito” (p. 45). Deparamo-nos com uma mudança que se constrói diária e coletivamente, uma transformação que acontece através da exploração do meio, incluindo os problemas/conflitos e relações do contexto em específico.

Para gerar a mudança é necessário romper com padrões, comportamentos e normas que descrevem a vida escolar. É nesta ótica que a mediação educacional emerge com as suas potencialidades de facilitação da comunicação e inclusão, capacitação social e cívica e da criação de espaços que não discernem as particularidades dos indivíduos, aliás, esta move-se através do que é comum e reconhece os direitos, necessidades e interesses das pessoas (Gómez, Silva, López & Laponi, 2022). Esta capacidade de apropriação e compreensão das peculiaridades e interações que circunscrevem a escola, facilita a construção de um clima de valorização do diálogo intercultural, da confiança e apoio que, posteriormente, potencia o à-vontade e interesse da comunidade escolar para participar no processo de democratização da escola, respetivamente, na construção de espaços de escuta, respeito, diálogo positivo e colaboração, ou seja, espaços de paz. Com isto, podemos aferir que a escola, para provocar a transformação do seu ambiente e a emancipação da comunidade, necessita de considerar as estratégias didáticas, criando oportunidades de aprendizagem experiencial e afetiva que conectem a realidade do meio escolar e o mundo simbólico dos agentes educativos, pois, a educação para a paz é uma educação guiada pela e para a ação, um projeto global de, sobre e para pessoas (Jares, 2007; Torremorell, 2008). Neste sentido, podemos ainda evidenciar uma ligação de complementaridade entre a mediação e a democracia, duas realidades perpendiculares que se apresentam com o propósito de edificar espaços humanizados, conseguidos pelo valor da participação (Romero, 2020). Podemos aferir que, no contexto escolar, a mediação revela-se uma metodologia capaz de edificar ambientes propícios ao desenvolvimento pessoal, moral e cívico, pois, o valor que esta atribui à liberdade, reflexão e criatividade permite que cada aluno explore as suas competências sociais em atividades que considerem o experiencial vivido, o diálogo, a diferença e o espírito de união para o alcance de objetivos comuns. É durante esta dita fase de experimentação e exploração do “eu” e do “nós” que a mediação se revela capaz de exponenciar, criativamente, o desenvolvimento humano e democrático das comunidades educativas que o mundo atual exige que, tal como refere Viana (2022), “Trata-se de um mundo onde se perspetiva fundamental a participação ativa das pessoas,

por forma a promover a democracia, os direitos humanos e a convivência positiva como experiência autêntica” (p. 105).

3.3. Desafios à mediação educacional em contexto artístico profissional na construção da qualidade da educação

Encontramo-nos, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), na “década da ação”, um período de ambiciosas e imprescindíveis mudanças sociais, económicas e políticas. Espera-se que, ao longo dos próximos anos, a inovação, a transformação e, acima de tudo, o compromisso social assegurem a reorganização do desenvolvimento das comunidades contemporâneas, processo este que tem demarcado as desigualdades sociais, a exclusão e a deterioração do planeta. É neste sentido de urgência que, no ano de 2015, a ONU apresenta-nos um trajeto em direção à melhoria e mudança global, a Agenda 2030. Entre os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e as 169 metas específicas de atuação, a educação surge como objeto de transformação. De facto, o objetivo número quatro da Agenda 2030 é intitulado “Educação de Qualidade”, edificado com o propósito de “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas, s.d). Contudo, de que forma este “contrato social” apresenta uma correlação com a mediação educacional? Gómez et al. (2022) identificam uma coerência entre a linha de pensamento que fundamenta a mediação e os ODS, que neste projeto de investigação/intervenção se concretiza através do “Objetivo 4: Educação de Qualidade” e “Objetivo 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes”. Por um lado, a mediação movimenta-se através da colaboração, voluntariedade, escuta, respeito mútuo e do diálogo, que, por sua vez, potenciam espaços de capacitação e desenvolvimento. Por outro, a concretização dos ODS subentendem a proatividade das comunidades, necessitando de abertura e flexibilidade dos diversos grupos sociais e a adoção de atitudes cívicas, críticas e criativas em cenários de socialização, conflito e desenvolvimento. Pretende-se que, através da educação, consigamos edificar uma sociedade diversa, inclusiva e emancipada. Logo, as táticas de intervenção, facilitação e/ou capacitação a que a mediação recorre, permitem a viabilidade de concretização dos objetivos determinados por nações e líderes mundiais (Costa, 2014). Contudo, a sua potencialidade de gestão da vida social não significa a simplificação do processo de mudança, existem, inevitavelmente, desafios para com a comunidade e a praticidade da mediação.

Os espaços sociais, mais concretamente, os contextos escolares, representam uma ampla atmosfera de significados e normas que são previamente definidos à chegada do mediador. A mediação entra num espaço desconhecido por si e aqueles que a rodeiam, deparando-se com o estreito desafio de cultivar uma outra cultura de convivência entre aquilo que já é comum entre a comunidade educativa, isto é, rotina, valores, práticas, óticas, comportamentos, entre outros fatores que vão variando de escola para escola. Neste sentido, consideramos apropriada a seguinte interpelação de Vasconcelos (2013):

Sendo o 'mundo da educação e formação artístico-musical' uma rede de dependências e interdependências, uma atividade coletiva que envolve um conjunto alargado de sujeitos, acções e sentidos, necessidades e constrangimentos, a gestão dos saberes e das subjetividades só adquire sentido no interior de uma teia complexa que intersecte as 'políticas de voz', as diferentes significações e memórias e as esferas de operacionalização política e organizativa num quadro de inteligibilidade emancipatória e prospetiva (p. 174).

Este aspeto leva-nos, efetivamente, a refletir sobre a identidade das escolas artísticas de natureza profissionalizante, nas quais se prevê uma educação, formação e sistema de ensino distinto do habitual, visível através do calendário escolar, modelos pedagógicos de ensino e o perfil dos jovens estudantes. Sendo a mediação uma área em atual e contínua exploração e, a sua recente inserção no contexto educativo artístico, revela um desafio à sua originalidade e adaptação. Assim, o papel do mediador carece de uma responsabilidade ímpar de compreensão e escuta de um novo "território", com outras formas de ser, estar e comunicar, de construir o desenvolvimento de práticas inclusivas. Logo, torna-se imperativo, antes de qualquer intervenção, atentar o código de ética e deontologia do mediador e, também, o código de valores e normas do contexto, para que as práticas do profissional sejam bem consolidadas e ausentes de fatores de ameaça para com o contexto e respetiva comunidade, facilitando a mudança de atitudes, comportamentos e relações (Costa, 2014). Apesar da transversalidade dos princípios da mediação, a natureza do contexto artístico apresenta padrões bastante enraizados, que, nos dias de hoje, influencia os atuais modelos pedagógicos e códigos de conduta, padrões artístico-culturais que incidem na forma de estar, ser e fazer em contexto de trabalho de orquestra, como é o caso da hierarquia de poderes e funções que se distribuem entre o maestro, concertino, chefes de naipe e restantes membros para o bom funcionamento do trabalho em orquestra (Regulamento da Formação em Contexto de Trabalho, s.d). A mediação depara-se, portanto, com uma rede complexa de significados, valores e normas que, ao não serem imparcialmente consideradas, poderão potenciar

a origem de conflitos em diferenças de valores, estilos de comunicação e percepções educativas (Maldonado, 2010). Entre esta complexidade, a mediação, correspondendo aos objetivos do ODS, apresenta-se sobre a aventura de emancipação dos contextos educativos artísticos, não no sentido de corromper os modelos artístico-pedagógicos adotados pela escola, mas (re)conciliando diferentes práticas educativas que promovam o compromisso social, a transformação do espaço escolar e social e o desenvolvimento de uma aprendizagem criativa, exploratória e, acima de tudo, significativa para o aluno e, também, para a arte, uma área que sobrevive através do pensamento aberto, crítico, intuitivo e criativo (Vasconcelos, 2013; Lapa, 2014).

Capítulo IV - Enquadramento metodológico do estágio

Penso noventa e nove vezes e nada descubro; deixo de pensar, mergulho em profundo silêncio – e eis que a verdade se me revela.

(Albert Einstein)

No presente capítulo, é apresentada a metodologia de intervenção/investigação subjacente à experiência de estágio. A considerar o processo de construção de conhecimento do contexto, as sensações, comportamentos e conceções partilhadas pelos grupos revelaram-se fatores imprescindíveis na compreensão clara do contexto, assim como a identificação de correlações entre os fenómenos e situações. Através de um processo (co)construtivo, que integrou o experiencial vivido de cada agente educativo, são identificadas as técnicas e instrumentos de investigação alicerçados à recolha de dados durante a fase de investigação, assim como a estratégia de análise, interpretação e apresentação dos dados, um processo reflexivo e gradual que, entre o silêncio do desconhecido e a agitação da diversidade, revela-nos um pedido de ação.

4.1. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção/investigação

As nossas práticas são demarcadas pelo tempo, espaço, perceções individuais e coletivas, interesses e necessidades constantes ou momentâneas. Logo, a deslocação para o terreno em estudo implicou a desconstrução da multiplicidade de cenários, relações e ambientes existentes, para que as práticas idealizadas não sofressem um desalinhamento em relação às verdadeiras carências e experiências institucionais. Neste sentido, a compreensão das posições, interesses e necessidades (PIN) da comunidade escolar foi uma via crucial para a interpretação da realidade simbólica de cada sujeito, assim como um contributo para a fundamentação das ações a implementar. Desta forma, podemos aferir que esta proposta se inscreve numa abordagem qualitativa, pois centraliza o contexto em estudo como a principal fonte de fornecimento de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

O percurso subjacente a esta proposta exigiu uma reflexão contínua e um envolvimento genuíno para sentir, escutar, observar e compreender os significados, perceções e comportamentos manifestos no contexto ao meu redor (Minayo, Deslandes, Neto et al., 2002). Orientada pelo valor da colaboração, a metodologia qualitativa, assim como a mediação, reclamam a necessidade de fomentar laços de proximidade entre o profissional e o público-alvo para a

reconstrução de narrativas, neste caso em concreto, para a produção constante e coletiva de novos significados ao longo do processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). De uma forma geral, o diálogo, o contacto direto com o meio, o olhar atento que se preocupa em compreender e validar a realidade do próximo, são algumas das características da abordagem adotada, um processo que honra a mudança e a reconstrução do objeto de estudo, pois, este emerge através da desconstrução do meio natural onde está explícito ou implicitamente desenvolvido. Desta forma, tornou-se indispensável repensar sobre um método que permitisse (re)encontrar um percurso sustentado na reflexão, melhoria e mudança do campo de estudo, de forma a potenciar a sua transformação e empoderamento.

4.1.1. Método e técnicas de investigação/intervenção

Em função desta perspetiva e daquilo que a precedeu, esta proposta foi configurada pela investigação-ação, um método que se destaca pela sua sensibilidade no âmbito da resolução de problemas sociais e pelas suas respostas inovadoras e impactantes, acreditando que a mudança é um dos seus conceitos primordiais (Descombe, 2010). Tendo em consideração o período e os objetivos subjacentes ao trabalho desenvolvido, exigiu-se a acoplagem de dois momentos complementares, o momento de investigação e o período de intervenção. Por outras palavras, o momento de apropriação e produção de conhecimento sobre a realidade em que o estudo se circunscreveu, foi acompanhado com a implementação de ações, junto dos participantes, para a promoção de uma verdadeira transformação e dominação, isto é, compreensão da esfera de investigação e de intervenção (Esteves, 1986).

O método em questão apresenta uma estreita relação com a natureza desta proposta, dado que reflete a necessidade de compromisso e participação para impulsionar a transformação, ou seja, subentende um processo participativo e colaborativo no âmbito da mudança, neste caso, no contexto escolar em estudo (Kemmis & McTaggart, 1988). Esta correlação não se verifica apenas entre o método adotado e a essência do projeto, mas com todo o processo de investigação qualitativa, nomeadamente a existência de técnicas e ferramentas que lhe estão associados:

- A **observação qualitativa** é uma das primeiras técnicas a salientar, visto que esta permitiu a realização de um contacto direto no momento da ação entre os sujeitos, neste caso, no quotidiano da vida escolar dos alunos em contexto de sala de aula e em outros espaços de convívio, como é o caso da biblioteca. Mais se afirma que esta técnica é de cariz flexível e aberto, dado que o investigador é incentivado a explorar, livremente, diferentes conceitos e

respostas que revelem significado às necessidades dos membros. Neste linha de pensamento, Aires (2015) observa que “Os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos” (p. 25). A abertura que a observação qualitativa oferece, em diferentes ambientes de aprendizagem, promoveu uma reflexão sistemática sobre as carências institucionais e sobre a realidade transdisciplinar e holística em que o campo de atuação coabitava, dada a presença de interdependências entre os diferentes ambientes educativos. Estas interconexões foram possíveis de observar através dos diários de bordo redigidos à posteriori das diferentes realidades assistidas. Este mesmo instrumento representa uma ferramenta pessoal do investigador que, neste caso, reporta a descrição pormenorizada das realidades vividas nos diferentes ambientes de aprendizagem. Acreditando que cada diário de bordo é construído com base no estilo de cada sujeito, o desenvolvimento dos diários de bordo reporta o estabelecimento de pré-objetivos que, no momento da observação, orientaram o olhar na multiplicidade de ações que decorriam nos espaços e, para além da descrição ampla do que é atentado, expôs-se os resultados alcançados com o recurso da técnica da observação, emergindo também questões para análise futura. A adoção pelos diários mistos adveio pela necessidade de facultar, à mediadora estagiária e ao(s) leitor(es), uma compreensão clara sobre os acontecimentos ocorridos, independentemente do período a que se acedia à leitura dos mesmos, pois, tal como refere Zabalza (1994):

São diários nos quais se integra de tal maneira o referencial e o expressivo, que o leitor pode ter acesso, através do diário, não só o que se faz na aula, mas também ao modo como o professor vê essa dinâmica e ao modo como tudo isso o afeta a ele e aos alunos (p. 111).

- O **inquérito por questionário** foi uma outra técnica de recolha de dados que nos permitiu obter um conjunto de informações indispensáveis à compreensão da realidade em estudo, mais concretamente, sobre a caracterização, comportamentos, perspetivas, necessidades, entre outros, do grupo de inquiridos em questão (Santos & Henriques, 2021). Para além de uma técnica que se caracteriza pela sua agilidade na recolha de dados, a estrutura do instrumento, em termos da natureza das questões, difere consoante os propósitos e necessidades da investigação. No caso do nosso estudo, o desenvolvimento do questionário ambicionou uma estrutura mista, isto é, contemplou questões abertas que apelaram a uma resposta construída pelo próprio inquirido e, por outro lado, apresenta questões de cariz

fechado em que o sujeito responde através de um conjunto de opções facultadas pelo investigador (Santos & Henriques, 2021). O intuito da prática desta técnica sucedeu pela necessidade de conhecer, analisar e refletir sobre alguns vértices que constituíam a globalidade da instituição, nomeadamente sobre a realidade simbólica dos alunos do nono e décimo segundo anos de escolaridade e respetivos encarregados de educação, em relação, por exemplo, às relações entre os diferentes atores escolares, perceção sobre os conflitos e o ambiente escolar. A definição de uma matriz categorial, para a construção do instrumento a implementar, permitiu desenvolver um questionário apropriado às necessidades da investigação e, simultaneamente, correspondendo aos objetivos pré-estabelecidos;

- Nesta mesma linha de pensamento, o recurso à **técnica da entrevista** representa um momento de recolha de informação sobre a caracterização dos atores que pertencem à comunidade escolar, nomeadamente os diretores de curso, profissionais que representavam e comportavam uma visão realista sobre o corpo docente da área artística e que detinham uma relação próxima junto dos alunos e respetivos encarregados de educação. De uma forma geral, esta técnica caracteriza-se pelo seu poder no âmbito da compreensão profunda do sujeito, como é o caso dos significados que este atribui a determinadas realidades e/ou atitudes adotadas (Aires, 2015). Com o intuito de criar um momento dialógico, sustentado pelo valor da escuta ativa, recorreu-se à entrevista semiestruturada que, tal como o próprio nome indica, é uma estratégia que pressupõe o pré-estabelecimento de questões ou tópicos que, segundo a perspetiva de Bresler (2000), “permitem uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante” (p. 19). Contudo, importa salientar que as estruturas da entrevista dependerão dos propósitos do investigador;
- A **análise documental** dos materiais internos da instituição, como o projeto educativo e o regulamento interno, constituiu também um momento fulcral sobre a compreensão da natureza da instituição em termos de organização, identidade coletiva e cultura escolar. Por outro lado, é importante refletir sobre o meio que circunscreve o objeto de estudo, em termos de representatividade. De forma a assimilar um maior entendimento sobre a esfera de ação, Amado (2014) acrescenta ainda que “é necessário que os documentos recolhidos sejam o reflexo fiel de um universo maior” (p. 314). Um exemplo aplicável é a leitura do documento que estabelece uma reflexão sobre o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, com o intuito de promover uma educação de qualidade (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho). Bogdan e Biklen (1994) defendem que “Em investigação qualitativa, as entrevistas

podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134), o que nos leva a perspetivar a análise documental como uma técnica imperativa e complementar, no momento de execução das técnicas de recolha de dados supramencionadas, no âmbito da reconstrução de conhecimento sobre o contexto. A par desta técnica conseguida pelo interesse em leituras fluentes, o registo de informação do conteúdo analisado no próprio documento reflete o manuseio dito informalizado do instrumento da análise do conteúdo. Reforçando ainda a ideia sobre a complementaridade deste instrumento, partilhamos a perspetiva de João Amado (2014, p. 311):

Através delas o analista pode dar conta de um subconjunto de áreas temáticas (e respetivas categorias) que poderão emprestar diversos rumos à análise, sobretudo se o tema inicial for muito abrangente e a recolha de dados se traduzir em grande volume (como acontece, habitualmente numa observação participante ou numa pesquisa baseada em entrevistas semidiretivas) (2014, p. 311).

4.1.2. Tratamento e análise dos dados

Após o momento de recolha de dados, importa salientar que o processo de investigação não terminou nesse mesmo instante, existindo uma outra fase no procedimento, a análise da informação recolhida. Este momento corresponde a um processo analítico contínuo de descoberta, organização, interpretação e apresentação dos dados, sendo que o desenvolvimento do mesmo dependerá do estilo de trabalho do investigador, o foco de investigação, o período demarcado para a análise, a experiência do sujeito, entre demais variáveis, isto é, deparamo-nos com a desconstrução de uma realidade que nos conduzirá, ao longo de um processo gradual e construtivo, à veracidade e complementaridade do contexto. Em consonância com as conclusões de Bogdan e Biklen (1994), partilhamos a ideia de que:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (p. 205)

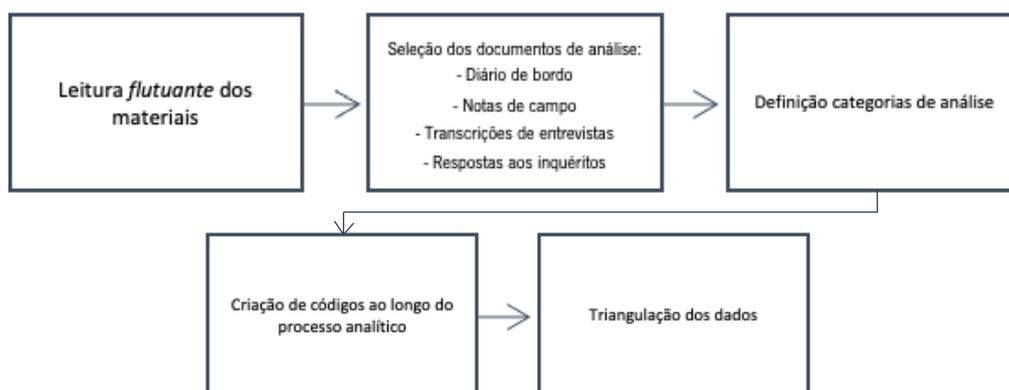
A análise de conteúdo, revela-se como uma estratégia flexível na utilização de abordagens indutivas, dedutivas ou, até mesmo, na simultaneidade das mesmas, diferenciando-se através do seu processo de categorização e codificação (Cho & Lee, 2014). Na verdade, o diagnóstico de necessidades desta proposta revela, de imediato, o demarco da abordagem indutiva do processo de investigação, dado que a estagiária salvaguardou a naturalidade do campo de ação para a construção das categorias de análise, isto é, o processo de desenvolvimento de categorias adveio pela extração e compreensão da realidade em questão, ao invés da pré-categorização fundamentada em teoria e investigações, tal como a abordagem dedutiva perfila (Cho & Lee, 2014). O desenvolvimento de um sistema de categorização, respeitando a naturalidade do contexto, permitiu uma análise mais clara e objetiva do campo de atuação, visto que os dados são agrupados em função da sua classificação descritiva, por exemplo, dados que remetem para a caracterização do contexto, da comunidade escolar, das relações emergentes no espaço escolar, dinâmicas existentes nos ambientes de aprendizagem. Bogdan e Biklen (1994) defendem que “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221). Isto é, em função da natureza dos dados, estes foram direcionados para dimensões categoriais, de forma que a estagiária conseguisse conter um maior controlo sobre o foco da investigação-intervenção, visto que nem todos os dados apurados foram rentabilizados ao longo do processo de análise, sendo este o momento “ideal” para a exclusão de informação que não corresponda à verdadeira natureza do objeto em estudo. Contudo, importa referir que o sistema de categorização surgiu após a “leitura flutuante¹” e consecutiva seleção dos materiais, nomeadamente os diários de bordo e notas de campo, elementos ilustrativos de diferentes ambientes de aprendizagem e socialização; a transcrição das entrevistas dirigidas às diretoras de curso; e as respostas do inquérito da mostra estudantil e familiar. Ao longo da leitura exaustiva dos documentos, a mediadora recorreu ainda à estratégia da codificação para facilitar a classificação da informação, consciencializando-se de que o procedimento de categorização e codificação é algo sistemático (Cho & Lee, 2014). Em concordância com esta perspetiva, Yin (2016) refere que:

O propósito de tentar codificar esses itens é começar a passar metodicamente para um nível conceitual um pouco mais alto. A singularidade das ações de campo originais não deve ser ignorada, mas itens que

¹ A leitura flutuante corresponde ao primeiro contacto com os materiais que serão identificados para a análise (Bardin, 2022).

parecem essencialmente semelhantes receberão o mesmo código. O nível conceitual mais alto permitirá posteriormente que você classifique os itens dos diferentes registros de modos diferentes, tais como em grupos semelhantes e dessemelhantes. Uma vez classificadas, as características relacionadas desses grupos podem ser examinadas e melhor compreendidas (Yin, 2016 pp. 166-167).

Posteriormente a este processo de codificação, pensando na existência de interconexões entre os dados alcançados, procedeu-se à triangulação de dados entre as distintas fontes de informação supramencionadas, que, neste caso, correspondem a diferentes testemunhos de atores escolares, alunos, encarregados de educação e diretores de curso. O desejo de alcançar diferentes identidades, advém do facto de conseguir estabelecer uma ponte de relação comparativa entre os testemunhos da comunidade escolar, de forma a possibilitar a veracidade dos dados recolhidos, pois, de acordo com Cho e Lee (2016), “O objetivo da triangulação é diminuir a distorção dos dados por parte do investigador e a probabilidade de interpretações erradas ao verificar os resultados em relação a várias fontes de dados e perspectivas²” (p. 14). Para além da veracidade dos dados, acredita-se, ainda, na multiplicidade de interdependências entre os diferentes vértices escolares, conexões estas que fundamentam e caracterizam a integralidade do campo em estudo, não deixando de referir a redescoberta investigativa que a triangulação possibilita. De forma a facilitar a compreensão do processo analítico, o seguinte esquema, inspirado na proposta Cho e Lee (2016, p. 11), representa os passos adotados ao longo da análise qualitativa de conteúdo:

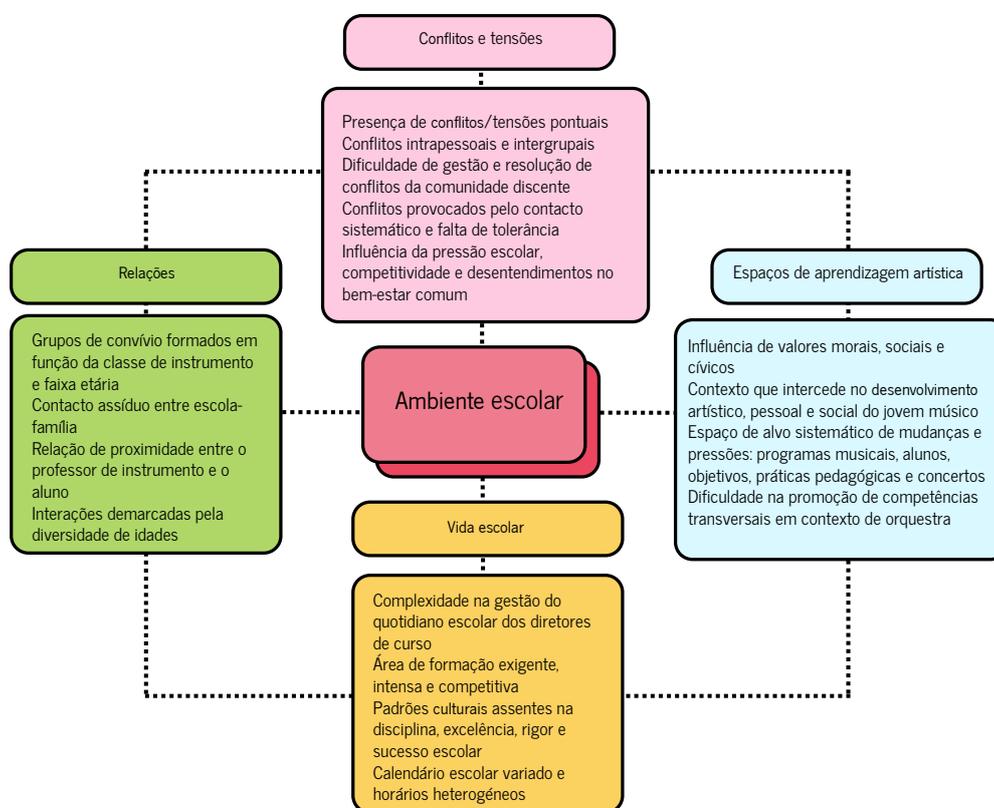


Esquema 3 - Passos adotados no processo de análise de conteúdo

Após a concretização das seguintes fases, a *interpretação* surge como um passo à *posteriori* ao longo deste processo de análise, uma etapa fundamental para a construção, partilha

² Tradução nossa. Citação original: “The objective of triangulation is to diminish researcher bias in the data and the likelihood of misinterpretation when checking the findings against various data sources and perspectives” (Cho & Lee, 2016, p. 14).

e compreensão coletiva dos dados. Referimos o conceito “coletiva” no sentido em que o projeto de investigação/intervenção não é um trabalho isolado, pelo contrário, integra significados e representações várias que fundamentam a compreensão do campo de estudo (Yin, 2016). Neste sentido, valorizamos, uma vez mais, as diferentes fontes de informação e a singularidade de testemunhos recolhidos como bases (co)construtoras do objeto de estudo. O esquema 4, que a seguir se apresenta, regista a organização dos dados recolhidos em função das categorias de análise emergentes com indicadores que, segundo a nossa interpretação, revelam um pedido de ação³, que direciona a essência do projeto de investigação/intervenção desta proposta:



Esquema 4 – Correlação entre as categorias emergentes

Realizando uma interpretação do que está representado no esquema anterior, as categorias estão apresentadas através de diferentes cores que, por sua vez, dão continuidade, no mesmo tom, a um conjunto de dados representados por indicadores de apreciação. Desta forma,

³ A mediadora estagiária, durante a análise da informação recolhida, identificou a supremacia de uma questão central, optando, no momento da apresentação dos dados, pela estratégia da descrição orientada para um pedido de ação. Segundo Yin (2016), não existe uma tipologia concreta de interpretação, logo este modelo revelou-se como um facilitador da compreensão do raciocínio da mediadora, visto que a sua interpretação descritiva direciona o leitor para “uma ação subsequente” (p. 191).

podemos constatar a existência de quatro categorias principais, nomeadamente *relações, conflitos e tensões, vida escolar e espaços de aprendizagem artística*, sendo que o sistema de categorização revela uma correlação entre si. Apesar da presença pontual de conflitos, manifestados entre colegas da mesma turma ou situações individuais de vulnerabilidade, a comunidade educativa revela a frequência de interações positivas entre si. Contudo, o facto de a escola dispor de uma dimensão de pequena escala, um horário que exige a responsabilidade de gestão do estudo artístico, científico e sociocultural, e o contacto permanente com as mesmas pessoas e espaços de aprendizagem, provoca uma dissipação das relações, beneficiando a edificação de espaços de individualidade, desentendimento, ausência de tolerância e pressão escolar e social. Desta forma, os espaços de educação artística, apesar de perfilarem um papel ativo na mobilização da performance individual e coletiva, assim como na promoção de uma postura ética-profissional, engloba um contexto de influência de valores e de diálogo próximo e diversificado, quer nas aulas individuais de instrumento, classe de instrumento/conjunto ou de orquestra.

Na verdade, os espaços de educação artística revelaram-se multifocais, no quais a educação guiada pela arte não se centraliza apenas no desenvolvimento artístico e profissional do aluno, mas no desenvolvimento de competências humanas que preparem o sujeito para a vida em comunidade. Contudo, esta transversalidade dos espaços e integralidade da formação artística exige uma gestão árdua e complexa dos diretores de curso, professores de instrumento e maestros que, muitas das vezes, é altamente atingida pela pressão do calendário escolar e do compromisso institucional com a região, limitando, naturalmente, o espaço artístico à promoção de habilidades técnicas, profissionais e artísticas. Deparamo-nos, portanto, com a dificuldade de integração de práticas transversais em contexto educativo artístico e da edificação de espaços de aprendizagem não-formais/informais, em conformidade com o calendário escolar, que permitam prevenir o desgaste das relações, a êxtase de conflitos intra/interpessoais e intra/intergrupais e a criação de oportunidades de contacto com outras realidades que beneficiem o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e cívicas dos jovens músicos que, no caso, revelam uma necessidade especial na gestão colaborativa e positiva de conflitos.

Posto estas correlações entre categorias, interpretamos a existência de uma causalidade que intercede sobre uma questão comum, o ambiente/cultura de escola. Trata-se, portanto, de uma esfera que se (re)constrói em função do tamanho institucional; o desenho de programas e atividades extracurriculares; a organização dos espaços escolares; e as competências, comportamentos e atitudes adotadas pelos membros da comunidade educativa (Green, 2022).

Desta forma, podemos concluir que a decomposição do campo de estudo revelou um pedido de ação direcionado para a realidade holística do contexto escolar, percecionado a escola como um contexto dinâmico, mutável e interdependente.

4.2. Recursos mobilizados e limitações do processo de investigação/intervenção: a estratégia da monitorização e avaliação

A antevisão da concretização do projeto de investigação/intervenção, através da calendarização do momento de investigação e intervenção, permitiu organizar e edificar uma proposta coerente e orientada para o alcance do objeto de estudo. Assim, a proposta emergiu com a construção do eixo de ação, A arte de sentir e escutar os contextos: mapeamento de necessidades da comunidade escolar⁴, uma fase que interveio com a tarefa de compreender e desconstruir a multiplicidade de sistemas, e respetivas interconexões, emergentes no contexto escolar. Após a recolha e análise de dados sobre o contexto e a sua posterior transformação em conhecimento, idealizou-se mais dois eixos de ação. Por um lado, o eixo, As melodias de uma identidade coletiva: fomentar práticas colaborativas e experienciais, direcionado para o percurso do experiencial vivido do sujeito, sendo este sustentado pelo compromisso, a união, a participação, a partilha, as interações e o reconhecimento da bagagem individual de cada ator escolar. Por outro, o eixo posterior, Espaços intocáveis: revitalizar o (auto)conhecimento, surgiu com o propósito de revalorizar os espaços físicos da escola como oportunidades de promoção da participação ativa, do pensamento crítico e criativo dos estudantes, assim como a edificação de um ponto de encontro informal que viabilize a existência de uma resposta adequada às necessidades dos mesmos. Através de uma sistematização clara e objetiva, apresentamos a calendarização através da dualidade do que foi inicialmente expectável e o período real de realização:

⁴ A designação do eixo de ação foi renomeada para não comprometer o anonimato da instituição na qual ocorreu a experiência de estágio.

Tabela 6 – Calendarização proposta a realizar/realizada durante a fase de investigação/intervenção

Eixo de ação	Atividade	Calendarização	
		Proposta a realizar	Realizada
A arte de sentir e escutar os contextos	<i>Mapeamento de necessidades da comunidade escolar</i>	Out. – dez. 2022	Out.2022 – fev. 2023
As melodias de uma identidade coletiva: fomentar práticas colaborativas e experienciais	O amigo crítico está connosco no backstage (intervenção em orquestra)	Nov.2022 – jun. 2023	Dez. 2022 – abr.2023
	Dois instrumentos juntos são melhores do que um! (estudo de pares)	Abr. 2023 – jun. 2023	_____
	Havemos de ir à escola (dinâmica com as famílias)	Jan. 2023 – jun. 2023	_____
	Oficina de debates e experimentações	Jan. 2023 – jun. 2023	Mar. 2023
	A história da nossa transformação (construção de um e-book visual com as experiências do projeto)	Dez. 2022 – jun. 2023	_____
Espaços intocáveis: revitalizar o (auto)conhecimento	Estúdio escolar ⁵ (podcasts com a comunidade escolar)	Mar. 2023 – jun. 2023	Mai. 2023 – jun. 2023
	Escuta sem hora marcada (ponto de encontro informal de apoio, diálogo e escuta)	Nov. 2022 – jun. 2023	Nov. 2022 – jun. 2023
	Recicla o passado (dinâmica de partilha e troca de partituras)	Fev. 2023 – junho 2023	Fev. 2023 - jun. 2023
	Paredes que nos direcionam (reflexões e exposições)	Dez. 2022 – jun. 2023	Dez. 2022 – fev. 2023
	Olimpíadas escolares (jogos dos vários domínios do conhecimento)	Fev. 2023 – jun. 2023	_____
	Melodias do interior (ritual de escuta coletiva)	Dez. 2022 – jun. 2023	Dez. 2022 – abr. 2023

Um projeto de investigação/intervenção surge com o intuito de dar resposta a um desafio emergente de um dado contexto, exigindo um olhar atento sobre a espiral da conceção, gestão e avaliação de todo o processo. Logo, a equipa de trabalho e os destinatários da proposta, o calendário previsto para a execução das ações e o espaço no qual decorrerá a proposta são alguns dos fatores que podem influenciar a planificação da fase de investigação/intervenção. Na verdade, a calendarização exibida foi alvo de alterações ao longo de todo o percurso de estágio, mudanças

⁵ As designações de algumas atividades foram igualmente renomeadas para não comprometerem o anonimato da instituição da experiência de estágio.

que, na verdade, são inerentes ao longo de qualquer (re)construção de proposta. Neste caso em particular, a complexidade do calendário escolar e a particularização de horário de cada agente educativo exigiu a adaptação e, até mesmo, a reformulação de atividades. O facto de existirem ações institucionais que, no momento do estágio, exigiam a participação e envolvimento sistemático por vários membros da comunidade escolar, tal como é o caso dos estágios que decorrem ao longo do período letivo e não letivo, dos recitais e concertos didáticos, levou a uma certa limitação de horário de intervenção e de contacto com a comunidade escolar. Desta forma, admite-se que uma das limitações do processo foi, efetivamente, o tempo que, por um lado, provocou a anulação e, por outro, a adaptação e (re)criação (criativa) da proposta. Importa ainda ferir que, para além do tempo correspondente ao calendário escolar, o tempo disponível para o trabalho além do contexto influenciou, igualmente, o processo de análise de dados, no sentido em que não foi possível estender o objeto de estudo. Ao longo do processo de desenvolvimento dos eixos de ação e dados obstáculos emergentes ao longo da experiência de estágio, a mediadora estagiária fez-se acompanhar por um processo de análise crítico e contínuo das circunstâncias e situações, considerando a monitorização das suas práticas ao longo do desenvolvimento das ações e a avaliação interna e externa das atividades, de forma a compreender a espiral de cada atividade e o impacto da mesma entre o ambiente circunscrito, estratégias estas que beneficiaram o aperfeiçoamento das atividades, a produção gradual da mudança e reorientação da proposta em função dos objetivos pré-definidos e das necessidades e interesses momentâneos, quer do público-alvo, quer para da essência da proposta (Barbier, 1990).

Assim, para além das limitações do processo, foi necessário atentar a gestão de recursos a nível financeiro, humano e (i)material, de forma a possibilitar o desenvolvimento das respostas idealizadas que, para além de uma mera ilustração vivida, fossem alvo de concretização na realidade em estudo. Efetivamente, a conceção desta proposta viabilizou uma tentativa de diminuir aos gastos dos materiais facultados pela instituição, recorrendo, sempre que possível, às novas tecnologias. Na verdade, parte do “Mapeamento de necessidades da comunidade escolar”, as “Melodias do interior” e o “Estúdio escolar” representam o recurso a tecnologias, demonstrando uma adaptação à realidade do digital. As restantes atividades, como a “Escuta sem hora marcada”, “Paredes que nos direcionam” e a “Oficina de debates e experimentações”, transparecem o recurso aos próprios espaços físicos da instituição, oferecendo-lhes uma nova utilidade e representatividade. Por outro lado, estas apenas revelam uma pequena exigência, nomeadamente o recurso a material de escritório, por exemplo, folhas, canetas, cartazes, *post-its*,

entre outros. Importa ainda aferir que a ação “Recicla o passado” inspirou a reutilização de partituras e livros de estudos de performance, dado que a escola é uma grande fonte de consumo e produção musical em material físico, formato papel. No âmbito da gestão de recursos humanos, este dependeu da participação voluntária dos agentes educativos, principalmente dos membros constituintes da orquestra e, também, dos alunos do oitavo e décimo segundo anos de escolaridade.

4.3. Questões éticas da investigação/intervenção

Uma proposta que se re (re)constrói sobre e com as pessoas, agrega uma responsabilidade, não só para com a integridade humana, mas também com a integridade científica. Logo, a qualidade do estudo, o bem-estar dos participantes e a proteção dos direitos dos mesmos são alguns dos deveres que um investigador deve se considerar ao longo da fase de investigação/intervenção, assim como na conclusão da proposta que procede a divulgações de resultados em revistas e/ou eventos científicos (Gonçalves & Gonçalves, 2021).

A experiência de estágio, semelhante a outras práticas na investigação qualitativa, caracterizou-se pela relação contínua de proximidade entre a mediadora estagiária e a comunidade escolar, sendo que a colaboração entre si sempre foi considerada para a evolução do projeto. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a relação entre o investigador e os sujeitos difere-se entre as abordagens quantitativas e qualitativas, o que, de certa forma, influencia o processo de consentimento informado, isto é, em situações em que a ligação é de curta duração e pouco íntima, os indivíduos simplesmente preenchem o consentimento informado e limitam-se a participar nas experiências, cenário este que é mais frequente na investigação qualitativa; enquanto que na metodologia qualitativa, as relações apresentam outra durabilidade, o que, instantaneamente, leva a que cada sujeito detenha o igual direito à palavra e à decisão. Por outras palavras, não se trata apenas de alcançar os resultados desejados, mas de valorizar todo o processo de (re)construção, reflexão e transformação do campo de estudo, integrando todos destinatários do projeto como partes fundamentais que merecem participar ativamente neste percurso, oferecendo-lhes voz (Caetano, 2019). Desta forma, a estagiária, durante a fase da investigação e intervenção, aliou-se ao valor da participação voluntária, também defendido na mediação, para o desenvolvimento das ações previstas. No caso, parte da comunidade em estudo apresentava idades inferiores a 18 anos, o que levou ao contacto com os representantes legais dos alunos para a alegação do consentimento na participação no estudo.

Por outro lado, a implementação das técnicas de recolha de dados, como o inquérito por questionário e a entrevista, reportam o cumprimento da proteção de dados, garantindo a confidencialidade das informações partilhadas com o investigador e possibilitando ainda ao público em estudo o fornecimento de *feedback* dos resultados gerais, em função da sua solicitação. No que diz respeito à transcrição das entrevistas e a estrutura dos diários de bordo que transportam o experiencial vivido para observações em diferentes contextos de aprendizagem, a mediadora estagiária protegeu a identidade dos participantes: “O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77). Nesta mesma linha de pensamento, os objetivos do projeto, o direito ao anonimato e à participação voluntária sempre foram comunicados no momento da implementação das técnicas de investigação, assim como no desenvolvimento de determinadas ações, como é o caso da “Escuta sem hora marca”, um ponto de encontro informal destinado para a escuta e apoio dos alunos da instituição em estudo; e do “Estúdio escolar”, uma ação que exigiu a gravação das vozes dos participantes, o que contempla direitos autorais, não só pela gravação de áudio, mas pelo facto de se tratar de partilhas das histórias de vida, o que poderia colidir com a integridade dos sujeitos.

Perspetivando a mediação como um projeto humanitário e conseguido através de metodologias colaborativas e experienciais, a relação entre o mediador e a comunidade é a base que fundamenta todo o espaço de (co)construção e de produção da mudança. Logo, assim como na ética em investigação nas ciências sociais e humanas, a confiança, o à-vontade, a confidencialidade, o respeito pelo participante e a disponibilidade são os fatores que devem de caracterizar a relação entre o investigador e a comunidade em estudo, sendo estes direitos dos participantes e, também, “normas de educação e de relacionamento interpessoal” (Gonçalves & Gonçalves, 2021, p. 57).

Capítulo V - Apresentação e discussão do processo de investigação/intervenção

A criação é a arte de dar forma ao invisível.

(Jonh F. Kennedy)

Neste capítulo apresenta-se o processo de (re)criação e vivência da proposta ao longo da experiência de estágio, na qual existiu uma forte convicção que, segundo a mediadora estagiária, definiu grande parte desta jornada, nomeadamente a crença depositada no processo de desenvolvimento da mesma, um procedimento que exigiu tempo para (re)criar e (des)construir; compreensão e respeito pelas histórias e expressões que sobrevoavam o campo de estudo; e, por fim, admiração pela singularidade das pessoas envolvidas e, também, pelo coletivo que o projeto conformou, uma experiência entre a mediadora estagiária e a comunidade educativa que se caracterizou pela interação, disponibilidade, escuta e colaboração sistemática. Deparamo-nos com a proatividade de uma comunidade que se desenvolveu com a exploração de práticas e estratégias de mediação num território comum e, ao mesmo tempo, desconhecido. De forma a facilitar a compreensão da essência do trabalho conseguido, com e entre as pessoas da instituição, apresentamos os eixos de ação através de uma linha cronológica de implementação do mês de setembro de 2022 a julho de 2023, o que corresponde ao período letivo escolar do contexto. Para além da estrutura e desenho das estratégias, as emoções, comportamentos e *feedback* dos participantes são variáveis consideradas ao longo da apresentação e discussão do trabalho desenvolvido.

5.1. Da(s) ideia(s) à ação: o processo de (re)criação dos eixos de ação

Entre o início, marcado pela ansiosa chegada ao contexto, e o processo de encerramento da intervenção, sucederam-se ideias e observações que apenas sobreviveram nos rascunhos, exclamando por novas oportunidades de exploração e disseminação do projeto de investigação/intervenção. Reconheceram-se os limites temporais e institucionais, assim como as prioridades de atuação, o que significa que a mediadora estagiária foi continuamente desafiada pela imprevisibilidade das circunstâncias o que, por sua vez, exigiu a flexibilidade das estratégias de intervenção e consecutiva recriação das ações. Cada atividade subentende, assim, um desenho cuidado e singular, uma intenção que sucede de uma análise sistemática entre o idealizado e o expectável.

5.1.1. Investigar na e sobre a 1.^a pessoa do plural – subjetividades do “nós”

Deixando-nos contagiados pelas falsas expectativas que o imaginário reproduz em momentos de incerteza e insegurança¹, o processo de investigação revelou-se um momento peculiar ao longo do desenvolvimento da proposta, uma contradição que favoreceu a análise do contexto e o desenvolvimento de um diálogo contínuo e colaborativo, isto é, a descoberta coletiva entre a mediadora estagiária e a comunidade educativa.

O primeiro eixo de ação, “A arte de sentir e escutar os contextos”, surgiu com o objetivo de criar um mapeamento de necessidades da instituição em estudo. Porém, o contacto regular com os espaços e respetiva comunidade transformou o propósito inicial, o que fez com que se atribuísse um valor imprescindível ao momento da análise do contexto. Caracterizar a escola como um “espaço pluridimensional” e de grande autenticidade cultural, leva a que seja imprescindível observá-la para além da superficialidade do imediato (Cunha & Monteiro 2018). Ao longo da realização do mapeamento, existiu a possibilidade de concretizar a análise documental, as entrevistas e os inquéritos *online* no espaço físico da escola. Esta oportunidade de promoção de um contacto sistemático, beneficiou a familiaridade da mediadora estagiária com as particularidades do campo de estudo. Ao invés de se perspetivar a investigação como uma rotina isolada e subjacente ao investigador, concretizámo-la num espaço comum, fundamentado pelo quadro teórico e metodológico da mediação. Assim, cada membro da comunidade educativa foi observado e escutado sem juízos de valores, sendo que as suas representações, de acordo com o princípio da valorização da singularidade e do experiencial vivido, foram consideradas na construção do conhecimento sobre o contexto. Campenhoudt et al. (2023), referem que o trabalho de investigação, na área das ciências sociais, permite-nos compreender as situações e os contextos através de um conjunto amplo de significados e perceções atribuídas por um determinado grupo, o que nos leva a refletir sobre a importância de integrar os participantes no processo de (co)construção de conhecimento sobre o mesmo, reconhecendo o seu igual direito à voz e poder de decisão relativo à participação ou renúncia da sua ligação com o estudo.

Os espaços caracterizam-se pelas múltiplas vozes, comportamentos, relações, entre outros. Logo, deparamo-nos com várias dimensões que devem ser consideradas na análise do contexto, pois, são elementos que edificam e formam, sistematicamente, a identidade escolar

¹ No momento destinado à realização do diagnóstico de necessidades, a mediadora estagiária ansiava a conclusão da fase da investigação, devido ao entusiasmo da componente prática que o estágio proporciona, o que influenciou a visão inicial sobre a essência da investigação, perspetivando-a como um momento de isolamento, exaustão e indesejável por parte dos participantes.

(Yus, 1998). Para além de considerarmos a estrutura e organização dos espaços educativos, grande parte da fase da investigação desenvolveu-se, como já foi referido, sobre e com as pessoas, reconhecendo a ação de investigar como uma ação influenciada pelo envolvimento. Desta forma, a contínua presença no contexto em estudo levou a que a comunidade educativa, a curto e médio prazo, se fossem questionando pela presença de uma figura invulgar, tal como se pode verificar, por exemplo, nos excertos seguintes, apresentados através de uma linha cronológica de acontecimento:

O meu sítio para trabalhar é na biblioteca e parece que, com o passar do tempo, as pessoas vão associando esta secretária à minha pessoa. Cada vez mais, os alunos dirigem-se a mim a pedido de uma orientação. Hoje, um aluno do 10.º ano veio até mim a perguntar se percebia de inglês. (notas de campo, biblioteca escolar, 24 de outubro de 2022);

(...) fui assistir à aula do 12.º ano para compreender a realidade do contexto de sala de aula (...) Aguardei pela professora à porta da sala onde decorreria a aula (...) Inesperadamente eu também fui abordada por um aluno do 10.º ano, um estudante que nessa mesma semana esteve a conversar comigo sobre o seu percurso. Fiquei muito agrada por vir ao meu encontro, simplesmente para me cumprimentar e dizer que o teste correu bem. De facto, aos poucos, a confiança vai-se construindo. (diário de bordo n.º 1, 28 de outubro de 2022);

Desloquei-me para o local onde iria decorrer a aula de orquestra, e à entrada fui abordada por um grupo de três alunos: “Desculpe, você não é uma ex-aluna?” (...) Quando cheguei à sala em questão não sabia bem onde me sentar (...) Uma aluna aconselhou-me a ir para uma região concreta da sala (...) Segui o conselho da aluna do 12.º ano (já a conhecia devido ao momento de observação que realizei na sua turma) (diário de bordo n.º 2, 07 de novembro de 2022).

Em função dos espaços onde a mediadora estagiária observava os estudantes, principalmente, transpareciam a curiosidade em relação às funções que a estagiária iria desempenhar. O facto de ter existido disponibilidade para escutar as dúvidas e abertura para esclarecimentos, progressivamente, edificou-se uma relação de proximidade e um à-vontade para com a intervenção de um elemento externo, oferecendo-lhe conformidade à praticidade das suas intervenções, mesmo que desconhecidas e incomuns à rotina escolar. A confiança, ao longo do processo de investigação, foi, efetivamente, um fator crucial para que a ação de questionar não provocasse incertezas entre o grupo, mas uma sensação de segurança em momentos de (auto)reflexão, exploração e partilha de significados com o investigador. Desta forma, aferimos

que, tal como a influência das relações e perfis socioeducativos entre o espaço escolar, a exploração do (auto)conhecimento, ao longo da implementação dos instrumentos de investigação, impactou a recolha de conceções para a investigação, beneficiando um olhar plural sobre a realidade vivida e partilhada entre grande parte dos agentes educativos. Por outro lado, contribuiu para a consciencialização pessoal e coletiva de diferentes temas que circunscreviam o quotidiano escolar. Acredita-se que o questionamento origina conhecimento, saber este que promove curiosidade, consciencialização, empatia e transformação, todo um conjunto de efeitos cíclicos com fim à emancipação (Fernandes, 2022). Cientes da dificuldade que a transformação coletiva comporta, a fase de investigação revelou, entre as várias apreensões sobre os ambientes, a capacidade de atingirmos o mundo simbólico de cada sujeito:

Um aluno chegou à biblioteca e veio cumprimentar-me com um abraço. Eu, como ouvi um boato partilhado por um professor, perguntei ao aluno em questão se era verdade que ele queria ser mediador. Este responde que sim, referindo que o inspirei com o meu percurso e que ficou cativado com o facto de desenvolver projetos, principalmente de investigar e observar os contextos que nos rodeiam (notas de campo, biblioteca escolar, 31 de outubro de 2022).

Experienciou-se o formar de novas interações, conseguidas através da criação de oportunidades de integração dos estudantes ao longo da construção e vivência da proposta. O desenho do logótipo do projeto de investigação/intervenção foi também um momento peculiar que, segundo a perspetiva da mediadora estagiária, deveria ser partilhado com a comunidade discente. Desta forma, após a definição do objeto de estudo, conversou-se com os alunos interessados e disponíveis para a criação de uma imagem representativa de uma cultura de colaboração e conhecimento. Dois alunos, do 8.º e 9.º anos de escolaridade, evidenciaram-se disponíveis para integrar a equipa, revelando um entusiasmo perseverante para colaborar com o projeto. Concretizaram-se três encontros na biblioteca escolar para a elaboração do logótipo, permitindo que a criatividade e liberdade circunscrevessem o espaço de (co)construção (Imagem 1). O mundo simbólico dos alunos fez com que reconhecessem as formigas como elemento representativo do trabalho de equipa e colaboração entre si, tal como referiu o aluno



Imagem 1 - Exploração inicial de elementos ilustrativos

Gabriel²: “nunca vi uma formiga a trabalhar sozinha”. Por outro lado, as peças de *puzzle* foram o objeto escolhido para se agregar à imagem anterior, elementos ilustrativos da valorização do conhecimento intrapessoal. E, por fim, o desenho de um rádio que simbolizou a natureza do contexto em estudo, a educação guiada pela arte. O resultado do logótipo (apêndice 2) projetou, assim, uma oportunidade de envolvimento, ainda durante a fase da investigação, que contribuiu para a representatividade da comunidade estudantil, sobretudo, no âmbito da valorização das suas potencialidades individuais. Pode-se dizer que, ao longo desta (co)construção, subentendeu-se um momento de escuta e de construção da confiança, no sentido em que os alunos se sentiram à vontade para partilhar desejos e ambições pessoais e profissionais, assim como o testemunho partilhado anteriormente. A forma como todo o processo de criação se organizou, evidencia um forte comprometimento com a mediadora estagiária e com o projeto em questão, reconhecendo as suas identidades na tarefa desenvolvida. As técnicas que eles desenvolveram para alcançar o melhor resultado possível (imagem 2) demonstram, por si só, a vontade sentida em integrar o desafio. Assim, considerou-se pertinente a entrega de certificados de participação (apêndice 3³) às mentes criativas do logótipo, para o reconhecimento do empenho árduo e singularidade humana.



Imagem 2 - Aplicação de técnicas de desenho sugeridas pelos alunos

5.1.2. Interpretar melodias de uma identidade coletiva promotora de práticas colaborativas e experienciais

A atividade “mapeamento de necessidades da comunidade escolar”, integrada no eixo temático anteriormente apresentado, patenteia uma base impulsionadora do desenho da fase de intervenção da proposta, que a seguir apresentamos. Torna-se imprescindível valorizar o que precede a prática, pois, sem a compreensão clara do que estrutura e fundamenta o contexto em estudo, seria bastante complexo, ou até mesmo inexequível, reunir estratégias adaptadas às necessidades e interesses da comunidade escolar. Assim, o presente eixo de ação, “As melodias de uma identidade coletiva: fomentar práticas colaborativas e experienciais”, surge com o propósito de valorizar o potencial de pequenos e grandes grupos – contexto de turma e orquestra

² Nome fictício.

³ Por questões de anonimato, o logótipo da instituição de acolhimento foi retirado assim como a sigla do projeto associado ao logo construído.

–, como espaços vivos de aprendizagem, enfatizando a experiência individual e coletiva como motor eficiente na edificação de novos ambientes de aprendizagem, interação e desenvolvimento.

5.1.2.1. Uma intervenção peculiar entre a sonoridade do saber ser, saber estar e saber fazer em contexto de orquestra

A intervenção em orquestra representa a ação que principiou a fase da intervenção, uma atividade idealizada durante a exploração e análise do contexto. Denota-se que, ao longo do processo de construção do mapeamento, a mediadora estagiária observou diferentes ambientes de aprendizagem, entre os quais, contextos de educação artística. O facto de analisarmos duas conceções de orquestra, permitiu estabelecer um termo de comparação. Como já foi possível verificar, os ambientes diferenciavam-se em função das idades e níveis de experiência artística dos jovens músicos e, sobretudo, pelas estratégias pedagógicas adotadas pelos maestros, variáveis de influência sob o ambiente educativo-artístico: relação entre maestro-aluno e aluno-aluno, sentido de responsabilidade e compromisso da orquestra, colaboração entre o naípe e membros constituintes do grupo, processo de evolução da performance artística e bem-estar comum.

O diário de bordo, instrumento de apoio para a redação do que era observado e escutado, comportou uma análise crítica e reflexiva de todos os movimentos que emergiram no ambiente de orquestra, que, em função do processo de supervisão realizado pela acompanhante da instituição, foi reconhecido como potencial ferramenta de intervenção. Desta forma, considerou-se pertinente partilhar a análise com o maestro que, após uma leitura autónoma e voluntária, o mesmo admite que o diário de bordo formara um ótimo instrumento de reflexão e de melhoria das suas práticas pedagógico-artísticas, manifestando interesse em dar continuidade a este procedimento, através da presença da mediadora estagiária nas aulas de orquestra. O diário de bordo, perspectivado como um relatório autorreflexivo para o maestro, favoreceu a visão do mesmo sobre a posição, interesses e necessidades dos alunos, compreendendo que a comunicação, a liderança colaborativa, as interações e estratégias pedagógicas poderão influenciar o bem-estar em orquestra, tanto a nível do desenvolvimento pessoal, como no âmbito da performance artística:

O maestro confessou que leu o diário de bordo e que o mesmo o ajudou a refletir (...) Partilhou que, por vezes, não sabe como reagir com os alunos, porque perde a paciência e revela que caiu de paraquedas “aqui”, isto é, no ensino, focando-se, na maior parte do tempo, na performance musical deles (...) Com a leitura do diário reconheceu que, em certas situações, é sarcástico, o que poderá influenciar na forma como os alunos retribuem e interagem com ele. Também confessou que pretende melhorar o vínculo com cada

aluno, pois, até ao momento, sentia que não tinha essa mesma responsabilidade. A comunicação e a promoção de mais momentos de diálogo com a orquestra também são algumas questões que pretende melhorar” (notas de campo, teatro, 21 de novembro de 2022).

Assim, a ação “O amigo crítico está connosco no backstage!”, emerge entre este espírito de colaboração, uma intervenção idealizada para apoiar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem artístico, através da valorização das relações, interações e identidades dos jovens músicos. Yus (2002), defende que se perspetivarmos os recursos como um apoio e reforço educativo, estaremos a proporcionar aos estudantes e professores as ferramentas necessárias para a edificação de um espaço propício para a aprendizagem. Desta forma, o caráter desta ação emerge com o intuito de facilitar a (co)construção deste mesmo clima, favorável à aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos, perspetivando-se a mediação como possível “recurso” para a transformação positiva do contexto artístico. A orquestra é, então, revista como um espaço que poderá favorecer a promoção de competências transversais, visto que a colaboração, a responsabilidade e compromisso, entre o grande e pequeno grupo, subentende um saber ser, estar e fazer que, por sua vez, estimula (e evidencia) a influência de valores, como por exemplo, a participação democrática (Yus, 2002).

A intervenção realizou-se entre janeiro e abril de 2023, com intervalos de três semanas, de forma a não comprometer o calendário escolar da orquestra, pois, existem períodos determinados para as experiências de estágio profissional com maestros (inter)nacionais e a disseminação de concertos no e fora do território escolar. Elegeu-se o “amigo crítico” como estratégia, trabalhada através do valor da neutralidade e colaboração, considerando o potencial do sujeito, neste caso o maestro, para a produção da mudança. Neste sentido, os relatórios redigidos apenas descreviam determinados acontecimentos que emergiam ao longo das aulas, situações que o maestro não conseguia identificar no imediato, devido à abundância de situações, significados e expressões entre os diferentes alunos. Para além de uma exibição descritiva para a ampla compreensão do contexto, ao longo do relatório eram evidenciadas algumas temáticas invisíveis a olho nu, para que o maestro pudesse refletir sobre determinadas questões. Assim, foi edificado um espaço comum para que o maestro pudesse também partilhar as suas anotações, dúvidas e/ou reflexões. O impacto desta estratégia pode constatar-se através do seguinte excerto, uma anotação desenvolvida pelo maestro e, posteriormente, partilhada com a mediadora estagiária:

Colocas uma questão interessante: o que fazer quando a orquestra começa a ficar cansada? É um ponto importante porque eu tenho alguma dificuldade em perceber quando é que a orquestra está a perder o interesse. Isto porque sou muito enérgico, e sou capaz de trabalhar durante horas a fio. A música está sempre a dar-me adrenalina, mas isso é algo muito pessoal. Mas é verdade que a orquestra, na segunda parte do ensaio, fica mais relaxada e é mais difícil trabalhar. Vou talvez usar a técnica das gravações e mostrar-lhes alguma música, partilhar ideias ou notícias sobre outras orquestras. Melhor dizendo, vou pensar em alguma dinâmica que possa acrescentar algo! (excertos das reflexões partilhadas pelo maestro, janeiro de 2023).

Importa referir que esta intervenção apenas se desenvolveu com a participação voluntária dos indivíduos, dando ao maestro o justo direito à palavra, à decisão e, sobretudo, à autonomia, isto é, o maestro realizava as leituras ao seu ritmo e desenvolvia as suas próprias estratégias, sendo reconhecido como mente construtora das suas próprias soluções. A mediadora estagiária era uma figura facilitadora deste processo de desenvolvimento. Tal como sugere Romero (2020), a mediadora dispunha de uma função centrada no fornecimento da metodologia e supervisão do processo, sendo que o desenvolvimento do mesmo dependeria do sujeito.

Num curto período, foi notável um grande empenho e envolvimento do maestro, principalmente na forma como comunicava e se relacionava com os alunos. A comunicação positiva começou a caracterizar as suas intervenções e, conseqüentemente, a influenciar a postura da orquestra. O relatório era, também, um instrumento de apreciação, no sentido em que as melhorias eram igualmente evidenciadas, de forma a valorizar o potencial de cada um e contribuir para a promoção da confiança de cada um sobre si mesmo, o potencial da orquestra, o processo de mudança e as potencialidades das estratégias de mediação (Diez & Tapia, 2006). Após o encerramento desta atividade, o maestro demonstrou-se disponível para partilhar a sua experiência com este projeto de investigação/intervenção, uma experiência de fusão de áreas de conhecimento e de identidades:

A tua colaboração foi muito importante para mim e teve um grande impacto na forma como agora dou as minhas aulas e, acima de tudo, na forma como lido com as situações. Começo por fazer um ponto de comparação desde a primeira aula a que vieste assistir. Tal como te disse, a minha formação e o tipo de trabalho que normalmente faço é com músicos profissionais e, por isso, estou habituado a obter resultados rápidos, por parte dos músicos, em pouco tempo, e a lidar com os músicos de uma forma bastante profissional, uma vez que, geralmente, são todos adultos. Por isso, tentei sempre lidar com os alunos da mesma forma que lido com músicos profissionais, até para os preparar para o seu futuro. Mas agora percebo que não é a mesma coisa e que os métodos de ensaio devem ser diferentes. Graças aos teus

relatórios, aprendi, acima de tudo, a colocar-me no lugar deles (de aluno) e perceber aquilo que eles esperam de mim enquanto professor. Ou seja, perceber aquilo que eles realmente precisam para a sua evolução, procurar mecanismos que façam com que eles aprendam e que os mantenham atentos e interessados. Um exemplo disso foi o uso das gravações/audições de exemplos musicais: ouvir a peça que estamos a trabalhar enquanto seguimos a partitura. Outro mecanismo que desenvolvi com a tua ajuda foi a de questionar os alunos sobre aquilo que eles fizeram: se executaram determinada passagem corretamente ou não e, se não, o porquê e como melhorar. Também aprendi que determinados alunos precisam de tratamentos diferentes, ou uma linguagem e abordagem diferente. Até aqui falava para todos da mesma forma, ou, voltando atrás no meu pensamento, como se fossem músicos profissionais que não estavam a executar o seu papel corretamente. São alunos e, quando falham, é porque não sabem como fazer melhor. Em suma, os teus relatórios foram bastante válidos e tenho recorrido a eles várias vezes, até mesmo para preparar as aulas. (testemunho do maestro, 25 de maio de 2023)

Através desta partilha percebe-se que, efetivamente, existiu um processo evolutivo do clima de aprendizagem artística. Numa dualidade entre o passado e o presente, o maestro revelou o domínio de novas ferramentas pedagógicas e competências sociais que favoreceram a sua perceção sobre o aluno e respetivo processo de aprendizagem e desenvolvimento. De uma visão padronizada do aluno como um músico profissional, ao longo da intervenção, o maestro começou a (des)construir a realidade ao seu redor, compreendendo a necessidade de observar cada estudante em função das suas particularidades. O contexto de orquestra, para além de um espaço caracterizado pela formação artístico-profissional, foi reconhecido como um ambiente de fusão de múltiplas aprendizagens. A disponibilidade do maestro para compreender a posição da orquestra na sua globalidade e individualidade, assim como o cuidado atento para criar espaços de diálogo para a manifestação de opiniões de todos os membros constituintes do grande grupo, revelou, na nossa perspetiva, melhorias significativas, nomeadamente a compreensão, empatia, solidariedade, sensibilidade e respeito pelas diferenças e necessidades dos jovens músicos. Acreditamos que a colaboração e a empatia orientaram o processo de experimentação de um novo saber ser, estar e fazer, entre o maestro e a orquestra, beneficiando a interação humana e a qualidade do espaço da aprendizagem artística, um contexto em que a educação se desenvolve com e sobre o aluno.

5.1.2.2. Um contexto de (re)construção do experiencial vivido no fruir do pensamento crítico e criativo

A atividade que a seguir apresentamos, “Oficina de debates e experimentações”, foi inicialmente delineada para o grupo discente participante na fase de investigação, mais concretamente no questionário *online*. Como já foi referido, a instituição expressou uma preocupação em intervir com as turmas do 9.º e 12.º anos e, dessa forma, a oficina seria uma resposta de melhoria e transformação das situações quotidianas, vivenciadas pelos pequenos grupos (as turmas), principalmente relacionadas com a necessidade de fortalecimento das relações, desenvolvimento da (auto)confiança e promoção de competências sociais. Contudo, emergiram outras necessidades de atuação que exigiram a adaptação da ação às circunstâncias. No caso em questão, o coordenador de curso da turma do 8.º ano, aconselhado pela direção pedagógica, solicitou o apoio da mediadora estagiária para a concretização de uma intervenção com a turma, dado às posições e necessidades manifestadas pelos alunos em relação ao futuro escolar e profissional. Acredita-se que esta conexão, entre o corpo docente e pedagógico, demonstrou a familiaridade do papel educativo da mediadora estagiária e a confiança transmitida sobre a mediação na exploração de soluções criativas e flexíveis à comunidade escolar.

A mediação, perspetivada como potencial recurso para a prevenção do acentuar do estado de vulnerabilidade da turma, revelou-se um processo de prevenção e regulação das inquietações e medos que, segundo Romero (2020), são emoções que acreditamos que se intensificaram durante e após a crise pandémica, o que exige a “[disposição] de mecanismos preventivos e baseados na confiança, e a mediação é um deles” (p. 32). A mediadora estagiária arquitetou, assim, um espaço inspirado na ação colaborativa e no diálogo positivo, de forma que, cada estudante, se sentisse encorajado a partilhar as suas posições e, simultaneamente, (re)conhecer a experiência do “outro”, estimulando a (auto)valorização (Peres, 2010). A atividade, adaptada às necessidades da turma em questão, passou a ser denominada de “Oficina de debates e experimentações: Future me!”, e emerge com o propósito de desmistificar os conceitos “futuro” e “adolescência”, através do debate, partilha e experimentação e desenvolver competências sociais entre os membros do grande grupo⁴. Importa referir que, à priori do desenvolvimento da ação, foi afixado um cartaz de disseminação da atividade (apêndice 4) à entrada da biblioteca e na sala de

⁴ O conceito de grande grupo é aqui interpretado como a turma na sua globalidade, dado que ao longo da atividade a turma colaborou também em pequenos grupos de trabalho, como se poderá compreender mais adiante.

aula da turma a intervir. Segundo o coordenador de curso, a turma demonstrou-se bastante empolgada para a atividade, sendo que a mediadora estagiária também identificou algumas reações de alunos de outras turmas: “O que vais fazer com eles?”; “A minha turma também vai participar nesta atividade?”; “Posso assistir?” (excertos de notas de campo, biblioteca, fevereiro de 2023).

No que diz respeito ao momento da planificação da proposta, a mesma foi pensada para um período de implementação de 60 minutos e para um grupo de 28 alunos. Dada a dimensão dos participantes, a identificação de um espaço amplo foi uma das primeiras

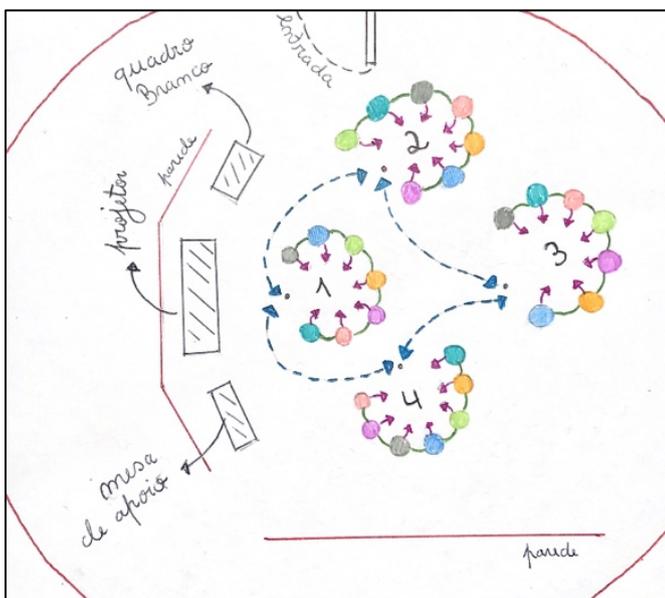


Imagem 3 – Rascunho da organização do espaço durante o desenho da ação

questões a serem analisadas, pois, o caráter prático da oficina exigia espaço para o diálogo, a interação e a ação colaborativa. Assim, o auditório da escola foi reservado para o desenvolvimento da ação, dispondo de uma organização especialmente pensada para a concretização de uma dinâmica de partilha individual e coletiva, entre o pequeno e grande grupo (imagem 3). O auditório foi então organizado através de quatro pequenos círculos semiabertos, sendo que na sua globalidade subentende-se uma esfera de diálogo colaborativo e de proximidade entre aluno-grupo-turma.

A ação realizou-se no dia 3 de março de 2023, contando com a presença de 25 alunos. Independentemente das ausências, a mediadora estagiária prosseguiu com a mesma organização, distribuindo, aleatoriamente, os alunos pelos diferentes grupos. A oficina concretizou-se em função de quatro momentos distintos, previamente estruturados pela mediadora estagiária, respetivamente:

- “Brainstorming”: com o objetivo de promover a colaboração, estimular o pensamento crítico e (re)construir o conhecimento inter/intrapessoal, cada aluno foi desafiado a partilhar, entre o pequeno grupo, aquilo que sentia em relação ao futuro. Posteriormente, tiveram de escrever, num post-it, no máximo com três palavras-chave, o sentimento comum entre o grupo, partilhando-o,

posteriormente, com a turma. Em conformidade do que era partilhado entre os alunos, a mediadora estagiária afixava os *post-its* num quadro branco, identificando o grupo através da numeração correspondente e uma figura geométrica distinta. No final, a turma debateu sobre o que cada grupo tinha em comum, através da identificação de correlações. Analisaram que, apesar das diferenças entre si, as palavras-chave conectavam-se com as posições demonstradas com cada grupo (imagem 4). Na tabela seguinte, ilustramos as partilhas dos pequenos grupos, sendo que todos apresentaram, através de duas óticas distintas, as suas posições em relação ao futuro:

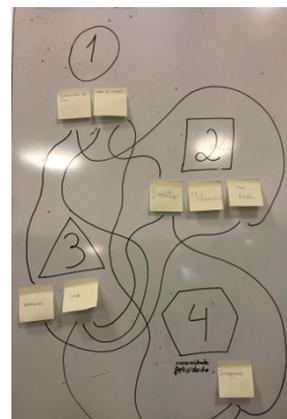


Imagem 4 – Resultado do brainstorming

Tabela 7 – Perspetivas expressadas pelos pequenos grupos

Grupo	Perspetiva positiva	Perspetiva negativa
1	“oportunidade de viver”	“medo da evolução”
2	“maturidade” e “escola”	“incerteza”
3	“esperança”	“medo”
4	“curiosidade” e “felicidade”	“insegurança”

- “Reconstrução de narrativas”: orientada pela natureza do modelo circular narrativo (Suares, 1996), este momento surge com o propósito de edificar um espaço de partilha e diálogo positivo para a mudança de pontos de vista e a descoberta de ideias comuns entre o grupo; conhecer o propósito da adolescência e (re)construir o conhecimento inter/intrapessoal. Através de uma metodologia reflexiva e participativa para a desconstrução das narrativas, a turma explorou o conceito “futuro” através de uma linha cronológica. De uma forma geral, cada membro do pequeno grupo registou as suas experiências numa ficha distribuída pela mediadora (apêndice 5), e, numa segunda fase do exercício, partilharam “retratos” das suas histórias de vida com o grande grupo. Antes dos pequenos grupos, compartilharem as suas conclusões, a mediadora fez uma introdução à temática da adolescência e do futuro, na qual a turma participou ativamente (apêndice 6);

- “Há uma linha que nos separa, mas uma fase que nos aproxima”: de forma a evidenciar os fatores comuns entre as pessoas do grande grupo, a edificar um espaço para a valorização da diferença e a fortalecer o sentimento de pertença entre a turma, a mediadora apresentou o tema “o medo de ser diferente”, através de uma atividade com o grande grupo. Inicialmente, previa-se a divisão da turma entre uma linha, na qual os alunos ficariam frente a frente. Cada aluno ficaria à distância de dois passos da linha estabelecida, sendo que se aproximavam da mesma quando se identificassem com os cenários expostos pela mediadora (ex.: “Eu já me senti sozinho”; “Eu já senti medo de ser diferente”; “Eu já me senti desorientado”, etc.). Contudo, a falta de tempo levou a que o exercício fosse concretizado de uma forma: consoante o aluno se identificava com o que era partilhado pela mediadora levantava-se da cadeira como sinal de conformidade. Na verdade, esta alteração beneficiou o impacto do exercício, dado que a turma tinha a ampla perceção dos alunos que se mantinham sentados e/ou levantadas. O facto de cada aluno ter de se colocar em pé, quando se reconhecia nas palavras da mediadora, fazia com que o próximo se sentisse também encorajado para tomar a iniciativa de transparecer a sua posição. Apesar de ser um momento de exposição das diferenças e vulnerabilidades, a turma evidenciou-se mutuamente segura, confiante e sensibilizada pelo próximo. De forma a valorizar o experiencial vivido dos alunos, e dado o *feedback* positivo manifestado, a mediadora estagiária permitiu que, no final, cada um pudesse partilhar, em voz alta, cenários que já vivenciaram, seguindo a mesma lógica de concretização: quando cada aluno experienciasse situações comuns teria de se levantar como sinal de analogia;
- “Uma carta para o ‘eu’ do futuro”: para encerrar a oficina, a mediadora estagiária proporcionou um momento de (co)construção de narrativas, isto é, cada aluno escreveu uma carta ao “eu” do futuro, mais concretamente, para daqui a um ano, momento em que a turma se encontrará a finalizar o Curso Básico de Instrumento. Esta atividade foi idealizada através de uma plataforma digital, mas, uma vez mais, o tempo obrigou a alguns ajustes. De forma a proporcionar a experiência para os alunos que não conseguiram terminar a carta ou, até mesmo, estar presentes no dia da oficina, a mediadora comprometeu-se com a turma para a finalização das cartas. Assim, a turma teve a possibilidade de, para além do digital, escrever uma

carta física selada para que, no próximo ano letivo, todos possam reviver o momento. Prevê-se que, no dia 9 de março de 2024, a oficina volte a ganhar vida, contanto também com a presença da mediadora estagiária.

5.1.3. Sentidos e significados de espaços intocáveis: o impacto do (auto)conhecimento no desenho de uma convivialidade positiva

Convictos da necessidade (e possibilidade) de reconstruir a escola (Peres, 2010), o último eixo de ação desta proposta, “Espaços intocáveis: revitalizar o (auto)conhecimento”, surgiu com o propósito de revalorizar os espaços físicos da instituição onde se desenvolveu o estágio. Surgiu como oportunidades de promoção da participação ativa, do pensamento crítico e criativo dos alunos, assim como a edificação de um ponto de encontro informal que viabilizasse a existência de uma resposta adequada às necessidades dos alunos. A mediação, como espaço comum e aberto, revelou a capacidade de reproduzir novos significados e sentidos da comunidade escolar sobre aquilo que a escola representa e traduz. Tal como refere Romero (2020), o espaço partilhado que a mediação constrói, estimula a liberdade de pensamento e expressão, assim como um conjunto de experiências individuais e coletivas, igualmente livres, criativas e reflexivas, que influenciam o desenvolvimento da comunidade escolar enquanto membros e cidadãos de uma comunidade plural.

5.1.3.1. Sim, uma mediadora na biblioteca sem hora marcada

Durante o processo de avaliação das necessidades, mediante a realização de inquéritos *online* direcionados aos EE e alunos do 9º e 12º anos, constatamos que estes manifestaram a opinião de que a presença de uma mediadora no contexto escolar seria benéfica para apoiar os estudantes em situações desafiadoras, conflituosas ou, até mesmo, em momentos de indecisão. Assim, a “Escuta sem hora marcada” emergiu como resposta aos interesses institucionais, um ponto de encontro informal destinado para o apoio, escuta e diálogo colaborativo. Uma peculiaridade desta ação é, precisamente, a sua estrutura e disposição. O ponto de encontro foi organizado num espaço comum da comunidade escolar, nomeadamente na biblioteca institucional. Perspetivada como um contexto representativo da diversidade de identidades que nele interagem, mas com ausência de respostas direcionadas para a comunidade educativa, a mediadora estagiária, no momento da investigação/intervenção, acreditou que a sua presença

naquele contexto partilhado fortaleceria, em primeira instância, a relação de confiança e proximidade entre o grupo, e, conseqüentemente, estimularia a participação e envolvimento da comunidade. Desta forma, decidimos explorar uma nova forma de mediar, perspetivando a mediação como um processo aberto, inclusivo e criativo, no qual o diálogo colaborativo, a confiança e a escuta ativa pautavam espaços livres de (auto)descoberta.

A atividade decorreu entre novembro de 2022 a junho de 2023, com funcionamento semanal às segundas e quintas-feiras e, em situações pontuais, em horário alargado. O propósito deste ponto de encontro informal consistiu na possibilidade de oferecer à comunidade discente a solicitação de apoio sem qualquer limite temporal, espacial e relacional. O facto de nos posicionarmos num contexto de fácil acesso para os estudantes, beneficiou a flexibilidade de atuação. Neste sentido, acreditamos que o conceito de gabinete poderia ter limitado esta sensação de disponibilidade e interação informal e espontânea com a mediadora estagiária. Todavia, o espaço amplo da biblioteca permitia que os alunos testemunhassem entre si a natureza do ponto de encontro: por um lado, um espaço de debate, reflexão e partilha entre grupo e, por outro, o apoio e escuta de inquietações pessoais e coletivas. Aliás, no início da iniciativa, a mediadora estagiária recebeu dois alunos que, de forma voluntária, decidiram sentar-se à sua beira para conversarem sobre a importância das relações e laços sociais. Conforme o diálogo se desenvolvia, alguns alunos aproximaram-se, cautelosamente, e, depois de compreenderem a dinâmica estabelecida, decidiram “entrar” na esfera (co)construtora da convivialidade e conhecimento. Esta formação de bem-estar favoreceu a conformidade entre o grupo, que tal como o Rafael⁵ referiu: “agora vais ter aqui mais alunos, vou dizer-lhes que podem vir falar contigo, que podem confiar” (excertos das notas de campo, biblioteca, novembro de 2023). Esta partilha demonstrou a importância da construção da confiança e o impacto das relações informais e espontâneas na promoção de espaços intocáveis de aprendizagem através de histórias de vida, emoções, perceções e opiniões. Importa referir que, independentemente da informalidade da ação, a mediadora estagiária, em cada intervenção, enfatizava os princípios mediadores como direitos concebidos ao aluno, entre os quais, a voluntariedade, confidencialidade, neutralidade e imparcialidade.

No total de 30 semanas de experiência de estágio, a “Escuta sem hora marcada” contou com o total de 25 participações de estudantes, entre as quais 3 ocorreram em grupo. Entre momentos de desabafo, diálogo construtivo, resolução de conflitos interpessoais, encontro de

⁵ Nome fictício.

estratégia de fortalecimento de relações e momentos de autorreflexão, receava-se que, através deste formato de intervenção, os alunos não conseguissem interpretar o verdadeiro propósito da mediação. Contudo, o seguinte excerto revela-nos que, mesmo explorando a mediação através de metodologias participativas e colaborativas de resolução de conflitos, a comunidade discente compreendeu o papel do mediador, assim como a natureza de atuação da mediação:

Após receber uma aluna na dinâmica “Escuta Sem Hora Marcada”, a mesma refere “é impressionante como sem nos acrescentar nada, não dar nova informação ou conselhos, ao repetir o que dizemos e a fazer perguntas, como consegues ajudar-nos”. Fiquei mesmo contente ao ouvir isto, porque me dá confiança enquanto mediadora, e, por outro lado, fortalece a ideia que a comunidade tem sobre a mediação. São estas pequenas conquistas que vão fortalecendo e consolidando a área. Na verdade, estas partilhas fomentam a conformidade social sobre a mediação. (notas de campo, biblioteca, 09 de janeiro de 2023)

A dinâmica, apesar de ser idealizada para a comunidade discente, a mediadora recebeu 3 colaboradoras não-docentes e dois docentes. O caráter de livre expressão, fez com que estes agentes educativos se sentissem igualmente seguros para manifestar as suas preocupações, desafios, histórias de vida e opiniões. Deparamo-nos, portanto, com um espaço pensado para todos, um contexto integrador, igualitário e, na sua essência, original. Na verdade, o subtítulo apresentado nesta dimensão foi inspirado numa questão direcionada à mediadora estagiária durante o desenvolvimento da dinâmica: “Nunca vi nenhum profissional na biblioteca, no meio dos estudantes, prontos para nos receber. Existe uma mediadora na biblioteca da escola?” (excertos de notas de campo, biblioteca, dezembro de 2022). Esta reação, exponenciada ao observar que o colega da mesma turma se dirigiu, sem hesitar, à mediadora estagiária para a cumprimentar e partilhar uma situação conflituosa vivenciada, revela, a nosso ver, a capacidade de transformar o espaço escolar através da exploração de novas formas de estar, participar e relacionar. Desta forma, pudemos vivenciar que: “Sim, [existiu] uma mediadora na biblioteca sem hora marcada”.

5.1.3.2. As (tuas) partituras musicais: essências de representatividade e partilha

Entre fevereiro e junho de 2023, implementamos a atividade “Recicla o passado”, uma dinâmica movida através da partilha e troca de partituras musicais, com o objetivo de promover o sentimento de pertença, a representatividade do corpo discente e respetivas classes de instrumento para o fortalecimento do espírito de grupo, a integração e a convivialidade no espaço

partilhado. Esta ação, também com um caráter sustentável, pretendeu dar vida a um conjunto vasto de partituras musicais que se encontravam inutilizáveis e esquecidas, transformando-as em ferramentas de interpretação e exploração criativa. Para além do fortalecimento da identidade intrapessoal e intra/intergruppal e da criação de estímulos externos para a promoção do pensamento curioso, esta atividade emergiu também com o propósito de valorizar as particularidades do contexto, neste caso, o consumo, prática e produção musical.

A atividade, de cariz voluntário, realizou-se no espaço da biblioteca escolar. Como o recinto não era frequentado regularmente por toda a comunidade escolar, disseminamos cartazes (apêndice 7) e, com a ajuda da direção pedagógica, divulgamos um e-mail junto do corpo docente artístico que representaria, além dos alunos, um potencial grupo interessado na ação a desenvolver. Após esta divulgação, a mediadora estagiária começou a receber questões de vários alunos sobre o funcionamento da dinâmica:

Ao descer da biblioteca para almoçar, um aluno abordou-me “Já vai embora? Queria deixar umas partituras lá e trazer umas para viola d’arco”. Não tinha visto este aluno na biblioteca, mas significa que a “mensagem” está a ser transmitida e que os alunos vão compartilhando as ações entre si (excertos das notas de campo, 16 de fevereiro de 2023)

Rapidamente, durante os períodos do intervalo, pequenos grupos deixavam-se contagiar pela curiosidade e, entre si, exploravam o reportório exposto, recordando peças de anos letivos anteriores, interpretadas por si ou por colegas da mesma classe de instrumento: “Uma aluna estava a ver as partituras que existiam no “Recicla o Passado” e, com um tom de nostalgia e euforia, disse “isto aqui são as minhas partituras, só eu é que faço estes apontamentos!” (excertos das notas de campo, biblioteca, 30 de março de 2023). Não obstante, consideramos pertinente também partilhar o seguinte excerto para a compreensão da natureza da ação:

A dinâmica do “Recicla o Passado” está a correr bem, sinto que é uma atividade que está a ser partilhada e sentida pelos alunos. Sempre que venho para o estágio, reparo que a folha de registo⁶ está quase sempre completa, tendo de imprimir folhas suplentes para os alunos preencherem. Hoje, particularmente, um aluno veio deixar uma partitura que já não usa e levou outra obra pela qual se interessou. Passado uns minutos, o aluno voltou à biblioteca, “Iva, eu vim deixar uma partitura com um certo grau de dificuldade, há problema?”. Caso não existisse envolvimento, este aluno não voltaria à biblioteca preocupado com o material

⁶ De forma que a atividade não ficasse comprometida com a presença de um supervisor e que continuasse a estimular a livre participação da comunidade, criámos folhas de registo para que, em função do levantamento ou depósitos, os participantes registassem os materiais (apêndice 8). Esta estratégia beneficiou, não só a continua exploração do reportório musical, como também contribuiu para o processo de monitorização da ação.

que deixara para os outros colegas. Sinto que esta ação está, de facto, a promover a participação dos alunos e o pensamento curioso. (notas de campo, biblioteca, 29 de março de 2023)

Acreditamos que os relatos anteriores evidenciam, por um lado, o potencial da iniciativa na promoção da representatividade e o sentimento de pertença entre os jovens músicos. Por outro, consideramos que o envolvimento da comunidade estudantil também foi estimulado através da natureza desta iniciativa, favorecendo, progressivamente, a proatividade escolar. No total, a dinâmica contou com a participação direta de 45 alunos, de diferentes classes instrumentais, idades e ciclos de estudo. Alguns professores da área artística, assim como o maestro da orquestra, estiveram presentes, ocasionalmente, na dinâmica, de forma a analisar as partituras em função do nível de dificuldade e compositor. Podemos dizer que, na verdade, esta mostra de material artístico constituiu um mecanismo de redefinição conceptual da biblioteca escolar como espaço de convívio e descoberta, assim como a atividade anteriormente apresentada, no qual a participação ativa influenciou a (co)construção de um espaço intocável e silencioso de transformação e (re)conhecimento.

5.1.3.3. (Re)desenhar espaços e ambientes

Na continuidade da exploração de metodologias participativas e criativas, a mediadora estagiária, durante a fase de investigação, compreendeu que, independentemente da exaustividade do calendário escolar, existia a possibilidade de desenvolver estratégias de intervenção, mesmo sem o contacto direto com a comunidade estudantil. A partir da seguinte reflexão, “se os alunos permanecem muito tempo no contexto escolar, talvez a resposta esteja centrada na utilidade dos espaços e ambientes escolares”, acreditamos na possibilidade de contribuirmos para a transformação dos espaços e ambientes escolares.

A ação “Paredes que nos direcionam” foi, juntamente com a intervenção em orquestra, das primeiras iniciativas implementadas na instituição onde desenvolvemos o estágio, concretamente entre dezembro de 2022 a fevereiro de 2023. A atividade surgiu com o propósito de promover o (auto)conhecimento na imprevisibilidade dos corredores escolares, através de desafios semanais que apresentavam questões reflexivas sobre a posição do aluno em relação ao ambiente externo a si mesmo. Ao longo de três meses, desenvolvemos sete desafios distintos (apêndice 9), nos quais as participações oscilaram entre os 6 e 20 participantes. A irregularidade das participações orientou para a realização da monitorização da iniciativa que, segundo as

conclusões da mediadora estagiária e acompanhante da instituição, seria necessário (re)pensar e priorizar outras formas de atuação, ações de comunicação contínua que viabilizassem o envolvimento coletivo da comunidade escolar a curto, médio e longo prazo⁷. Ao longo dos desafios semanais, a mediadora estagiária criou ainda uma estratégia de promoção de autovalorização, autoestima e autoconfiança, através da exposição de frases motivacionais nos espaços da *WC* escolar (apêndice 10). Contudo, o índice de humidade nestas zonas levou a que, apesar do *feedback* positivo demonstrado por alguns alunos, cessássemos a iniciativa. Embora as dificuldades que emergiram durante a fase inicial da intervenção, acreditamos que foi imprescindível a exploração destas estratégias irrealizáveis, pois, foi a partir da sua inviabilidade que surgiu inspiração para a exploração/descoberta de outros mecanismos.

5.1.3.4. (Re)Conhecer histórias através do envolvimento e a escuta coletiva

A atividade que a seguir apresentamos, “Estúdio escolar”, emergiu com o intuito de organizar um espaço que privilegiasse as histórias de vida de cada membro da comunidade educativa; de fortalecer as relações dentro do contexto escolar, através da partilha e da escuta; e incentivar à criação de vínculos naturais, sustentados no respeito mútuo e confiança. Com o propósito de implementar uma atividade de todos e para todos, este estúdio apresentava a oportunidade para integrar a globalidade da comunidade educativa. A considerar a diversidade de identidades e potenciais histórias de vida (por contar), a mediadora estagiária possibilitou que todos os agentes educativos elegessem, através do igual direito ao voto e participação, uma pessoa pela qual teriam o interesse de conhecer além do seu papel educativo na instituição. Expectante, esta atividade poderia provocar um certo entusiasmo, dado o grau de envolvimento que permitiria, dinamizamos, uma vez mais, um cartaz apelativo à entrada da biblioteca e da zona das refeições (apêndice 11). É de realçar que, no próprio dia de disseminação da iniciativa, foram rececionados mais de 30 votos e, no dia seguinte, ultrapassada as 50 votações. Quando alcançámos, no período de três dias, a participação de 68 votantes, entre os quais, alunos de ambos os cursos, professores e colaboradores não-docentes, decidimos encerrar as votações e prosseguir com a contagem dos votos. Após este momento decisivo, o eleito para a estreia do primeiro episódio do “Estúdio escolar” foi um colaborador não-docente, um cidadão imigrante que se encontrava a colaborar com a escola há quatro anos. Importa referir que, entre este processo de voto, contagem e

⁷ As atividades anteriormente apresentadas, precedem desta exploração inicial.

divulgação do eleito, a mediadora estagiária observou e sentiu a euforia e contentamento da comunidade educativa, todos interrogavam e exclamavam com ânsia de descobrir mais sobre a atividade e de poderem manifestar as suas perceções e opiniões sobre a mesma:

A turma do 3.º CI não teve aula, logo estiveram na biblioteca a preencher o furo do horário. Mal chegaram, um aluno disse-me “Iva, adorei muito a tua ideia dos *podcasts*”, outra aluna “Iva, podes votar em ti também? Eu votei em ti!”. Percebi que tal como eles, a turma em si transpareceu entusiasmo com a ação, deixando-me, obviamente, maravilhada e com muita mais motivação para desenvolver esta iniciativa. (excertos das notas de campo, biblioteca, 30 de março de 2023)

Dirigi-me a uma zona da escola, na qual estão a trabalhar alguns técnicos. Eu necessitava da ajuda do técnico de informática e, quando dei por mim, uma outra profissional abordou-me: “Iva, és tu que estás com os *podcasts*?”. Confesso que não estava à espera desta interação. A colaboradora contou-me que alguns alunos, que partilham casa com ela, comentaram que iriam existir *podcasts*. A mesma confessou que achou a ideia muito boa e que não sabia de isto até os alunos conversarem com ela. Agora, terei o cuidado de espalhar mais cartazes por diferentes zonas da escola, inclusive onde se encontram estes colaboradores a trabalhar. Se queremos uma cultura de colaboração, tenho de chegar às pessoas, envolvê-las e criar a oportunidade para que estas possam participar! (excertos das notas de campo, zona da secretaria, 05 de maio de 2023)

Hoje, mal entrei na escola, uma colaboradora agarrou-me na mão e corremos, sem eu antever o destino, para uma zona onde tinha fixado o cartaz com a divulgação do nomeado para o *podcast*. Em tom de entusiasmo interroga: “O que é isto?”. Expliquei-lhe do que se tratava e, em tom de brincadeira, rapidamente me questionou: “E a Roberta⁸? Ninguém vota em mim? Ninguém me conhece aqui na escola?”. Eu mencionei que é claro que toda a gente a conhece e que na próxima volta ainda poderá ter a oportunidade de ser nomeada! Perguntou-me ainda se iria ser eu a tratar da iniciativa e que gostaria muito de conseguir ouvir os *podcasts*, solicitando a minha ajuda para o efeito. (excertos das notas de campo, entrada da escola, 15 de maio de 2023)

Entre manifestações que exponenciaram a expectativa de concretização por vários agentes educativos, os excertos anteriores revelam a importância da monitorização ao longo da concretização das dinâmicas. No caso, permitiu compreender as reações do ambiente, dentro e fora do contexto escolar, assim como o estado e impacto da disseminação das ações junto de todos os membros da comunidade escolar.

⁸ Nome fictício.

Inicialmente, idealizava-se a concretização de dois episódios por mês, entre o período de março a junho de 2023. Contudo, as imprevisibilidades e prioridades do contexto, apenas foi possível gravar um *podcast*, nomeadamente o episódio “Trajetórias pelo Mundo” que, através de um clima de “conversa de café”, transparece um diálogo sobre as diferentes experiências multiculturais que o colaborador não-docente experienciou, desde a sua integração social, as dificuldades sentidas ao longo da sua vida e partilha de perceções e opiniões sobre variados temas. A gravação foi um momento espontâneo, no sentido em que não existiram perguntas pré-estabelecidas, possibilitando que o convidado sentisse a liberdade de expressar, ao seu próprio ritmo, a sua história de vida. Tratando-se, pois, de um espaço de partilhas profundas e emotivas, foi concedido ao convidado o direito de desistir da atividade, assim como o poder de decisão em relação à divulgação do *podcast* junto da comunidade escolar⁹. Todavia, o convidado admitiu sentir-se confortável ao longo da gravação, consentindo, por um lado, a divulgação do *podcast* e, por outro, demonstrando disponibilidade para gravar mais episódios, pois, segundo ele, “Iva, como assim já passaram 30 minutos? Eu não falei nada ainda, passou muito rápido!” (excertos das notas de campo, sala de gravações, 18 de maio de 2023). Acontece que o *podcast* foi projetado originalmente com uma limitação temporal de 15 minutos, o que resultou em ambos os intervenientes - o moderador e o convidado – a se envolverem com entusiasmo, a tal ponto que perderam a noção do tempo decorrido. Desta forma, foi necessário recorrer a um programa de edição, sendo que o técnico da informática se ofereceu, sem hesitar, para colaborar com a mediadora estagiária. Deve-se ressaltar que a assistência prestada desempenhou um papel fundamental no aprimoramento do resultado do *podcast*, tendo sido reconhecido no momento de divulgação do episódio perante a comunidade escolar.

Posterior ao processo de edição, divulgámos, desta vez por diferentes espaços do contexto escolar, um cartaz com um *QR-Code* para aceder ao episódio do *podcast* (apêndice 13). A corresponder às expectativas, que transparece ao longo do processo de concretização da iniciativa e nos intervalos do próprio dia em que se divulgou o episódio, grande parte da comunidade escolar encontrava-se a escutar, atentamente, o episódio. O técnico partilhou com a mediadora estagiária que, no período de dois dias, o *podcast* foi escutado por 114 utilizadores, desde a alunos, professores e colaboradores não-docentes. A comunidade escolar revelou-se tão agradada com esta estratégia que sugeriram a continuidade da mesma, contudo, o calendário escolar e

⁹ A considerar as questões éticas ao longo do projeto de investigação/intervenção, elaborámos uma declaração de consentimento informado (apêndice 12).

institucional da mediadora, levou à cessação da atividade, deixando a comunidade em estudo com a expectativa de, um dia, voltarem a concretizar esta estratégia de conhecer, de forma próxima e divertida, os membros constituintes da comunidade escolar. Julga-se que este mecanismo de (co)construção do conhecimento intergrupar favoreceu a sensibilidade e espírito de solidariedade, uma escuta coletiva que estimula o abandono de preconceitos e fortalece o espírito de união, pois, tal como o aluno Gustavo¹⁰ referiu, “Iva, eu não sabia que ele era casado e que tinha filhos aqui na escola. A história de vida dele é impressionante!” (excertos de notas de campo, biblioteca, junho de 2023).

5.1.3.5. Existem rituais na escola?

Durante a fase de investigação, analisámos que uma das grandes características da educação holística passa pela importância que esta atribui às relações e aos diversos domínios do conhecimento, a querer destacar o conhecimento espiritual que, tal como refere Yus (2002), está associado à conectividade, sensibilidade e compaixão, isto é, uma experiência do ser, pertencer, (re)conhecer e cuidar. Infundidos nesta perspetiva, a seguinte atividade, “Melodias do interior”, surge com o objetivo de promover o sentimento de pertença, a (auto)valorização e o (auto)conhecimento. A música, como fator representativo e de definição da identidade pessoal (Hargreaves, 1999), apresenta-se, na concretização desta ação, como mecanismo da valorização da singularidade de cada aluno. Conscientes do respeito pela diversidade, a compreensão e escuta para a edificação de espaços mais humanizados, explorámos a música para a criação de ambientes suscetíveis de expressão individual e de solidariedade entre o grupo.

A atividade decorreu, uma vez mais, uma vez por semana na estrutura da biblioteca institucional, entre os meses de dezembro de 2022 a abril de 2023. Num primeiro momento, procedemos à recolha das músicas, junto dos alunos, que, de acordo com a sua perceção, caracterizam uma parte da sua identidade, seguida de uma análise breve sobre o estímulo que cada música lhes provoca. Posteriormente, depois de um número significativo de participações, procedemos à difusão de um cartaz (apêndice 14) em vários locais da escola.

O ritual musical de escuta coletiva ocorreu uma vez por semana, durante o período do intervalo da tarde. De forma aleatória, eram reproduzidas duas a três músicas, acompanhadas pela identidade do aluno e expressão emergente em relação à natureza da melodia em questão.

¹⁰ Nome fictício.

No total, foram recolhidas 32 músicas e reproduzidas 19 melodias, pelas quais foram expressas a saudade de ente queridos, homenagens, a vontade de mudar o mundo, a nostalgia de infância, a simplicidade de viver, as (in)diferenças, a paz de espírito e tranquilidade. Consideramos que, assim como as outras ações desenvolvidas no espaço da biblioteca escolar, o espaço redefiniu um novo sentido à expressão individual e escuta coletiva, estimulando a conectividade, reflexão e integração:

Estou a concretizar a nova atividade “Melodias do Interior”. Os alunos que aparecem pela biblioteca parecem bastante entusiasmados. Três alunos até pediram outro papel, visto que começam a refletir sobre as músicas que os caracteriza. Aliás, uma aluna até referiu “agora é que estou a reparar que sou uma pessoa bastante romântica” (enxertos das notas de campo, biblioteca, 30 de março de 2023)

Embora se tenha experienciado uma adesão favorável dos alunos, acreditamos que a dinâmica foi limitada por diferentes variáveis: alguns alunos tinham que comprar lanche, o que levava a que tivessem que permanecer na fila do bar; outros admitiam chegar atrasados pelo facto de a aula não terminar a horas; o período da tarde era também reaproveitado para o tratamento de outras questões, como a impressão de partituras e a requisição de almoços; a biblioteca, quando existia a presença de alunos externos, a biblioteca já não era o espaço adequado para a ação; em situações pontuais também não foi possível concretizar o ritual, pela escassez de colunas, dado que, no período da tarde, existiam várias aulas do extracurricular no âmbito artístico. Entre o expectável e o idealizado, a mediadora estagiária pretendia que o ritual se realizasse no átrio da escola durante o período da manhã, antes de iniciar o período das aulas. Contudo, considerou-se que o recinto poderia ser alvo de muitas motivações, ruído e constrangimentos, o que não corresponderia ao efeito pretendido.

5.2. Memórias co-construídas de monitorização da investigação/intervenção

De forma (in)consciente, as sinergias emergentes no contexto em estudo fundamentaram um processo contínuo de reflexão, no qual a escuta, a observação e emoção, orientaram a experiência de investigação/intervenção. O *feedback* da comunidade educativa, assim como os sentimentos e comportamentos manifestados e ocultos, são fatores que, após a concretização do projeto de estágio, impulsionam a mediadora estagiária por uma viagem pelo experiencial vivido, um trajeto comum de memórias, experiências e correlações. Como já foi referido anteriormente, considerámos a integração e participação das pessoas durante a vivência da intervenção, assim

como na (re)construção da mesma. Cientes de se tratar de um projeto alcançado com valorização do coletivo, é importante considerar que foram os significados e sentidos, atribuídos pelas próprias pessoas, que reorientaram a fase de investigação/intervenção. Todavia, considera-se que entre o espaço físico e o intocável, no qual sobrevoam os sentidos e emoções, aspira-se a sensibilidade e disponibilidade para sentir, escutar, observar e, sobretudo, abertura para compreender.

A experiência de estágio, para além de uma oportunidade de maturação académica e profissional, comportou, simultaneamente, um espaço de exploração mútua da mediação. Por um lado, a análise de estratégias e mecanismos criativos e flexíveis à originalidade do contexto. Por outro, a criação de um contacto prolífico com uma metodologia distinta e desconhecida pela grande maioria da comunidade educativa. Desta forma, a confiança, ao longo do processo de (co)construção e vivência do projeto, foi um elemento crucial para a promoção do diálogo positivo e próximo entre os envolvidos. Em segunda instância, esta proximidade e disponibilidade possibilitou a integração e familiaridade, a curto e médio prazo, da mediadora estagiária na rotina da comunidade escolar:

Cheguei à escola há cerca de 40 minutos e 6 alunos já vieram ter comigo para me cumprimentarem. Muitos só vêm dizer “Olá” e outros parecem querer simplesmente conversar no seu tempo livre. Estou, efetivamente, a concretizar um dos objetivos deste projeto, fomentar relações mais informais. (excertos das notas de campo, biblioteca, 06 de fevereiro de 2023)

O meu local de trabalho é numa secretária aqui na biblioteca. Hoje, uma aluna perguntou se poderia vir para a minha beira trabalhar para não se sentir tão sozinha. Estamos aqui, juntas, a partilhar a mesma secretária. Esta aluna é a mesma que me ofereceu o balão. Sinto-me satisfeita com este percurso e com ânsia e entusiasmo para continuar. Sem dúvida que estou a concretizar um dos meus objetivos, promover relações informais que aproximam. (excertos das notas de campo, biblioteca, 16 de fevereiro de 2023)

Efetivamente, foram estes vínculos naturais, que emergiram de dinâmica informal de aproximação, sustentados na confiança, respeito mútuo e colaboração, que elucidaram a oportunidade de compreensão fidedigna das necessidades e interesses do contexto e a promoção da participação ativa e interessada da comunidade escolar. A intervenção em orquestra e a oficina com a turma do 8.º ano representam, por exemplo, este cenário de interajuda e conectividade entre a mediadora estagiária e o corpo docente e pedagógico, assim como o ambiente (co)construído e partilhado entre os participantes ao longo das ações.

Tabela 8 – Feedback dos alunos participantes da oficina

ALUNO	TRANSCRIÇÕES
1	“Senti que tenho de pensar mais na minha opinião e confiar mais em mim”
2	“Um pouco mais de clareza sobre o futuro e sobre as futuras decisões”
3	“Fiquei curiosa por saber sobre o meu futuro”
4	“Gostei”
5	“Mais confiante de mim mesma”
6	“Fiquei a sentir-me muito melhor”
7	“Mais certeza sobre o futuro”
8	“Fiquei a saber mesmo da vida e fiquei a saber mais coisas. Adorei”
9	“Sinto-me mais confiante para o meu futuro. Obrigada, Iva”
10	“Gostei da experiência”
11	“Sinto-me mais seguro, mais aliviado e mais confiante! Gostei muito!”
12	“Pensativa”
13	“Refleti sobre a minha vida!!!”
14	“Sinto-me mais calma sobre o futuro e também mais confiante. Obrigada!”
15	“Senti-me muito futurista!”
16	“Eu gostei muito, quero fazer outra vez”
17	“Eu acho que estou igual, mas conheço melhor os meus colegas”
18	“Gostei muito, espero que haja mais atividades destas. Obrigada, Iva”
19	“Liberdade”
20	“Espero que se realize”
21	“Eu gostei”
22	“Eu senti-me bem melhor do que estava. Melhor experiência da minha vida até agora”
23	“Sinto-me pensativa e curiosa. Gostei muito”

A tabela supramencionada apresenta o *feedback* dos alunos que participaram na atividade “Oficina de debates e experimentações: Future me!”. Considerámos que esta partilha de opinião e expressão positiva é o retorno da essência do ambiente e da dinâmica de intervenção consideradas ao longo desta atividade, como também ao longo do projeto de investigação/intervenção, no qual o valor da colaboração, confiança e diálogo fortaleceram a relação entre a mediadora estagiária e a comunidade e o impacto da intervenção. Logo, apesar de se tratar de um espaço para a exposição das vulnerabilidades individuais, a atividade demonstrou-se rica e produtiva na (re)construção de narrativas em relação ao futuro. Esta oportunidade de expressão, favoreceu a vivência da ação, assim como o processo de

monitorização da atividade, uma etapa fundamental para a produção da mudança e flexibilidade da proposta ao longo dos espaços e do tempo.

O processo contínuo de análise do contexto e a monitorização das práticas mediadoras favoreceram o conhecimento em relação ao impacto motivado pelo projeto de investigação/intervenção entre os diferentes membros da comunidade educativa. Ao longo dos momentos de reflexão, concluímos que a transformação é um espaço intocável e, muitas das vezes, complexo de se medir. Desta forma, as notas de campo, ao longo de toda a experiência de estágio, tornaram-se num instrumento imprescindível que interpelou o ambiente externo à estagiária, criando um espaço de reflexão sobre diferentes elementos. Nesta linha de pensamento, partilhamos os seguintes excertos para discussão:

Comecei a organizar algum reportório para a ação “Recicla o Passado” e um aluno que se autointitulou de “meu ajudante” disponibilizou-se, espontaneamente, para dividir as peças musicais por especialidades instrumentais. Algumas mentes curiosas vieram ao nosso encontro, sendo que um outro aluno ficou a auxiliar o “meu ajudante” a ordenar as peças pelo seu grau de complexidade. Referiram que iriam trazer algumas obras que têm em casa e que gostavam de levar algumas que já viram aqui expostas. (excertos de notas de campo, biblioteca, 16 de fevereiro de 2023)

Um aluno desta mesma turma veio para o pé de mim e voluntariou-se para colaborar na análise e organização do reportório para a ação “Recicla o Passado”. O mesmo esteve mais de uma hora comigo e confesso que a sua dedicação e compromisso ao ajudar-me fez-me recordar a essência do projeto, estou realmente a incutir pequenas ações movidas pela colaboração. Não se trata só de ações para atingir os propósitos do projeto, mas sentir e adotar comportamentos, fora das intervenções, que espelhem a mesma essência. Neste caso, eu crio contextos de disponibilidade, aproximação, co-construção, colaboração, ou seja, um espaço de todos, com todos e para todos! (excertos de notas de campo, 30 de março de 2023)

A enfatizar as reflexões descritas pela mediadora estagiária, compreende-se que, a médio prazo, o ambiente escolar apresentou claras evidências de mudança, principalmente ao nível de proatividade dos alunos. Esta monitorização em questão, promoveu a sensibilização sobre o impacto da forma de ser, estar e relacionar entre a mediadora e o contexto ao longo de toda a experiência de estágio. O cuidado em comunicar a natureza do projeto, através da linguagem verbal e não-verbal, transmitiu eficiência de difusão de valores e princípios, como é notável através da participação voluntária dos alunos em circunstâncias imprevisíveis e incomuns. Existiu, efetivamente, uma linha contínua de comunicação de valores, não só na concretização do

calendário periódico de atividades, mas na forma como a mediadora estagiária se posicionava e interagiu no ambiente escolar, o que incluiu comportamentos e atitudes adotadas na presença da instituição.

Os laços, para além de um fator revelador de segurança, confiança e afinidade, integraram também a monitorização da investigação/intervenção. Não obstante à voluntariedade dos alunos supramencionados para auxiliar a mediadora, os colaboradores não-docentes, dirigiam-se formal e informalmente à mediadora estagiária:

Estou no meu local de trabalho, na biblioteca, e a técnica operacional que está a trabalhar no mesmo piso onde se encontra a biblioteca (...) partilhou a sua frustração quando sente que não pode ajudar ou mudar a vida de alguns alunos. Confessou que deveria de estar aqui todos os dias e que já se apercebeu que vários dos alunos do 11.º e 12.º anos perguntam por mim aos colaboradores, transparecendo o seu espanto e satisfação por eles terem esta aproximação comigo. (excertos das notas de campo, biblioteca, 29 de março de 2023)

Por outro lado, estava a passar pelo corredor e uma colaboradora viu-me e disse “Olá! Já não a via há muito tempo”. Partilhei que agora tinha um emprego em Braga, esta desejou-me boa sorte e felicidades. (excertos das notas de campo, entrada da escola, 05 de maio de 2023)

Hoje, recebi uma colaboradora não-docente que esteve a partilhar as suas experiências pessoais e profissionais em Portugal e no estrangeiro. No fim da conversa, a profissional confessou que gostou de conversar comigo, agradecendo pelo momento proporcionado (excertos das notas de campo, biblioteca, 15 de junho de 2023)

Refletimos que, através destas breves e contínuas interações, existiu uma transformação na forma como os próprios colaboradores se percecionavam, enquanto agentes facilitadores do bem-estar nesta experiência coletiva. Apesar do conhecimento dos mesmos em relação ao público-alvo destinado ao ponto de encontro informal, estes sentiram que a dinâmica seria recetiva às suas partilhas, o que subentende um sinal de confiança e representatividade. Por outro lado, julgámos que o compromisso para com a (co)construção de uma cultura de colaboração foi também uma ação emergente que revelou, o longo do projeto de investigação/intervenção, o alcance progressivo de novos padrões culturais:

Estou a trabalhar na biblioteca e percebi que, na parte exterior, uma colaboradora estava a dizer a um aluno que seria bom conversar um pouco comigo. Percebi, momentos depois, com a chegada do diretor de turma, que esse aluno tinha sido expulso. Coincidentemente, o professor também sugeriu ao aluno que viesse falar

um pouco comigo. O aluno olhou para mim e, nunca esquecendo o princípio da voluntariedade, questionei se ele desejava conversar comigo. O aluno aceitou e estive uns 10 minutos a conversar. Depois de o aluno sair, a colaboradora dirigiu-se a mim e manifestou o seu agrado e felicidade pelo facto de o aluno ter seguido a sua recomendação. (excerto das notas de campo, biblioteca, 05 de maio de 2023)

Deparamo-nos com um ambiente no qual todos interagiam, participavam, colaboravam, expressavam sentidos e emoções. A simplificar, todos faziam parte de um todo. Acreditámos na possibilidade de termos cultivado e, acima de tudo, representado os valores da mediação através das práticas e da relação com o ambiente, espaços e comunidade. Uma forma de estar, ser e fazer que contribuiu para a mudança de perceções e atitudes, a facilitação da comunicação e expressão entre as pessoas, o fortalecimento das relações e o redesenho do espaço e das suas utilidades. Observamos, pois, um conjunto de efeitos alcançados pela análise crítica e contínua de significados



Imagem 5 - Lembrança oferecida por uma aluna

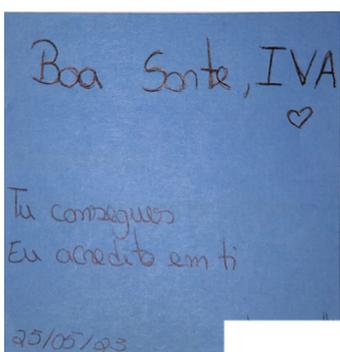


Imagem 6 – Post-it deixado por uma aluna na secretária da mediadora estagiária

entre a abundância que precede das nossas práticas e o que ocorre além da nossa pessoa. As expressões de carinho (imagem 5 e 6), um simples cumprimentar, a manifestação de feedback e o querer simplesmente colaborar, enriqueceu a flexibilidade do projeto de estágio à realidade observada e sentida, e a construção de uma nova forma de (con)viver na escola, hoje, representada através de um conjunto de memórias.

Capítulo VI - Considerações finais

Se a educação é para as pessoas, onde estão as pessoas na educação?

(Roberto Carneiro)

Uma das inquietações vivenciadas ao longo da construção, implementação e vivência do projeto de estágio esteve relacionada com a atenção dedicada à integração na comunidade educativa e fomento do reconhecimento da identidade coletiva e cultural da instituição escolar. A participação fundamentou a premissa primordial deste projeto de investigação/intervenção, um trabalho centralizado no diálogo colaborativo entre a interdependência de identidades. A mediação educacional explorou, num espaço original e desconhecido, os seus mecanismos e estratégias de facilitação, prevenção e resolução colaborativa de conflitos, num clima demarcado pela comunicação plural, a educação guiada pela arte e a presença de hábitos, comportamentos e posturas distintas, fluentes da realidade artística.

Conscientes da importância de adaptação às particularidades do contexto, considerámos, em todas as instâncias, os espaços de educação artística e de socialização, a rotina e calendário institucional para o desenho do projeto de investigação/intervenção. Acreditámos que este olhar atento sobre os fragmentos que constituem o coletivo, favoreceu a construção de um projeto que valorizasse as posições, interesses e necessidades transparecidas pelos jovens músicos e restantes agentes educativos. A transformação, como um processo silencioso e progressivo, demonstrou-se um cenário possível no instante em que a comunidade se sentiu escutada e (re)conhecida. A interação e dinamismo entre a mediadora estagiária e a comunidade escolar, (co)construída ao longo do tempo, revelou uma progressão positiva que expressa a capacidade da mediação para o contagiar de valores morais, como a colaboração e o compromisso, entre espaços comuns de interação, de aprendizagem não-formal e informal e de performance artística. Independentemente dos objetivos subjacentes às atividades implementadas, o recurso a metodologias participativas, experienciais e criativas, ao longo da fase de intervenção, possibilitou que, de forma livre e autónoma, o aluno se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Acreditámos que a criação de oportunidades de contacto, reflexão, escuta e diálogo, isto é, de experiência individual e coletiva, valorizou o jovem músico como sujeito capaz de arquitetar a sua própria história, aprendizagem e processo de mudança. É a partir desta (auto)valorização e (auto)confiança que o aluno se sentiu encorajado para

experienciar novas percepções e concepções do ambiente ao seu redor que, por sua vez, o mobilizou da zona do conforto individual para uma esfera comum de participação e compromisso.

Deparamo-nos, inevitavelmente, com uma experiência que compreende um processo tríade de mudança: instituição onde se desenvolveu o estágio - mediadora estagiária - conhecimento da área de especialização subjacente à experiência de estágio, mobilizados em diálogos reflexivos profícuos entre a estagiária, a orientadora científica e a acompanhante. Junto da comunidade educativa, compreendemos que, na grande maioria, existiu um *feedback* bastante positivo em relação à presença de uma mediadora educacional no espaço escolar. Admitem que o impacto do projeto de investigação/intervenção é perceptível através das estratégias aplicadas nas atividades desenvolvidas, nas quais consideraram a existência de uma “interação com e entre a comunidade”. A imagem da mediadora estagiária foi ainda perspetivada como fator de promoção da confiança, segurança e bem-estar comum entre a comunidade, dada a existência de um espaço intemporal destinado ao apoio da comunidade discente e de atividades que promoveram experiências relacionadas com a descoberta criativa, a partilha, a interação e debate crítico. A reconhecer a mudança do clima escolar que atingiu um ambiente de proatividade na (co)construção do bem-estar comum, o contexto em estudo demonstrou interesse na continuidade de disseminação de atividades junto da comunidade educativa. Esta oportunidade de continuidade de projeto incidirá, numa outra fase de intervenção, na capacitação dos colaboradores não-docentes no âmbito da resolução positiva e colaborativa de conflitos. Na verdade, as linhas de comunicação da proposta idealizavam a continuidade de exploração da mediação educacional em contexto educativo artístico, mais concretamente, integrando, de forma ativa e direta, a participação das famílias e colaboradores não-docentes no espaço escolar.

Em segunda instância, a mediadora estagiária apropriou um percurso com impacto na sua autoconfiança e autovalorização enquanto profissional e ser humano. Este sentimento de empoderamento advém, sobretudo, pelas expressões de agradecimento, afinidade e cuidado com que a comunidade educativa presenteava. Foi a partir deste contacto privilegiado com os membros da comunidade escolar que a mediadora estagiária se sentiu gratificada pela possibilidade de “semear” a mudança com, para e pelas pessoas. Esta experiência de estágio favoreceu, acima de tudo, a definição da identidade que, segundo a perspetiva da mediadora estagiária, reconhece a existência de uma estreita ligação entre os valores do “eu” pessoal e o “eu” profissional, uma difusão que realça a transversalidade da mediação no fortalecimento de um mundo democrático.

Experienciámos, pois, um trabalho colaborativo no apoio da adaptação da instituição em foco às mudanças contínuas e exigentes da atualidade, assim como a exploração da mediação num contexto distinto. Assim, o impacto positivo da proposta, no encontro de estratégias e redefinição de ferramentas mediadoras para a transformação dos ambientes escolares artísticos, revela, igualmente, o reconhecimento da mediação educacional em outros domínios do conhecimento, entre outros perfis profissionais e, na verdade, na comunidade em geral que, direta ou indiretamente, contactou com o projeto. Esta investigação/intervenção é uma experiência que evidencia, uma vez mais, a flexibilidade das práticas mediadoras, justificando a pertinência e exequibilidade da mediação educacional nos contextos educativos artísticos. Não só pelos padrões culturais associados ao mundo da arte, como também as transições e mudanças pelas quais atravessamos na atualidade, vivemos num presente caracterizado pela pluralidade social, cultural, económica e política, mudanças que inevitavelmente atingem os espaços sociais, entre os quais, a escola espelha esta mesma multiplicidade de desafios e desordem. Neste sentido de adaptação, podemos afirmar que a mediação educacional se revela uma metodologia útil e eficiente durante o processo de ambientação da escola às circunstâncias evolutivas.

Perspetivando a evolução como um processo contínuo e dinâmico, expectamos que o trabalho aqui apresentado represente uma força impulsionadora para a continuidade da exploração da mediação nas escolas profissionais de música e em outros contextos de educação artística, pois, se a educação é sobre as pessoas, com elas e por elas, é imprescindível continuarmos a facilitar o processo de pluralização e valorização das mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativa e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. ISBN:978-989-97582-1-6.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281a%20edição_atualizada%29.pdf.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. 10.14195/978-989-26-0879-2.
- Arista, M. (2014). Nuevas claves en mediación educativa. *Innovación educativa*, (24), 5-18.
<https://doi.org/10.15304/ie.24.1926> .
- Barbier, J. (1990). *A avaliação em formação*. Edições Afrontamento.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.^a ed.). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34112-2.
- Bordenave, J. (1983). *O que é participação*. Editora brasiliense.
- Brandoni, F. (2018). Mediación escolar, un aporte a la convivencia. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (Orgs.). *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-77). DE FACTO Editores. ISBN: 978-989-8557-89-6.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (2), 5–30. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i2.2399> .
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista de Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 53-72.
https://www.researchgate.net/publication/341412853_Etica_na_investigacao-acao_-alguns_apontamentos_de_reflexao_1.
- Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2023). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Gradiva.
- Campos, B. (1997). *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (2.^a ed.). Edições Afrontamento.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1028> .
- Código Ético-Deontológico do/a Mediador/a da Comissão Nacional da Mediação. (s.d.). *Artigo 3.º - Princípios* *específicos*.

<https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063484d364c793968636d356c6443397a6158526c6379395953565a4d5a5763765130394e4c7a45775131525455793948564545784d454e5555314d765247396a6457316c626e52766330466a64476c32615752685a4756446232317063334e686279396d4d4745354e474e6a5a43316b5a444d354c54526d5a6a51744f5467784e43316b595464694d445a6a5a6d4e684e474d756347526d&fich=f0a94ccd-dd39-4ff4-9814-da7b06cfca4c.pdf&Inline=true>

- Costa, B. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis.
- Costa, E. P. (2014). De la diversidade praxeológica a la unidad identitaria de los mediadores. *La trama: Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, (41), 1-9. <http://hdl.handle.net/10437/8435> .
- Costa, E. P. (2018). A mediação de conflitos nas interfaces da mediação na escola. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (Orgs.). *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 35-57). DE FACTO Editores. ISBN: 978-989-8557-89-6.
- Cunha, P., & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Descombe, M. (2010). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects* (4.ª ed.). Open University Press.
- Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, Diário da República Portuguesa, Série II, de 2016-07-21 (2016). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9311-2016-75007396>
- Dias, N. (2019). Imigração, patrimónios culturais e coesão social em contexto de superdiversidade. *Cidades, Comunidades e Territórios*, (39), 129 – 140. <https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/18320> .
- Diez, F., & Tapia, G. (2006). *Herramientas para trabajar en mediación* (pp. 33-54) (1.ª ed.). Paidós.
- Esteves, A. J. (1986). A Investigação-Ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Afrontamento.
- Fernandes, I. M. C (2022). A obra-prima da consciencialização social: mudanças (in)visíveis. In I. C. Viana (Org.). *Educação e Cidadania Global Criativa _ Direitos Humanos, Cultura e Democracia* (pp. 38-44). Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN 978-972-8952-80-8.
- Fernandes, I. M. C., & Viana, I. C. (2022). A mediação em diálogo com uma sociedade entre culturas: desafios à inclusão de (i)migrantes. In S. Pinto, A. Pereira, G. Moreira, M. C. Gomes & R. Faneca (Coords). *Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento*

- (pp. 97-118). Livro de Atas do III Congresso Internacional RESMI 2021. UA Editora. <https://doi.org/10.48528/3g9y-hd88>.
- Ferreira, C. (2004). Educar com e para a criatividade. *Ensinarte_Revista das artes em contexto educativo*, 4, 33-58. Centro de Estudos da Criança. ISSN: 1645-7668.
- Gómez, P., Silva, A., López, J. & Laponi, S. (2022). Proyecto de aprendizaje servicio para la intervención socio-educativa inclusiva UCM desde la mediación y ODS. In S. Seijo, J. Sanmarco & F. Fariña. *Investigación y Práctica en Convivencia y Cultura de Paz*, Serie de Publicaciones CUEMYC, N° 3 (pp. 35-46). Tórculo Comunicación Gráfica. <https://hdl.handle.net/1822/80841>.
- Gonçalves, S., & Gonçalves, J. (2021). Qualidade e ética na investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Coords.). *Manual de investigação qualitativa* (pp. 43-59). Pactor. ISBN: 978-989-693-114-8.
- Green, M. R. (2022). *Education for All: Tales from the classroom and the pursuit of equitable reform*. B.C. Allen Publishing.
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (1), 5–13. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2391>.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz em tempos difíceis*. Bakeaz.
- Jares, X. (2007). *Educar para paz em tempos difíceis*. Palas Athena.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action research Planner* (3.ª ed). Deakin University Press.
- Lapa, F. (2014). O rigor e o risco. In M. H. Vieira & R. Soutelo (Orgs.). *Percursos do ensino da música - 2014*. Arte Tripharia. ISBN: 978-84-86230-51-7.
- Living Peace International. (s.d.). *Educar para a paz*. <http://livingpeaceinternational.org/br/o-projeto/educare-per-la-pace.html> .
- Maldonado, M. (2010). *O bom conflito*. Editora Guerra & Paz. ISBN: 978-989-8174-63-5.
- Mikiewicz, P. (2008). O mundo social da escola e as trajetórias sociais da juventude. *Educação, Sociedade & Culturas*, (27), 89-108.
- Euroinnova Business School. (s.d). *Más que necesario: La educación para la convivencia*. <https://www.euroinnova.ec/psicologia/articulos/educacion-para-la-convivencia> .
- Minayo, M., Deslandes, S., Neto, O., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21.ª ed.). Editora Vozes.

- Nações Unidas (s.d). *Objetivos de desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>.
- Nievas, M., Leyva, J., García, M. & López, M. (2018). La escuela, un espacio para la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(2), 1-8.
- Orta, M. (2015). Aportación de la mediación escolar y la igualdad y a la inclusión social. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 14-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/118> .
- Peixoto, G. (2022). *A jornada do artista*. Moonlight edições.
- Peres, A. (2010). In Memoriam Xesus Jares Rodríguez. In A. N. Peres & R. Vieira (Coords.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 14-29). Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75532/2/92695.pdf> .
- Reese, S. (1976). Até que ponto as nossas ideias sobre música afectam a nossa maneira de ensinar?. *Music Educators Journal*, 1-5.
- Roizman, L. (2008). A educação para a paz é um tesouro. In L. Diskin & L. Roizman. *Paz, como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas* (pp. 19-21). UNESCO, Associação Palas Athena.
- Romero, C. (2020). *Mediação e metodologias participativas de resolução de conflitos enquanto fatores de fortalecimento da democracia*. Centro de Educación e Investigación para la Paz (pp. 28-41). <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/63/157/2235>.
- Ruiz, R. O. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. <https://hdl.handle.net/11441/87897> .
- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>.
- Silva, A. (2018). O que é a Mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (Orgs.). *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 17-34). DE FACTO Editores. ISBN: 978-989-8557-89-6.
- Suares, M. (1996). *Mediação: conducción de disputas, comunicacción y técnicas*. Paidós.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- Vasconcelos, A. (2013). Políticas e atores na educação artístico-musical: das hierarquias às interdependências colaborativas. In Sociedade Musical de Guimarães (Org.). *Pensar a*

música – Guimaramus 2012 (pp. 157-182). Fundação Cidade de Guimarães. ISBN: 978-989-98539-0-4.

Viana, I. C. (2022). Cidadania democrática como linguagem de paz que constrói mais mundo num presente com futuro em transformação. In I. C. Viana (Org.). *Educação e Cidadania Global Criativa _ Direitos Humanos, Cultura e Democracia* (pp. 104-113). Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN 978-972-8952-80-8.

Yin, R. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso

Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. ArtMed.

Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Artmed.

Zabalza, M. (1994). A perspetiva dos professores nos diários. In M. Zabalza (Ed.). *Diários de aula* (pp. 109-161). Porto Editora.

Documentos internos consultados e outros materiais:

- Projeto Educativo (2019, 2022);
- Regulamento da formação em contexto de trabalho (FCT);
- Regulamento interno;
- Website da instituição (2022).

APÊNDICE 1 – ESTRUTURA ADOTADA NO DIÁRIO DE BORDO

Diário de bordo n.º x

Título

| Referência ao contexto observado (exemplo: observação da aula de orquestra) | data |

1. Parágrafo introdutório que fundamente a utilização da técnica de observação

(Ex.: Com o intuito de fundamentar uma proposta que incida sobre a essência da comunidade escolar, a observação dos diversos ambientes de aprendizagem possibilitará reconstruir o conhecimento que detenho sobre as diferentes articulações que fundem a realidade socioeducativa da instituição em estudo. Por outro lado, esta técnica permitirá o meu envolvimento e aproximação com o todo, visto que me vou apropriando dos ambientes, processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento, interações, reações, entre outros. Importa ainda referir que esta iniciativa, de observação dos ambientes de aprendizagem artística, surge com a necessidade de compreender o quotidiano dos jovens músicos e de que forma estes mesmos espaços influenciam o seu modo de estar e de ser)

2. Referência aos objetivos que planificam o momento da observação. Como por exemplo:

Objetivos

- Identificar as variáveis que provocam a mudança de comportamentos e atitudes em outros ambientes de aprendizagem;
- (...)

3. Desenvolvimento do diário de bordo (destacar a negrito momentos/situações que revelem informação pertinente)

Exemplo: “A certo momento, durante o ensaio, **o maestro para e questiona: “J, estás bem? Estás doente?”**. Realmente, **este aluno não estava a tocar e nota-se que estava um pouco em baixo**. Este admite que estava com uma dor nos lábios e o **maestro responde “até fico preocupado contigo!”**. Este **olhar atento, por parte do maestro, caracteriza** a sua **relação** para com os alunos, uma **ligação que vai para além da performance musical, atingindo a preocupação e o bem-estar comum entre os alunos.**”

4. Alusão clara aos resultados alcançados em função dos objetivos pré-definidos. Exemplo:

Resultados

- a) A orquestra de sopros apresenta uma grande diversidade de idades e de níveis de escolaridade;

**APÊNDICE 2 – RESULTADO DO LOGÓTIPO DO PROJETO DE
INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO**



**APÊNDICE 3 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO ENTREGUE AOS ALUNOS QUE
CRIARAM O LOGÓTIPO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO**

LOGÓTIPO DA INSTITUIÇÃO  

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

é apresentado a

NOME DO/A ALUNO/A

por colaborar na construção do logótipo do projeto "A Mediação Educacional como Promotora de uma Cultura de Colaboração e Conhecimento em Contexto Artístico", uma parceria entre a Universidade do Minho e a _____, no âmbito de um estágio curricular do Mestrado em Mediação Educacional

NOME
Diretor/a Pedagógico/a

NOME
Mediadora Educacional do Projeto

**APÊNDICE 4 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA “OFICINA DE DEBATES E
EXPERIMENTAÇÕES: FUTURE ME!”**



APÊNDICE 5 – FICHA DISTRIBUÍDA PARA A CONCRETIZAÇÃO DA TAREFA INDIVIDUAL PROPOSTA



Oficina de Debates e Experimentações: Future Me!
2.º CBI | 09/03/2023 | Tarefa Individual

1) Quando eras criança, o que sentias ou pensavas em relação ao futuro?

2) Hoje, o que sentes em relação ao futuro?

3) Daqui a um ano, como imaginas o teu futuro?



**APÊNDICE 6 – POWERPOINT UTILIZADO PELA MEDIADORA ESTAGIÁRIA NA
OFICINA COM A TURMA DO 2.º CBI**



Instruções

- 1) Descobre **quem são as pessoas que têm o mesmo número que tu e forma um grupo**;
- 2) **Partilha** com o grupo o que **sentes em relação ao futuro**;
- 3) **Escreve** num **post-it** o que **partilharam** entre si com apenas **1 a 3 palavras-chave**;
- 4) **Elege** um **porta-voz** para **explicar o "porquê" das palavras escolhidas**.

O tempo e o futuro



Regista as tuas experiências na ficha
(TAREFA INDIVIDUAL)

"Eu" no passado

1



"Eu" no presente

2

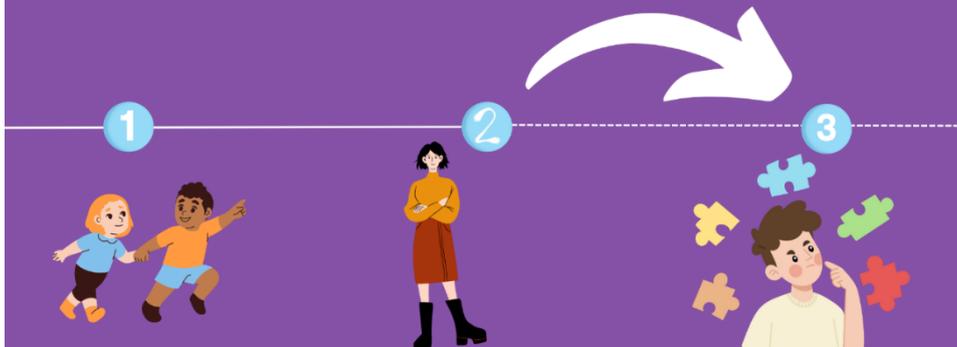


"Eu" no futuro

3



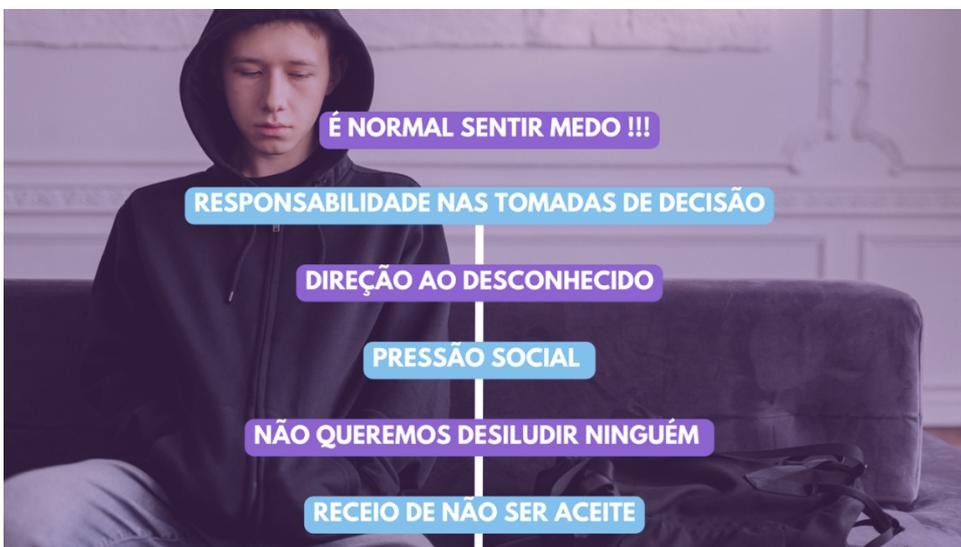
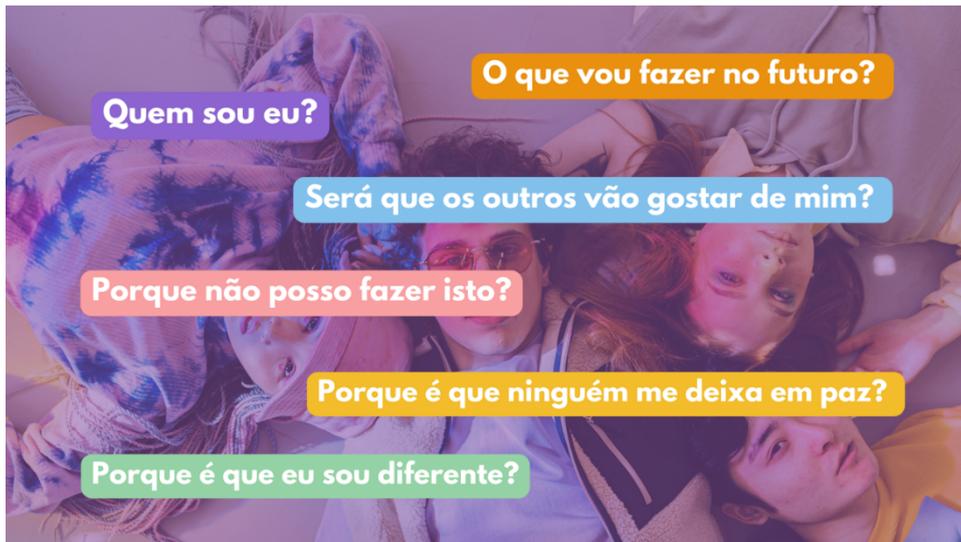
Passagem significativa da tua vida



Adolescência



Adolescência
O principal propósito é (re)construir a
nossa identidade



NÃO EXISTE UM PROTOCOLO A SEGUIR

CADA UM DE NÓS TEM E TERÁ UMA HISTÓRIA DE VIDA DIFERENTE

**A CADA ANO QUE PASSA VAMOS RECEBENDO UM
NOVO PAR DE ÓCULOS PARA OBSERVAR O MUNDO**



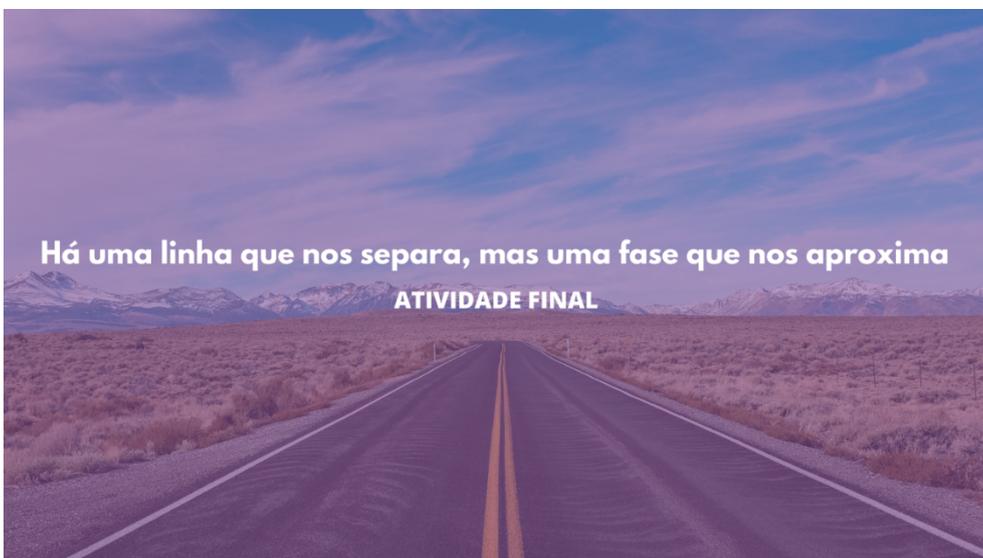
**Hoje estamos assustados porque estamos com uma nova graduação
que ainda não nos habituamos.
À medida que elas mudam mais clarividência teremos...**



Reconstrução de narrativas

INSTRUÇÕES

- 1) Regista as tuas experiências na ficha distribuída ✓
- 2) Partilha as tuas experiências com o teu grupo
- 3) Elege um porta-voz para partilhares com a turma as reflexões do grupo



Há uma linha que nos separa, mas uma fase que nos aproxima

ATIVIDADE FINAL

SE TODOS OS NOSSOS PLANOS TIVESSEM DADO CERTO, HOJE
NÃO ESTARÍAMOS AQUI



DÁ UMA PALAVRINHA AO TEU "EU" DO FUTURO!

APÊNDICE 7 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA AÇÃO “RECICLA O PASSADO”



**APÊNDICE 8 – FOLHA DE REGISTO CRIADA PARA A MONITORIZAÇÃO DA
ATIVIDADE “RECILA O PASSADO”**

Logótipo da
instituição em estudo

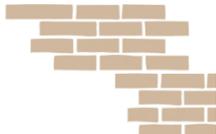


Folha de registo – *Recicla o Passado*

Data	Nome	Instrumento	Turma	Levas material?	Deixas material?

APÊNDICE 9 – DESAFIOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DA AÇÃO “PAREDES QUE NOS DIRECIONAM”

Paredes que nos direcionam



PARA MIM

O Natal é...

(COMPLETA A FRASE COM AQUILO QUE FAZ SENTIDO PARA TI)

FELIZ NATAL PARA TI!



Regista a tua resposta aqui



desafio semana 1



Paredes que nos direcionam



QUAL É A TUA...

Meta para 2023?

"ANO NOVO, VIDA NOVA". E TU, JÁ PENSASTE NA VIDA QUE DESEJAS PARA O PRÓXIMO ANO? A MUDANÇA COMEÇA EM TI

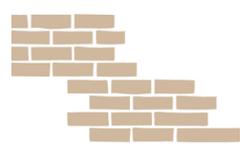
DESEJO-TE UMAS FESTAS FELIZES!



Regista a tua resposta aqui



desafio semana 2



Paredes que nos direccionam



SE TU FOSSES UM ...

Instrumento

QUAL SERIAS?
E PORQUÉ?



Regista a tua resposta aqui



desafio semana 3



Paredes que nos direccionam



SE TU TIVESSES UM
SUPERPODER...

Capaz de mudar o mundo



O QUE FARIAS?

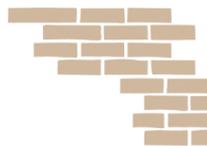
Regista a tua resposta aqui



desafio semana 4



Paredes que nos direcionam



ATREVE-TE A RESPONDER !

DIZ-ME QUEM TU ÉS... 

Com apenas uma palavra

SOMOS MAIS DO QUE O NOSSO PRÓPRIO NOME!



Regista a tua resposta aqui



Desafio semana 5

Paredes que nos direcionam



QUAL É A TUA

Melhor qualidade?

SOMOS MUITO MAIS DO QUE AQUILO QUE DIZEM OU PENSAM DE NÓS!



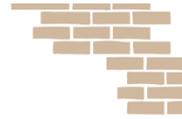
Regista a tua resposta aqui



desafio semana 6



Paredes que nos direcionam



NUMA SEMANA EM QUE SE
CELEBRA O AMOR E O
AFETO...

**O que é a
amizade para ti?**

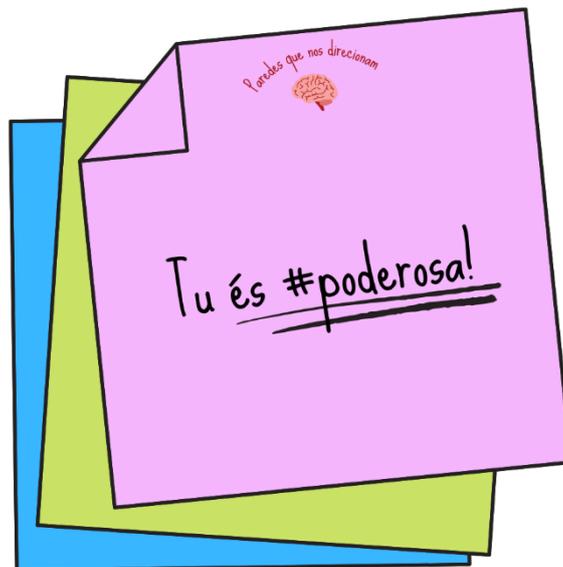


Regista a tua resposta aqui



desafio semana 7

APÊNDICE 10 – EXEMPLOS DO MATERIAL CRIADO PARA A PROMOÇÃO DA AUTOVALORIZAÇÃO, AUTOESTIMA E AUTOCONFIANÇA





APÊNDICE 11 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA AÇÃO “ESTÚDIO ESCOLAR”



APÊNDICE 12 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO UTILIZADA NO ÂMBITO DA PARTICIPAÇÃO DO CONVIDADA NA AÇÃO “ESTÚDIO ESCOLAR”



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que aceito participar de livre vontade na atividade “Estúdio [REDACTED]”, no âmbito do projeto *A Mediação Educacional como Promotora de uma Cultura de Colaboração e Conhecimento em Contexto Artístico*, dinamizada por Iva Fernandes - Mediadora Educacional Estagiária na [REDACTED].

Aceito que o PODCAST seja gravado em áudio e, posteriormente, divulgado junto da comunidade escolar.

Compreendi o objetivo principal desta iniciativa e que a minha participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

O(a) participante

A responsável pelo projeto

Iva Maria da Costa Fernandes

[REDACTED] 18 de maio de 2023



APÊNDICE 13 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO 1.º EPISÓDIO DO “ESTÚDIO ESCOLAR”

ESTÚDIO [Redacted]

1.º episódio
Trajetórias pelo Mundo

[Redacted Video Player]

Duration 03:45 / 05:30

Dinamizadora: Iva Fernandes
Convidado: [Redacted]
Edição: [Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

APÊNDICE 14 – CARTAZ DE DISSEMINAÇÃO DA AÇÃO “MELODIAS DO INTERIOR”

