

Mediação intercultural em contexto educativo aparentemente homogéneo

Relatório de Estágio de Mestrado

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

Tânia Lourença de Andrade Francisco

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Vieira, ESECS - IPLeia

Leiria, setembro 2017

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”

B. Bernestein

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à minha família que me apoiou incondicionalmente e tornou possível a concretização desta meta académica.

Pela amizade, incentivo e troca de experiências o meu franco agradecimento às minhas colegas de jornada académica Gracinda Mateus e Patrícia Simões.

Pelo apoio, disponibilidade, paciência e acompanhamento durante todo o processo, o meu agradecimento à professora Ana Vieira.

Por último, ao Agrupamento de Escolas da Nazaré, em especial ao seu Diretor João Magueta, o meu agradecimento pelo acolhimento e cooperação.

RESUMO

A Escola atual, espaço social por excelência, é caracterizada pela diversidade cultural e social dos nossos alunos, ponto de encontro privilegiado, deve fomentar uma cultura de respeito e aceitação, para a qual a Mediação Intercultural é o caminho a seguir.

Sendo que, urge a necessidade de uma escola atenta à diversidade em que as diferenças psicossocioculturais de cada aluno não sejam apenas aceites mas, também, compreendidas e respeitadas, uma educação que se assuma de igualdade de oportunidades e que acolha a cultura e as culturas (Vieira, 1998).

Realizei o meu estágio de mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MMIIS) entre 7 de abril de 2015 e 31 de janeiro de 2016, no Agrupamento de Escolas da Nazaré (AEN) com o intuito de proporcionar situações em que a diferença fosse valorizada através da confiança e do consenso no acolhimento do “outro”. Não esquecendo que, apesar de cada um ter diferentes representações do mundo, o encontro entre diferentes enriquece ambas as partes, numa perspetiva “multitópica” (Vieira A., 2013), isto é de diálogo sem anulações ou assimilacionismos (Simões, 2016; Vieira, 2011).

Reconhecendo que a escola onde realizei este estágio de mestrado está integrada numa comunidade com características muito próprias que, através de um olhar distante, parecem iguais, semelhantes o desafio à minha intervenção foi a promoção da Mediação Intercultural num contexto educativo fortemente marcado pela sua cultura. Nesta linha, foi necessário encontrar o meu caminho, através de um processo reflexivo que me permitiu identificar, modificar e melhorar a minha intervenção socioeducativa no terreno.

Tendo como referência uma mediação que se pretende criadora, renovadora, preventiva para além de curativa/resolutiva, colaborei com a psicóloga e os professores envolvidos nas seguintes estruturas, Atividades de Vida Diária (AVD), Gabinete de Ação pela Disciplina Escolar (GADE), Projeto de Educação para a Saúde (PES), Tutorias e Desporto Escolar. Neste âmbito ainda, dinamizei uma sessão temática sobre mediação

escolar¹; realizei sessões de intervenção na sala de AVD; prestei acompanhamento a um grupo/ turma, considerado problemático nas aulas, com a sua diretora de turma, e, posteriormente, a uma visita de estudo. Apoiei também os alunos de AVD em atividades exteriores ao espaço escolar.

Este relatório divide-se em três capítulos: o primeiro capítulo contém o enquadramento teórico, com recurso a fontes bibliográficas; o segundo engloba a apresentação da instituição, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista dos objetivos e da população alvo; e o terceiro contém a descrição das principais atividades realizadas durante o período de estágio e sistematização das práticas mediadoras presentes ao longo do mesmo.

Apresento, ainda, a metodologia desenvolvida ao longo deste estágio de mestrado, nomeadamente a observação direta participante, a investigação-ação, a análise documental e entrevistas como conversa, instrumentalizando a mediação intercultural no processo de intervenção social.

Palavras-chave

Contexto Educativo, Intervenção Social, Mediação Intercultural, Mediação Sociopedagógica

¹ Esta sessão, intitulada “ Gestão positiva das emoções e relacionamento interpessoal”, pretendia promover a reflexão e o debate sobre a forma como os alunos interagem, através da visualização de um PowerPoint com curtas-metragens e situações quotidianas.

ABSTRACT

The current School, a social space by excellence, is characterized by the cultural and social diversity of our students, a privileged meeting point, should foster a culture of respect and acceptance, for which Intercultural Mediation is the way to go.

The need for a school that is attentive to diversity is urgent, in which the psychosociocultural differences of each student are not only accepted but also understood and respected, an education that assumes equal opportunities and embraces culture and cultures (Vieira, 1998).

I completed my Master's degree in Intercultural Mediation and Social Intervention (MMIIS) between April 7th, 2015 and January 31st, 2016, in Agrupamento de Escolas da Nazaré (AEN) in order to provide situations in which difference was valued through trust and consensus in welcoming the "other". Not forgetting that, although each one has different representations of the world, the encounter between different enriches both parties, in a "multitópica" perspective (Vieira A., 2013), that is of dialogue without annulations or assimilations (Simões, 2016; Vieira, 2011).

Recognizing that the school where I took this Master's degree is integrated into a community with very own characteristics that, through a distant look, seem the same, the challenge to my intervention was the promotion of Intercultural Mediation in an educational context strongly marked by its culture. In this line, it was necessary to find my way, through a reflexive process that allowed me to identify, modify and improve my socio-educational intervention in the field.

With reference to a mediation that is intended to be creative, renovative, preventive in addition to curative/ resolutive, I collaborated with the psychologist and teachers involved in the following structures, Daily Life Activities (AVD), Office of Action for School Discipline (GADE) Health Education Project (PES), Tutorials and School Sports. In this context, I also stimulated a thematic session on school mediation²; I conducted

² This session, titled "Positive Emotional Management and Interpersonal Relationship," aimed to promote reflection and debate on how students interact by viewing a PowerPoint with short films and everyday situations.

intervention sessions in the AVD room; I followed a group/ class, considered problematic in class, with its class director, and later on a study visit. I also supported ADL students in activities outside the school space.

This report is divided into three chapters: the first chapter contains the theoretical framework, using bibliographic sources; the second covers the institution's presentation, both from the organizational point of view and from the point of view of the objectives and the target population; and the third contains the description of the main activities carried out during the period of internship and systematization of the mediator practices present throughout the period.

I also present the methodology developed during this master's stage, namely participant direct observation, action research, documentary analysis and interviews as a conversation, instrumentalizing intercultural mediation in the process of social intervention.

Key words

Educational Context, Social Intervention, Intercultural Mediation, Sociopedagogical Mediation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	vi
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras	x
Abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	8
1.1 Breve abordagem sobre o Contexto educativo.....	8
1.2 Mediação: mediação intercultural e Intervenção Social.....	13
1.3 Mediação sociopedagógica.....	19
Capítulo II – Agrupamento de Escolas da Nazaré	25
2.1 Apresentação do Agrupamento de Escolas da Nazaré (AEN).....	25
2.2 Oferta formativa	27
2.3 Projeto Educativo	27
Missão	27
Visão	27
Valores	28
Princípios de relação e de decisão.....	29
Objetivos estratégicos	30
Pontos fortes.....	30
Áreas de melhoria	31
Constrangimentos.....	32
2.4 EB 2º, 3º Ciclos de Amadeu Gaudêncio	33
Capítulo III – O estágio no Agrupamento de Escolas da Nazaré (AEN).....	36

3.1 Práticas Mediadoras presentes na instituição	37
3.2 Atividades Realizadas	38
3.2.1 Análise Documental	39
3.2.2 Gabinete de Ação pela Disciplina Escolar (GADE)	40
3.2.3 Conversas Informais	43
3.2.4 Atividades de Vida Diária (AVD).....	46
3.2.5 Visita de Estudo	48
3.2.6 Sessão temática	50
3.2.7 Desporto escolar e Tutoria	51
3.3 Sugestões de atividades.....	51
Conclusões	54
Bibliografia	57
Anexos	60
Anexo 1	61
Anexo 2	94
Apêndices.....	118
Apêndice 1	119
Apêndice 2	120
Apêndice 3	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Agrupamento de Escolas da Nazaré

Figura 2 – Escola Sede

ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
AEN	Agrupamento de Escolas da Nazaré
AVD	Atividades de Vida Diária
CPCJN	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Nazaré
CA	Centro de Acolhimento
CEI	Currículo Específico Individual
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregado de Educação
GAADI	Gabinete de Apoio a Alunos com Dificuldades de Integração
GADE	Gabinete de Ação pela Disciplina Escolar
IS	Intervenção Social
MI	Mediação Intercultural
MMIIS	Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PAPDE	Plano Ação Pela Disciplina Escolar
PE	Projeto Educativo
PEI	Processo Educativo Individual
PERA	Projeto Escolar de Reforço Alimentar
PES	Projeto de Educação para a Saúde
RI	Regulamento Interno
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O presente relatório de mestrado surge no âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MMIIS), nomeadamente do estágio enquanto mediadora sociopedagógica num Agrupamento de Escolas (AE).

Qualquer escolha que façamos tem como suporte a nossa história de vida, as nossas conquistas, mas também as nossas inseguranças. É com base nestas que tomamos decisões e traçamos o caminho a seguir (Bourdieu, 1986).

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy, 1998: 31)

Durante o 1º ano de frequência do mestrado foram várias as dúvidas sobre o trajeto a delinear: dissertação versus estágio ou instituição social³ versus escola. Efetivamente, apesar de nem sempre serem óbvias, as nossas escolhas acabam por estar inerentes à nossa identidade (Vieira, 2009). Com o decorrer do ano letivo, pela aquisição de competências, nas diferentes unidades curriculares, percebi um novo olhar sobre a Escola e a perspetivação de novas possibilidades. Sendo assim, compreendi que manteria o meu rumo profissional e que a possibilidade de realizar um estágio seria a mais enriquecedora já que me permitiria colocar em prática os conhecimentos adquiridos, tendo como rede a orientação de alguém que compreende a Mediação Intercultural (MI).

As minhas motivações basearam-se em três pressupostos: a minha formação enquanto professora do 1º Ciclo do Ensino Básico aliada a uma carreira docente de 13 anos nos quais privilegiei o relacionamento professor/aluno, de forma reflexiva e individualizada; o papel de mãe/educadora, responsável pela formação pessoal de duas crianças e o crescimento/enriquecimento pessoal.

³ Salvaguardando que, também a escola é uma instituição, pretendo referir-me aqui à instituição de cariz mais social e não escolar.

A opção pelo Agrupamento de Escolas da Nazaré (AEN) prendeu-se com os seguintes critérios: familiaridade, afetividade e recursos necessários, não obstante que, "...a primeira etapa da construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador...". (Afonso, 2005: 48)

O universo de trabalho foi escolhido, tendo em conta o objetivo a que me propunha, realização de um estágio na área da Mediação Intercultural. Considerando o referido, o universo das escolas de pré-escolar e de 1º ciclo não seriam o mais indicado, uma vez que, o meu envolvimento nas mesmas, quer ao nível profissional, quer ao nível familiar, não permitiria a equidistância necessário à função a que me propunha. Sendo assim, estagiei na Sede do Agrupamento, a EB dos 2º e 3º Ciclos de Amadeu Gaudêncio, de 7 de abril de 2015 a 31 de janeiro de 2016.

A EB dos 2º e 3º ciclos de Amadeu Gaudêncio, vulgarmente denominada pelo povo da Nazaré como "Ciclo", sofreu, ao longo dos anos, várias transformações, quer ao nível da localização quer da denominação, como é característico das políticas educativas nacionais. Fundada em 1972 como Escola Preparatória do Ensino Secundário Dr. Joaquim Manso, posteriormente, em 1989 passou a ter a designação de Escola Preparatória e Secundária C+S de Amadeu Gaudêncio, por este ser o seu patrono. A escola funcionou inicialmente em instalações provisórias, primeiro no edifício da Colónia Balnear do Ribatejo e, mais tarde, num edifício pré-fabricado no local onde ainda se encontram as instalações definitivas inauguradas no dia 8 de Setembro de 1988. Foi, posteriormente, construída a parte mais recente do edifício e passaram a ser lecionados, progressivamente os 7º, 8º e 9º anos. Atualmente, o edifício da escola ainda não se encontra concluído e os espaços circundantes necessitam de uma urgente requalificação.

Do ponto de vista socioeconómico, uma percentagem razoável de alunos é proveniente de uma classe desfavorecida, de um contexto social muito complicado. Destacando-se o número elevado de crianças que é subsidiado e que recebe suplemento alimentar. Muitos agregados familiares de onde estes alunos são provenientes subsistem com o rendimento social de reinserção. Neste contexto, muitos alunos são acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Nazaré (CPCJN), permanecendo alguns no Centro de Acolhimento (CA).

Existe um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem que se revelam ao nível do estudo, da seleção da informação e da autonomia. A grande maioria dos alunos não tem apoio familiar que lhes permita ultrapassar algumas dificuldades e desenvolver trabalhos em casa.

Enquanto mestrande de um curso de Mediação Intercultural senti a necessidade de seguir essa linha orientadora de intervenção, daí o tema “Mediação Intercultural em contexto educativo aparentemente homogéneo”, por outro lado, tratava-se de um estágio numa escola integrada numa comunidade⁴ com características muito próprias que, através de um olhar distante, pareciam iguais, semelhantes, mas que na realidade não o são.

Atentando que uma educação que assuma a igualdade de oportunidades e se preocupe com o sucesso escolar deve acolher a cultura e as culturas (Vieira, 1998), o desafio à minha intervenção foi a promoção da Mediação Intercultural e Intervenção Social (IS), num contexto educativo fortemente marcado pela sua cultura.

“A conjunção copulativa “e” é sinónima de conjunção, não de disjunção. E, justamente, porque se assume, hoje, a intervenção social como um trabalho de relação com os outros. De relação com as culturas dos outros. As pessoas são portadoras de cultura(s) dinâmicas(s). As pessoas são socializadas, cada vez mais, em contextos multiculturais.” (Vieira & Vieira, 2016: 69)

De forma a compreender a emergência de Mediação Intercultural neste contexto específico elegi os seguintes conceitos-chave: contexto educativo, intervenção social, mediação intercultural e mediação sociopedagógica⁵.

Tendo como objetivo uma melhor percepção da Escola e a instrumentalização da mediação para a emergência de uma educação para a compreensão do outro, uma intercompreensão (Vieira & Vieira, 2016), foi importante definir quais os problemas sociais, inerentes a este contexto escolar, que se traduziam em indisciplina e abandono escolar. Perceber de que forma a Mediação Intercultural e/ou sociopedagógica podiam ou deviam ter um papel na resolução dos mesmos.

⁴ Caraterizarei esta comunidade no capítulo seguinte.

⁵ Definirei estes conceitos adiante, no enquadramento teórico.

A indisciplina é traduzida, muitas vezes, por comportamentos repreensíveis para a escola, mas que para os alunos representa a sua inconformidade, ou seja, estes “...não se sentem bem na escola, uma vez que esta, por vezes, continua *indiferente à diferença* e questionam-se sobre o sentido da educação que lhes é imposta, fazendo-o muitas vezes de modo turbulento e agressivo.” (Vieira & Vieira, 2016:113)

Cada Agrupamento de Escolas tem um Projeto Educativo (PE) que o identifica, sendo que esta declaração de princípios deve conter os elementos que permitam dar ao agrupamento um sentido de unidade. É fulcral que os elementos da comunidade educativa se revejam neste para que se possam definir políticas próprias de acordo com as carências do meio e reflita a sua necessidade. Analisando esta declaração, cuja missão vai diretamente ao encontro das necessidades da Escola, revelando-se uma base de trabalho válida que presuppõe uma reflexão prévia das estruturas escolares, assim como da comunidade, questionei-me sobre a razão pela qual continuava a revelar-se ineficiente. Seria porque a escola continuava a ter uma visão estática e unilateral da escolarização?

Considerando que a diversidade que habita a escola atual (Bizarro, 2006; Moniz, 2008; Almeida, 2009; Vieira, 2013; Santos, 2014) é um espelho da sociedade em que se encontra, caracterizando-se, assim, como o seu microcosmos (Vieira, 2013), uma escola para todos é um espaço de (con)vivências privilegiado (Jares, 2007), mas também de convergências e divergências (Vieira, 2012), é por isso inevitavelmente heterogénea (Lúcio in Rodrigues, 2014). Contudo, a educação escolar continua a fomentar a homogeneização cultural, descurando o saber fazer que vem de fora da escola (Vieira, 1998).

Ao longo das diferentes fases de entrada no terreno, a minha motivação foi sofrendo transformações. Num primeiro contacto com o diretor do AEN, este mencionou que já havia tentado realizar um protocolo, anteriormente, para uma estagiária e que o processo não tinha avançado, por não ter sido autorizado o pagamento do seguro da mesma. Nesse momento, senti que estava perante um obstáculo e, por isso, a minha motivação ficou um pouco abalada. Felizmente, numa fase posterior, surgiu a possibilidade de, pessoalmente abordá-lo num contexto menos formal, no qual este demonstrou uma grande abertura à minha entrada, fazendo com que a minha motivação voltasse em pleno. O processo administrativo foi um pouco demorado, uma vez que, apesar das

várias diligências realizadas pelo diretor, nenhum dos professores do agrupamento acordou ser meu orientador. Por fim, este assumiu esse compromisso, para que, a minha presença na escola não fosse comprometida. De salientar, a forma como me acolheu no terreno, o que facilitou o processo de interação com os outros profissionais e me permitiu acesso aos documentos e espaços do agrupamento.

Iniciei o estágio, propriamente dito, com uma reunião com o diretor do agrupamento, onde se definiram estratégias e campo de atuação no mesmo. Para que a cooperação na escola fosse a maior possível, o diretor enviou a todos os professores um *e-mail* a informar do início do meu estágio. Neste sentido, também me apresentou pessoalmente à maioria dos docentes e aos funcionários da escola. Em conjunto, definimos que seria pertinente apoiar o Gabinete de Ação pela Disciplina Escolar (GADE), colaborar com a psicóloga e intervir na sala de AVD. Estipulamos ainda, o horário a cumprir, tendo em conta, a minha intervenção nas estruturas referidas.

O passo seguinte foi reunir com o coordenador do GADE, que me explicou o funcionamento do mesmo e a forma como é dinamizado. Em termos de mediação, este gabinete é, essencialmente, corretivo, resolutivo, e apesar de a prevenção estar contemplada nos seus objetivos é praticamente inexistente. As reuniões de acompanhamento do GADE estavam programadas para uma realização quinzenal, de forma a se proceder à análise dos relatórios sobre o mesmo. Contudo, apesar de ter sido convidada a participar nas mesmas, não tive conhecimento de que alguma tenha sido realizada. Nesta reunião, o coordenador referiu ainda que, os professores que estão escalados para este gabinete, são os que revelam um perfil mais adequado, não podendo ser aqueles que colocam muros entre eles e os alunos. Pressupondo-se que estes profissionais entendam que

“...comunicar significa, *pôr em comum*... Comunicar não passa, portanto, apenas por conhecer vocabulário, regras gramaticais e saber dizer. É preciso, também, saber ouvir, entender, e saber quando e como falar para que os outros nos entendam ao mesmo tempo que os entendemos.” (Vieira & Vieira, 2016:96)

A minha presença neste gabinete permitiu-me recolher informação dos professores que aqui realizam trabalho, através de uma interação “...de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”. (Biklen, 1994:68). De referir que estas conversas tinham como intuito conhecer a perspetiva destes professores, sobre a escola, a comunidade e os alunos.

Orientada pelo diretor reuni com a psicóloga escolar que me sugeriu a realização de dinâmicas de grupo em contexto de sala de aula e mediação de conflitos para a turma do 5ºX⁶, considerada a mais problemática do agrupamento. Para os alunos da sala AVD sugeriu também dinâmicas de grupo que abordassem questões relacionadas com exclusão, confiança, diferença, empatia ou a capacidade de se colocar no lugar do outro. De salientar que, os alunos nesta sala apesar de terem tarefas planeadas fazem apenas o que lhes apetece e muitas vezes, colocam-se em grupos e apenas interagem com os alunos que consideram seus pares. Revelaram-se alunos desmotivados, cansados da escola, cujo insucesso fez com que se definissem “...como burros, transformando a experiência em desconhecimento.” (Vieira, 1998: 27)

De forma a melhor compreender as estruturas e dinâmicas do agrupamento, acompanhei algumas aulas do desporto escolar e sessões de tutoria. Esta última funcionou de acordo com o conselho de turma, nos casos de alunos mais difíceis, cabendo à direção do agrupamento designar o professor tutor.

Realizei uma sessão temática intitulada “Gestão positiva das emoções e relacionamento interpessoal”, estiveram presentes uma turma do 7º ano e duas do 8ºano (cerca de 50 alunos), uma psicóloga, quatro professores e um membro da direção. A sessão correu muito bem, os alunos participaram ativamente e após a análise das tarefas propostas, constatei que a informação recolhida era diversificada e honesta.

Ao longo deste processo, efetuei muitas leituras que me permitiram olhar para a Nazaré e para a Escola de uma outra forma, sobre uma nova perspetiva. Muito particularmente, *A Nazaré dos Pescadores* (Trindade, 2009), que retrata muito bem a singularidade deste povo, tendo a particularidade de ser escrito por alguém de dentro que se coloca propositadamente de fora para olhar para dentro; *Cachoeira de Memórias* (Pereira, 2011), que descrevendo as especificidades do povo nazareno, fá-lo de forma muito pessoal e algo nostálgica, de alguém que sendo de fora foi acarinhado como fazendo parte da comunidade; e *Educação Social e Mediação Sociocultural*, (Vieira A., 2013) que vai de encontro à temática da emergência de novos atores sociais na escola, para que se possam criar pilares assentes nos conceitos de mediação intercultural e de educação social.

⁶ Optei por atribuir uma letra fictícia à turma.

Relativamente à metodologia adotada, recorri à observação direta participante, e à investigação-ação, através da observação, colaboração e dinamização de atividades nas diferentes estruturas do agrupamento; a análise documental (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano Ação Pela Disciplina Escolar, Regulamento Interno) e entrevistas como conversa (Burgess, 1997) com os professores do GADE.

Com este documento pretende-se apresentar os diferentes aspetos do estágio, assim como do Agrupamento de Escolas onde foi realizado o estágio. Para tal, este foi estruturado de forma a abordar conceitos fundamentais para a compreensão da temática.

Neste sentido, este relatório de mestrado divide-se em três capítulos. O primeiro concerne à investigação realizada sobre os conceitos-chave: contexto educativo, intervenção social, mediação intercultural e mediação sociopedagógica, com recurso a fontes bibliográficas. O segundo capítulo respeita ao agrupamento onde foi realizado o estágio de mestrado, o Agrupamento de Escolas da Nazaré com base no ponto de vista organizacional, dos objetivos e da população alvo. Por fim, o terceiro capítulo, a descrição das principais atividades realizadas durante o período de estágio e sistematização das práticas mediadoras presentes ao longo do mesmo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Como referido anteriormente, procedo, de seguida, ao enquadramento teórico dos conceitos-chave que me permitiram compreender a emergência da mediação neste contexto específico.

1.1 BREVE ABORDAGEM SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO

Importa agora descortinar o conceito de comunidade e fazer a sua caracterização para que possamos fazer um melhor enquadramento do primeiro conceito-chave, aqui, explanado.

Uma comunidade é comumente considerada como um conjunto de pessoas, unidade social, que se organiza sob o mesmo conjunto de normas, valores, identidade e lugar, partilhando um legado cultural ou histórico. Mas, tendo em consideração que, trata-se de uma palavra rodeada de múltiplos significados uma definição técnica pode ser mais consensual “...comunidade é um grupo territorial de indivíduos com relações recíprocas, que servem de meios comuns para lograr fins comuns.” (Fichter, 1967 in Florestan, 1973)

A comunidade que nos importa, aqui, compreender é a Nazarena. Vila de pescadores, a Nazaré, considerada como um dos destinos turísticos mais atrativos de Portugal é, acima de tudo, um local onde se mantêm vivas as tradições.

Vila constituída por Praia da Nazaré, Pederneira e Sítio da Nazaré, tem um belíssimo areal de areia branca, com um Promontório alto que entra bem pelo mar adentro, a norte da vila, protegendo-a dos ventos de norte e noroeste, que são os predominantes no nosso litoral. A sul, está localizado o Porto de Abrigo e, a sul deste, há um extenso areal, que é designado por Praia de Sul e que termina na Praia do Salgado. Como refere José Maria Trindade

“Há uma grande identificação entre o Sítio e a Praia, quer do ponto de vista objectivo, pelo modo de vida assente no turismo e na pesca, na maneira de falar e de vestir, e mesmo nas relações de parentesco, quer do ponto de vista subjectivo. A Pederneira, de tradição rural, representa um caso especial entre a

pertença objectiva à Nazaré, e uma maior proximidade no modo de vida com as populações das outras freguesias, Valado e Famalicão.” (Trindade, 2009: 45)

Apesar de hoje em dia o turismo ser um fator de crescimento económico da vila, durante muitos anos foi a pesca a sua atividade principal, continuando a ser, para algumas famílias, a única fonte de sustento. Povo ligado ao mar, caracterizado como comunidade de pescadores o nazareno aclama a sua vocação marítima, na sua forma de estar mantendo viva a tradição. Na Nazaré “quem não rema, já remou”, é uma expressão que remete para a ideia de que mesmo quem nunca foi ao mar é descendente de pescadores.

As mulheres nazarenas não vão para o mar mas têm um papel fundamental nesta atividade, a venda do peixe. Vaidosas por natureza, fazem-no como ninguém e brilham de tal forma que é difícil passarem despercebidas, a sua postura face à vida familiar e social, de uma forma mais exuberante contrasta com a discreta do pescador. Também a sua indumentária alude ao costume, através do uso das sete saias, cujo significado se encontra associado a várias lendas. A organização familiar, designada por *matrifocalidade* (Trindade, 2009), depende destas que assumem a condução das suas famílias, tendo por isso uma grande visibilidade na comunidade.

No que concerne à tradição, também os barcos continuam a manter a sua estrutura original, frequentemente expostos em local que possam ser contemplados. Assim como as redes onde as mulheres colocam o peixe no areal para secar e vender. Povo ligado à religião vive com fé as suas procissões e cerimónias religiosas, ainda muito ligadas à gratidão e respeito pelo mar.

A originalidade do folclore da Nazaré advém, sobretudo, do forte e bem marcado carácter dos nazarenos, as letras e músicas refletem a forte ligação ao mar, com a incerteza no futuro, mas com um sorriso nos lábios. Este é enaltecido pelo Carnaval, ritual mais alto da comunidade em que aproveitam para fazer a afirmação da sua “especificidade linguística”, falando ostensivamente “à moda da praia” (Trindade, 2009).

A perceção da identidade é essencial para os nazarenos, tendo por isso, muitas vezes, um discurso inflamado que os separa dos elementos exteriores à comunidade, “... a construção de uma identidade cultural, (...) que lhe permite uma identificação do Outro:

o Paleco, antigamente apenas o homem rural, o saloio, hoje todo aquele que vem de fora.” (Trindade, 2001 in Vieira, 2005).

Ainda de acordo com José Trindade esta “metamorfose de identidade”, intrinsecamente característica dos nazarenos, manifesta-se consoante se encontram com pares ou não, ou então, na Nazaré ou fora, numa “manifestação de plasticidade identitária”, designada de “transformista” (Trindade, 2009).

Para que o processo educativo seja completo é importante abarcar a escolarização e todos os seus aspetos teóricos e práticos, tais como: o processo de aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo. Neste sentido, fatores como os pedagógicos, sociais e políticos serão determinantes, já que uma parte deste processo acontece fora do âmbito escolar.

Aludindo à escola enquanto “microcosmos da sociedade”, englobando um universo muito diversificado de sujeitos (identidades) e uma multiplicidade de contextos, sendo um “espaço social” por excelência (Vieira, A., 2013), deve assumir-se como social, intercultural, inclusiva no que toca às práticas educativas. Cada aluno carrega consigo uma “mochila cultural” (Vieira, A., 2013) que representa a sua própria identidade, ou seja, as suas vivências, problemas e histórias intrínsecas. Neste sentido, os problemas dos sujeitos, enquanto pessoas que têm uma rede social, podem passar a ser também problemas “sociais da escola” (Vieira, A., 2013).

Importa também perspetivar a complexidade da escola enquanto recetora de um público “caleidoscopicamente mestiço” (Vieira R., 2014), desafiando-a para a diversidade, heterogeneidade e multiculturalidade dos alunos. Neste sentido, urge incluir e não apenas integrar. Face à panorâmica da escola atual não é suficiente aceitar as diferenças etnográficas de cada aluno, é preciso compreendê-las e respeitá-las, para que, esta possa ser para todos e para cada um. Desafio com grande relevo, no contexto educativo em estudo, aparentemente homogéneo e no entanto, tão distante de todos os outros.

Com as atuais reformas educativas, muitas críticas são tecidas à escola, alertando para a necessidade do desenvolvimento de uma consciência cívica, para que a escola abra as suas portas para a comunidade e desenvolva projetos que visem a identificação da mesma. Não obstante que, as crianças através do contato com as famílias adquirem conhecimentos, capacidades, aptidões, valores e normas de conduta, que as submeteu a

um primeiro processo de socialização, é fundamental que a escola tome consciência das diferenças culturais e intervenha de forma ativa e positiva, formando assim cidadãos intervenientes, participativos e solidários ao invés de marginalizados.

Retomo então o desafio exposto, anteriormente, a promoção de Mediação Intercultural e Intervenção Social no contexto caracterizado. Se considerarmos que há uma discrepância entre o que se ensina na escola e no lar, e que o ensino através de textos e manuais aborda problemáticas distantes das reais (Iturra, 1990 in Vieira R., 1998), o insucesso escolar resultará desse “...desfasamento entre a lógica e o saber apreendidos no processo de socialização, que dura toda a vida, e o capital cultural e códigos que a escola valoriza e reproduz.” (Vieira R., 1998: 139).

Importa então analisar o impacto que a escola tem nesta comunidade piscatória. O desfasamento social entre a população traduz-se, neste campo, no percurso escolar a seguir, nomeadamente na escolha da escola, seja na pública, o Ciclo ou no privado, vulgarmente designado por Colégio. Verifica-se que os filhos das classes económicas mais baixas optam pelo primeiro, em oposição às classes mais altas, denotando-se uma seleção social.

As expectativas, de muitos destes alunos, face à escola são baixas, inerente ao desfasamento que encontram na mesma, acabando por desistir e considerando que “não davam para os estudos” (Trindade, 2009). Contudo, verifica-se ainda que há uma diferença notória de mentalidade, perante a escola, da parte de diferentes famílias. As famílias que se regem por um padrão mais tradicional incutem um espírito de maior liberdade e autonomia aos seus filhos, o que muitas vezes entra em confronto com a rigidez imposta pela escola. Por outro lado, as famílias mais rurais ou de uma classe social mais elevada exige mais, demonstrando uma postura de maior colaboração.

Há a considerar as barreiras sociolinguísticas entre os alunos e o sistema educativo, numa comunidade com uma “especificidade linguística” (Trindade, 2009), que nem sempre é aceite no contexto educativo gerando, por vezes, situações de tensão.

No que concerne ao Projeto Educativo⁷ (PE) do agrupamento são apontados como constrangimentos para a execução do mesmo, fatores como: falta de acompanhamento

⁷ Sítio do AEN: http://www.aen.pt/images/Projeto_Educativo/NovoProjetoEducativo_Versao_definitiva17_07_2017_V2.pdf

dos educandos por parte dos pais e ou encarregados de educação; baixas expectativas dos mesmos em relação à escola e à necessidade de valorização acadêmica e cultural e baixas expectativas dos alunos relativamente ao seu futuro no final da escolaridade obrigatória. Pontos que indiciam o afastamento entre a escola e a comunidade educativa.

São vários os intervenientes na formação de uma consciência social na criança, mas verifica-se que a família e a escola são os que têm maior influência. Neste sentido, Jares (2007) menciona desafios e necessidades ao processo educativo tais como: aprender a conviver; a criação de grupo; a gestão democrática; a necessidade da disciplina, a disciplina democrática e o fomento de uma cultura de paz. Deste modo, estar-se-ia a trabalhar na prevenção, proporcionando assim aos alunos uma escola onde se praticasse a convivência.

Constata-se, então, que a escola, espaço por excelência intercultural, que poderia fomentar uma cidadania mais aberta e plural, continua a manifestar pouca abertura para dinâmicas culturais (Leandro, 2000), o que se percebeu muito bem na observação direta participante desenvolvida ao longo deste estágio.

Importa então como veremos no ponto seguinte, compreender o papel que a mediação intercultural, enquanto empoderadora/transformadora (Vieira, 2013 in Simões, 2016), poderá desempenhar neste contexto.

1.2 MEDIAÇÃO: MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL

Considerando a complexidade da escola contemporânea (Vieira, 2013), os novos problemas sociais e sociopedagógicos emergentes, parece-nos vital o recurso à mediação intercultural e sociopedagógica na escola como fundamentamos a seguir com várias leituras e estudos concretos.

No nosso país a mediação iniciou-se na década de 90 surgindo ligada ao termo negociação, revelando-se um recurso fulcral no desenvolvimento social dos países com diversidade sociocultural. Na perspectiva de Sousa (2002), a mediação revelou-se aplicável a todas as situações onde a negociação era utilizável, como por exemplo: em decisões conjuntas e participadas, no estabelecimento de consensos, no alinhamento de opiniões ou de programas, em transações comerciais, em interações de parceiros em negócios, na economia, na relação entre poderes públicos ou privados, nas relações de famílias, nas organizações, nas comunidades, em casos de litígios, enfim, em todas as situações em que os vários intervenientes procuravam chegar a um acordo e onde a comunicação entre as partes fosse deficiente ou apresentasse dificuldades na resolução de conflitos.

Portugal, um país tradicionalmente de emigração, com as mudanças internas e externas de cariz económico, político, cultural, entre outras, passou a ser maioritariamente de imigração. Surge então a Mediação Sociocultural associada a dois contextos: o da imigração, e conseqüentemente a minorias étnicas, e o dos contextos multiculturais, os quais muitas vezes se transformavam em contextos de exclusão social. Como refere Silva (1998 in Oliveira & Galego, 2005:33), “dada a estrutura desigualitária da distribuição de recursos, de oportunidades e de poderes, essas diferenças tendem a ser reconfiguradas como desigualdades, tendem a induzir ou até a justificar, assimetrias, privações e marginalizações.”

Remete-se aqui a mediação para uma prática social em que o mediador atua como “intérprete das tradições” ou como “representante da cultura de origem” (Oliveira & Galego, 2005), facilitando a intervenção social pela descodificação dos códigos culturais. Também Vieira & Vieira (2016), abordam esta necessidade do mediador intercultural enquanto tradutor linguístico e cultural, de forma a fomentar a

intercompreensão e interculturalidade, preconizando-se uma mediação preventiva apesar das tensões.

Apesar da concepção negativa, vulgarmente atribuída ao conflito, este não tem de ser propriamente destrutivo, a diversidade humana deve ser encarada de forma criativa, favorecendo-se a inovação social e entendimento comum (Torremorell 2008).

Neste cenário de globalização emergiram as concepções de inter e multiculturalidade, para que se pudessem construir cidadanias múltiplas e sociedades inclusivas (Vieira, 2011). Surge a necessidade de educar para uma consciencialização social que reestruture a forma como as pessoas comunicam. Na perspectiva de Vieira & Vieira (2016:72),

“Este posicionamento aposta mais na prevenção e no processo educativo global, ao construir competências sociais fundamentais para as relações pessoais e profissionais frente às diferenças pessoais e culturais, aproximando-se das perspetivas da Mediação Intercultural e da assunção das tensões sociais e dos conflitos sociais como formas básicas da vida em sociedade com as quais há que aprender a viver, gerindo e não tanto resolvendo”.

Estamos então perante um espaço aberto para a Educação Social sustentado pela Pedagogia Social (Vieira & Vieira, 2016), que privilegia uma mediação com competências para além de resolutivas e que desenvolve “competências culturais”, já que promove atitudes de abertura face ao outro e gera empatias entre diferentes (Torremorell 2008).

O processo de mediação caracteriza-se por ser transformador, considerando que promove um crescimento moral ao ajudar as pessoas a encararem os seus problemas e diferenças através do conflito em si (Bush e Folger, 1996 in Torremorell, 2008). Neste sentido, o trabalho desenvolvido tem como protagonistas os diferentes participantes do conflito, nos quais é encorajada a compreensividade e aceitação da pluralidade.

Aludindo às características mencionadas, a mediação clássica tem como base os seguintes princípios: voluntariedade, confiança, ajuda às partes, neutralidade/equidistância/imparcialidade, coprotagonismo das partes e legitimação. Salvaguardando que nem todos são consensuais, muito menos os adeptos da mediação intercultural, para quem a neutralidade tem sido o pilar mais controverso, daí terem surgido os conceitos primeiro de imparcialidade, depois equidistância e, atualmente, de multiparcialidade (Torremorell, 2008). Relativamente ao conceito de voluntariedade,

Torremorell (2008) entende-o como havendo um livre consentimento dos protagonistas para participarem no processo de mediação.

No que concerne aos principais modelos da mediação podem-se referenciar os seguintes:

- ✓ Harvard ou Modelo Linear, definindo-se por ser praticamente resolutivo e baseado em acordos;
- ✓ Transformativo, caracteriza-se pelo reconhecimento e a revalorização;
- ✓ Circular – Narrativo, pretende-se, mais que buscar o acordo, perceber a história de cada parte, fazendo recurso a técnicas tais como: escuta ativa, a pergunta, reformulação, conotação positiva, recontextualização, história alternativa, co mediação e equipa reflexiva.

Não obstante que todos estes abordam a mediação de formas distintas, acabaram por contribuir para o conceito de Mediação Intercultural, que se baseia na ideia de transformação e de prevenção versus resolução (Vieira & Vieira, 2016). Perante sociedades plurais, esta proporciona que se estabeleçam pontos de contato entre diferentes, como refere AA. VV. (2008), contribuindo para a comunicação, a relação e a inclusão de pessoas ou grupos culturalmente diferentes, ou seja atuando primeiramente no campo humano (Torremorell, 2008)

Sendo assim, a Mediação Intercultural, pode ser caracterizada nas seguintes modalidades:

- ✓ Mediação preventiva – tendo como objetivo a prevenção de conflitos culturais, procura facilitar a aproximação, a comunicação e a compreensão entre pessoas com códigos culturais distintos;
- ✓ Mediação reabilitadora – intervindo na regulação e resolução de tensões e conflitos interculturais, facilitando a negociação entre as partes;
- ✓ Mediação transformadora – facilitando a participação comunitária, a fim de se criar uma dinâmica ativa e criativa, entre todos. Pela utilização desta, pretende-se contribuir para uma melhor comunicação, uma melhor relação e uma integração intercultural.

No respeitante a esta última é de salientar três aspetos fundamentais: facilitar a comunicação, fomentar a coesão social e promover a autonomia e inserção social das minorias.

Apesar da reconhecida importância da prevenção no processo de mediação, não podemos omitir o seu papel enquanto interventor na reconstrução de vínculos ou relações (Torremorell, 2008). Ainda segundo este autor, este processo é garantido pelo mediador que assume a função de ponte ou catalisador.

Esta terceira pessoa, o mediador, funciona como peça fundamental já que possibilita a (con)vivência (Vieira & Vieira, 2016) e a busca da gestão dos conflitos sociais. Aludindo, neste caso, ao mediador intercultural é importante que possua formação em Mediação Intercultural, que lhe proporcione conhecimentos, competências e atitudes sobre os temas da imigração, interculturalidade, negociação e mediação para a prevenção e resolução de conflitos culturais (AA. W., 2008). Também Torremorell (2008) alerta para esta necessidade, remetendo para Six (1990), que menciona a importância de os mediadores se informarem e reverem a sua prática, visto que, a mediação é em simultâneo uma técnica e uma arte.

Para AA. VV. (2008), as principais competências deste mediador intercultural são:

- ✓ “Saber fazer” - apoio pessoal; animação de grupos e moderação de reuniões; análise de sistemas socioculturais; negociação e resolução de conflitos interculturais; informação, sensibilização e difusão; trabalho de equipa, defesa de direitos e interesses; ação social; manter a distância necessária nas diferentes situações em que intervêm.
- ✓ “Saber ser e estar” - a forma como se relaciona com o mundo; a forma como se olha a si mesmo; a forma como se relaciona com o outro; a forma como encara o trabalho; a forma como valoriza as ideias, opiniões e condutas; a forma como se faz entender e é entendido.
- ✓ “Saber” - dominar a língua de ambas as culturas (origem e acolhimento); possuir conhecimentos básicos sobre os diferentes modelos de desenvolvimento pessoal, assim como, interpessoais; conhecer a migração e os movimentos humanos; possuir conhecimentos básicos sobre as culturas e a forma como interagem;

dominar conceitos como, participação, organização e dinamização de grupos; conhecer o funcionamento e os recursos da sociedade majoritária e os grupos de imigrantes; conhecer a legislação em vigor em ambas as sociedades (origem e acolhimento); ter conhecimentos sobre os grupos sociais e a sua organização, de ambos os países, assim como da relação entre estes.

Para que possa exercer as suas funções, com o máximo de sucesso, é importante que este profissional possua os conhecimentos referidos, uma vez que irá intervir em diferentes áreas, tais como saúde, educação, residência, trabalho, família, bairro ou sociedade, justiça, dinamização comunitária, entre outras.

No respeitante, às funções do mediador intercultural apontam-se as seguintes:

- ✓ Facilitar a comunicação entre pessoas de culturas distintas;
- ✓ Auxiliar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural e relações intercomunitárias;
- ✓ Apoiar pessoas e comunidades minoritárias na sua relação com a sociedade e cultura dominantes;
- ✓ Difundir o acesso a serviços e recursos públicos e privados;
- ✓ Auxiliar na construção da cidadania e acompanhar os processos pessoais de integração e inclusão; apoiar a participação social e comunitária.

Neste campo de atuação é legitimada a diversidade, respeitada a privacidade, humanizado o processo e responsabilizados os intervenientes, num processo de construção (Torremorell, 2008).

Apesar de consensual a importância deste profissional, o mesmo não acontece no que toca às suas características, o carácter neutro deste suscita polémica. Como refere Torremorell (2008), o conceito de multipartialidade remete para a independência do mediador, enquanto exterior ao conflito, e empatia nas suas atitudes, logo incompatíveis com o conceito de neutralidade. Mas alerta também, para a importância de se manter equidistante do conflito e dos seus protagonistas, garantindo a transparência do processo. Para Vieira & Vieira (2016: 65), a mediação implica "...a construção de

terceiros lugares mas estes não têm, necessariamente, de ser um ponto equidistante entre as partes”.

Aludindo ainda a estes autores, a Mediação Intercultural pressupõe um trabalho conjunto, através de um ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo. Resguardando que, a Mediação Intercultural é sociocultural, mas que o inverso nem sempre se verifica. A Mediação Intercultural “...remete, sempre, para a ideia do terceiro lugar, terceira pessoa, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), interculturalidade e (Trans)formação dos sujeitos e culturas envolvidas, ao invés de culturas consideradas fechadas em determinado grupo social” (Vieira & Vieira, 2016:69).

Considerando o conflito como potencial de fortalecimento e gerador de novas interpretações, a sua mediação propícia transformação individual e social, tendo em consideração que, estas se desenvolvem conjuntamente (Torremorell, 2008).

Na medida em que a comunidade escolar é cada vez mais “mestiça” (Vieira, 2009) é importante haver neste espaço um papel para a mediação escolar e sociopedagógica, como refere Vieira (2013). A mediação sociopedagógica insere-se no paradigma intercultural, investido assim, não apenas na resolução, mas também na prevenção, transformação e criatividade para que as pessoas, se tornem também, agentes mais interculturais, como abordo a seguir.

1.3 MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA

Tradicionalmente cabia à família, com base nos valores de cada uma, exercer a primeira socialização da criança. Porém, cada vez mais vemos essa função atribuída pela família à escola, verificando-se uma espécie de disputa entre ambas com o objetivo de apurar as funções a que cada uma compete.

A posição das famílias relativamente à escola adquire hoje diferentes pesos e níveis de entendimento que, de acordo com os interesses em causa, se estruturam para irem ao encontro do que algumas famílias já pré definiram. Esses interesses são fortemente marcados pelas culturas de origem que podem variar, entre outras, pela sua posição social, pelos níveis de escolaridade obtidos, pelas suas ambições pessoais e pelas expectativas que têm para com a educação dos filhos. Como refere Vieira (1998: 87),

“a mente cultural é formada por saberes que se aprendem e se reproduzem de geração em geração, saberes que são herança cultural do grupo doméstico e do social onde se inserem os jovens, e ainda por estruturas e hábitos mentais, formas de pensar, selecionar, reter, aprender, e agir, que se desenvolvem no processo de socialização, a que também chamamos escola da vida”.

Considerando que este processo de socialização é efetuado em simultâneo entre a família e a escola, do “espaço social da família” ao “espaço social da escola”, torna-se necessário fazer a ponte pela necessidade de coerência entre as interiorizações realizadas na socialização familiar “mundo significativo” e o “universo significativo” proposto pela “socialização escolar” (Pinto, 1995:124). Salvaguardando que, a existência de harmonia e de comunicação entre a escola e a família pode produzir efeitos positivos no educando, não obstante que na base de muitos conflitos encontra-se uma comunicação deficiente (Torremorell, 2008).

Estudos realizados, em Portugal, provaram que existe uma correlação positiva entre o rendimento escolar das crianças e a participação dos pais nas atividades escolares (Marques, 1993). Esta conexão explica-se pelo facto de, as crianças viverem num mundo que inclui vários cenários interdependentes, e onde a ausência de comunicação entre os diferentes elementos pode provocar ruturas. Sendo assim, é necessária a criação de uma rede de comunicação capaz de promover o desenvolvimento global da criança e proporcionar, um melhor aproveitamento e sucesso educativo. Muitas famílias sentem

que a escola não é o seu mundo, sendo que, a relação subjacente a estas tem por base equívocos e falta de comunicação que leva a que se criem representações negativas mútuas. Se encararmos a relação entre a escola e a família, uma relação entre culturas, e tendo em conta que há culturas dominantes e culturas dominadas, teremos como resultado grupos em diferentes distâncias face à mesma. Em alguns casos, quando esta distância é muito grande, surgem situações de violência simbólica⁸, que podem ter como consequência o insucesso escolar, manifestando-se este através da retenção ou em última instância do abandono escolar.

A família, à semelhança da restante sociedade, tem vindo a sofrer alterações, mudanças sociais que acabaram por incidir numa nova configuração da mesma, mas que por vezes provocam alguma desorientação, no que diz respeito à educação dos filhos. Quando pensamos na relação escola / família, verificamos que muitas vezes existem constrangimentos de ambas as partes. Neste sentido, Jares (2007) sugere algumas estratégias tanto para o âmbito escolar, como para o meio familiar: o diálogo como conteúdo fundamental da convivência; tempo; normas; aprender a resolver os conflitos; expressar sentimentos; corrigir sem deixar de mostrar ternura; pedir desculpa quando nos enganamos; coerência e mediar.

Rui Canário (in Silva 2014: 428), "...alerta para que mudar a relação entre a escola e as famílias (e comunidade) passa, inevitavelmente, por mudar a própria escola". É necessário que a escola reformule o modo como interage com os seus alunos, representantes da comunidade dentro da escola, assumindo o professor um papel fulcral, de mediador sociocultural, promovendo pontes entre as culturas dos seus alunos.

Pela exposição feita, neste subcapítulo, compreende-se que famílias e escolas estão condenadas a compreenderem-se, mas Jares (2007:216) ressalva essa emergência aludindo a quatro motivos fundamentais:

1. Partilham objetivos comuns, a educação dos filhos e alunos;
2. A educação é um processo suficientemente complexo e difícil para ser delegado apenas a um sector, e muito menos para que ambos os sectores não cooperem ou transmitam ideias antagónicas;

⁸ Conceito social elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu.

3. A família e as escolas são os que mais precisam um do outro, como equilíbrio perante a influência dos meios de comunicação e do grupo;
4. A participação e a implicação das mães e dos pais nas escolas é um fator de qualidade.

Ora, se, tal como defende Jares, é inevitável família e as escolas terem de se compreender e trabalhar juntas, falta saber como? Bastam os professores e os diretores de turma ou, é preciso, tal como defende Vieira (2013) equipas multidisciplinares na escola para fazer mediação social familiar, intercultural e sociopedagógica?

As nossas escolas são caracterizadas pela diversidade, por acolherem crianças oriundas de diferentes origens sociais, culturais, religiosas ou étnicas, providas de uma bagagem cultural, familiar e histórica que não pode e nem deve ser ignorada. Vieira & Vieira (2016:72) citam Diltey ao referir que

“...A educação é uma função de toda a sociedade, o que obriga a pensarmos numa pedagogia menos centrada na escola e mais pensada nas relações sociais e noutras instituições e espaços educativos que, porém, podem e devem trabalhar em rede com a instituição escola, uma vez que o objetivo de uma sociedade e de toda a humanidade passa pela participação nas atividades sociais e na obrigatória reconfiguração identitária das identidades pessoais de forma a potenciar a convivência que é, grosso modo, aprender a viver entre diferentes.”

Então, talvez seja pertinente compreendermos o conceito de identidade cultural. De um modo simplista, podemos defini-lo como um sentimento de identidade de um grupo, cultura ou indivíduo, na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura, ou seja, um conjunto de relações sociais e heranças simbólicas estabelecidas entre os membros de uma determinada comunidade. Vieira (2009), alerta para o facto da identidade não poder ser definida de modo simplista, como um somatório das partes, na sua perspetiva trata-se de um processo complexo e dialético, em que o sujeito faz o processamento das informações e o modo como o faz torna-o único e singular.

Ainda referenciando este autor e aludindo a outros citados pelo mesmo, a construção da identidade consiste na significação dada à própria existência em que a história de vida potenciará uma identidade compósita (Maaloof, 2002), mestiça (Laplantine e Nouss, 2002) e sobreposta (O'Neill, 2002 e 2003), tornando-nos mais multiculturais e interculturais, como nos recorda Vieira (2009).

Perante este paradigma da interculturalidade, cabe-nos aceitar a diversidade como um recurso e uma riqueza, através da comunicação e do reconhecimento da especificidade de cada cultura, pois apenas com o conhecimento das outras culturas se constroem pontes para atravessar fronteiras (Stoer & Silva, 2005). Importa então, que no seio escolar seja fomentada uma cultura de respeito e aceitação, onde a diferença tenha lugar, apesar de poder originar tensões ou até mesmo conflitos.

A escola ao acolher esta diferença promove um espaço de intercâmbio cultural, em que as mudanças ocorrem através da convivência. Pela interação com o outro a identidade de cada um vai-se transformando, tornando-se mais completa, assumindo-se a mudança como positiva. Contudo, a diferença é muitas vezes conotada como deficiência e o aluno que a possui é marginalizado, sendo esta complexidade considerada como uma doença social. Como refere Vieira (2013) convocando Perrenoud (2001), a escola não pode ser indiferente às diferenças, porque é nesta diversidade que reside a sua riqueza. Em contexto de sala de aula é necessário adotar medidas diferenciadas consoante as especificidades de cada aluno, motivando este para a aprendizagem, já que

“...Cada aluno tem identificações comuns mas, também, particularidades e diferenças idiossincráticas que, muitas vezes, a escola não conhece, ignora ou classifica de deficiência ou patologia, mesmo de uma forma não consciente” (Vieira & Vieira, 2016:108).

Na maioria das vezes, os alunos que adotam uma postura contrária ao expectável são classificados de conflituosos, sendo o conflito considerado como negativo. Esta perspetiva do conflito enquadra-se na “ortopedia social”, de Canário (in Almeida, 2009), em que o mediador assume um papel assistencialista e paliativo. Também Vieira (2013) alude a essa ideia patológica de analisar a diferença, não permitindo que esta seja vista com normalidade. A diversidade é catalogada de diferença, e o olhar sobre esta revela-se de tolerância, de uniformização e de integração, ao invés de um pensamento mais emergente, como a inclusão. A outra perspetiva referida por Canário (in Almeida, 2009), é a de que a figura do mediador emerge num contexto escolar em que a comunicação entre a escola, os alunos e as suas famílias não funciona, havendo por isso a necessidade de um “tradutor” que estabeleça pontes. O papel deste profissional vai oscilar entre o conhecimento que tem da comunidade com qual trabalha e as obrigações que tem para com a cultura dominante.

Jares (2002) sugere que se encare o conflito como algo natural, inerente a qualquer tipo de organização e conseqüentemente essencial para que surja mudança. O conflito é visto de forma positiva, permitindo uma participação mais democrática na vida escolar, facilitando a comunicação de todos os intervenientes, possibilitando diversidade de opiniões e estimulando uma participação ativa. Um dos processos que o autor enumera como sendo favorecido, quando se encara positivamente os conflitos, é a autoavaliação contínua da escola. Se pretendemos uma escola direcionada para uma maior abertura para a sociedade em geral, é necessário que tenhamos em consideração as atuais necessidades da mesma. Isto só será possível através de diálogo/debate sobre o que se tem feito e de que modo se realizou, entre todos os intervenientes da instituição. O processo de autoavaliação não é fácil, porque nos leva a refletir sobre o nosso desempenho, a fazer uma autocrítica à nossa performance e para isso é preciso que reconheçamos que podemos sempre melhorar, tanto a nível individual como grupal.

Idealizando-se um quadro educativo, de um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interativas de aprendizagem, cabe aos professores fomentarem um ambiente entre iguais e diferentes, onde a Mediação Sociopedagógica seja considerada como uma filosofia a seguir. Preconizando um espaço intercultural, onde todas se possam sentir enquadrados e onde a sua identidade seja vista como uma mais-valia e não o oposto.

Invocando novamente Jares (2007), a mediação pode e deve ser aplicada em diferentes espaços sociais e educativos, revelando uma forte ascensão no âmbito social. A sua aplicação no âmbito da educação formal, para a resolução de conflitos entre alunos ou na gestão de escola está presente quando se verifica: o envolvimento de um número significativo de professores; formação prévia dos mediadores; espaços e horário para pôr em prática a mediação; apoio e coordenação; informação e divulgação; fichas de registo e outros documentos. Neste campo de mediação, a pessoa que desempenha o papel de mediador, é fundamentalmente facilitador do diálogo e da negociação entre as partes em conflito.

Para Vieira (2011: 185),

“... A escola para todos trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado – Nação. Gente pequena, em tamanho, mas cuja heterogeneidade cultural, de tão diversificada,

faz da escola, cada vez mais, um microcosmos da sociedade (Vieira e Vieira, 2006 e 2007) ”.

Surgindo então a Mediação Sociopedagógica como uma função necessária, cujo desempenho poderá ser realizado pelos professores, mas também por vários profissionais da área social, tais como, educadores sociais, animadores culturais, assistentes sociais, psicólogos, entre outros. Também Américo Peres (in Vieira & Vieira, 2016:13) faz referência a esta necessidade de “...criar pontes assentes em pilares de mediação intercultural e de educação social”, invocando uma participação colaborativa entre os profissionais do trabalho social e da educação no desenvolvimento de projetos sociopedagógicos.

Faseadamente, ao longo dos anos, tem surgido, em diversos agrupamentos de escola projetos que visam responder aos problemas sociais dos alunos, que muito tem influenciado o seu desajustamento ao contexto escolar. Infelizmente, não é o caso do AEN em que a implementação de um gabinete de mediação pela ingressão de mediadores sociopedagógicos no contexto escolar seria uma enorme mais-valia⁹.

Dando início assim a

“...Um novo quadro de escola aberto a cientistas sociais, que não só psicólogos, mas também a profissionais de serviço social, educadores sociais, a antropólogos, sociólogos, ou a educadores/professores reconfigurados, com formação apropriada, que soubessem mediar a comunicação entre a linguagem e culturas das crianças, famílias, comunidades que a ela acedem” (Vieira & Vieira, 2016:132).

Para que a interação não se centre apenas no professor / aluno, mas em todos que se encontram empenhados em proporcionar um espaço intercultural, visando a autonomia, integração e participação ativa no meio sociocultural envolvente.

⁹ Reivindico esta necessidade no capítulo três, aquando da descrição das atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO II – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA NAZARÉ

2.1 APRESENTAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA NAZARÉ (AEN)

O agrupamento em questão situa-se na Nazaré, reunindo todas as escolas da rede pública do concelho, num total de 7 estabelecimentos de ensino (jardins de infância, escolas de 1º ciclo e escola sede, onde são lecionados o 2º e 3º ciclos) que contemplam 1270 alunos. O processo de composição desta instituição iniciou-se em 2001 e ficou concluído em 2003, com a inclusão das escolas mencionadas.

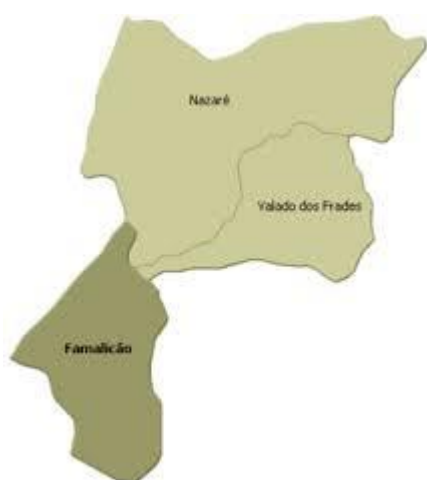


Figura 1 - localização do AEN

A população escolar está distribuída por seis localidades pertencentes às três freguesias do concelho, Nazaré, Valado dos Frades e Famalicão. No que concerne à taxa de ocupação verifica-se que, um número significativo de alunos que termina o 1º ciclo opta por frequentar outros estabelecimentos de ensino, denotando-se uma seleção de alunos provenientes de classes sociais mais baixas a ingressarem na escola pública. De referir que, há oferta privada neste concelho há muitos anos e que, os alunos que pretendam frequentarem o secundário no concelho, acabam por optar por essa escola.

As escolas do 1º ciclo apresentam diferenças grandes, no que se refere aos seus espaços físicos, revelando mesmo, no caso de algumas delas, deficiências no que concerne aos edifícios, espaços exteriores e equipamentos.

Este concelho tem cerca de 15 mil habitantes distribuídos pelas suas freguesias, no entanto, na época balnear a sua população chega a triplicar com o afluxo de turistas. A

sua atividade principal é o turismo, com realce para a hotelaria e o artesanato turístico, seguida da agricultura, pesca, comércio e silvicultura. O turismo rural também tem sido introduzido e valorizado, revelando ser um potencial recurso didático-pedagógico.

As diversas escolas do Agrupamento têm desenvolvido um trabalho cooperativo com as instituições locais, no sentido de, explorar as suas potencialidades e de promover atividades culturais associando sinergias e potencializando recursos.

Do ponto de vista socioeconómico, uma percentagem razoável de alunos é oriunda de uma classe desfavorecida, de um contexto social muito complicado. A média das habilitações literárias dos encarregados de educação é baixa, não possuindo a maioria o 9º ano de escolaridade. Sendo que, as áreas profissionais predominantes nos encarregados de educação situam-se ao nível dos trabalhadores de produção, realçando o comércio e serviços, no que concerne aos pais, e domésticas em relação às mães (part-time sazonal na restauração).

Este distanciamento da escola, enquanto fator de sucesso, na opinião dos professores, deste agrupamento, traduz-se nos alunos, uma vez que, estes não valorizam a escola e o estudo, dificultando assim o seu percurso académico.

Pontualmente, a escola recebe alunos luso descendentes – naturais do Canadá, Estados Unidos da América e Brasil. Recebe ainda alunos filhos de imigrantes dos países de Leste (Ucrânia, Roménia e Moldávia), da China, do Paquistão e de outros países da União Europeia.

É fulcral realçar a questão social, que ganha uma forte expressão, refletindo-se no número de alunos que é subsidiado e que recebe suplemento alimentar, constatando-se que, muitos agregados familiares subsistem com o rendimento social de reinserção. Neste sentido, foi implementado o Programa Escolar de Reforço Alimentar (PERA), que funciona desde setembro de 2012, tendo como finalidades: disponibilizar aos alunos em situação de carência alimentar, identificados pelas escolas ou pela Segurança Social, uma primeira refeição do dia; sensibilizar os alunos e as famílias para uma alimentação saudável e para a importância do pequeno-almoço tomado em casa. Este programa funciona graças à parceria entre a Câmara Municipal da Nazaré e o Pingo Doce.

Neste contexto escolar, é também de referir que, muitos alunos são acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Nazaré (CPCJN), permanecendo alguns no Centro de Acolhimento (CA).

O agrupamento, através na análise que faz da sua população no Projeto Educativo (PE), refere que existe um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem que se revelam ao nível do estudo, da seleção da informação e da autonomia, e que a grande maioria dos alunos não tem apoio familiar que lhes permita ultrapassar algumas dificuldades e desenvolver trabalhos em casa.

2.2 OFERTA FORMATIVA

O agrupamento faculta o ensino regular desde o pré-escolar ao 3º ciclo, contemplando um programa de prolongamento de atividades para o pré-escolar e 1º ciclo.

Na escola sede funciona o *atelier* de Atividades de Vida Diária (AVD), que pretende desenvolver competências de cariz funcional que permitam uma maior integração na vida dos alunos dos 2º e 3º ciclos, abrangidos pelo Dec. Lei 3/2008 (cf. anexo 1).

Pelo Projeto de Educação para a Saúde (PES), transversal a todos os anos letivos, pretende-se promover a capacidade de cada um criar o seu projeto de vida, pessoal e original, assim como, a educação de uma sexualidade saudável, entendida como promotora de pensamentos, ações e interações.

No que concerne à prática desportiva, o Desporto Escolar constitui um instrumento fulcral no combate ao insucesso e de melhoria da qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem. Não obstante que, este promove estilos de vida saudáveis, contribuindo assim, para uma formação equilibrada.

2.3 PROJETO EDUCATIVO

MISSÃO

Cumprir com qualidade e eficiência o serviço público de educação.

VISÃO

Pretende-se que o Agrupamento se constitua como uma instituição:

- ✓ Aberta, plural e inclusiva, reconhecida pela qualidade e relevância das atividades que desenvolve;
- ✓ De excelência, com capacidade para ministrar todos os graus de ensino do pré-escolar ao secundário, proporcionando uma oferta formativa de qualidade e diversificada;
- ✓ Que atrai estudantes com vontade de aprender e de se envolver nas atividades da instituição e da comunidade;
- ✓ Que privilegia a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a aprendizagem para todos e ao longo da vida;
- ✓ Que apoia a inserção na vida ativa e que acompanha o percurso académico e profissional dos seus alunos;
- ✓ Que se organiza segundo uma estrutura ágil e participada, baseada numa gestão orientada por objetivos estratégicos, sustentada em sistemas de informação e comunicação eficazes, na transparência de procedimentos e na racionalização e sustentabilidade dos recursos;
- ✓ Com docentes e colaboradores técnicos e operacionais qualificados, com elevado nível de realização pessoal e profissional e reconhecidos pelo seu mérito e motivação;
- ✓ Que promove parcerias com agentes sociais, económicos, culturais e científicos, regionais, nacionais e internacionais.

VALORES

- ✓ Abertura ao Mundo;
- ✓ Contemporaneidade;
- ✓ Cooperação;
- ✓ Cultura de trabalho;

- ✓ Diálogo;
- ✓ Estímulo à criatividade;
- ✓ Ética;
- ✓ Independência;
- ✓ Inovação;
- ✓ Interação das culturas;
- ✓ Liberdade de opinião;
- ✓ Reconhecimento e promoção de mérito;
- ✓ Rigor intelectual;
- ✓ Tolerância;
- ✓ Tradição;
- ✓ Valorização do Ser Humano.

PRINCÍPIOS DE RELAÇÃO E DE DECISÃO

O AEN deve reger-se por:

- ✓ Princípio da educação integral – ser um espaço de liberdade e de criatividade, de aperfeiçoamento social e cultural;
- ✓ Princípio da qualidade educativa – ser rigorosos, exigente e criteriosos, tendo em vista a maximização do impacto do resultado das aprendizagens e das atividades educativas;
- ✓ Princípio da cidadania e da participação democrática – ser um Agrupamento de Escolas que promova uma cidadania responsável e participativa;
- ✓ Princípio da eficácia – orientar a sua ação para a consecução do sucesso educativo;

- ✓ Princípio da eficiência – otimizar a utilização dos seus recursos materiais e humanos, no sentido de cumprir a sua missão por via das suas opções de gestão e dos seus projetos pedagógicos;
- ✓ Princípio da equidade social – proporcionar o acesso a apoios diversos aos alunos e famílias;
- ✓ Princípio da inclusão e do respeito pela diferença – assumir-se como instituição que promove uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais;
- ✓ Princípio da cooperação e da abertura ao meio – promover uma cooperação com o meio em que está inserida e uma ligação às realidades sociais exteriores à Escola.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- ✓ Preparar cidadãos aptos para equacionar e viver num mundo globalizado onde se valorize o respeito pelo ser humano e pelo meio ambiente;
- ✓ Promover o sucesso pessoal, educativo e profissional dos seus alunos;
- ✓ Contribuir para a melhoria de qualificações da população da região;
- ✓ Proporcionar a toda a comunidade escolar as melhores condições de segurança, de ensino/aprendizagem, de trabalho e de lazer;
- ✓ Promover ações que a aproximem de outras instituições e comunidades escolares, nacionais e internacionais, fomentando o estabelecimento de intercâmbios, acordos e parcerias com outras pessoas e organizações;
- ✓ Promover a formação dos quadros do Pessoal Docente e Não Docente.

PONTOS FORTES

- ✓ A dinâmica inclusiva do Agrupamento, no apoio prestado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, enquanto resposta às necessidades das famílias;

- ✓ Qualidade do serviço prestado nas unidades de ensino estruturado;
- ✓ A aplicação de instrumentos de avaliação comuns permitindo a aferição de critérios;
- ✓ O trabalho em rede na união de esforços para a prevenção e redução da desistência e abandono;
- ✓ A auscultação da comunidade educativa, através de questionários de satisfação e a divulgação sistemática do processo de autoavaliação;
- ✓ Estabilidade do corpo docente;
- ✓ Rede de Bibliotecas Escolares com plano de atividades atrativo, articulado e de proximidade com as escolas, com os alunos e com as suas necessidades;
- ✓ Razoável apetrechamento dos espaços, em termos didáticos e lúdicos;
- ✓ Eixo tecnológico.

ÁREAS DE MELHORIA

- ✓ Taxas de sucesso escolar;
- ✓ Taxas de qualidade de sucesso;
- ✓ Implicação dos alunos, pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem;
- ✓ Promoção de valores cívicos, por parte de alguns alunos;
- ✓ Valorização, por parte dos alunos, da escola e do que ela representa;
- ✓ Monitorização dos procedimentos de articulação curricular para se conhecer o seu grau de eficácia no sucesso académico;
- ✓ Generalização do trabalho cooperativo tendo em vista a diminuição das resistências individuais e a melhoria das práticas educativas;
- ✓ Motivação dos agentes educativos;

- ✓ Formulação articulada dos critérios de avaliação com as aprendizagens estruturantes a desenvolver pelos alunos;
- ✓ Hierarquização e calendarização dos objetivos do projeto educativo e a melhoria da sua articulação com o plano anual de atividades como forma de possibilitar a sua operacionalização e avaliação;
- ✓ Promoção da motivação, autonomia e envolvimento dos profissionais para uma ação educativa concertada, nomeadamente através de uma liderança mais partilhada;
- ✓ Inclusão no Plano Anual de Atividades (PAA), das ações previstas no plano de melhoria, de forma a envolver e comprometer a comunidade educativa nas práticas de aperfeiçoamento;
- ✓ Oferta educativa diversificada;
- ✓ Criação de uma equipa multidisciplinar;
- ✓ Monitorização e eficácia das medidas de promoção do sucesso educativo;
- ✓ Estratégias de valorização e de marketing concertados para elevar a reputação e o reconhecimento da organização.

CONSTRANGIMENTOS

- ✓ Reduzida autonomia do agrupamento;
- ✓ Entidades privadas que prestam, no concelho, idêntico serviço público de educação por contrato de associação;
- ✓ Insuficiência de verbas para uma boa gestão do Agrupamento, na vertente pedagógica;
- ✓ Nível sociocultural e económico da população;
- ✓ Falta de acompanhamento dos educandos por parte dos pais e ou encarregados de educação;

- ✓ Baixas expectativas dos pais ou encarregados de educação em relação à Escola e à necessidade de valorização académica e cultural;
- ✓ Baixas expectativas dos alunos relativamente ao seu futuro no final da escolaridade obrigatória;
- ✓ Deficientes espaços de lazer e convívio para a população escolar;
- ✓ Não conclusão das instalações da Escola Sede e do Centro Escolar de Famalicão;
- ✓ Insuficiente conservação das instalações escolares existentes;
- ✓ Gestão de pessoal não docente;
- ✓ Pouca eficácia dos protocolos com entidades externas;
- ✓ Não existência de serviços de Psicologia e orientação que efetue um trabalho consistente e de qualidade na orientação escolar e vocacional e no apoio prestado aos alunos com problemas;
- ✓ Inexistência de Equipa Multidisciplinar com membros especializados em apoios educativos, na área da psicologia, assistência social e terapias;
- ✓ Desencanto do pessoal docente e não docente relativamente às políticas educativas e ao contexto socioeconómico atual;
- ✓ Opinião da opinião pública, em geral, relativamente à sustentabilidade das unidades orgânicas do agrupamento.

2.4 EB 2º, 3º CICLOS DE AMADEU GAUDÊNCIO

A Escola Sede é composta por um edifício com cerca de 25 anos, que necessita de algumas obras de conservação. Este dispõe de catorze salas de aula normais, três laboratórios, quatro salas de Educação Visual/Educação Tecnológica, uma biblioteca, uma sala de reuniões, uma sala polivalente que funciona como sala de TIC, duas salas de professores, sala de convívio de alunos, bar, cozinha e refeitório, papelaria,

secretaria, várias salas de trabalho e outros serviços. Do ponto de vista tecnológico, todas as salas de aula dispõem de computador, projetor ou quadro interativo e internet, sendo que esta última está disponível em todo o edifício. A sala de informática possui treze computadores e um quadro interativo, já a sala de convívio dos alunos, dispõe de alguns jogos didáticos, de uma mesa de ténis de mesa, de matraquilhos e de TV por cabo. A rodear a escola existem alguns espaços com árvores plantadas pelos alunos e, nas traseiras, há um grande espaço para recreio e um campo de jogos, que necessita de uma requalificação.



Figura 2 - Escola Sede

As condições de segurança são razoáveis, existindo algum controlo de entradas e saídas que só são permitidas com autorização expressa do encarregado de educação, funcionando com um sistema de cartões magnéticos para pagamento de serviços (bar, papelaria e refeitório) e controlo de entradas e saídas. Este edifício não dispõe de pavilhão gimnodesportivo, tendo por isso, os alunos, de se deslocar para fora do recinto escolar para as aulas de Educação Física. É usado um pavilhão gimnodesportivo, propriedade da autarquia, situação que causa alguns transtornos no controlo das saídas dos alunos, bem como na pontualidade destes em relação às aulas de outras disciplinas.

Objetivando uma melhor compreensão das necessidades, desta instituição, procedi ao levantamento das respostas existentes aquando do meu estágio de mestrado.

- ✓ O Plano de Ação Pela Disciplina Escolar (PAPDE) (cf. anexo 2), que pretende:
 - Implementar um conjunto coordenado de ações a aplicar perante comportamentos que violem os deveres dos alunos;

- Promover ações preventivas e de remediação nos casos mais problemáticos.
- ✓ PES, através de medidas que pressupõe:
 - Desenvolver o espírito de participação e socialização;
 - Consciencializar para os direitos e deveres dos alunos.

Para um melhor instrumentalização destas respostas, estão também disponíveis recursos.

- ✓ PAPDE,
 - Código de Conduta do Agrupamento;
 - GADE;
 - Monitorização da indisciplina;
 - Avaliação.
- ✓ Pessoal docente;
- ✓ Pessoal não docente;
- ✓ Psicólogo.

CAPÍTULO III – O ESTÁGIO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA NAZARÉ (AEN)

Iniciei o meu estágio de mestrado no dia 7 de abril de 2015, na EB dos 2º e 3º Ciclos de Amadeu Gaudêncio, Escola Sede do Agrupamento de Escolas da Nazaré (AEN).

Numa fase inicial, que poderei considerar como preparatória, reuni com o coordenador do mestrado professor Ricardo Vieira e com a minha orientadora professora Ana Vieira a fim de preparar a minha intervenção. Neste sentido, foi elaborado um cronograma (cf. apêndice 1) de estágio contendo as etapas deste processo, assim como, o número de horas e as datas previstas para o mesmo. Nesta primeira reunião de orientação, foram ainda delineados alguns aspetos a ter em conta no meu trabalho em campo, tais como: compreensão do contexto da escola; perceção da visão dos pais; auscultação dos pontos de vista dos professores, assim como, do diretor do agrupamento e, por fim, realização de um estudo mais aprofundado para apreensão do contexto e da visão do aluno, da família e da escola. Ao longo do estágio estes aspetos foram sofrendo alterações, na medida que percebi, que seria mais oportuno focar-me no aluno considerando as tarefas que ia realizando.

Na sessão de orientação conjunta supracitada esteve também presente outra mestranda que se encontrava a realizar estágio. É de salientar que, esta partilha de dúvidas, inquietações e expetativas foi muito benéfica, pois permitiu-nos apoiar-nos mutuamente. Prática que adotámos ao longo de todo o processo, pois pela realização do exercício de reflexão do trabalho da outra estávamos, em simultâneo, a refletir sobre a nossa intervenção.

A entrada no terreno iniciou com uma reunião com o diretor do AEN, simultaneamente meu orientador na instituição, com o qual defini estratégias e campos de atuação. Potenciando o máximo de cooperação, por parte dos professores, o diretor enviou uma informação a comunicar o início do meu estágio e a lembrar que o mesmo havia ficado decidido em Conselho Pedagógico. Em relação a esta reunião, é pertinente mencionar que aquando da apresentação da minha proposta de estágio, nenhum dos professores presentes revelou disponibilidade para assumir a minha orientação alegando o processo burocrático como impedimento. Efetivamente, a pessoa do diretor, possivelmente a com menor disponibilidade, assumiu esta função. Também aqui é

fulcral mencionar a humildade deste professor que, apesar de sentir alguma insegurança no assumir desta função considerou ser mais importante, para a instituição, um estágio neste campo de intervenção. Um campo de mediação em que se exige um profissional da relação, Mediação Intercultural, muito mais complexa do que a Mediação de Conflitos tão técnica.

Apresentados os docentes, funcionários e espaços escolares, estipulamos o horário a cumprir. Tendo como referência uma Mediação Sociopedagógica colaborei com a psicóloga e os professores envolvidos nas seguintes estruturas: Atividades de Vida Diária (AVD), Gabinete de Ação pela Disciplina Escolar (GADE), Projeto de Educação para a Saúde (PES), Tutorias e Desporto Escolar. Neste âmbito ainda, dinamizei uma sessão temática sobre mediação escolar; realizei sessões de intervenção na sala de AVD; prestei acompanhamento a um grupo/ turma, considerado problemático nas aulas, com a sua diretora de turma, e, posteriormente, a uma visita de estudo. Apoiei ainda os alunos de AVD em atividades exteriores ao espaço escolar.

Identificados os desafios à minha intervenção, faço de seguida, descrição das principais atividades realizadas durante o período de estágio e sistematização das práticas mediadoras presentes ao longo do mesmo.

3.1 PRÁTICAS MEDIADORAS PRESENTES NA INSTITUIÇÃO

Incidindo a mediação escolar na fronteira entre a escola, a família e a comunidade (Simões, 2016), importava compreender que práticas mediadoras existiam e de que forma estas contribuíam para o sucesso educativo dos alunos .

Pela análise documental e participação nas estruturas verifiquei que as respostas existentes propunham-se, essencialmente, a cumprir e garantir os direitos e deveres dos alunos, através de uma visão corretiva.

Apesar de no Plano de Ação Pela Disciplina Escolar (PAPDE) estar contemplado a promoção de ações preventivas, efetivamente a aplicação deste restringia-se ao trabalho realizado no GADE de cariz resolutivo. Relativamente ao trabalho a realizar nesta sala, foram elaboradas pela psicóloga 33 tarefas de reflexão que deviam ser atribuídas aos alunos, tendo em conta, a situação que os levou ao gabinete, representando estas uma

tentativa de trabalho no campo da prevenção, mas que infelizmente não é instrumentalizado.

Ainda no campo da prevenção, numa tentativa de aproximação à cultura da comunidade educativa, o AEN promove, ao longo do ano, algumas tradições nazarenas: pela altura do Carnaval concede tolerância na Festa de S. Brás¹⁰; durante esta quadra festiva há flexibilidade no que concerne a avaliações, ou até mesmo faltas; o desfile de Carnaval e acompanhamento do Círio da Nossa Senhora da Vitória na Nazaré¹¹.

Em relação aos recursos, são escassos para as reais necessidades do agrupamento. A título de exemplo, de referir que, a psicóloga que trabalha a tempo parcial, acompanha os jovens sinalizados, faz as avaliações para o ensino especial, realiza os testes vocacionais e apoia alunos e famílias referenciadas. Denota-se neste campo, uma grande necessidade de recursos humanos, principalmente de vertente social.

3.2 ATIVIDADES REALIZADAS

Tendo como referência os diferentes tipos de mediação:

- ✓ Criadora - que se propõe a criar laços entre pessoas que serão benéficos;
- ✓ Renovadora - que pretende melhorar as relações entre pessoas;
- ✓ Preventiva - atuando na prevenção de um conflito;
- ✓ Curativa / resolutive - agindo na resolução do conflito, pretendo contribuir para a aceção da diversidade.

Colaborei e dinamizei algumas atividades que me fizeram compreender a emergência da criação de um gabinete de Mediação Sociopedagógica ou Mediação Intercultural e de Intervenção Social na escola, pela ingressão de mediadores sociopedagógicos.

¹⁰ Festa que marca o início do Carnaval.

¹¹ Celebração que remonta ao sec. XV.

3.2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

No decorrer do estágio foi-me facultado acesso a toda a documentação existente na escola. As análises desses documentos permitiram-me fazer a caracterização deste agrupamento, assim como, compreender a dinâmica do mesmo.

Pelo Projeto Educativo (PE), pude tomar conhecimento dos princípios pelos quais o AEN se rege, a sua constituição, a oferta formativa que dispõe, projetos que dinamiza, a missão, a visão, os valores, os seus princípios de relação e de decisão, pontos fortes, áreas de melhoria e eixos de intervenção. Permitindo-me estes ter uma maior panorâmica do trabalho realizado pela escola. Neste sentido, analisei ainda o Plano Anual de Atividades (PAA), documento que abrange todas as atividades previamente delineadas a realizar durante o ano letivo, pensadas para dar resposta às necessidades identificadas no PE.

O Regulamento Interno (RI), documento normativo da autonomia da escola, identifica direitos e deveres que preveem e garantem as regras de convivência, assegurando, assim, o cumprimento dos objetivos do PE. Neste sentido, este faz referência à organização interna, assim como, pedagógica; aos serviços técnico-pedagógicos; às atividades de complemento pedagógico; aos alunos com dificuldade de integração; à comunidade educativa; aos alunos; ao pessoal docente e não docente; à autarquia; ao funcionamento do agrupamento; aos serviços técnicos e administrativos; à ação social escolar.

No que concerne, a uma melhor compreensão do GADE considereei pertinente conhecer a constituição das turmas, de forma a verificar se haveria algum padrão nas mesmas que indicasse uma maior incidência, por parte de algumas turmas nesse gabinete. Verificando que, efetivamente nas turmas com alunos mais velhos, ou seja, com maior número de retenções e conseqüentemente menor sucesso escolar se verifica um maior número de ocorrências. Também a leitura das atas e relatórios quinzenais permitiram-me sustentar essa constatação.

Considerando que, em muitos casos, as situações problemáticas, tem por base o insucesso escolar, a mediação aqui é “aquela que ocorre na fronteira entre a escola, a comunidade e a família, prosseguindo a finalidade de contribuir para o sucesso

educativo dos alunos em situação de dificuldades escolares” (Isabel Freire, 2010 in Vieira, 2013: 102).

3.2.2 GABINETE DE AÇÃO PELA DISCIPLINA ESCOLAR (GADE)

Iniciei o meu trabalho neste gabinete reunindo com o responsável, que me forneceu informações relevantes sobre a constituição desde, fundamentação e orgânica. Informou-me ainda sobre as reuniões quinzenais, com os respetivos responsáveis pela supervisão da aplicação do Plano de Ação Pela Disciplina Escolar (PAPDE), onde analisam os relatórios de ocorrências disciplinares.

No respeitante à documentação específica deste gabinete foi-me fornecida para análise, pelo coordenador do mesmo, após indicação do diretor.

Na reunião referida, tomei ainda conhecimento das alterações que este gabinete foi sofrendo, de forma a, fornecer uma resposta mais eficiente. No que toca à denominação, passou de Gabinete de Apoio a Alunos com Dificuldades de Integração (GAADI) para GADE, atribuindo-se ainda uma melhoria de 50% a esta mudança; a seleção dos professores passou a ter em conta o perfil exigido para a função; as ações passaram a ter resultados imediatos, acelerando-se assim o processo de responsabilização.

Relativamente a medidas preventivas, são aqui contempladas: as tarefas de reflexão, elaboradas pela psicóloga, escolhidas de acordo com a situação específica pelo professor presente no GADE (Gabinete de Ação pela Disciplina Escolar); estratégias centralizadas no espaço da sala de aula a aplicar pelo professor; dependendo da incidência ou grau da mesma diálogo com a psicóloga ou coordenador do gabinete.

As estratégias mencionadas visam uma aproximação da família à escola, através da participação ativa dos Encarregados de Educação (EE) na realização de atividades / dinâmicas de grupo nas aulas de educação cívica, com a colaboração dos Diretores de Turma (DT).

Durante a minha presença no GADE surgiram várias situações de ocorrência e pude constatar que, a postura do professor que se encontrava na sala e o modo como abordava o aluno fazia a diferença. Por um lado, havia o professor que demonstrava interesse em

ouvir o aluno e até me dava espaço para intervir, por outro lado, havia o que optava por ter uma postura mais distante e apenas recebia a folha de ocorrência e efetuava o telefonema para o EE.

Numa das situações, em que o aluno que foi encaminhado para o gabinete encontrava-se muito perturbado, após um breve diálogo percebemos que tinha havido um mal-entendido e que a situação seria muito mal recebida por parte da mãe. A professora que estava presente era docente do aluno em causa e tinha boas referências do mesmo, tinha ainda conhecimento que a situação familiar deste era muito débil, devido a fatores socioeconómicos. Assim o contato efetuado à mãe foi no sentido de a informar, mas sobretudo de apelar à sua compreensão perante a situação. Postura oposta à que demonstrou para com a colega que sinalizou o aluno, caracterizando-a como intragável e com uma atitude negativa perante a comunidade, já que não reconhece a sua forma de falar e de agir, classificando tudo como estranho.

Como refere Torremorell (2008:63), “é necessário um conjunto de competências não apenas moldadas à base de técnicas, mas enroupadas num universo de valores” competências que pressupõe, entre outras, a empatia, a escuta ativa, a linguagem assertiva e a arte de perguntar.

À semelhança da situação anterior, a postura do professor do GADE perante as ocorrências, revelam-nos o perfil destes docentes. Um aluno do 8ºano entrou no gabinete às 15h05, alegando que a professora o havia mandado mudar para outra mesa. Como a aula terminava às 15h15 e a mesa para onde iria era muito baixa recusou, consequentemente foi convidado a sair da aula. O professor presente, tendo em consideração a hora da ocorrência, 10 minutos do final da aula, assim como, pela situação familiar do aluno contactou o coordenador do GADE a informar do ocorrido e reencaminhou-o para a sala de aula. Este docente que *à priori* conhecia a fragilidade familiar do aluno, sustentada pelo abandono da mãe, revelou empatia para com este. O telefonema recomendado, em caso de ocorrência, também não foi efetuado, pois nas palavras do mesmo “...ele dá muitas dores de cabeça ao avô”. Importante referir, que o professor em questão trabalhou vários anos noutro agrupamento, onde entre outros, exerceu o cargo de coordenador de Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Também na sua perspetiva um dos maiores problemas deste agrupamento é a falta de cultura de escola.

Aludo ainda, a outras situações que refletem a forma como estas eram encaradas pelos diferentes intervenientes, fossem estes os professores da sala, os professores do gabinete, os EE ou até mesmo os próprios alunos.

Uma aluna do 7ºano chegou a chorar afirmando que, na sala de aula, se havia sentado num lugar diferente do seu, justificando este facto com a contenda que tinha com umas colegas. A professora por sua vez mandou-a voltar para o seu lugar e perante a recusa da aluna, enviou-a para o GADE. De referir que, foi primeira vez que esta foi referenciada com um registo de ocorrência.

Num outro dia, três alunos do 7ºano deram entrada no gabinete, por não estarem a realizar as tarefas da aula, que consistiam em revisões para o teste. Uma das alunas em questão, à data, tinha negativa a sete disciplinas e era recorrente no gabinete. De salientar que, na maioria dos casos, os professores que sinalizam estes alunos enviam o trabalho que estavam a fazer na aula para finalizar no GADE.

Um aluno do 5ºano que havia sido expulso da aula, a caminho desta sala, sumiu. A funcionária que o acompanhava informou-nos que o mesmo se tinha ido embora, contudo da portaria avisaram-nos que se encontrava fora do recinto escolar a chorar. Pedimos então que o encaminhassem para o GADE, o qual continuou no seu pranto recusando-se a realizar a tarefa. Dialoguei com o mesmo e fi-lo compreender que a melhor opção, naquele caso, era a realização da tarefa, abonando assim a seu favor. Mais calmo contou-nos que um colega lhe havia dado um murro ao que ele deu o troco puxando a orelha, lamuriando-se da falta de compreensão por parte da professora. Nesta situação apenas um dos protagonistas sofreu uma ocorrência, sendo que, esta a sua segunda.

Do 8ºano, certa vez, surgiram dois alunos. O primeiro já era recorrente no gabinete e tinha seis negativas, a sua principal preocupação era que a mãe, como retaliação, o proibisse de participar no Círio. O segundo com catorze anos, uma negativa e uma retenção no 1ºano, que é normal na comunidade cigana estava no gabinete pela primeira vez. Efetuaram-se as diligências normais e nem trinta minutos após o ocorrido a EE estava na escola para conversar com o DT.

Mas também a equidade exigida nestas situações, algumas vezes, é mais difícil de encontrar, nem sempre é fácil aplicar o distanciamento necessário. Numa situação, o aluno enviado para a sala insistia que não tinha feito nada e que a professora tinha sido intolerante. Nesse mesmo dia, a professora em questão tinha estado a conversar comigo e a exprimir a importância de compreendermos os alunos. Confesso que, nesta situação específica, formei uma opinião pouco neutra sobre a situação.

Após a minha intervenção aqui, compreendi que a realização de questionários aos alunos, pelo menos nesta fase de adaptação e conhecimento, não seria a melhor forma de obter informação sincera e substancial.

Surgiram ainda algumas situações engraçadas: aquando de uma ocorrência o aluno é encaminhado por uma funcionária, numa dessas vezes, a senhora responsável por essa tarefa ao entrar na sala ficou muito atrapalhada, pois como me conhecia, não sabia bem como me tratar e o diálogo que estabelecemos foi caricato; encontrei alunos que conheci enquanto professora das atividades de enriquecimento curricular, que na altura tinham seis anos e presentemente se encontravam na faixa etária dos quinze anos.

Constata-se que, nem sempre o professor está preparado para este tipo de funções, pois como aponta Vieira (2013:373), estes “...se sentem incapazes de resolver determinados problemas dos seus alunos”.

3.2.3 CONVERSAS INFORMAIS

Os testemunhos apresentados foram recolhidos em conversas informais, durante o horário em que os professores estavam no GADE. Estas conversas tinham como intuito conhecer a perspetiva destes professores, sobre a escola, a comunidade e os alunos. De referir também que, os docentes mencionados foram selecionados para esta função por terem o perfil mais adequado e que o horário cumprido neste gabinete é rotativo, permitindo-me assim realizar estas conversas individualmente.

Através da análise dos testemunhos, percebi que, estes seguiam duas linhas distintas, por um lado, a opinião dos professores pertencentes à comunidade e por outro, a opinião dos professores exteriores. Julgo que, este facto se prende com a forma como a comunidade em si interage com o Outro, seja este de dentro ou de fora (Trindade,

2009). Ou seja, denota-se uma divisão entre os professores, mas também no modo como a comunidade interage com estes grupos de professores, verificando-se uma maior aceitação para com os profissionais pertencentes à comunidade.

Para uma melhor compreensão desta dicotomia, selecionei alguns excertos separando-os como pertencentes ou não à comunidade.

Pertencentes à comunidade:

- ✓ “Era uma comunidade muito fechada, não entrava quem queria só quem era aceite.”
- ✓ “A história da Nazaré é muito rica, a história das pessoas da Nazaré ainda mais é.”
- ✓ “Os alunos aqui vão de boa vontade, desde que, não lhes imponham nada.”
- ✓ A Nazaré é rebelde, não se deixa dominar por ninguém.”
- ✓ “Deve haver humildade por parte do professor e pedir desculpa quando é preciso.”
- ✓ “Aqui não se passa nada. Eu conheço Portugal pela Nazaré, se a aumentares em proporção é igual. Há muita pobreza escondida nesta terra, muita fome escondida...”
- ✓ “Os alunos desconhecem as tradições nazarenas, a sua história, que são as suas famílias e nem sabem quem eram os avós. Muitos familiares e não fazem ideia nenhuma...”
- ✓ “Há professores que mostram e dizem aos alunos que não gostam de trabalhar com os mesmos.”
- ✓ “A ligação com o mar é muito forte e verifica-se isso nos trabalhos que realizam. Esta nova geração olha para o mar como lazer e não trabalho como antigamente.”

Exteriores à comunidade:

- ✓ “Não posso interferir no processo que vem da sala de aula. (...) a escola não é valorizada nem pelos pais e nem os alunos.”
- ✓ “O grupo de professores de cá protegem-se uns aos outros e os alunos tem um comportamento com eles e outro com os de fora.”
- ✓ “Os professores que vem para cá sentem um grande choque cultural, devido à distinção que se faz de quem é nazareno para os de fora.”
- ✓ “A família não tem expectativas da escola e é com estas que se deve fazer trabalho.”
- ✓ “A escola até dá as oportunidades, mas os alunos não aproveitam e até têm bons professores.”
- ✓ “Os pais não são fáceis e as reuniões parecem a feira.”
- ✓ “A maioria dos jovens agora não valoriza a escola. É um grupo muito fechado e vive em tribo, confiam uns nos outros e desconfiam dos de fora.”
- ✓ “As consequências não são as suficientes, os alunos começam a habituar-se. Faz falta uma psicóloga que esteja com eles no GADE a dar um acompanhamento imediato.”
- ✓ “Os alunos do Valado revelam comportamentos diferentes dos da Nazaré. Em relação aos pais são abertos e cooperativos. Os da Nazaré têm dificuldades em aceitar regras, porque no mar não há regras. A família confia na comunidade.”

Dos testemunhos referidos menciono dois: o de um professor nazareno que, refere a necessidade de se compreender as pessoas da Nazaré; e o de um professor não nazareno que considera a necessidade de um acompanhamento psicológico para estas crianças. A perspetiva, deste último, remete para a ideia de “ortopedia social” (Correia, 2003), como se os problemas destes alunos fossem apenas deles e não de uma realidade maior.

Estas conversas permitiram-me também, observar outras ideias inerentes a estes professores. Há quem adote posturas diferentes, consoante os alunos serem ou não seus; há quem considere que os alunos devam ser responsabilizados, com medidas mais duras, assim como as suas famílias; há quem responsabilize a situação vivida no país, já

que a escola representa a realidade social e há ainda quem perante a perceção da minha pertença à comunidade evite fornecer informação.

É consensual, que as dificuldades sentidas são muito grandes, devido ao crescente número de alunos acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, pelo Ensino Especial e pertencentes a famílias destruturadas.

Referir que, também verifiquei que a distribuição dos professores no GADE não é estática, pois percebi que alguns tiveram redução no horário deste gabinete e outros mesmo substituídos.

Na opinião de um dos professores os alunos vão de boa vontade desde que não lhes imponham nada, já que a Nazaré é rebelde e não se deixa dominar por ninguém. Neste sentido, cortar o espírito rebelde e livre do povo não funciona. Como previne Simões (2016) os professores “precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características socioculturais dos seus alunos”.

3.2.4 ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD)

Esta sala que tinha entre dois a dez alunos, como o nome indica potenciava os alunos para a execução de tarefas diárias. Neste sentido, tinha sempre presente um ou dois professores, sendo que um era do Ensino Especial, assim como também uma assistente operacional. Estes alunos, na maioria, com problemáticas relacionadas com a indisciplina e o insucesso, viam nesta sala o seu espaço.

Iniciei aqui pela minha apresentação, para que não se sentissem intimidades sugeri que me tratassem pelo nome, de forma a criar alguma proximidade. Rapidamente percebi que as dinâmicas eram muito claras, cada um fazia o que queria ou não faziam nada. Muitas das vezes que aqui entrei, por um lado via-se um filme, por outro conversava-se em pequeno grupo, ou até mesmo se pintava as unhas e fazia-se penteados.

Para os alunos desta sala foi-me sugerido dinâmicas de grupo que abordassem questões relacionadas com o outro, exclusão, confiança, diferença, empatia ou a capacidade de se colocar no lugar do outro. Neste sentido, realizei algumas atividades nesta sala das quais realizei a respetiva avaliação (cf. apêndice 2), colocando aqui alguns enxertos:

- Os alunos presentes, na sua maioria, não manifestaram a sua opinião sobre os temas e nem sobre os tipos de atividade, mas demonstraram uma grande atenção durante a leitura, sem que houvesse nenhum tipo de perturbação;
- Os alunos demonstraram entusiasmo durante a observação das curta-metragens e o aluno, que revelou mais resistência em participar nas tarefas, foi o primeiro a referir o tema;
- Os alunos em termos gerais optam por observar em silêncio e ouvir as explicações e comentários efetuados. No final das intervenções, pedi-lhes que efetuassem uma ilustração sobre uma das tarefas e todos realizaram a mesma.

Ainda na sala AVD pensei realizar um sociodrama com os alunos, no entanto não me pareceu haver muita abertura por parte dos docentes para a realização da atividade. De salientar que, os alunos nesta sala apesar de terem tarefas planeadas fazem apenas o que lhes apetece e muitas vezes, colocam-se em grupos e apenas interagem com os alunos que consideram seus pares. Constatei bem esta situação, num dia em que as docentes responsáveis necessitaram de se ausentar e fiquei dois tempos sozinha com o grupo, inicialmente ninguém queria fazer nada e quando consegui motivá-los tive de atribuir diferentes tarefas aos grupos dentro do grupo. De referir que, entre nove alunos presentes dinamizei quatro tarefas diferentes, mas pude verificar que os alunos estavam motivados para as tarefas e contrariamente ao normal, para eles, estiveram conversadores.

Em colaboração com os docentes responsáveis por este grupo de alunos fomos à praia e visitámos o quartel dos bombeiros, por minha sugestão, onde foram dinamizadas diferentes atividades. Estas atividades fora da escola foram do agrado dos alunos que revelaram entusiasmo e maior abertura na interação com os colegas e adultos envolvidos.

Observei ainda, a recorrência com que alguns iam ao bar da escola buscar suplemento, afirmando que se encontravam com fome. A meio da manhã muitas das raparigas iam buscar uma torrada.

Acompanhei ainda duas alunas à aula de educação física, para na qual era frequente faltarem, numa das ocasiões, enquanto falava com o professor uma delas foi-se embora, ao que o professor afirmou ser normal.

3.2.5 VISITA DE ESTUDO

Orientada pelo diretor reuni com a psicóloga que me sugeriu a realização de dinâmica de grupo em contexto de sala de aula e mediação de conflitos para a turma do 5ºX, considerada a mais problemática do agrupamento.

De forma a, compreender melhor a problemática destes consultei os processos individuais e conversei com a DT, cruzando as informações. Tratava-se de uma turma com 21 alunos, dos quais 17 eram rapazes e apenas quatro raparigas; deste universo cinco eram repetentes, sendo que, um tinha quase 18 anos e nunca compareceu na escola; três alunos estavam no Centro de Acolhimento; quatro alunos estavam abrangidos pelas Necessidades Educativas Especiais (NEE), dois com Processo Educativo Individual (PEI) e dois com Currículo Específico Individual (CEI). Destes dois últimos referenciados, um considerado violento estava sobre a supervisão da CPCJ.

Constatou-se que, efetivamente a constituição desta turma não teve em consideração as características específicas destes alunos, pois se o tivesse feito não estaríamos perante um grupo com uma incidência tão grande de intervenção.

Segundo os professores, a turma em geral não cumpria as regras; os pais, apenas metade demonstrava preocupação, mas depois não exigia dos filhos; a turma mesmo sem os alunos CEI na sala revelava comportamentos inadequados. No final do 1º período, a maioria das participações do GADE eram desta turma, superando o resto da escola.

A DT que se encontrava no AEN pela primeira vez, provinda de uma realidade totalmente diferente, com vários alunos no quadro de mérito, sentiu muita dificuldade em criar laços com os alunos, assim como com as famílias, que não a viam como autoridade. Na sua perceção os alunos deste contexto não são responsáveis, faltam sempre que lhes convêm e num grupo como o caracterizado “os alunos dito normais também não o são”.

No que concerne às aulas, o horário da manhã era tolerável, mas a partir das 12h a turma atingia o seu limite, necessitando por isso de tarefas mais práticas. Na voz da professora “a turma é anormal e os alunos acham que estes comportamentos são normais”. Mesmo os alunos que revelavam mais capacidades de aprendizagem tinham medidas corretivas e o desempenho escolar da turma estava aquém do expetável. Na

disciplina de matemática, metade da turma tinha negativa, apesar de os testes serem adaptados, no que toca às questões. Muitos destes tinham 3 na avaliação, de forma a motivá-los para o estudo.

Também nos espaços exteriores à sala de aula, esta turma revelava violência física e verbal entre eles.

Na sequência da sugestão mencionada assisti a uma aula que antecedeu a realização de uma visita de estudo. Nesta a diretora de turma fez algumas considerações acerca da visita, lembrou os cuidados e comportamentos a adotar na mesma e forneceu algumas informações sobre o itinerário. Durante esta exposição os alunos estiveram sempre a conversar, ignorando o que era dito e alguns chegaram mesmo a agarrar em flautas e a tocar, a docente continuou serena a transmitir as informações. No final da aula, os alunos questionaram a professora sobre quem os acompanharia na visita ao que a mesma comunicou que seria ela, os alunos não revelaram muita motivação. Perante este quadro, sugeri à docente a minha presença nesta atividade ao que a mesma concordou de imediato, seguidamente foram tomadas as diligências necessárias.

No dia da visita de estudo a turma foi recetiva à minha presença e rapidamente me incluíram no seio do seu grupo. De salientar que, este grupo apesar de ser pequeno possui elementos com características e problemáticas muito específicas, no entanto, verifiquei que no decorrer desta atividade tentaram ter um comportamento aceitável. Ou seja, esforçaram-se por mostrar atitudes que iam ao encontro do que era exetável para os mesmos, já que tinham ido outras turmas do 5ºano cujos docentes teceram alguns comentários pouco positivos em relação à turma em questão.

No decorrer da visita este grupo andou sempre isolado dos outros grupos, por razões diversas, os itinerários escolhidos pelos restantes grupos pareciam sempre diferentes do que nos foram indicados; um dos alunos tinha dificuldade de locomoção e não conseguíamos fazer o percurso com a mesma rapidez e também por uma questão dos interesses que os alunos demonstraram. Posto isto, reunimo-nos apenas no local destinado ao almoço, onde curiosamente um aluno de outra turma insistiu para ficar na nossa companhia. O aluno em questão encontrava-se no CA e a sua irmã que vivia com os avós fazia parte desta turma. Então aproveitaram para passar algum tempo juntos, a irmã partilhou o farnel que a avó lhe tinha preparado, assim como o dinheiro que tinha levado. Esta situação faz-me remeter para uma aula presencial do mestrado, em que

uma mediadora do Instituto de Apoio à Criança mencionou, sobre as histórias de algumas crianças, que “são meninos que não couberam na história de vida das suas famílias”.

3.2.6 SESSÃO TEMÁTICA

Para terminar o período letivo realizei uma sessão temática intitulada “Gestão positiva das emoções e relacionamento interpessoal” (cf. apêndice 3), em colaboração com o professor responsável pelo PES (Projeto de Educação para a Saúde).

Estiveram presentes nesta, uma turma do 7º ano e duas do 8ºano (cerca de 50 alunos), uma psicóloga, quatro professores e um membro da direção. Iniciei a sessão apresentando-me, mencionei as funções de uma mediadora intercultural e interventora social; referi a importância da criação de pontes entre diferentes de forma a facilitar a comunicação, pela descodificação da linguagem e sugeri que dessem exemplos de expressões típicas da Nazaré. De seguida, apresentei um PowerPoint, documento para consulta em apêndice dois, que pretendia promover a reflexão e o debate sobre a forma como os alunos interagem, através da visualização de curtas-metragens e exploração de situações quotidianas. Sucintamente distribuí uma folha onde desenharam a emoção com que se identificavam; visualizaram o filme “Day & night”; exploraram uma situação de reflexão; distribuí cartões com os nomes dos alunos, onde estes escreveram uma característica dessa pessoa, alertei para serem corretos; visualizaram o filme “O monge e o cãozinho”; preencheram um guarda-chuva com valores com os quais se identificavam; visualizaram o filme “A verdadeira amizade não tem fim”; refletiram sobre a sessão.

A sessão correu muito bem, os alunos participaram ativamente e após a análise das tarefas propostas, constatei que a informação recolhida era diversificada e honesta. Foi curioso ler a frustração na expressão de alguns alunos, no final da sessão, quando perceberam que tinha terminado.

Após esta atividade, uma das docentes presentes procedeu à autoavaliação da sua turma e pediu-me que participasse na mesma. Tendo como referência o trabalho dinamizado na minha sessão, realizou uma tarefa que se enquadrava na mesma linha metodológica e que exigia da parte dos alunos uma reflexão séria sobre a sua vida. A tarefa consistia na

entrega de uma folha, primeiro, os alunos necessitavam de pensar em coisas negativas e rasga-la, de seguida, reconstruí-la através de pensamentos positivos. No final, constatámos a dificuldade que a realização da mesma constituiu para alguns alunos e como este processo foi penoso para outros, verificou-se que alguns tiveram dificuldades em encontrar coisas boas que equiparasse as más.

3.2.7 DESPORTO ESCOLAR E TUTORIA

Aquando da minha presença no agrupamento, de forma a compreender as suas estruturas e dinâmicas observei diferentes situações, tais como, desporto escolar e tutoria. Esta última funciona de acordo com o conselho de turma, nos casos de alunos mais difíceis, sendo a direção do agrupamento a atribuir o professor tutor. Os alunos indicados para o mesmo são aqueles cujo contexto familiar não se revela suficiente., ou seja, que não se organizam e que não estudam. As tutorias pressupõem um acompanhamento semanal, cerca de 45 minutos, em que o professor conversa com o aluno e verifica como está ao nível escolar, social e familiar. Relativamente ao desporto escolar, acompanhei alguns treinos em que estavam presentes alunos da turma anteriormente descrita e da sala de AVD. Estes alunos revelaram bastante competitividade, pouca perceção do trabalho de equipa, tendo apenas como objetivo serem selecionados para os jogos.

3.3 SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Considerando a crescente diversidade cultural existente na Escola é fulcral o desenvolvimento de atividades de intervenção. Os Projetos Educativos, de Escola ou até mesmo de Turma são um meio eficaz para aplicar estratégias direcionadas para uma pedagogia intercultural. Marques (2003:76) salienta o papel da “pedagogia intercultural como valorização de culturas e das identidades culturais, como ferramenta de intervenção, de diálogo, de conhecimento, de enriquecimento mútuos”.

Preconizando-se a igualdade de oportunidades para todos, a abertura para novas estratégias é essencial. Neste sentido, sugiro algumas atividades:

- ✓ Panfleto informativo sobre mediação;

- ✓ Sessões temáticas;
 - Gestão positiva das emoções e relacionamento interpessoal;
 - Violência(s);
 - Comunicação;
 - Identidade(s).
- ✓ Dinâmicas de grupo (questões que abordem o outro, exclusão, confiança, diferenças e empatia);
- ✓ Ficheiros autocorretivos;
- ✓ Estratégias de estudo e de trabalho;
- ✓ Reforço da autoestima;
- ✓ No GADE um trabalho de reflexão com os alunos, levando-os a compreender o sucedido e identificar estratégias de comunicação;
- ✓ Projetos que envolvam toda a comunidade educativa;
- ✓ Currículo aberto à diversidade;
- ✓ Palestra sobre interculturalidade;
- ✓ Questionário aos alunos que são recorrentes no gabinete, de forma a, compreender os seus pontos de vista;
- ✓ Atividade – “Baú dos pensamentos e óculos”;
- ✓ Atividade – “Aprender a estudar”;
- ✓ Personalizar a sala do GADE, assim como a de AVD;
- ✓ Ficheiro com filmes temáticos;
- ✓ Construção de um jogo temático de valores / atitudes, gestão pessoal;
- ✓ Sociodramas;

- ✓ Exploração de textos;
 - Cicatrizes da ira;
 - Na pedra ou na areia;
 - Que grande molha;

- ✓ Formação parental.

Qualquer uma destas atividades pode ser realizada no espaço escolar, fazendo uso dos recursos do mesmo, potenciando de forma criativa o crescimento do aluno. Não esquecendo de interligá-las com a realidade dos alunos e da escola, contemplando todos os campos de interação.

CONCLUSÕES

No âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, realizei um estágio enquanto mediadora sociopedagógica, pelo qual me propus a promover a Mediação Intercultural e Intervenção Social na escola. Com esta pretensão participei e dinamizei atividades recorrendo a práticas mediadoras que contribuíram para a divulgação do paradigma intercultural.

O tema deste estágio de mestrado, “Mediação Intercultural em contexto educativo aparentemente homogéneo”, remete para a especificidade da comunidade onde a escola se encontra inserida. Uma comunidade com uma organização familiar que preconiza a figura da mãe como responsável pela mesma; com uma especificidade linguística; com uma forte ligação à tradição e em simultâneo com uma capacidade de “metamorfose de identidade” (Trindade, 2009). Através de um olhar distante as características desta comunidade parecem iguais, mas ao olharmos para o aluno enquanto pessoa que interaje entre a escola e a sociedade, verificamos a heterogeneidade do mesmo. Efetivamente, um contexto educativo marcado por sujeitos, identidades plurais, público “caleidoscopicamente mestiço” (Vieira R., 2014).

Constatarei a presença de problemas sociais, que se traduzem em indisciplina e abandono escolar, para os quais a Mediação Sociopedagógica pode ter um papel relevante na prevenção e na resolução. Remetendo para a especificidade do código linguístico do povo nazareno, a utilização do mesmo em contexto escolar é muitas vezes gerador de tensões entre professor/aluno que, em última instância, culminam com o encaminhamento do aluno para o Gabinete de Ação pela Disciplina Escolar. O desfasamento entre a escola e a comunidade, onde fatores socioeconómicos despoletados, por parte das famílias, leva a um desinteresse para com o percurso escolar e ausência de valorização da escola pelo aluno. A postura conformista e até individualista, por parte de alguns professores, por falta de uma cultura plural de escola aumenta o fosso existente entre pares e com a comunidade.

Os muros não físicos existentes na escola separam alunos de alunos, professores de professores e alunos de professores. Contudo, esta situação não se restringe apenas a este espaço. As fronteiras da Nazaré são muito restritas separando a população central

da do meio rural, para os nazarenos o Outro, que abrange a população rural da Nazaré e as pessoas exteriores à mesma, como é o caso do Paleco, nome dado à alteridade (Trindade, 2009).

Na realidade são inúmeras as funções, atualmente, exigidas ao professor e à escola na procura de soluções para problemas cada vez mais sociais do que pedagógicos (Vieira & Vieira, 2016), para que se atinja o desejado sucesso escolar.

Assume-se a importância de uma intervenção social com este público, um trabalho feito com os sujeitos e não para os sujeitos, como parte ativa da mudança, em que a negociação e a prevenção sejam preferenciais à resolução na gestão de tensões e conflitos. Perante a diversidade cultural que reside na escola, visível em múltiplas identidades e subjacente às tensões, importa aqui apostar no papel preventivo da mediação, que neste caso, passaria pela criação de um gabinete de Mediação Sociopedagógica ou Mediação Intercultural e Intervenção Social na escola, pela ingressão de mediadores sociopedagógicos. Desafios como este exigem que se criem redes sólidas de parceria e entrada de novos atores sociais, como os referidos, com uma prática libertadora, emancipadora, empoderadora e transformadora para com os sujeitos com os quais intervém.

Adapte a minha intervenção às necessidades do contexto educativo, verificando, no entanto, que ainda havia muito a melhorar ao nível da comunicação e parceria com a restante comunidade educativa, resultando de alguma falta de compreensão, por parte dos professores, acerca do papel que desempenhava na escola.

Verifiquei que a falta de disponibilidade do meu orientador na instituição fragilizou um pouco a minha intervenção, na medida em que não quis impor a minha presença em atividades para as quais não havia sido solicitada. Apesar de um percurso um pouco solitário, é de referir que tive livre acesso a todos os espaços escolares.

Compreendi que há fatores comprometedores da eficiência do Projeto Educativo, como a abordagem do termo inclusão, que neste documento apenas inclui os alunos contemplados pelo Ensino Especial e também a forma como justificam as fragilidades da escola remetendo as causas unicamente para os alunos e famílias, ocultando a sua contribuição, pelo papel dos professores; não esquecendo a forma escolar, cheia de regras, metas e competências monolíticas, que pretende apenas uniformizar, não sendo

de todo a mais adequada e fazendo com que, cada vez mais, estes alunos se afastem da escola pois a sua cultura de origem é completamente ignorada na mesma.

Precisei de distanciar-me, intelectualmente e culturalmente, para ver com mais clareza e objetividade. Precisei de colocar-me de fora para olhar para dentro da comunidade da qual faço parte, não apenas por aí residir desde tenra idade, mas, principalmente, por ter sido através desta que (re)construí a minha identidade. Redescobri-me enquanto pessoa e enquanto profissional pois tive a oportunidade de olhar para a minha comunidade e para a escola de uma outra forma. Hoje sou também outra professora.

Referencio Trindade (2009), ao aludir à metamorfose de identidade do nazareno, à sua capacidade de ser o Nazareno, mas também algo mais, consoante a situação. Povo com uma identidade cultural muito vincada, mas também com a capacidade de se transformar e aceitar as influências exteriores, vivendo assim, entre dois mundos, sem que se revelem incompatíveis.

A Escola revela-se assim um espaço de atuação privilegiada para a Mediação Intercultural cuja especificidade reside na capacidade de construir pontes, pela valorização das margens, sem que estas se revelem incompatíveis. As diferenças aqui são tidas como riquezas, atenuando-se as fronteiras, para que os muros existentes caiam, mas sem no entanto se aniquilar as particularidades. Não esquecendo que a Mediação Intercultural preconiza o diálogo através da promoção de espaços de conhecimento do eu e do outro, onde o diálogo enriquece o emissor e o recetor (Torremorell, 2008), há ainda espaço para a mediação clássica e a sua gestão de conflitos, mais resolutiva e com uma atuação mais de fim de linha, mais jusante do que a montante (Vieira & Vieira, 2016).

Finalizo mencionando a importância que este Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social teve na minha formação enquanto professora, alargando, assim, a minha visão da Escola, campo social por excelência, fazendo-me compreender a necessidade de adaptar e modificar as minhas práticas docentes de aluno para aluno, de forma a criar ligações com cada um e, em simultâneo, com todos. Desafio que ganha substancial importância quando preconizamos, de alguma forma, contribuir para a formação de identidades, num trabalho prioritariamente da relação, nunca omitindo a “mochila cultural” que cada criança traz para a escola (Vieira A. , 2013).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2008). *Mediación Intercultural, una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, H. N. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo, in Simão, A. M. V., Caetano, A. P. V. & Freire, I. (orgs.) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa.
- Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar - contributos para a compreensão sa sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bizarro, R. (Org.) (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 69-72.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Correia, J. A. (20 de 2003). Da mediação local ao local de mediação: figuras e políticas. *Sociedade e Culturas*, pp. 167-191.
- Florestan, F. (1973). *Comunidade e Sociedade. Leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Jares, X. R. (2007). *Educação e Conflito: guia de Educação para a Convivência*. Porto: Ed. Asa.
- Leandro, M. E. (2000). A construção social da diferença através da acção denominativa. O caso dos jovens portugueses perante as migrações internacionais. *Sociedade e Cultura 1, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia*, vol. 13 (1), pp. 5-30.

- Marques, M. E. (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moniz, L. L. (2008). *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, A., & Carla Galego. (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME.
- Oliveira, A., Galego, C. & Godinho, L. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Lisboa: ACIME.
- Pereira, P. R. (2011). *Cachoeira de Memórias*. Edições de Autor.
- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva .
- Rodrigues, D. (2014). Norma e a Homogeneidade. *Editorial da newsletter n.º72 da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1.
- Santos, M. E. (2014). *Que escola? - Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Lisboa: Alfarroba.
- Silva, A. S. (1998). A Formação e a acção de mediadores Sociais. *Síntese de mesa redonda de 27 de março*. Ministério da Educação.
- Simões, P. (2016). *Alunos, famílias, escola e comunidade:sujeitos e mediações. O GAAF como campo de possibilidades(s) para a mediação intercultural. Volume I*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Instituto Politécnico de Leiria.
- Sousa, J. V. (2002). *O que é a Mediação?* Lisboa: Quimera Editores.
- Stoer, Stephen R., & Silva, Pedro (Orgs.) (2005). *Escola - família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, J. M. (2009). *A Nazaré dos Pescadores - Identidade e Transformação de uma Comunidade Marítima*. Edições Colibri / Instituto Politécnico de Leiria.

- Vieira, A. (2012). Tensões Sociais e Conflitos na Escola: da Prevenção e da Resolução
In A Página da Educação, verão de 2012, n.º197, 30-31.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sciocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições .
- Vieira, R. (1998). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Fim de Século.
- Vieira, R. (2005). Pensar a Região de Leiria. *Actas do Congresso*. Edições Afrontamento / Escola Superior de Educação de Leiria.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Diversidade cultural e mediação sociopedagógica*. Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (2014). *Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities*. Consultado em setembro de 2017, no seguinte endereço electrónico:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244013517241>

ANEXOS

ANEXO 1

APOIOS ESPECIALIZADOS A PRESTAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DOS SECTORES PÚBLICO, PARTICULAR E COOPERATIVO

Decreto-Lei n.º 3/2008,

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I

Objetivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (2)

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

6 - A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.
(3)

7 - Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial. (3)

8 - Os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 3.º (3)

9 - As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria. (3)

10 - As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria. (3)

Artigo 4.º-A (3)

Instituições de educação especial

1 - As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correta integração, noutra estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.

2 - As instituições de educação especial devem ter como objetivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida ativa, numa perspetiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades.

3 - As instituições de educação especial podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de educação especial e as cooperativas de educação especial, e os estabelecimentos de ensino particular de educação especial.

4 - O Estado reconhece o papel de relevo na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais das instituições referidas no número anterior.

Capítulo II

Procedimentos de referência e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos 2 e 3 do artigo 4.º.

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. (2)

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar. (2)

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento. (2)

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando

preferência à sua execução sobre toda a atividade docente e não docente, à exceção da letiva.

2 - O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, exceto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo de escola.

5 - O projeto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excecionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdo cegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou

turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes de LGP; (2)

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que leciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docentes de LGP; (2)

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram o jardim-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas. (2)

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos do ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de

forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos. (2)

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. (2)

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Lecionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: (2)

- a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojctor, projetor multimédia, quadro interativo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (SMS), sistema de videoconferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
- i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didáticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e conceção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras eletrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdo cegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdo cegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdo cegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais e transitórias (2)

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são lecionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto. (2)

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 - O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 - As atividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 - Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins: (2)

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de ações de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar; (2)

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de atividades ocupacionais;

j) Outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do cofinanciamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 31.º-A (3)

Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

1 - No final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 - O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

3 - Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.

Artigo 32.º (1)

Norma revogatória

São revogados: (2)

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- g) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

(1) Alterado pela Declaração de Rectificação nº10/2008, de 7 de Março

(2) Redacção introduzida pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio

(3) Introduzido pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio

ANEXO 2

PAPDE | Plano de Ação Pela Disciplina Escolar

1 - Introdução

É reconhecido que um efetivo sucesso escolar dos alunos está intimamente associado ao estabelecimento de um bom ambiente de trabalho em espaço de aula e também à promoção do bem-estar em todo o espaço escolar de modo a propiciar um relacionamento saudável entre os utilizadores. Assim a primeira preocupação dos educadores é criar as condições necessárias ao nível dos comportamentos sociais dos alunos. É factual que, de ano para ano, os alunos que chegam à escola evidenciam maiores lacunas em termos das regras elementares do saber estar, desencadeando comportamentos potenciadores de situações de indisciplina. Os agentes educativos têm cada vez maior dificuldade em dar uma resposta eficaz a essa realidade cujos contornos estão em permanente mutação e para a qual não se sentem devidamente preparados. Neste enquadramento adotam uma atitude de inércia por impotência, ou implementam estratégias desajustadas, quase sempre descoordenadas, dependentes de padrões morais individuais e cujo efeito é muitas vezes contrário ao pretendido. Neste contexto é necessário adotar uma estratégia de atuação comum que inverta a tendência constatada e que, a continuar, seguramente constituirá um problema agravado de mais difícil correção. O Plano de Ação Pela Disciplina Escolar (PAPDE) pretende, sem prejuízo dos direitos dos alunos constantes dos documentos reguladores, implementar um conjunto coordenado de ações integrando não só a operacionalização de procedimentos a aplicar perante comportamentos que violem os deveres dos alunos consignados no Estatuto do Aluno e Ética Escolar e no Regulamento Interno do agrupamento como também promover ações preventivas e de remediação nos casos mais problemáticos. Trata-se de um projeto enquadrado pelo Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro) e pelo Regulamento Interno do Agrupamento, no cumprimento do qual todos são responsabilizados. A eficácia dependerá do envolvimento efetivo de todos os atores, a começar pelos próprios alunos, mas também de professores, assistentes técnicos e operacionais, encarregados de educação e mesmo parceiros externos que eventualmente seja necessário mobilizar.

2 - Objetivos

- Desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional (Artigo n.º6 da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro);
- Promover a disciplina no recinto escolar, através de uma estratégia de intervenção coordenada;
- Promover um ambiente de trabalho propiciador das aprendizagens;
- Promover o bem-estar nos espaços de convívio;
- Acautelar a segurança física e psicológica de todos os elementos da comunidade educativa;
- Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a obrigação e necessidade de cumprir as normas / regras instituídas;
- Inculcar na comunidade educativa a necessidade de respeitar o próximo; - Reduzir o número de saídas da sala de aula;
- Prevenir o abandono escolar.

2.1. Objetivos Operacionais

- Realizar no espaço de Educação Cívica debates sobre civismo / relacionamento social / preservação de espaços e ambientes, pelo menos em 80% das turmas do agrupamento.
- Na avaliação do Comportamento Global da Turma do 1º período, obter menos de 25% das turmas com a notação qualitativa de “Não Satisfaz”.
- Na avaliação do Comportamento Global da Turma dos 2º e 3º períodos, melhorar em 25% a notação qualitativa atribuída nas turmas cuja avaliação final de 1º período tenha sido “Não Satisfaz”.
- Diminuir em, pelo menos 25%, no final dos 2º e 3º períodos, o número de ocorrências disciplinares, em relação às verificadas no final do período imediatamente anterior.

3 – Organograma do PAPDE

PAPDE

- ✓ Código de Conduta

GADE

- ✓ Monitorização
- ✓ Alunos Pessoal Docente
- ✓ Pessoal Não Docente
- ✓ Pais e Encarregados Educação
- ✓ Avaliação

4 - Código de Conduta do Agrupamento

4.1 - Código de Conduta dos Alunos

As normas de conduta deste código visam a definição de regras de convivência e de resolução de conflitos na comunidade educativa. Sempre que ocorrer um conflito de maior importância, o professor titular de turma / professor da sala GADE informará os encarregados de educação do sucedido e da atuação que teve para com os seus educandos. Os alunos:

- Devem tratar com correção e respeitar a integridade física e psicológica dos membros da comunidade educativa, não praticando atos violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos alunos, professores e pessoal não docente (assistentes técnicos e operacionais);
- Têm que acatar as instruções dos professores e pessoal não docente (assistentes técnicos e operacionais);
- Têm de cumprir as regras de bom funcionamento de todos os espaços escolares;
- Devem trazer sempre consigo a caderneta escolar (Pré escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos) e o cartão de aluno (2º e 3º Ciclos);
- Ser assíduos, pontuais e empenhados no cumprimento de todos os seus deveres, no âmbito das atividades escolares;

- Devem entrar e sair das salas de aula, serviços e outros espaços da escola de forma ordeira;
- Não captar sons ou imagens, designadamente, de atividades letivas e não letivas, ainda que involuntariamente, ficar registada;
- Devem zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes da escola;
- Devem respeitar os materiais e outros bens próprios e de colegas;
- Devem permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direção da escola;
- Devem reparar os danos por si causados a qualquer membro da comunidade educativa ou em equipamentos ou instalações da escola ou outras onde decorram quaisquer atividades decorrentes da vida escolar e, não sendo possível ou suficiente a reparação, indemnizar os lesados relativamente aos prejuízos causados;
- Devem comunicar ao professor / pessoal não docente / direção, sempre e logo que seja detetado material danificado;
- Conhecer e cumprir o Estatuto do Aluno, Regulamento Interno e Código de Conduta.

Na sala de aula, os alunos:

- No início e no final de cada aula, o delegado de turma (4º Ano, 2º e 3º Ciclos) deverá cooperar com o professor na verificação do estado da sala e do seu equipamento;
- É proibido qualquer tipo de utilização de telemóveis ou outros equipamentos multimédia durante as aulas. Estes deverão estar desligados e dentro das mochilas ou malas;
- Não podem levantar-se sem autorização;
- Não podem mastigar pastilha elástica, comer e/ou beber;
- Não podem usar bonés, gorros ou capuzes;
- Devem respeitar as regras de comunicação;

- Têm de pedir para falar e não podem interromper;
- Têm de deixar a sala de aula limpa e arrumada;
- Não podem mexer nos estores ou janelas sem autorização do professor;
- Têm que fazer os trabalhos pedidos pelo professor e participar ativamente nas tarefas propostas;
- Devem colaborar ordeiramente nas atividades. No recreio, corredores e outros espaços do recinto escolar, os alunos:
- Devem, obrigatoriamente, entrar ou sair do recinto escolar, pelo portão principal;
- Devem, obrigatoriamente, passar o cartão de identificação escolar no leitor de cartões ao entrarem e ao saírem do recinto escolar (2º e 3º Ciclos);
- As entradas e saídas devem ser feitas de forma ordeira;
- Estão proibidos de permanecer e fazer barulho junto das salas de aula, no decorrer de atividades letivas;
- Não podem jogar à bola nos corredores;
- Quando interpelados, devem respeitar a advertência dos agentes educativos (professores, técnicos e assistentes técnicos e operacionais);
- No caso dos alunos não terem um comportamento adequado e não acatarem as orientações dos agentes educativos estes farão uma participação de ocorrência que será entregue ao professor titular de turmas/ sala GADE. No Refeitório, os alunos:
- Os alunos só poderão tomar as refeições mediante a apresentação do respetivo cartão (2º e 3º Ciclos);
- Devem respeitar a fila de atendimento;
- Devem entrar no refeitório de forma ordenada;
- Devem acatar as instruções dos agentes educativos que se encontrem a vigiar e a apoiar o refeitório escolar;

- Devem manter um tom de voz que não perturbe o momento da refeição, contribuindo para um ambiente sereno e agradável;
- Devem ter uma postura correta à mesa;
- Devem comer sem sujar o espaço ou as pessoas;
- Devem levantar-se somente após terem terminado a refeição;
- Devem deixar limpo e arrumado o lugar que ocuparam;
- Devem entregar o tabuleiro com a loiça utilizada na “copa”;
- Não devem permanecer no refeitório escolar após a refeição.

Nas instalações sanitárias, os alunos:

- Devem manter asseadas as instalações sanitárias;
- Devem preservar o equipamento sanitário.

4.1.1 Comportamentos/Medidas e Procedimentos

a) Pressupostos

Os procedimentos a adotar devem:

- Aplicar a lei e as regras definidas em sede de Regulamento Interno;
- Ser claros e inequívocos para todos os membros da comunidade educativa;
- Promover a autorregulação, num quadro de modificação de comportamentos desadequados;
- Responsabilizar todos os membros da comunidade escolar, promovendo-se a articulação entre alunos, professores, encarregados de educação e assistentes técnicos e operacionais;
- Ser monitorizados de forma sistemática;

b) Formas de Operacionalização

Tipificação dos comportamentos considerados desadequados, consoante a sua gravidade em:

- Comportamentos de Grau 1;
- Comportamentos de Grau 2;
- Comportamentos de Grau 3.

c) Criação de um conjunto de procedimentos, a fim de clarificar as medidas a adotar para cada tipo de comportamento desadequado, independentemente dos espaços onde ocorram as infrações;

d) Identificação de sanções a adotar tendo em conta os seguintes princípios:

- Correlação entre a gravidade do comportamento e a natureza das medidas (corretivas ou sancionatórias);
- Correlação entre a frequência do comportamento desadequado e a sanção a aplicar.

Comportamentos Grau 1 – Infrações POUCO GRAVES

Os comportamentos Grau 1:

- São resolvidos pelo professor/assistentes técnicos e operacionais;
- Dão origem a uma participação de ocorrência;
- É comunicada ao professor titular de turma/diretor de turma e encarregado de educação.

Comportamento – Grau 1 Medidas/Ações

1 Atrasar-se para a aula após o toque de entrada. Advertência do docente (a reiteração implica seguir os critérios definidos no Regulamento Interno).

2 Intervir na aula despropositadamente. Advertência do docente.

3 Conversar/brincar durante a aula. Advertência do docente (a reiteração implica a comunicação escrita ao encarregado de educação).

- 4 Levantar-se sem autorização. Advertência do docente.
- 5 Não acatar o aviso do agente educativo. Advertência do agente educativo.
- 6 Gozar com os colegas, ofendendo-os e perturbando a aula. Advertência do docente/técnico das AEC (a reiteração implica comunicação escrita ao encarregado de educação).
- 7 Estar virado para trás constantemente. Advertência do docente/técnico das AEC. Comunicação escrita ao encarregado de educação.
- 8 Ter ligados no espaço de aula quaisquer equipamentos tecnológicos, designadamente, telemóveis, equipamentos multimédia, programas ou aplicações informáticas. Advertência do docente/técnico das AEC. O aluno desliga o equipamento.
- 9 Mastigar/utilizar pastilha elástica, comer ou beber. Advertência do docente/técnico das AEC. O aluno coloca no lixo a pastilha elástica/para de comer ou beber.
- 10 Ter manifestações emocionais e atitudes despropositadas (grito, berro, tom incorreto). Advertência do agente educativo. A reiteração implica comunicação escrita ao encarregado de educação.
- 11 Usar bonés, capuzes dentro da sala de aula. Advertência do docente/técnico das AEC. Aluno corrige o comportamento.
- 12 Sujar a cadeira, mesa ou a sala e/ou espaço escolar. Advertência do agente educativo. O aluno corrige o comportamento e limpa o que sujou.

Comportamentos Grau 2 – Infrações GRAVES

Os comportamentos Grau 2:

- São resolvidos pelos agentes educativos;
- Dão origem a uma participação de ocorrência;
- Podem dar origem à marcação de falta;
- São comunicados aos professores titulares de turma/diretores de turma, encarregados de educação e diretor;

- Não dão origem a procedimento disciplinar, salvo em caso de reincidência.

Comportamento – Grau 2 Medidas/Ações

1 Perturbar sistematicamente o funcionamento da atividade.

No 1º ciclo, deve aplicar-se a medida corretiva de:

- Realização de um trabalho extra dentro da sala de aula ou em casa, ou um registo de reflexão sobre a ocorrência disciplinar;
- Impedimento de ir ao recreio ou à Biblioteca Escolar. Nas Atividades de Enriquecimento Curricular, o técnico da AEC regista a ocorrência, aplicando uma das medidas corretivas anteriores.
- Comunicação imediata do comportamento pelo professor titular de turma ao encarregado de educação.

No 2º e 3º ciclos:

- Medida corretiva de ordem de saída da sala de aula, devendo o aluno ser incumbido de realizar uma tarefa escolar na sala GADE.
- Medida corretiva de realização de tarefas e atividades de integração escolar, se o comportamento perturbador for nos espaços comuns ou espaços exteriores.

Gritar e/ou proferir palavrões bem como atitudes/gestos ofensivos entre pares.

Não acatar instruções dos agentes educativos.

2 Recusar sair da sala de aula.

No 2º e 3º Ciclos:

- Medida disciplinar sancionatória de repreensão registada.
- Acompanhamento do aluno ao gabinete da Direção.
- Comunicação imediata do comportamento pelo diretor de turma ao encarregado de educação.

3 Usar linguagem imprópria em todo o espaço escolar.

Em todos os níveis de ensino:

- Comunicação imediata do comportamento pelo educador/professor titular de turma ou diretor de turma ao encarregado de educação.

No 2º e 3º Ciclos:

- Se for no espaço de aula, marcação de falta (injustificada) com ordem de saída, encaminhamento do Aluno para a sala GADE com a indicação da tarefa a realizar.

- Se for no espaço exterior ou serviços, participação de ocorrência à sala GADE.

4 Reagir agressivamente, por palavras ou por gestos, contra os colegas.

Em todos os níveis de ensino:

- Comunicação imediata do comportamento pelo educador / professor titular de turma ou diretor de turma ao encarregado de educação.

No 2º e 3º Ciclos:

- Se for no espaço de aula, marcação de falta (injustificada) com ordem de saída, encaminhamento do Aluno para a sala GADE com a indicação da tarefa a realizar.

- Se for no espaço exterior ou serviços, participação de ocorrência à sala GADE.

Não zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes da escola.

- Limpeza dos espaços ou dos equipamentos.

- Acompanhamento do aluno ao gabinete da direção/coordenador de estabelecimento.

- Comunicação imediata do comportamento pelo educador/professor titular de turma ou diretor de turma ao encarregado de educação.

Usar indevida e deliberadamente o telemóvel, aparelhos multimédia que emitam sinais sonoros, visuais ou eletrónicos.

- Apreensão do aparelho pelo educador/professor que o entrega, no final da aula, no gabinete da direção/coordenador de estabelecimento. O aparelho é retido no gabinete da direção/coordenação de estabelecimento só podendo ser devolvido ao encarregado de educação.

- Caso se verifique nova infração, o aparelho será retido até ao final do ano letivo.

- Comunicação imediata do comportamento pelo educador / professor titular da turma ou diretor de turma ao encarregado de educação.

Atingir três situações de comportamentos perturbadores Grau 2.

- Realização de uma reunião com o diretor e o encarregado de educação e o aluno, com vista a:

- Eventual aplicação da medida disciplinar sancionatória de um dia de suspensão, à exceção dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo.

- Aplicação da medida corretiva de realização de tarefas de integração escolar.

8 Ser reincidente após a aplicação das medidas previstas no ponto anterior.

- O diretor poderá desencadear o procedimento disciplinar que seguirá os trâmites legais. Condicionamento do aluno no acesso a espaços escolares e/ou na utilização de materiais e equipamentos.

Comportamentos de Grau 3 – Infrações MUITO GRAVES.

NÍVEL 1 Os comportamentos Grau 3:

- São resolvidos pelo diretor, após entrega de participação de ocorrência pelo educador / professor titular de turma / diretor de turma;

- São objeto de procedimento disciplinar;

- Dão origem à restrição no acesso a espaços ou a atividades extra curriculares.

Comportamento – Grau 3 Medidas / Ações

1 Apropriar-se indevidamente de bens de terceiros (furto). Participação da ocorrência pelo diretor à Escola Segura.

2 Consumir álcool e substâncias ilícitas dentro do recinto escolar. Participação da ocorrência pelo diretor à Escola Segura.

3 Praticar atos de agressão física. Participação da ocorrência pelo diretor à Escola Segura.

4 Usar indevidamente câmara fotográfica, aparelhos de gravação áudio e/ou vídeo dentro da sala de aula ou no recinto escolar. Não participação em visitas de estudo ou atividades lúdicas promovidas pela escola. - O aluno entrega o aparelho ao educador / docente / assistente técnico ou operacional que o faz chegar à direção, só podendo ser devolvido ao encarregado de educação.

5 Usar/incitar o uso de linguagem que é ameaçadora, humilhante ou intimidatória para outra pessoa (Bullying). Acompanhamento do aluno ao gabinete do diretor / coordenador de estabelecimento.

6 Causar danos nas instalações, equipamentos ou mobiliário. Não participação em visitas de estudo ou atividades lúdicas promovidas pela escola. Pagamento da reparação dos estragos ou substituição dos equipamentos danificados.

7 Sair do espaço de aula sem autorização. Acompanhamento do aluno ao gabinete do diretor / coordenador de estabelecimento.

8 Sair da escola sem autorização. Acompanhamento do aluno ao gabinete do diretor coordenador de estabelecimento.

9 Recusar cumprir as ordens de saída do espaço de aula e encaminhamento para a sala GADE. No 2º e 3º Ciclos: Acompanhamento do aluno ao gabinete do diretor.

10 Fumar dentro do espaço escolar. Acompanhamento do aluno ao gabinete do diretor coordenador de estabelecimento.

Procedimentos de 1 a 10

- Desencadeamento do procedimento disciplinar pelo diretor que seguirá os trâmites legais.

- O professor titular da turma/diretor de turma convoca, com caráter de urgência, o encarregado de educação, a fim de lhe dar conhecimento da ocorrência e coresponsabilizá-lo pelo sucedido.

Comportamentos de Grau 3 – Infrações MUITO GRAVES.

NÍVEL 2 Os comportamentos Grau 3:

- São resolvidos pelo diretor, após entrega de participação de ocorrência pelo educador / professor titular de turma/diretor de turma;

- São objeto de procedimento disciplinar;

- Dão origem a participação às entidades competentes.

Comportamento – Grau 3 Medidas/Ações

1 Praticar situações de contra ordenação, de crime, ou de fato qualificado de crime.

- O aluno é acompanhado por um docente / assistente técnico ou operacional ao gabinete do diretor.

- O diretor desencadeará o procedimento disciplinar que seguirá os trâmites legais.

- O diretor participa a ocorrência às entidades competentes

2 Destruir/incitar a destruição dos bens da propriedade da escola, bens pertencentes a qualquer elemento da comunidade escolar ou bens de qualquer entidade enquanto participante numa atividade da escola.

3 Cometer/incitar os outros a cometer algum ato que envolva um delito civil grave ou crime (posse ou venda de objetos roubados, posse, uso ou venda de substâncias ilegais, roubo...). (Polícia, CPCJ, Ministério Público).

- O diretor convoca, com caráter de urgência, o Encarregado de Educação a fim de lhe dar conhecimento da ocorrência e coresponsabilizá-lo pelo sucedido.

4 Atentar contra a propriedade privada, usando violência.

5 Falsificar documentos.

6 Usar/incitar o uso da força com consumação do ato de agressão física a um membro da comunidade escolar. 7 Recusar cumprir qualquer medida corretiva ou disciplinar sancionatória que lhe seja aplicada.

4.1.2. - Tipificação do Comportamento Global da Turma

Com vista à verificação do grau de consecução dos Objetivos Operacionais definidos e, cumulativamente, visando a uniformização do registo em ata e evitar situações de discrepância entre turmas, em relação à caracterização do Comportamento Global da Turma, o educador / professor titular de turma / conselho de turma deve atribuir, por consenso ou maioria, um valor entre 1 e 5 para cada um dos parâmetros da tabela seguinte. Este procedimento visa não só identificar/controlar as turmas mais indisciplinadas, mas também distinguir as que constituem os melhores exemplos. A menção qualitativa a registar em ata resultará da soma dos valores de acordo com a seguinte escala: Até 10 pontos - Não Satisfatório; 11 a 17 pontos - Pouco Satisfatório; 18 a 24 pontos - Satisfatório; 25 a 31 pontos - Bom; 32 a 35 pontos - Muito Bom.

Parâmetros

Não Satisfatório (1 ponto)

Pouco Satisfatório (2 pontos)

Satisfatório (3 pontos)

Bom (4 pontos)

Muito Bom (5 pontos)

1º - Cumprimento das regras estabelecidas

Raramente cumprem as regras

Nem sempre cumprem as regras

Cumprem as regras regularmente

Cumprem as regras

Cumprem as regras de forma exemplar

2° - Entradas e saídas das aulas

Entram e saem da sala de forma desordenada

Nem sempre entram e saem de forma ordenada

Quase sempre entram e saem de forma ordenada

Entram e saem de forma ordenada

Entram e saem calmamente e de forma ordenada

3° - Saber estar na aula

Levantam-se sem autorização; falam com os colegas do lado; estão desatentos

Nem sempre estão atentos e colaboram pouco nas tarefas

Estão normalmente atentos e colaboram nas tarefas

Estão atentos, sentados corretamente, revelando empenho

Estão muito atentos, sentados corretamente, revelando muito empenho

4° - Relação entre colegas

Revelam uma relação muito turbulenta

Nem sempre se relacionam bem uns com os outros

Relacionam-se razoavelmente uns com os outros

Têm uma boa relação entre si

Revelam uma excelente relação e camaradagem

5º - Relação com os agentes educativos

Não respeitam os agentes educativos, chegando a ser agressivos ou a usar vocabulário impróprio

Nem sempre se relacionam bem com os agentes educativos

Relacionam-se razoavelmente com os agentes educativos

Têm uma boa relação com os agentes educativos

Estabelecem uma excelente relação com os agentes educativos

6º - Organização

Não trazem o material necessário e apresentam os cadernos diários desorganizados

Nem sempre têm o material necessário e são bastante desorganizados

Têm normalmente o material necessário à aula e têm vindo a melhorar a organização

Têm sempre todo o material necessário à aula e são organizados

Revelam uma excelente organização dos materiais e trabalhos

7º - Resolução de conflitos

Não revelam colaboração na resolução de conflitos

Revelam alguma colaboração na resolução de conflitos

Colaboram na resolução de conflitos

Cumprem as regras

Colaboram intensamente na resolução de problemas

Manifestam um comportamento tolerante e construtivo

4.2 - Código de Conduta do Pessoal Docente

Os professores devem:

- Conhecer bem as suas funções e os procedimentos do agrupamento;
- Fazer cumprir as normas e as regras do agrupamento e agir de acordo com os procedimentos instituídos, atuando de imediato;
- Exercer as suas funções com empenho e profissionalismo;
- Ser pontuais e assíduos;
- Usar linguagem adequada;
- Fazer um esforço construtivo para criar condições de aprendizagem saudáveis, seguras e justas;
- Respeitar os alunos e todos os membros da comunidade escolar e fazer-se respeitar;
- Não utilizar telemóveis ou outros equipamentos multimédia nos espaços de aula e durante as mesmas, para uso pessoal;
- Verificar no início e final da aula se existem pinturas/desenhos nas mesas, cadeiras, paredes, etc., e se existe material danificado, comunicando à direção;
- Só deixar os alunos sair da aula à hora prevista de forma ordeira;
- Participar na educação dos alunos e membros da comunidade;
- Têm de comunicar superiormente sempre que algo não esteja a correr de acordo com o previsto;
- Garantir que os espaços fiquem limpos e arrumados;
- Cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de outros (coordenadores de estabelecimento/diretores de turma/professores/direção).
- Participar de forma ativa na vida escolar, apresentado propostas/ideias de melhoria nos locais adequados para o efeito.

4.3 - Código de Conduta do Pessoal Não Docente

O pessoal não docente (assistentes técnicos e operacionais) deve:

- Fazer cumprir as regras definidas no Código de Conduta e no Regulamento Interno;
- Conhecer bem as suas funções e os procedimentos do agrupamento;
- Exercer as suas funções com empenho e profissionalismo;
- Ser exemplo no cumprimento das regras estabelecidas;
- Ter uma apresentação adequada ao espaço escolar;
- Ser assíduo e pontual;
- Fazer respeitar a sua autoridade;
- Garantir que os espaços utilizados fiquem limpos e arrumados;
- Contribuir para um ambiente seguro, tranquilo e harmonioso indispensável ao bom funcionamento da escola, através da presença atenta e da intervenção pronta e adequada às eventuais ocorrências;
- Articular com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem;
- Exercer o seu papel de figura de autoridade;
- Atuar de imediato e comunicar sempre as situações que desrespeitem as regras estabelecidas;
- Em caso de não cumprimento das regras por parte dos alunos: Advertir Repreender Encaminhar devidamente cada caso.

4.4 - Código de Conduta dos Pais e Encarregados de Educação

Os pais e encarregados de educação devem:

- Exigir o cumprimento do estabelecido no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, no Regulamento Interno e das regras definidas no Código de Conduta dos Alunos;

- Reconhecer e respeitar a autoridade dos agentes educativos no exercício da sua profissão e inculcar nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os mesmos e os colegas da escola, contribuindo para a preservação da disciplina e harmonia da comunidade educativa;
- Acompanhar ativamente a vida escolar dos educandos, por cuja educação são responsáveis; - Exercer o seu papel de figura de autoridade, estabelecendo limites considerados socialmente aceitáveis;
- Manterem-se informados acerca de tudo o que se relaciona com os seus filhos / educandos;
- Comunicar com o professor titular de turma / diretor de turma sempre que julguem pertinente ou que sejam convocados, nas horas estipuladas para o efeito;
- Justificar as faltas do seu educando, no prazo e termos previstos por lei;
- Participar ativamente na gestão de problemas de indisciplina, contribuindo também para o correto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar;
- Verificar regularmente as mensagens da escola através da caderneta escolar;
- Verificar regularmente os cadernos diários;
- Certificar-se de que os seus educandos se organizam de forma a gerir os momentos de trabalho e de lazer;
- Certificar-se de que os seus educandos trazem o material para a escola e cumprem as tarefas;
- Promover uma cultura de trabalho, de empenho e de brio pessoal.

4.5 - Divulgação

No 1º Ciclo serão obrigatoriamente abordadas as regras de bom comportamento e de boa educação, o Código de Conduta e os malefícios da indisciplina, bem como as consequências e as medidas corretivas dos comportamentos indisciplinados de forma transversal. Na disciplina de Educação Cívica (2º e 3º Ciclos) serão obrigatoriamente abordadas as regras de bom comportamento e de boa educação, o Código de Conduta e

os malefícios da indisciplina, bem como as consequências e as medidas corretivas dos comportamentos indisciplinados. O Código de Conduta do Agrupamento será divulgado a toda a comunidade educativa através do sítio do agrupamento (www.aen.pt).

5 - GADE – Gabinete de Apoio à Disciplina Escolar O GADE (Gabinete de Apoio à Disciplina Escolar) da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Amadeu Gaudêncio é uma estrutura constituída por professores que preencherão todos os tempos letivos, que estarão presentes na sala GADE para onde serão encaminhados os alunos que de alguma forma perturbem o bom funcionamento de uma aula.

5.1 - Composição

A coordenação do GADE será constituída por uma equipa pluridisciplinar, a definir pelo diretor, e coordenada por um dos seus membros, agindo, sempre que necessário, em articulação com outros parceiros. A composição deste organismo é a seguinte: um membro da direção (coordenador), um professor do 1º Ciclo, um professor dos 2º e 3º Ciclos, um psicólogo e um membro do pessoal não docente.

5.2 – Competências Compete à equipa pluridisciplinar do GADE:

- Analisar as participações disciplinares ocorridas ao longo do ano letivo;
- Elaborar relatórios com base nas participações disciplinares ocorridas ao longo do ano letivo;
- Acompanhar/avaliar a aplicação de medidas disciplinares ou sancionatórias.
- Sugerir estratégias de atuação/combate à indisciplina.

Compete aos professores responsáveis pela coordenação do GADE (representante do 1º Ciclo e dos 2º e 3º Ciclos):

- Elaborar relatórios mensais com base nas participações disciplinares ocorridas ao longo do ano letivo.

5.3 – Objetivos

- Receção dos alunos retirados das salas de aula (2º e 3º ciclos).

- Receção de participações de ocorrências dos agentes educativos (No caso do 1º Ciclo, a triagem é feita pelo professor titular de turma e os coordenadores de estabelecimento informam o professor responsável pelo 1º Ciclo na equipa de coordenação do GADE de todos os casos de indisciplina).

- Mediação de conflitos.

5.4 - Reuniões Os elementos da coordenação do GADE reúnem quinzenalmente e extraordinariamente quando necessário.

5.5 - Espaço físico O Gabinete de Apoio à Disciplina Escolar funcionará na sala GADE.

5.6 - Estrutura de intervenção O modelo de intervenção em caso de ocorrência disciplinar assenta em duas estruturas de intervenção: a sala GADE (2º e 3º ciclos) e a equipa de coordenação do GADE. A sala GADE destina-se a receber alunos que perturbem o bom funcionamento de uma aula. Toda a estrutura é centrada na ação do professor titular de turma / diretor de turma, ao qual devem ser participadas as infrações. O modelo prevê o envolvimento dos encarregados de educação que devem ser informados, em tempo útil, das infrações dos educandos, pelo professor titular de turma / diretor de turma ou, no seu impedimento, pela própria direção em casos Muito Graves. Através do professor da sala GADE é feita a comunicação imediata ao encarregado de educação, sempre que o educando é encaminhado para o referido local, solicitando que deve contactar o diretor de turma para conhecer os pormenores. As ocorrências disciplinares verificadas nos espaços exteriores e serviços devem ser formalizadas através do preenchimento da participação de ocorrência e encaminhada para a sala GADE para ser objeto dos procedimentos semelhantes aos do professor participante.

5.7 - Regras de funcionamento/Procedimentos

5.7.1 - Pessoal Docente

a) O professor participante de ocorrência disciplinar (2º e 3º ciclos) consulta o horário da sala GADE e verifica se o Gabinete está a funcionar. Se a sala GADE não estiver a funcionar, o professor participante informa o aluno de que lhe foi aplicada a medida corretiva prevista no Regulamento Interno - Ordem de saída da sala de aula. Preenche na mesma o modelo de ocorrência disciplinar indicando que o aluno ficou na sala de

aula. Oportunamente, o professor da sala GADE transmitirá ao respectivo diretor de turma tal situação. Se a sala GADE estiver a funcionar, o professor participante deve preencher o formulário de ocorrência disciplinar “Aplicação da medida disciplinar corretiva: Ordem de saída do espaço de aula”. Posteriormente, solicita a presença de um assistente operacional que fará a entrega do referido documento e acompanhará o aluno para a sala GADE.

b) Numa situação fora da sala de aula, o agente educativo participante de ocorrência disciplinar preenche o documento “Ocorrência disciplinar nos espaços exteriores ou serviços” e entrega-o na sala GADE. O professor da sala GADE comunica o caso por telefone ao seu encarregado de educação e encaminha a ocorrência para o diretor de turma.

c) Assim que o aluno chega ao Gabinete, o professor da sala GADE comunica por telefone ao seu encarregado de educação, que ele foi encaminhado para aquele espaço, mencionando de forma explícita qual foi o motivo de tal medida corretiva. Posteriormente, o professor da sala GADE implementará as estratégias, que julgar convenientes, para obter do aluno um esclarecimento, objetivo e sucinto, das responsabilidades do mesmo na situação ocorrida. Após tal, o aluno preenche o documento “Análise e reflexão do aluno sobre as atitudes e comportamentos”. Por fim, o professor do Gabinete, se ainda for oportuno e pertinente, indica e acompanha o aluno no cumprimento da tarefa designada pelo professor participante.

d) O professor presente no gabinete preenche os itens do relatório que lhe compete. O original deste documento fica arquivado no gabinete e a cópia entregue ao diretor de turma do aluno.

e) O Professor responsável pelo 2º e 3º Ciclos da equipa de coordenação do GADE entregará as tarefas realizadas pelo aluno ao diretor de turma a fim de serem corrigidas e devolvidas ao aluno.

f) Quando o diretor de turma verifica que se trata da quarta vez (3ª pelo mesmo professor ou à 5ª se for por professores diferentes) que o aluno é enviado para o GADE, solicita ao diretor do agrupamento a marcação de um conselho de turma, cuja ordem de trabalhos será: “Ponto Um - Análise do comportamento do aluno; Ponto Dois - Proposta de realização de tarefas e atividades de integração escolar” (podendo, para esse efeito,

ser aumentado o período de permanência obrigatória, diária ou semanal, do aluno na escola). Para o dito conselho será convocado expressamente o encarregado de educação do aluno, participando somente no primeiro ponto da ordem de trabalhos.

5.7.2 - Pessoal Não Docente

a) Na escola sede do agrupamento, um professor participante pode solicitar a presença de um assistente operacional numa sala de aula com o fim de mandar um aluno para a sala GADE e o respetivo registo da ocorrência.

b) Um agente educativo quando testemunha uma ocorrência preenche o “Registo sumário de ocorrência nos espaços exteriores ou serviços” e entrega-o ao professor titular de turma/sala GADE. O preenchimento deste documento não pode prejudicar a vigilância dos alunos durante os períodos de intervalo.

c) Realizado o trabalho proposto pelo professor/técnico participante: o aluno do 1º Ciclo entregá-lo-á ao professor/técnico; no 2º e 3º Ciclos entregá-lo-á ao professor da sala GADE.

d) O “Registo sumário de ocorrência”, devidamente preenchido, deverá ser entregue pelo professor da sala GADE ao diretor de turma que o deverá incluir no processo do aluno e uma cópia deverá ser arquivada no dossier do GADE (2º e 3º ciclos). No 1º Ciclo o “Registo sumário de ocorrência”, devidamente preenchido, deverá ser entregue ao professor titular de turma que o deverá incluir no processo do aluno e uma cópia deverá ser entregue ao coordenador de estabelecimento que a encaminhará para a equipa de coordenação do GADE.

e) Compete ao coordenador do GADE acompanhar o bom funcionamento do referido gabinete.

f) Mensalmente os professores da equipa de coordenação do GADE apresentam o tratamento de dados: - No 1º Ciclo: por ano/turma/aluno e professor/técnico responsável pela ocorrência. - No 2º e 3º Ciclos: por ano/turma/aluno e os professores participantes responsáveis pelo envio de alunos para a sala GADE. Esta documentação deverá ser entregue à direção da escola.

6 - Monitorização da indisciplina

A monitorização da indisciplina será realizada através da equipa de coordenação do GADE e pela Equipa de Autoavaliação, tomando por base os registos efetuados no GADE e as ocorrências disciplinares identificadas pelo professor titular de turma / diretor de turma. A monitorização incidirá em:

- Caracterização da indisciplina na escola;
- Levantamento das situações de indisciplina e o seu tratamento estatístico, tentando encontrar indicadores que permitam a interpretação do fenómeno;
- Levantamento das soluções adotadas para ultrapassar os problemas da indisciplina e dos seus resultados;
- Criar mecanismos que permitam a monitorização dos casos de indisciplina, bem como das boas práticas.

7 – Avaliação do PAPDE A avaliação do PAPDE é feita através de relatórios sobre o trabalho realizado, a elaborar pela equipa de coordenação do GADE no final de cada período letivo, com base no levantamento estatístico de casos seguidos e análise de dados.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Cronograma de Estágio – Agrupamento de Escolas da Nazaré

Etapas	Número de horas	Datas
Projeto de Intervenção	119 horas	23 de fevereiro a 6 de abril
Estágio	980 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Início a 7 de abril 2015 • Fim 31 de janeiro 2016
Elaboração/ Finalização do relatório de estágio	197 horas	1 de fevereiro a 31 de março de 2016

Previsão do número de horas de estágio por mês

Meses	Horas
abril	80 = 20h/semanaX4
maio	80 = 20h/semanaX4
junho	120 = 20h/semanaX2+40h/semX2
julho	160 = 40h/semanaX4
agosto	Interrupção
setembro	160 = 40h/semanaX4
outubro	140 = 30h/semanaX2+40h/semX2
novembro	80 = 20h/semanaX4
dezembro	80 = 20h/semanaX4
janeiro	80 = 20h/semanaX4
Total horas Estágio na Instituição	980 horas

Observação - o número de horas mensal pode sofrer alterações decorrentes das necessidades da instituição, estando sempre salvaguardado o número total de horas efetivas.

A mestrandia

Tânia Francisco

APÊNDICE 2

INTERVENÇÃO

Programação:

1. Natureza do Projeto: conceito e dinâmicas de grupo;
2. Origem e fundamentação: sensibilizar os alunos para a importância que cada um tem no grupo, assim como os papéis que desempenham;
3. Destinatários: alunos da sala AVD (atividades de vida diária);
4. Objetivos: facilitar a cooperação e comunicação no grupo;
5. Localização física: sala AVD;
6. Atividades e tarefas: leitura e exploração oral da história “O dia em que quase perdemos o Cinco”;
7. Calendarização: 20 de abril;
8. Recursos humanos: mediadora e professora;
9. Recursos materiais: PowerPoint com a história e o computador.

Avaliação:

Nesta atividade estiveram presentes, na sala, os seguintes alunos: A, C, P, S, S e V.

Iniciou-se a tarefa pela explicação da mesma: visualização de um PowerPoint com a história “O dia em que quase perdemos o Cinco”.

De seguida, procedeu-se à leitura da mesma e efetuaram-se algumas considerações sobre a importância de cada um dos elementos do grupo, assim como, do seu papel. Neste sentido, utilizou-se a personagem principal da história, o Cinco, como referência, tendo em conta as dúvidas que sentia, sobre a sua importância no seio do grupo dos números. Pode-se ainda observar a posição que os colegas tinham em relação ao Cinco e as diligências que efetuaram para que este constataste a sua relevância.

Os alunos presentes, na sua maioria, não manifestaram a sua opinião sobre o tema e nem sobre o tipo de atividade, mas demonstraram uma grande atenção durante a leitura, sem que houvesse nenhum tipo de perturbação. O A, por seu lado, revelou não gostar da leitura de histórias, mas participou de forma ativa.

INTERVENÇÃO 2

Programação:

1. Natureza do Projeto: conceito e dinâmicas de grupo;
2. Origem e fundamentação: análise do desenvolvimento do grupo e papéis;
3. Destinatários: alunos da sala AVD (atividades de vida diária);
4. Objetivos: facilitar a comunicação;
5. Localização física: sala AVD;
6. Atividades e tarefas: visualização dos filmes “Day & Night” e “Parcialmente nublado” (curtas metragens realizadas pela Pixar);
7. Calendarização: 21 de abril;
8. Recursos humanos: mediadora e professora;
9. Recursos materiais: internet e computador.

Avaliação:

Nesta atividade estiveram presentes, na sala, os seguintes alunos: C, J, S, S, T e V. Iniciou-se a intervenção pela visualização do filme “Day & Nigh”, que retrata a temática da diferença. De referir que, os alunos demonstraram entusiasmo durante a observação desta curta e o S foi o primeiro a referir o tema. Pretendeu-se através desta, reforçar a estratégia ganha/ganha e valorizar o potencial de cada um em detrimento do defeito.

De seguida, explorou-se o filme “Parcialmente nublado” que aborda a questão da origem dos bebés. Neste caso, faz-se a distinção entre os bebés bem comportados e os menos comportados, e a justificação para esta situação encontra-se nas características de quem está na origem dos mesmos. Os alunos puderam também observar as diligências efetuadas pela cegonha, responsável pelos bebés mais indisciplinados, para realizar a sua tarefa de os entregar aos pais.

Em suma, puderam constatar que nos devemos adaptar às situações, mesmo quando estas parecem muito difíceis.

INTERVENÇÃO 3

Programação:

1. Natureza do Projeto: conceito e dinâmicas de grupo;
2. Origem e fundamentação: apresentação e exploração das qualidades individuais;
3. Destinatários: alunos da sala AVD (atividades de vida diária);
4. Objetivos: conhecer o outro;
5. Localização física: sala AVD;
6. Atividades e tarefas: visualização do vídeo “A fábula do porco-espinho”, dos filmes “A ponte” e “La Luna” (curtas metragens) e de um PowerPoint intitulado “Oh, mãe a escola é longe”;
7. Calendarização: 28 de abril;
8. Recursos humanos: mediadora e professora;
9. Recursos materiais: PowerPoint, internet e computador.

Avaliação:

Nesta atividade estiveram presentes, na sala, os seguintes alunos: J, C, P, S, T e V.

Apresentou-se e explorou-se as qualidades individuais, através da visualização do vídeo “A fábula do porco-espinho”, que retrata a questão da convivência. Foi também, referida a importância de transformar os maus comportamentos em bons com atitudes positivas. De forma a, melhorar o relacionamento interpessoal, enunciou-se o efeito boomerang (gentileza e atitude).

De seguida, procedeu-se ao visionamento do filme “A ponte”, a partir do qual se fez uma reflexão acerca do otimismo e da humildade. Através deste pode-se explorar as estratégias perde/perde, ganha/perde e ganha/ganha e constatar que, “Ninguém é melhor que todos nós juntos”.

Visionou-se também o filme “La Luna”, que retrata a história da descoberta, por um menino, do incomum trabalho da sua família. Mas também, das dúvidas que este tem sobre o exemplo de quem deve seguir e da procura do seu caminho em meio a opiniões conflitantes. De referir que, no decorrer da visualização, o J observou que o menino em questão em determinada altura colocou o chapéu à sua maneira e não da forma como o pai e o avô o haviam instruído.

Para finalizar, através do PowerPoint “Oh, mãe a escola é longe” debateu-se a questão da importância da escola, o papel que esta tem na formação pessoal e acadêmica. Constatou-se também que, é valorizada por outras comunidades e que, no caso de algumas, os obstáculos que precisam ultrapassar para a frequentar são grandes. Pretendia-se que os alunos reconhecessem que a escola os ajudará a dotar de instrumentos para o futuro e neste sentido, não a devem encarar como apenas uma obrigação.

À semelhança das intervenções anteriores verificou-se que, os alunos em termos gerais, optam por observar em silêncio e ouvir as explicações e comentários efetuados. No final da intervenção, pediu-se que os alunos efetuassem uma ilustração sobre uma das tarefas e todos realizaram a mesma.

PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Sessão Temática



GESTÃO POSITIVA
DAS EMOÇÕES E
RELACIONAMENTO
INTERPESSOAL

A MINHA EMOÇÃO É ASSIM...

- ◉ Desenhem na folha a emoção com a qual se identificam.
- ◉ De que cor diriam que é essa emoção? Escrevam o nome da cor.
- ◉ Façam um desenho em que vocês apareçam a mostrar essa emoção.

DAY & NIGHT



QUE GRANDE MOLHA!

Na hora do recreio, durante um jogo de futebol, a Maria tropeça numa pedra e, sem querer, dá um pequeno encontrão ao Marco, que se estatela no terreno de jogo e perde a bola. A equipa do Marco está a perder, como acontece com frequência.

Irritado, o Marco volta-se para trás e, diante de todos, grita para a Maria:

- És uma inútil! Olha o que fizeste! Por tua culpa caí e perdi a bola! Não serves para nada. Não sei porque te deixamos jogar connosco. Só serves para estorvar. Não sabes jogar futebol. Porque não vais para ao pé das tuas amigas jogar a outra coisa? Não me suportas e fizeste de propósito! Jogar contigo é uma porcária. Se tu jogas, eu vou-me embora!

Para refletir:

- ◉ Achem que a Maria tem culpa desta situação?
- ◉ Porque vos parece que o Marco agiu assim?
- ◉ Como acham que cada um se sente?
- ◉ Já passaram por alguma experiência parecida? Podem partilhá-la?
- ◉ Como agiriam se fossem o Marco?



REFLETIR PARA ME DESCOBRIR

- ◉ Escrevam o vosso nome no cartão;
- ◉ Coloquem-no no saco que vai passar;
- ◉ Agora retirem, aleatoriamente, um cartão do saco;
- ◉ Por baixo do nome do vosso colega escrevam uma característica desse aluno;
- ◉ Voltem a colocar os cartões no saco;
- ◉ Vou distribuir os cartões aos alunos a que se referem e, quem quiser, diz se se identifica com essa característica.

O MONGE E O CÃOZINHO



Mediação Intercultural e Intervenção Social

7

O GUARDA-CHUVA PROTETOR

- ◉ O guarda-chuva simboliza a autoestima e as potencialidades que possuímos e aprendemos a valorizar e que nos protege da chuva e temporal que vamos encontrando nas relações interpessoais.
- ◉ Exemplos de valores/qualidades/capacidades: **confiança, respeito, conhecimento de si mesmo, coragem, assertividade, simpatia, alegria, otimismo, afeto, esforço, gratidão e honestidade.**
- ◉ Escrevam no vosso guarda-chuva os valores que mais valorizam.

Mediação Intercultural e Intervenção Social

8



A VERDADEIRA AMIZADE NÃO TEM FIM!

