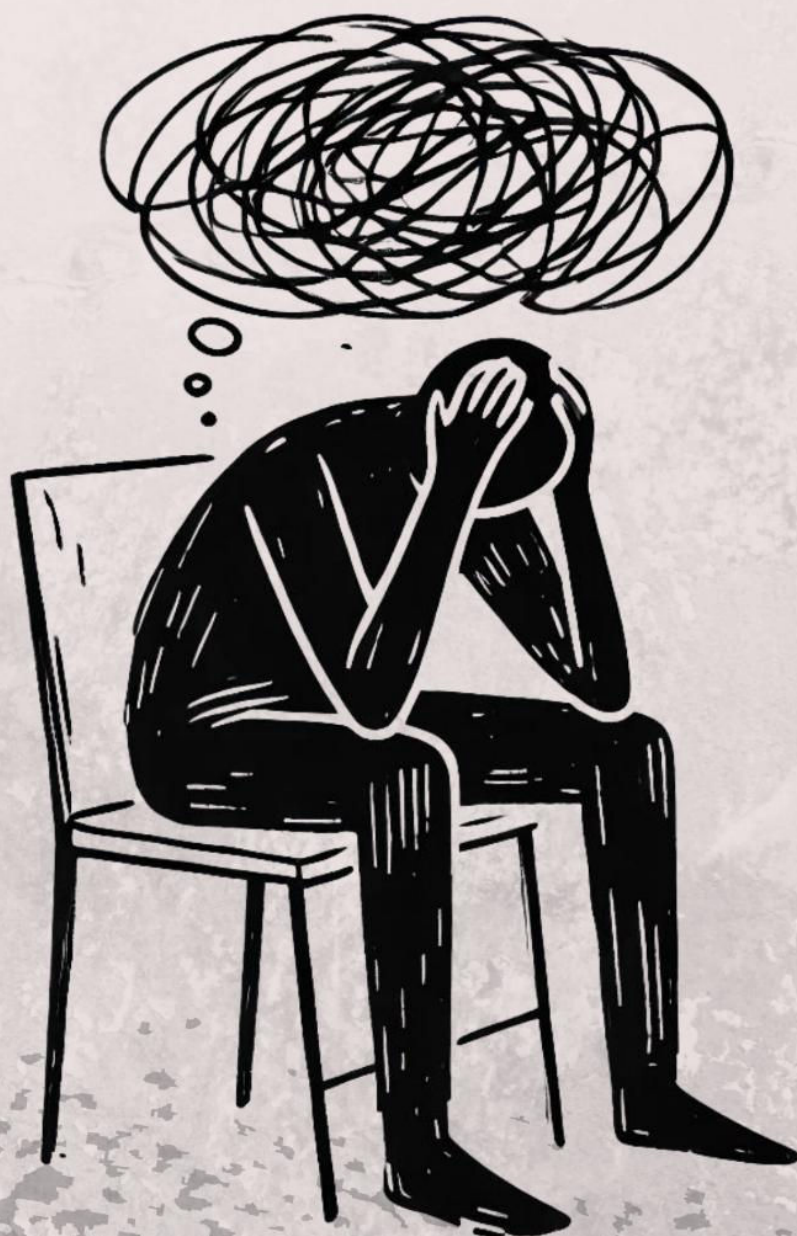
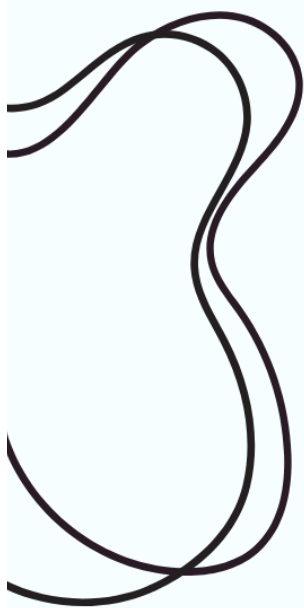


*Alessandra Campos e Aisllan Diego de Assis
Org.*

CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ

*a Mediação de Conflitos
em espaços educadores*





Dinamização de assembleias em contextos socioeducativos vulneráveis: uma experiência pedagógica no Norte de Portugal (2019/2023)

Mónica Nogueira Soares,
Daniela Ferreira,
Liliana Pereira,
Marina Barros e
Ariana Cosme



10.47247/AC/6063.040.6.17



INTRODUÇÃO

A atual conjuntura da sociedade implica uma reflexão sobre os novos contextos sociais e económicos e a forma como estes impactam e influenciam o quotidiano das escolas. As ameaças à liberdade e à democracia, valores e princípios fundamentais da vida em sociedade, obrigam as escolas e os docentes a refletir e intervir nas formas de relacionar e interagir dos diferentes agentes educativos (Soares, 2019). A exigência desta nova reconfiguração desafia as escolas a experimentar diversas abordagens educativas e pedagógicas que exigem uma (re)invenção das próprias práticas pedagógicas. Assim, as aprendizagens realizadas em contextos formais, podem assumir um papel educacional e educativo com impacto nas aprendizagens informais. De facto, as temáticas da violência, da disrupção escolar e da conflitualidade não são novidade e os estudos proliferam nas diferentes áreas científicas. Contudo estes fenómenos continuam a ser uma realidade no quotidiano das escolas, influenciando as relações e o desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens, acumulando-se as preocupações com estes temas e a necessidade de encontrar novas soluções (Soares, 2017). Estes temas têm assumido uma importância acrescida no seguimento do período pandémico que acentuou diversas questões ligadas à saúde mental das crianças e dos jovens, assim como a urgência na promoção de competências ligadas à regulação e consciência emocional (UNICEF, 2020). Assim, e considerando a Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas (1989), que proclama, entre outros, o direito à participação, devemos priorizar nas ações educativas e pedagógicas os direitos civis e políticos, como o direito da criança a ser considerada, consultada e ouvida, o direito da criança a ter acesso à informação, assim como o direito à opinião, à liberdade de expressão e à tomada de decisão.

A “nova” agenda educativa deve dar respostas a preocupações e desafios diferentes e que passem pela exploração, orientação e promoção de modos mais colaborativos e conscientes na forma como as pessoas convivem, visto que estas formas de

convivência e de relacionamentos interpessoais se centram mais nas redes sociais e nos dispositivos físicos e eletrônicos, em detrimento do relacionamento presencial, real e afetivo (Soares, 2013). Deste modo, quando surgem dilemas e conflitos, as soluções acabam por ser demasiadas vezes descartáveis e meramente remediativas que procuram resolver a situação, ao invés de promover uma ação concertada e estratégica que promova a prevenção de situações de conflito ou de oposição (Soares, 2019) .

A forma como a sociedade foi evoluindo e se desenvolvendo impactou, sempre, na forma como a escola se pensava e agia. Se pensarmos na sociedade industrial, o modelo baseado na disciplina, no controlo e na punição assenta em hierarquias bem definidas e uma autoridade conferida a um conjunto de pessoas cuja responsabilidade é manter os níveis de convivência. Assim, são estas pessoas que definem as regras segundo os seus próprios modelos internos. A quem não cumpre as regras, espera-lhes uma sanção, muitas vezes impeditiva de voltar à escola, que conduz ao rótulo, ao estigma e à exclusão. E quando analisamos os dados das crianças com mais sanções percebemos que estes pertencem a grupos minoritários, marginalizados na própria sociedade ou contexto em que se inserem. Retirar as crianças das salas e impedir a sua entrada nas escolas não resolve os problemas, bem pelo contrário. E ao mesmo tempo que se acentua a marginalização e guetização de um conjunto de crianças, aumenta-se o desfasamento ao nível das aprendizagens, pois quantos mais dias ficam impedidos de ir à escola, mais dias ficam impedidos de aprender.

O modelo de mediação, por outro lado, procura ouvir todas as partes num momento em que alguém, especialista, intervém na situação e procura que as partes encontrem uma solução. Este modelo, oferecendo respostas mais interessantes que o anterior, não deixa de ser uma resposta reativa aos problemas que vão surgindo e em que uma especialista tem a função de mediar a

discussão e procurar soluções em função do modelo de regras já definido.

O modelo que se propõe tratar neste capítulo, é um modelo de procura o diálogo entre todos os envolvidos, um diálogo onde todos se responsabilizam pelos conflitos e pelas soluções encontradas, um modelo que não se foca apenas nos conflitos, mas na vida em comunidade. Este é um modelo assente nos princípios da própria democracia e que procura que os “pontos de vista iniciais dos envolvidos na tomada de decisão podem ser alterados com debate e argumentos e, é possível que surjam opções alternativas, conseguindo então um consenso que seja mais inclusivo” (Community of Researchers on Excellence for All, 2016, p. 4). “O modelo dialógico, contudo, envolve toda a comunidade através de um diálogo que permite a descoberta das causas e origens de um problema para que se possa procurar soluções para o prevenir antes que este aconteça (Flecha & Garcia, 2007). Consequentemente, esta abordagem realça a prevenção do conflito, ao criar uma atmosfera de colaboração, na qual os membros participam na criação de regras, na gestão da escola, na forma como o conflito é solucionado e na existência de um maior entendimento de todos os envolvidos” (Community of Researchers on Excellence for All, 2016, pp. 3-4). Este modelo dialógico assenta na criação de espaços de discussão coletiva, como são exemplo as assembleias, em que todos os participantes da escola são ouvidos e participam ativamente na discussão e na procura de soluções. Para que esta prática se constitua como uma estratégia pedagógica de gestão democrática e responsabilização das crianças, no qual se pode prevenir e resolver conflitos é necessário que as crianças sejam consideradas como sujeitos ativos (autónomas, conscientes, confiantes e competentes), parceiras nos processos de tomada de decisões (conscientes, responsáveis e autênticas) e consideradas como agentes de transformação (cooperantes, responsáveis, reflexivas e criativas) capazes de construir sentido e significado e capazes de estabelecer e manter relações de confiança consigo próprias e com os outros (cooperantes, compassivas, responsáveis, reflexivas e criativas).

Passaremos a descrever, sucintamente, cada uma destas condições (Cortesão & Jesus, 2020).

Criança como sujeito ativo (autónoma, consciente, confiante e competente)

Uma escola democrática dá à criança o poder sobre o seu próprio processo de aprendizagem. As ideias das crianças (entendidas como atores sociais ativos, competentes no espaço escolar e não simples receptores de aprendizagens formais e formalizadas), são de facto acolhidas e envolvidas nos processos de decisão de aspetos importantes da sua vida escolar.

Para que a participação seja efetiva, concreta e com resultados, é importante acolher as ideias das crianças e envolvê-las nos processos de decisão sobre os aspetos que estas consideram importantes sobre e para a sua vida escolar e olhá-las como parceiros competentes e capazes para as soluções. O envolvimento pontual das crianças ou apenas em determinados anos de escolaridade ou momentos, sem considerar as intervenções participadas sem produzir mudanças do ponto de vista organizacional, não constitui verdadeiramente a conceção de participação ativa.

O apoio dos docentes constitui-se como um elemento fundamental para a participação das crianças, pois sem eles, estas muito dificilmente conseguem participar de forma efetiva.

Criança como parceira das decisões (consciente, responsável e autêntica)

Para que a participação das crianças possa ser um instrumento democrático de envolvimento, esta deve estar incorporada no contexto escolar ou na rede social de apoio, de uma forma orgânica e contínua. Assim, para que as crianças se possam

constituir como parceiros das decisões, é importante que se promovam com elas momentos formais de escuta em diferentes contextos e momentos de modo regular e sistemático para que possam contribuir para a criação de uma cultura de escola democrática. Isto é, é importante pensar estes momentos de participação de uma forma mais abrangente, podendo estes representar uma oportunidade para a criação de sinergias entre diferentes estruturas de participação, como por exemplo a criação de grupos de responsabilidade, de assembleias de ano, assembleias de ciclo, assembleias de escola, conselho de presidentes (e secretários). A articulação formal com a Direção da escola, com a Associação de estudantes, com a Associação de Pais e Encarregados de Educação e outros órgãos de gestão e instituições parceiras, podem representar oportunidades de articulação e comunicação efetiva.

Criança como agente de transformação (cooperante, responsável, reflexiva e criativa)

A participação ativa e efetiva implica que se considere as crianças como agentes, isto é, com capacidade de reflexão, análise e decisão em relação à sua vida e àquilo que acontece nos contextos em que se encontra. Uma das maiores barreiras que se coloca a esta condição nas escolas é a resistência do próprio sistema para sair do modelo tradicional de escola. Torna-se urgente mudar a forma como se entende a relação entre adultos e crianças, entre crianças e as várias e diferentes formas de se relacionarem.

Relação de confiança e construção de sentido (cooperante, compassiva, responsável, reflexiva e criativa)

Independentemente do espaço ou circunstância, a participação requer a construção de uma relação de confiança entre todos e, por isso, a equipa de docentes e educadores da escola deve garantir que os seus objetivos, expectativas, prazos e até

mesmo limitações sejam apresentados com clareza. Para que a participação das crianças seja capaz de gerar resultados, é necessário que esta seja compreendida como um processo que requer acordos e objetivos claros. A falta de informação dificulta a participação das crianças. Sem referências, modelos e orientações perceptíveis, as crianças não encontram motivação ou sentido para se envolverem em ações de transformação da educação. Da mesma forma, é fundamental que estes processos sejam contínuos e envolvam toda a comunidade e a existência de um sistema de apoio permita que estas experiências se tornem bem-sucedidas.

Descritas as condições que tornam este tipo de práticas como estratégias pedagógicas de gestão democrática e responsabilização das crianças, passaremos a descrever o que são as assembleias, bem como as orientações para a sua promoção e desenvolvimento em contextos educativos.

AS ASSEMBLEIAS DE TURMA, DE ANO E DE ESCOLA

A assembleia é uma prática pedagógica de participação ativa e democrática que permite promover e desenvolver competências sociais e comunicacionais indispensáveis para a sua convivência e podem ser desenvolvidas no formato de turma, de ano de escolaridade e de escola ou até mesmo por grupos de crianças. Esta forma de promoção da participação ativa das crianças em contexto educativo tem por base a concretização das aprendizagens, a promoção da autonomia e da cooperação entre pares e na relação crianças-adultos, o desenvolvimento de comportamentos cooperativos e do sentido de pertença, a promoção da responsabilização e da postura crítica e reflexiva, assim como o incentivo à mudança e inovação nos comportamentos e nos processos de ensino aprendizagem, tanto na criança como no adulto.

O objetivo das assembleias é debater, refletir e definir diferentes estratégias de mobilização da voz e da participação das

crianças e jovens no espaço educativo, identificar a opinião das crianças e jovens em diferentes dimensões da vida escolar, reconhecer as competências de participação das crianças em processos de co-decisão e promover um espaço troca livre de opiniões por parte das crianças e jovens e de diálogo e debate de assuntos do seu interesse e da análise de possíveis propostas e ações de soluções.

As assembleias podem ser desenvolvidas no formato de turma, de ano de escolaridade e de escola ou até mesmo por grupos de crianças, através de dinâmicas, instrumentos e linguagens compreensíveis e estimulantes para eles.

Os princípios que regem as assembleias ou qualquer iniciativa de participação passam por: promover o respeito por si, pelo outro e pela sua diferença; promover o desenvolvimento pessoal de todas as crianças através de um melhor conhecimento de cada uma; compreender os sentimentos que estão associados aos conflitos; e promover a construção da cidadania por via da participação ativa, da responsabilidade e da autonomia.

Para que as assembleias se assumam uma prática pedagógica eficaz, é necessário desde cedo debater e envolver as crianças e jovens na definição das regras, mas sem antes lhes apresentarem de modo claro e objetivo quais os objetivos, as expectativas e os tempos e prazos das assembleias. Assim, é importante que na definição conjunta de regras, que estejam presentes algumas regras basilares como:

- 1) Respeitar o outro e o seu tempo de partilha;
- 2) Igualdade de direito de participação, segundo os princípios da convivência em democracia.
- 3) Partilhar o que se conhece e a sua perspectiva sobre cada um dos assuntos;
- 4) Preservar o espaço e o que nele se partilha, criando um clima de confiança entre todos os envolvidos;

É muito comum a percepção de que as assembleias servem para resolver conflitos entre pares, contudo limitar as assembleias ao debate destes temas é limitar uma prática pedagógica que assume vantagens a vários níveis. As assembleias podem servir para debater assuntos de interesse das crianças, situação que lhes agradaram ou não agradaram, problemas individuais ou de grupo, conflitos entre pares, entre criança-adulto, pedidos de ajuda, propostas de melhoria e/ou de resolução, temas genéricos da atualidade e da sociedade, informações da escola, da semana, do funcionamento das aulas, da evolução da aprendizagem, da definição de conteúdos de aprendizagem, definição dos planos individuais de trabalho, entre outros,

Algumas orientações para o desenvolvimento das assembleias

O(s) adulto(s) presente(s) nas assembleias deve(m) exercer um papel de moderador e orientador da assembleia, assumindo, contudo, também uma postura de participante, respeitando as mesmas regras definidas com as crianças. O adulto apoia, orienta, está atento e lança questões que ajudem a refletir, assim como também pode optar por escrever no diário de turma (situações que quer valorizar, resolver, avaliar ou apresentar). É importante preparar previamente a assembleia elaborando uma agenda de trabalho, recorrendo ao “Diário de turma”, “Jornal de Parede” ou “Mural de assembleia”. É importante que antes de avançar com a assembleia, exista uma quebra com o momento de aula, mudando por exemplo de sala ou a disposição da sala de aula. Idealmente os adultos devem sentar-se com e como as crianças (em roda, no chão, nas cadeiras), e no caso de mais do que dois adultos, sugere-se que se sentem dispersos entre as crianças. No início da assembleia devem ser garantidos e esclarecidos os papéis do presidente e do(s) secretário(s) e deve ser estabelecida uma ponte com a assembleia anterior, assim como devem ser partilhados os pontos da agenda de trabalhos da assembleia. No decorrer da assembleia é importante ir fomentando a confiança

entre crianças e entre crianças e adultos. Este cuidado implica também ser capaz de conter ou ajudar a conter e orientar expressões de agressividade e hostilidade, levando a respeitar as características de cada uma das crianças e as participações de cada uma. Por vezes é igualmente necessário gerir ou ajudar a gerir de forma eficaz momentos de tensão entre as crianças, assim como gerir os momentos de silêncio, garantindo que a comunicação não verbal é coerente com discurso e com os princípios das assembleias. Importa também relembrar as regras sempre que necessário através de uma postura assertiva e de respeito pelo outro e garantir que os assuntos são explorados nas suas diversas dimensões/perspectivas, sem emissão de juízos de valor em relação às crianças ou à participação das mesmas, privilegiando a técnica do questionamento (questões abertas, questões fechadas, questões específicas e questões reflexivas). A assunção de uma postura empática é fundamental, fazendo também uso da escuta ativa e garantido que todas as partes são ouvidas, sem assumir partido. É também essencial equilibrar de forma igual os poderes simbólicos presentes, assim como os tempos de atenção, promovendo o envolvimento de todas as crianças no debate para a procura ativa de soluções e para a construção dos compromissos. Aquando do término da assembleia deve-se procurar definir os compromissos de forma clara e objetiva (quem faz o quê, como, quando, onde), tendo o cuidado para que estes sejam equilibrados, concretos, abertos ao futuro e realistas. Para aumentar a probabilidade de os compromissos serem cumpridos, é importante garantir que o compromisso atende aos interesses e necessidades de todos os envolvidos. Também importa definir formas de monitorização dos compromissos assumidos (idealmente envolvendo as crianças nesta monitorização). Sendo as assembleias uma estratégia pedagógica, é fundamental monitorizar esta prática, preenchendo o documento de autorregulação e de automonitorização da assembleia, que permitirá avaliar a evolução da participação das crianças, o impacto desta prática nas suas competências, assim como eventuais necessidades de formação, desenvolvimento ou promoção de competências. Também não se

deve descurar da importância das atas das assembleias, fazendo a leitura da ata anterior no início de cada assembleia (não esquecendo as assinaturas por parte das crianças), lembrando os compromissos assumidos e avaliando se estes foram ou não cumpridos. Se não foram cumpridos é essencial debater e tentar solucionar com um compromisso alternativo. As atas e os diários de turma devem ser arquivados e disponibilizados para consulta de todos.

Esta estratégia, integrada no modelo dialógico, foi uma das estratégias desenvolvidas numa escola portuguesa marcada pela heterogeneidade e diversidade cultural, ao longo de 4 anos (2019-2023). Integrada num projeto mais amplo, que passaremos a apresentar, as assembleias foram uma das práticas de participação e mediação implementadas, com resultados ao nível da gestão de conflitos e ao nível dos processos de tomada de decisão nos processos de aprendizagem e na vida da escola. Importa referir que este projeto contou, também, com parceiros da comunidade, nomeadamente uma associação de desenvolvimento local e a autarquia, assim como outras parcerias estratégicas de intervenção com a rede social de apoio à ação da escola.

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O Projeto de Intervenção Pedagógica inseriu-se numa estratégia de intervenção mais ampla de promoção do sucesso educativo e de combate às desigualdades sociais num território particularmente vulnerável, numa ação que complementasse a intervenção desenvolvida pelas diferentes instituições que atuam junto desta população.

O enquadramento metodológico proposto para a intervenção teve por base os princípios da investigação-ação, baseando-se na colaboração e participação dos diferentes elementos do contexto. A promoção de “um processo de colaboração e de participação não depende de decisões leves,

superficiais e epistemologicamente fáceis” (Amado & Cardoso, 2014, p. 191), mas antes de um conhecimento e reconhecimento dos sujeitos investigados como agentes ativos, participativos e produtores de conhecimento. Assim, existiram um conjunto de fases que foram respeitadas, nomeadamente:

- 1) Criação de uma equipa;
- 2) Seleção do foco da investigação e da intervenção;
- 3) Recolha de dados que permitam a monitorização da ação;
- 4) Análise e documentação das ações;
- 5) Desenvolvimento, implementação e interpretação de estratégias e planos de ação;
- 6) Repetição do ciclo.

Importa também realçar que a intervenção constituiu um momento privilegiado para compreender, explorar e construir conhecimento e potenciar melhorias futuras (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2017), sempre na expectativa de acrescentar valor através do diálogo reflexivo com a situação prática (Schön, 2000). Subordinada a uma abordagem compreensiva da realidade, tendo em conta que, mais do que medir descrever ou julgar (Guba & Lincoln, 1989), se pretendia estimular os atores educativos a participar neste processo, de modo a que, como defende Carr and Kemmis (1986), a ação pedagógica fosse entendida como um momento através do qual se projeta, obtém, confere e organiza um conjunto de informações e argumentos que resultaram da reflexão sobre o problema em debate.

O Enquadramento da ação

A Intervenção Pedagógica na escola tinha como objetivo dar cumprimento ao estabelecido nos documentos curriculares e orientadores em vigor em Portugal, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório (2017), “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo,

contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, (...) [nomeadamente na] definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p. 8). Foi igualmente consultado e considerado o Projeto Educativo da escola, priorizando os seus princípios fundadores, “Formar Cidadãos para o Mundo Globalizado em Transformação”. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (artigos 19.º, 20.º e 21.º) define que é possível, nos diferentes anos de escolaridade, se poderem estabelecer diferentes opções de gestão curricular e pedagógica, de se poderem utilizar diferentes documentos na planificação e implementação de diferentes dinâmicas pedagógicas desde que possam contribuir para o aumento da motivação das crianças, a diminuição da indisciplina e a participação das crianças na vida da escola.

Foi a partir dessa liberdade normativa e para a gestão de uma parte do currículo que se desenhou este Programa de Intervenção Pedagógica e que se desenvolveu a partir de 4 eixos estruturantes:

- Eixo 1 - Um currículo baseado em competências e pensado de forma a desenvolvê-las tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória onde se procurou perceber de que forma o perfil das crianças é tido em conta no processo de ensino-aprendizagem-avaliação reconfigurando expectativas sobre o sucesso educativo das crianças desta escola;
- Eixo 2 - O reconhecimento do primado de aprendizagens culturalmente significativas como o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, e se articula também com a ideia de flexibilidade, contribuindo para a mudança de paradigma educacional que está ainda presente em muitas escolas portuguesas;

- Eixo 3 - O reconhecimento da importância do trabalho colaborativo para operacionalizar as finalidades e os princípios enunciados nos documentos orientadores do Ministério da Educação e no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas;
- Eixo 4 - O reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular pelas escolas e pelos docentes.

As assembleias de turma atravessam os diferentes eixos de ação, pois acredita-se que ao criar espaços de participação ativa e efetiva das crianças na vida da escola se contribui para a mudança sobre as práticas pedagógicas e que naturalmente influenciam a promoção de aprendizagens culturalmente significativas, a criação de uma cultura de cooperação e de responsabilização, ao mesmo tempo que se contribuiu para o aumento da motivação e sentido de pertença das crianças em relação à escola.

AS ASSEMBLEIAS NA ESCOLA

A análise dos dados e a reflexão sobre a experiência de 4 anos permitiu categorizar os dados em três grandes categorias: as estratégias de ensino-aprendizagem que se consideram serem importantes para a preparação, implementação e avaliação das assembleias; as decisões, compromissos ou iniciativas geradas em contextos de assembleias e que foram transformadoras para as crianças e/ou para a escola; bem como as dificuldades sentidas na gestão, técnicas e estratégias.

No primeiro ano do projeto definiu-se que as assembleias deveriam ter uma periodicidade semanal para que se pudessem atingir os objetivos definidos, e para que todos os docentes conhecessem esta estratégia foi dada formação a todos os docentes no início do ano letivo. Ao longo do ano letivo existiram momentos de acompanhamento das sessões, por parte da equipa que coordenava o projeto, bem como momentos conjuntos para reflexão em torno das dificuldades e resultados atingidos. Estas

sessões tinham como objetivo a partilha em grupo de docentes, criando espaços promotores de uma cultura de trabalho colaborativa, bem como procurar soluções para as dificuldades encontradas. Os momentos de capacitação foram-se repetindo nos anos seguintes, dada a mobilidade e instabilidade do corpo docente da escola, e no último ano do projeto (2022-2023) foram os docentes que capacitaram os novos colegas partilhando recursos e possibilidades.

Estratégias de ensino-aprendizagem que considera serem importantes para a preparação, implementação e avaliação das assembleias

Uma das potencialidades mais referidas foi o facto das assembleias servirem como espaços de autoavaliação e heteroavaliação, nomeadamente a avaliação do dia e/ou da semana no plano da semana, em que se privilegia a utilização do reforço positivo. Alguns docentes referiram também que estas eram espaços com rotinas bem definidas, como é exemplo “Apresentação e contextualização da ordem de trabalhos; Debate do assunto; Partilha de opinião; Apresentação de sugestões para a resolução de problema; Síntese das opiniões e das propostas de solução do problema; Votação das propostas de solução; Agendar os problemas por falta de tempo para a assembleia seguinte” (Professora).

Outra docente referiu que estes são espaços onde se debatem temas e problemas. A este nível destacamos uma das ações com maior sucesso na escola e que decorreu de uma discussão em assembleia numa turma de 2.º ano. As crianças desta turma, no 2.º ano do projeto, constataram que havia muito lixo que ficava nos recreios depois dos intervalos e uma das soluções que encontraram foi criar um grupo de crianças responsável pela limpeza do espaço. Ao considerarem que este não era apenas um problema seu, decidiram, com o apoio da sua docente, apresentar

esta ideia às restantes turmas. A cada apresentação iam surgindo mais voluntários e assim se formou os “Heróis do Planeta”, que reuniam quinzenalmente, com o apoio de um técnico da associação de desenvolvimento local que atuava na escola, para definir os grupos que patrulhavam o recreio em cada dia da semana e refletir sobre a sua ação. Este foi um grupo que se criou no segundo ano do projeto e que se mantém atualmente, pela forma como foi sentido como um problema das crianças e como estes participaram ativamente na resolução do problema.

Um dos recursos mais utilizados nas assembleias são os “jornais de parede” onde as crianças registam aquilo que gostam; que não gostam; e o que propõem fazer para alterar o que não gostam. É muito comum que nas primeiras vezes a coluna do que não se gosta registre muitas entradas, ao contrário do que acontece com a do que propomos. Com o tempo, e o apoio dos docentes e educadores, esta é uma situação que se vai alterando. Contudo, para que isto aconteça é importante que se reforce a importância de se alertar para aquilo que gostamos e não gostamos, mas que todos somos responsáveis pelas soluções e mudanças na escola.

Decisões, compromissos ou iniciativas geradas em contextos de assembleias e que foram transformadoras para as crianças e/ou para a escola

Uma das maiores dificuldades na implementação de assembleias é a definição e manutenção dos compromissos acordados naquele espaço. Quando não existe uma preocupação de toda a escola, e que começa, necessariamente, pelos adultos que lá atuam, as assembleias podem tornar-se espaços sem sentido em que se discutem sempre os mesmos assuntos. Quando um assunto é discutido em assembleia, é importante que se proponham soluções para a sua resolução e que estas sejam assumidas por todos. A validação ou a lembrança destas soluções, no dia a dia da escola, reforça a legitimidade daquele espaço e daquilo que lá se contratualiza.

Os “Heróis do Planeta”, mais uma vez, foram alvo de conversa entre as crianças e todas decidiram que “iam divulgar na família e amigos a necessidade de todos sermos Heróis do Planeta, porque todos podemos ser heróis e ter superpoderes para tornar o nosso Planeta melhor. “O que melhorar no próximo ano letivo” (Professora). A par dos “Heróis do Planeta”, outras estratégias marcaram as assembleias, como a existência do “Cantinho da Dança” no recreio, a definição das “regras de utilização do parque da escola, [em que] ficou decidido que irão ter mais cuidado sempre que estivessem no parque, para não se magoarem, nem magoarem ninguém. O parque é de todos, mas só devem brincar no dia da semana estipulado” (Professora); ou ainda a pintura de jogos lúdicos no recreio escolar.

Assim, percebemos pelos testemunhos e pela observação realizada que as assembleias constituem-se, hoje, como uma estratégia com múltiplos benefícios, nomeadamente pela forma como provocam a participação das crianças em aspetos que lhes dizem respeito, mas também ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como por exemplo, o autocontrolo, a regulação, o respeito pelo outro, a cooperação (“autocorreção de comportamentos; autocontrolo de emoções; ouvir e como ser ouvido; como respeitar para ser respeitado; técnicas de interajuda; desenvolver/ estimular a autoestima e autoconfiança” (Professora).

Dificuldades na gestão, técnicas e estratégias

Quando promovemos a discussão com os docentes em torno das dificuldades sentidas estas prende-se com a estimular o debate e a argumentação que conduza à procura de uma solução, como se pode observar no discurso de uma docente.

“Muitas vezes senti que faltava um objeto específico de interesse coletivo. Neste sentido os meninos e meninas só expunham seus problemas e desavenças particulares, mas

não faziam um acordo coletivo e nem refletiam sobre suas ações” (Professora)

No entanto, todos os docentes concordaram que se assiste a uma melhoria de assembleia para assembleia, o que reforça a importância da sua regularidade.

“Sinto que em cada assembleia eles melhoram e com as assembleias aprenderam a gerir os conflitos e a cumprir as regras” (Professora).

CONCLUSÃO

A mediação de conflitos, no nosso entendimento, deve estar sustentada num modelo dialógico, um modelo que procura o diálogo entre todos os envolvidos, um modelo que reconhece a capacidade de agência de todos os envolvidos, principalmente as crianças, um modelo que não se ofoca apenas nos conflitos, mas na vida em comunidade. Quando criamos e pensamos a cultura de uma escola a partir destes princípios percebemos que vamos construindo microculturas democráticas em que as crianças são chamadas a assumir um papel ativo e a viver segundo os princípios da democracia. A importância de um modelo desta natureza, um modelo que sustenta a forma de ser e de se estar numa escola, necessita de capacitação, de supervisão e de avaliação constante para que todas as ações da escola, ou desse contexto, possam ser coerentes com os princípios que se tenta instaurar. Não nos faz sentido promover a existência de assembleias dentro de uma turma ou de uma escola, se o paradigma que depois caracteriza as próprias aulas é instrucionista. Então, a existência de práticas como esta podem ser sinónimo de mudanças paradigmáticas na forma como se entende a criança dentro da escola e da sala de aula. Um modelo que reconhece que as aprendizagens são pessoais, mas que ninguém aprende sozinho (Vygotsky, 1991). Um modelo que considera as crianças como sujeitos ativos, parceiras na tomada de decisões, agentes de transformação e capazes de construir e manter relações de confiança e significativas.

As assembleias, nesta linha, constituem-se como espaços privilegiados de reflexão, “fomentando uma melhor conduta na sua vida escolar/ social” (Professora) ao proporcionarem uma “voz ativa às crianças permitindo colocá-los no centro das decisões da vida escolar e assim formar futuros cidadãos mais democráticos” (Professora). Através da procura de soluções, da argumentação e da procura de consensos permite-se que as crianças desenvolvam competências pessoais e sociais (“a escuta ativa, a resolução de problemas, a empatia, entre outras” (Professora), com impacto no seu rendimento académico.

As valências que tornam as assembleias uma abordagem eficaz, na gestão e mediação de conflitos, estão associadas à relação de proximidade que se desenvolve entre os diferentes agentes educativos. Paralelamente, possibilitam o desenvolvimento de competências de comunicação, de resolução de problemas e de trabalho cooperativo, de comportamentos mais tolerantes e cooperativos, que permitem criar momentos de interação positiva entre crianças e entre crianças e adultos, potenciando igualmente sentimentos de pertença e de identificação com a escola e contribuindo para uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. A. (Coord.) (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.º ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education. Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

Community of Researchers on Excellence for All. (2016). In CREA (Ed.).

Cortesão, I. & Jesus, P. (Coord.). (2020). Guia da Participação das Crianças e Jovens: Centros Educativos das Irmãs Doroteias.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, § I Série, nº 129 (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 4, 72-76.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation: Sage.

Kristiansen, M., & Bloch-Poulsen, J. (2017). Action Research. In C. R. Scott, L. K. Lewis, J. Barker, J. Keyton, T. Kuhn, & P. Turner (Eds.), The International Encyclopedia of Organizational Communication (pp. 1-9). Chichester, UK: Wiley.

Martins, G. d. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação, DGE

Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora.

Soares, M. (2019). A Educação para a Convivência na Escola: As concepções teóricas, a percepção dos/as alunos/as e a prevenção/intervenção. Berlim: Novas Edições Académicas. ISBN 978-3-639-68159-8.

Soares, M. (2019). Aula de Convivência – Uma Resposta Integrada na Cultura de Mediação (352-368). In A. Nunes; D. F. Jorge; J. R. Monteiro; J. C. Moraes; L. T. Dias, L. Miranda, M. Ricou & R. Trindade (Orgs.), Atas do 3º Congresso Internacional promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura: “o

local e o mundo: sinergias na era da informação”. Vila Nova de Gaia: ISPAGAYA. ISBN: 978-972-8182-18-2.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28281/1/Atas%20do%203o%20Congresso%20PEC.pdf>

Soares, M. (2017). Conflitualidade e violência na escola: Um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção. (Tese de doutoramento não publicada). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4462/1/PhD_M%C3%B3nicaNogueiraSoares_2017.pdf

Soares, M. (2013). Mediação de Conflitos – Transformar e capacitar para novas formas de convivência. Revista El Acuerdo, 91, 19-20. Argentina: Equipo IMCA.
https://issuu.com/eugeniadecombi/docs/el_acuerdo_nro_91

UNICEF (2020, julho 2). How to cultivate the Emotional Intelligence in Children. UNICEF – for every child. Disponível em
<https://www.unicef.org/romania/stories/how-cultivate-emotional-intelligence-children>.

UNICEF (1989, julho 2). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.

Vygotsky, L. (1991). A formação social da mente (G. d. D. e. R. B.-D. d. C. B. USP, Trans.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.