Metodologia Fair School

Gerar uma melhor inclusão e bem-estar social considerando os alunos e relações entre alunos nas escolas secundárias

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Nome do Projeto: Fair School

Nº do Projeto: 2020-1-ES01-KA201-083026

Autor: Lene Overgaard Mogensen, In Dialogue

Website do Projeto: www.fair-school.org

Imagens: Pexels (licença aberta) www.pexels.com

Janeiro 2022

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

Parceiros

Universidad Carlos III de Madrid, Spain

İstanbul Avrupa Araştırmaları Derneği, Turkey

IES Ignacio Aldecoa, Spain

In Dialogue, Netherlands

Maltepe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Turkey

Princess Anna Sapieha Jabłonowska School, Poland

Solidarity Overseas Service, Malta

Sociedade Promotora de Estabelecimentos de Ensino, Portugal

University of Bialystok

Conteúdo

Contexto 7

1. Contexto 8

Sobre o Projeto Fair School 8

O contexo da politica do projeto Fair School 9

Inclusão via escola – apoiar a criação de uma sociedade justa e inclusiva 12

As tarefas essenciais das escolas – as competências essenciais e do século XXI 15

Abordagem Fair School 19

Pedagogia de Igualdade geral 21

Prática Restaurativa 22

Uma abordagem para toda a escola… 23

Resumo 24

2. Pressupostos teóricos por detrás da Metodologia Fair School 26

Abordagem construtiva e narrativa social 26

Discursos comuns verificados na escola 32

Sobre o castigo e a vergonha 36

Novos discursos orientadores para uma escola justa 39

Mentalidade de crescimento 39

Janela de Controlo Social 41

Aprendizagem Sócio Emocional 44

2.1 O primeiro pilar: Pedagogia Geral Inclusiva 47

Aprendizagem Cooperativa 51

Educação baseada em projetos 54

Conversas em circulo 55

Envolver a família 58

Serious Games 59

2.2 O Segundo pilar: Prática Restaurativa 62

Fazer perguntas restaurativas 62

Desconstruir a história negativa 64

Reconstruir a história preferivel 66

Sumário 69

2.3. Proposta para a sustentabilidade da abordagem Fair School: Uma abordagem de toda a escola 70

Comunidades de aprendizagem profissional 81

Sumário 83

3. Métodos escolares práticos e justos para o pessoal escolar 86

3.1 Pedagogia geral inclusiva 88

Gestão da sala de aula 90

Actividades de construção de grupos 94

Ensino baseado em projectos 101

3.2 Prática Restaurativa 112

Agendar uma reunião de seguimento, onde poderá verificar com as partes, se os acordos foram cumpridos. 125

Agendar uma reunião de seguimento, onde poderá verificar com as partes, se os acordos foram cumpridos. 127

Conferências Comunitárias Restaurativas (incluindo pares, professores, pais) 135

3.3 Avaliação 138

Referências 140

Contexto

Esta metodologia Fair School forma uma parte do Projeto Fair School financiado pelo programa Erasmus+.

O Projeto Fair School pretende atingir a inclusão e o bem-estar social dos alunos e estudante com antecedentes migratórios em escolas secundárias por toda a Europa. Este projeto pretende criar uma abordagem prática de forma a ser adaptada a nível local, para melhorar as competências sociais dos alunos, dos seus pais e dos funcionários das escolas, para reduzir ou mitigar o risco desta, já longa, exclusão de migrantes.

Este guia metodológico propõe um caminho para gerar inclusão a níveis de sala de aula e de escola. Este guia é a base para a implementação piloto do projeto FAIR SCHOOL implementado em escolas secundárias por professores e os seus alunos. Este conta com o apoio de uma formação online e materiais relacionados à construção de capacidades para os professores e educadores escolares. Irá fornecer os professores com as competências necessárias para lidar com questões de diversidade e aumentar o nível de preparação para a promoção e internalização de valores inclusivos.

Como suplemento a esta publicação, existirá um livro de atividades para uma fácil aplicação dos métodos. Esperamos que considere esta publicação como útil e eficaz na criação de escolas mais inclusivas.

1. Contexto

Neste capítulo ser-lhe-á introduzido o contexto da publicação, o Projeto Fair School, assim como uma vista geral do conteúdo. Irá aprender sobre

- O que envolve o projeto Fair School
- O contexto das políticas da EU no Projeto Fair School
- Inclusão nas escolas como uma forma de aumentar a inclusão na sociedade, pois as escolas ensinam as crianças as competências necessárias para a sua participação futura na sociedade
- A distinção entre os temas centrais como a literacia, matemática e ciências e as novas competências do século XXI, que requerem novas abordagens didáticas e pedagógicas
- A Abordagem Fair School e os seus três pilares: pedagogias inclusivas, práticas restaurativas e uma abordagem escolar completa.

Sobre o Projeto Fair School

O projeto Fair School é um projeto financiado pelo programa Erasmus+, o que pretende desenvolver um conjunto de ferramentas inovadoras para escolas secundárias em toda a Europa, para assistir essas escolas em se tornarem (cada vez mais) locais justos, tolerantes e inclusivos, especialmente aqueles cujas escolas estão a experienciar um aumento na diversidades cultural, ética e religiosa.

Os resultados do projeto estão direcionados aos professores, alunos, pais e pessoal não-professor e baseiam-se, principalmente, nas práticas restaurativas. As práticas restaurativas promovem inclusão, construção de relações e resolução de problemas, para lidar, de uma forma mais construtiva, com as diferenças, assim como oferecer formas mais duradouras para lidar com conflitos. É um sistema de abordagem completa, onde todos os stakeholders têm um papel em manter as escolas seguras e um local de inclusão. Para além disso, oferece competências aos alunos e professores, que têm grande valor fora da escola e, mais tarde, na vida.

O principal objetivo do projeto é criar escolas seguras e inclusivas, mas indiretamente sociedades mais inclusivas e segura. Particularmente, nas escolas secundárias, os comportamentos de rejeição social são altamente experienciados e têm um impacto enorme na vida futura dos alunos. Os adolescentes passam grande parte do seu tempo na escola e devem estabelecer relações positivas com os seus pares, o que forma um aspeto essencial na integração. A rejeição dos jovens pelos seus pares pode impedir que a sua

integração na sociedade, o que muitas vezes leva a consequências para lá da educação, como exclusão, *bullying*, discursos de ódio, perceção de desigualdade e até mesmo comportamentos mais violentos.

O projeto irá, para além de outros, fornecer os seguintes resultados

- Esta publicação, com informação sobre teorias restaurativas, narrativas, sociais e emocionais, em conjunto formando a Metodologia Fair School
- Uma plataforma web para profissionais educativos, facilitando a aprendizagem destes métodos e estratégias
- Jogos (de simulação) sérios, para alunos e os seus pais, convidando-os a interagir com os esforços da escola para se tornar um espaço mais inclusivo e seguro

No website do projeto será possível aceder a todos os resultados disponíveis: www.fair-school.org

O contexo da politica do projeto Fair School

"A força da UE está na sua diversidade. "
Comissão Europeia, 2000[*]

Este documento, assim como outros resultados do projeto Fair School, responde às necessidades e políticas reais e específicas da União Europeia, e tenta combater essas necessidades ao introduzir a Metodologia Fair School na educação secundária. As Nações Unidas também declaram essas necessidades, que, desta forma, não são apenas limitadas à dimensão geográficas da EU.

A União Europeia declara que os alunos que estão bem integrados no sistema educacionais, tanto academicamente como socialmente, têm uma maior probabilidade de atingir o seu potencial. Alunos de contextos migrantes, no entanto, enfrentam um número de desafios nesta área, que podem afetar a sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com literatura de pesquisa académica, podem ser distinguidos três tipos de desafios (EACEA/Eurydice, 2019):

1. *Aqueles relacionados com os processos migratórios (ex.: abandonar o país natal, ter que adquirir uma nova língua, adaptar-se a novas regras e rotinas nas escolas, etc., e o impacto do stress da aculturação no bem-estar geral dos alunos);*

[*] Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions "EU strategy on victims' rights (2020-2025)"

2. *Aqueles relacionados com o contexto socioeconómico e político (ex.: políticas que afetam a disponibilidade de recursos no sistema de educação e nas escolas por promover a integração assim como a promoção de políticas gerais de inclusão e igualdade); e*
3. *Aqueles relacionados com a participação dos alunos na educação, incluindo as oportunidades limitadas numa avaliação inicial, onde não se considera, apenas os aspetos académicos, como os aspetos não académicos (ex.: problemas sociais, emocionais e de saúde); colocação inapropriada no ano escolar; disposição da língua que não é adaptada às necessidades dos estudantes com uma língua materna diferente; apoio insuficiente de aprendizagem e falta de apoio social e emocional; professores que não têm formação e/ou apoio para lidar com a diversidade na sala de aula; cooperação insuficiente casa-escola; e falta ou inflexibilidade no financiamento para fornecer provisão e apoio adequados - para citar apenas alguns.*

Não é uma surpresa que os estudantes migrantes em geral tenham um desempenho inferior e expressem uma menor sensação de bem-estar na escola em comparação com os estudantes nativos na maioria dos países europeus. Tal como relatado no inquérito PISA da OCDE de 2015, a proporção de estudantes migrantes com fraco aproveitamento escolar excede a dos estudantes nativos na maioria dos países europeus participantes, mesmo quando o estatuto socioeconómico é controlado para tal (OCDE, 2016).

Deste modo, de acordo com os dados mais recentes da Eurostat, usados neste documento EACEA/Eurydice, a taxa de alunos nascidos no estrangeiro que abandonam a escola e a formação mais cedo é maior do que a percentagem de alunos nacionais em quase todos os países Europeus onde os dados estão disponíveis. Pondo isto, combater os baixos resultados educacionais dos alunos migrantes e a retenção no sistema de educação é registado como uma alteração principal nas políticas em 17 sistemas de educação em toda a Europa.

As provas apresentadas acima sublinham a importância de investir esforço para ajudar crianças e jovens com contextos migrantes a se tornarem bem integrados no sistema educacional e na sociedade. Sem este investimento, estas crianças não irão atingir o seu potencial completo. Esta preocupação tem sido sempre abordada a nível Europeu e muitas iniciativas políticas da EU têm sido desenvolvidas ao longo dos anos para abordar os diferentes desafios enfrentados por estes alunos.

As iniciativas mais recentes incluem o Plano da Ação de 2016 da Comissão Europeia na integração de nações de países não desenvolvidos e a Comunicação de 2017 sobre a proteção das crianças migrantes.

Os documentos referidos sublinham, para além de outros assuntos, que a educação e a formação são uma das ferramentas mais importantes para a integração. Este último documento estabelece ações para

reforçar a proteção de todas as crianças migrantes durante todas as fases do processo, o que inclui uma avaliação das necessidades de cada criança o mais cedo possível desde que chegam ao país de acolhimento e o acesso a educação sem qualquer atraso e independentemente do seu estado.

Tendo isto em conta, a Recomendação do Conselho de 2018 sobre a promoção de valores comuns, educação inclusiva e a dimensão Europeia de educação reforça a importância de garantir um acesso eficaz e igual à educação inclusiva de qualidade, com o apoio necessário de todos os alunos, incluindo aqueles com contextos migrantes (EACEA/Eurydice, 2019).

Relacionado com o tópico da inclusão de género, a necessidade de uma generalização de género tem sido reforçada pela União Europeia. Por exemplo, o Instituto Europeu para a Igualdade de 2 Géneros (EIGE) da União Europeia, nos seus relatórios sobre o Género e a Migração, realça a importância da generalização do género em assuntos relacionados com a migração "O género é uma variável crucial aquando da procura de políticas na área de migração. A falta de uma perspetiva de género na migração, asilo e políticas de integração podem ter efeitos negativos nas mulheres e nos homens que migram" (EIGE, 2020, p.3). De igual forma, o Conselho Europeu, em relação às Estratégias de Igualdade de Género para 2018-2023, estabelece como uma das linhas de ação "a proteção dos direitos de mulheres e raparigas migrantes, refugiadas e que procuram asilo".

A um nível global, as Nações Unidas reforçam a necessidade para uma educação inclusiva nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (SDG), como uma forma de erradicar a pobreza e a desigualdade social em todo o mundo. Estes objetivos estão estabelecidos para 2030 e serão avaliados e ajustados nessa data. O objetivo 4 – qualidade na educação - é, especialmente, relevante aqui. Este procura garantir melhores oportunidades de educação numa perspetiva mais holística e de aprendizagem continua, de forma a assegurar uma educação universal no pré-primário e no secundário que levem a resultados de aprendizagem eficazes e relevantes para todas as crianças, alunos e adultos como uma base para toda a vida assim como para uma aprendizagem continua. Adicionalmente, e igualmente relevante para esta publicação, esta também procura garantir oportunidades iguais no acesso a oportunidades de mais aprendizagem para jovens e adultos ao longo da vida.

O SDG4 inclui um foco renovado e mais alargado acerca da inclusão, igualdade e igualdade de género. Esta particularidade está explicitamente explicada no ponto 4.5, que pretende eliminar as diferenças de género e garantir um acesso mais homogéneo a todos os níveis de educação e de formação vocacional para as populações mais vulneráveis incluindo pessoas com deficiências e pessoas indígenas. Este não se aplica, apenas, ao acesso igual à educação, mas também se foca nos alunos de forma a que adquiram conhecimentos e competências que lhes permitam perceber e promover, entre outros, os direitos

humanos, a igualdade de género, a cidadania global e a apreciação da diversidade cultural e da contribuição para o desenvolvimento sustentável (objetivo 4.7). Deverá ser fornecido um local central para reforçar a contribuição da educação para o cumprimento dos direitos humanos, da paz, da cidadania responsável tanto a nível local como a nível local, da igualdade de género, do desenvolvimento sustentável e da saúde. A educação deve ser relevante, combinando tanto as competências transversais como as competências técnicas.

Para além disso, existe um foco na eficácia e no acesso à aprendizagem, para a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências relevantes. As oportunidades de aprendizagem devem ser aumentadas e diversificadas (objetivo 4.4). Isto pode ser conseguido ao usar diversas variedades de métodos de ensino e formação de forma a que todos os jovens, alunos e adultos, especialmente raparigas e mulheres, possam adquirir o conhecimento, capacidades e competências relevantes para uma vida e emprego decente. Para além das capacidades direcionadas ao emprego, deve ser dado enfâse ao desenvolvimento de competências cognitivo e não-cognitivo/transferíveis, como a resolução de problemas, pensamento critico, criatividade, trabalho em equipa, competências de comunicação e resolução de conflitos (www.un.org/sustainabledevelopment/education).

Inclusão via escola – apoiar a criação de uma sociedade justa e inclusiva

A educação é uma forma de inclusão. Uma boa educação de base é uma forma de entrar numa educação superior, desenvolver uma carreira no mercado de trabalho, tornar-se um cidadão ativo e contribui para a saúde física e mental. A inclusão nas escolas é a inclusão na sociedade através da escola, pois as escolas formam uma porta para a participação geral na sociedade.

Em junho de 1994, representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais formaram a Conferência Mundial para a Educação Especial, que aconteceu em Salamanca, Espanha. Estes concordaram numa declaração que encoraja os estados envolvidos a desenvolver uma educação inclusiva para (quase) todas as áreas no que diz respeito à diversidade, direitos humanos e para uma inclusão mais alargada na sociedade (UNESCO, 1994).

> *Nós, como delegados da Conferência Mundial para a Educação Especial a representar noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunimo-nos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho… acreditamos e declaramos que:*

- *cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ser-lhes dada a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem,*
- *cada criança tem características, interesses, habilidades e necessidades educativas únicas,*
- *o sistema educacional deve ser criado e devem ser implementados programas educacionais que considerem a grande diversidade destas características e necessidades,*
- *aqueles com necessidades especiais de educação devem ter acesso a escolas regulares que devem acomodá-los dentro de uma pedagogia que se centra na criança e ser capaz de ir ao encontro das suas necessidades,*
- *escolas regulares com uma orientação inclusiva são a forma mais eficaz de combater atitudes de discriminação, criando comunidades acolhedores, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação abrangente; para além disso, eles fornecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhora a eficácia e, por consequência, a relação custo-eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.3).*

Incluir todas as crianças numa educação regular está cheio de desafios e dilemas. Como foi mencionado antes, vários professores experienciam grandes desafios aquando da criação de práticas inclusivas. De acordo com a pesquisa feira pela Agência Europeia para a Educação Especial em 2003, um dos maiores desafios a nível Europeu consiste na inclusão de alunos com problemas comportamentais, sociais e/ou emocionais (como referido por Meijer (2013)). Os professores sentem-se, muitas vezes, divididos entre forcarem-se ou nos resultados académicos ou na inclusão. Existem, então, dilemas entre considerar apenas um aluno ou uma comunidade de aprendizagem; entre apreciar a diversidade ou apontar para um currículo regular; e entre o conhecimento ou a dimensão social das escolas (Baltzer, 2008). Tentativas de dar a todos os alunos a melhor educação é resolvida de forma diferente em diferentes países Europeus e tem mudado ao longo dos anos.

Rasmussen (2001) faz a distinção entre escolas divididas por níveis e escolas unidas. Numa escola dividida por níveis, os alunos são separados em diferentes níveis com base nos seus resultados. Exemplo disto é o sistema escolar Alemão, onde os alunos são divididos em Haupschule, Realschule ou Gymnasium depois de 4-6 ano, dependendo do seu rendimento escolar – esta próxima escola define, em grande medida, as suas possibilidades de uma educação superior. Rasmussen descreve como é que este tipo de divisão tende a reproduzir divisões sociais na sociedade, de forma a que os alunos provenientes de contextos desfavorecidos, de famílias com níveis socioeconómicos baixos ou de uma minoria étnica tenham uma maior probabilidade de serem colocados em escolas de baixo nível, onde as suas oportunidades de uma educação superior e de carreira são dificultados desde uma nova idade.

Para além disso, essas escolas produzem grandes níveis de repetição de ano com o acompanhamento do estigma dos alunos, assim como uma maior taxa de abandono escolar. Em suma, pode ser concluído que as escolas divididas por níveis produzem mais "falhanços escolares" (Rasmussen, 2010).

Numa escola unida, todos os alunos matriculam-se na mesma escola, mas é esperado que os professores diferenciem a aprendizagem de acordo com as necessidades educacionais de cada aluno. Exemplos de escolas unidas que consequentemente têm um nível mais baixo de alunos segregados são as escolas Canadianas e Finlandesas. As escolas unidas quebram as barreiras sociais, aumentam a igualdade e, por consequência, a mobilidade social – demonstra menos repetições de ano e abandono escolar, mas tendem a perder mais alunos excecionalmente inteligentes do que as escolas divididas por níveis. Igualmente interessante, os países que têm escolas unidas, em média, têm um melhor desempenho nos testes PISA internacionais do que os outros países com escolas divididas por níveis (Rasmussen, 2010, Boel et al., 2013). Aquando da necessidade de incluir imigrantes, refugiados e minorias étnicas, que muitas vezes estão representadas em classes sociais baixas, é, obviamente, importante ter um sistema educacional que permite uma mobilidade social assim como uma interação entre alunos de diferentes classes sociais.

A Dinamarca é outro exemplo de um país que tem uma escola unida desde 1993. Têm sido experienciados alguns desafios no decorrer dos anos. Durante muitos anos, o número de alunos referidos para a educação especial, ou noutra escola ou numa turma de educação especial dentro do mesmo edifício da escola regular, tem sido bastante alto. Isto significa que um número alto de alunos receberam a sua educação enquanto excluídos dos quadros de uma escola regular de forma a manter uma escola regular como uma escola unida (Rasmussen, 2010; Alenkær, 2008). Em 2012, foi instaurada uma nova reforma escolar que afirmava que os alunos que recebem uma educação especial devem estar incluídos na educação regular. Esta reforma instaurou novos dilemas. Ao tentar transferir os alunos da educação especial para uma escola regular sem os recursos e competências dos professores necessárias, existia o risco de excluir em vez de incluir. Portanto, é um risco quando os alunos de uma comunidade que estão matriculados em escolas/turmas especiais são transferidos para uma comunidade diferente que não tem recursos e/ou professores com as competências necessárias para lidar com os alunos (Boel et al., 2013).

Rasmussen (2010) afirma que quando as escolas unidas são bem-sucedidas no foco da inclusão de uma maior diversidade podem dar aos alunos melhores competências para a sociedade moderna onde as competências para uma sociedade moderna onde capacidades como aprendizagem-para-aprender e autodesenvolvimento são altamente valorizadas. Para além disso, Boel et al. (2013) afirma que se apenas passar tempo com os outros alunos semelhantes a si mesmo, irá perder a oportunidade de se

deparar com desafios, perspetivas, perturbações e surpresas que são tão necessárias como a aprendizagem e o desenvolvimento identitário. R. Flecha (2015), no projeto INCLUD-ED, fala sobre a importância da integração heterogenia, no que toca a competências, dos alunos em contexto de sala de aula. Neste estudo, os benefícios e as aprendizagens nos campos académicos e sócio emocionais são explícitos, como o aumento da autoestima, respeito e aceitação da diversidade.

É importante distinguir entre tolerar e incluir todos os alunos. Não é sobre ser tolerado independentemente das suas dificuldades, mas sim ser incluído por ser único e, portanto, representa um papel importante na comunidade. A diversidade é vista como uma mais valia que permite que as pessoas aprendam uma com as outras, aprendam a ouvir, comunicar, cooperar, desenvolver soluções criativas, resolver conflitos, etc. Se não queremos apenas conter, mas sim incluir todos os alunos no ensino regular, e criar uma inclusão mais ampla através das escolas, isso requer elevadas competências didáticas e pedagógicas dos professores, bem como um nível elevado de competências entre os conselheiros. A boa notícia é que uma boa educação para alunos com necessidades especiais (incluindo alunos com dificuldades comportamentais ou problemas emocionais e/ou sociais) é, na verdade, uma boa educação para todos os alunos. Portanto, a inclusão não precisa de se sobrepor aos resultados académicos, mas uma boa inclusão pedagógica pode melhorar os resultados académicos dos alunos. Uma escola inclusiva coloca exigências nos professores, no entanto, não é sobre trabalhar mais com os mesmos em mais tarefas, mas sim sobre trabalhar de uma forma diferente beneficiando todos os alunos (Boel et al., 2013).

As tarefas essenciais das escolas – as competências essenciais e do século XXI

Como descrito acima, a educação tem um papel crucial na criação de uma sociedade justa, apoiando a inclusão de, por exemplo, migrantes, minorias étnicas e apoiando a igualdade de género. Mas quais são os objetivos mais específicos das escolas, as suas tarefas essenciais, que competências e capacidades é que devem promover e desenvolver nos seus alunos?

O trabalho dos professores é medido pelos resultados académicos dos seus alunos nos exames nacionais e nas notas assim como o teste PISA da OECD – focando-se todos em disciplinas essenciais como literacia, matemática e ciências. Como foi dito anteriormente, muitos professores acreditam que as exigências do desempenho académico tornam complicado encontrar tempo livre para a inclusão e apoio extra de alunos em risco, minorias étnicas, alunos com doenças cognitivas e/ou problemas comportamentais. Estes enfrentam o dilema entre os resultados académicos e a inclusão, estando obrigados a escolher apenas um dos focos. Com esta publicação pretendemos mostrar que este não

precisa de ser, necessariamente, o caso. O foco na inclusão pode aumentar os resultados académicos dos alunos como uma prática de boa educação para todos os alunos.

Criar uma escola justa é interpretado como um passo importante para melhorar as competências gerais de todos os alunos. Primeiramente, a OECD, através do teste PISA, observou que o clima escolar é caracterizado pelas altas espectativas, a justiça vivenciada, uma boa relação professor – aluno e a ausência de *bullying* e comparar as relações entre estas e o abandono, e, consequentemente, com o desempenho (Schleicher, 2019, OECD, 2012). Um ambiente seguro e justo é necessário para a aprendizagens das disciplinas essenciais como literacia, linguagens estrangeiras, competências matemáticas e ciências.

Além disso, a tarefa essencial das escolas é preparar os alunos para uma participação completa na sociedade; educação superior, oportunidades no mercado de trabalho, e cidadania ativa. Nós, portanto, iremos analisar com maior detalhe os conhecimentos, competências, qualificações e capacidades necessárias para uma participação total? Greenberg et al. (2017) descreve os outros estudos de longa-duração que mostraram que as competências sociais e emocionais estão relacionados com a realização do ensino secundário, preparação profissional, relações saudáveis, saúde mental, redução de comportamentos criminosos e envolvimento da cidadania. Ao mesmo tempo, Greenberg et al. afirma que outras pesquisas mostraram que a intervenção pedagógica pode melhorar as competências sociais e emocionais dos alunos.

Recentemente existiu a hipótese de alterar a perspetiva tradicional da escola, da educação, do conhecimento, das competências e das qualificações. Tradicionalmente, o conhecimento e a capacidade são vistos como algo que é adquirido através da escola e da educação e pode ser uniformizado e medido. No entanto, hoje em dia, o conceito de competências foi posto em primeiro plano. As competências baseiam-se na aplicação real do conhecimento e das competências. Aqui, as atitudes contam. Atitudes podem ser consideradas expressões de valores, qualidades e traços pessoais que fazem com que atue e reaja de uma forma especifica em relação a ideias, pessoas e situações. É, portanto, a capacidade própria de resolver tarefas específicas dentro e fora do mundo de trabalho. Esta é uma alteração do “O que devemos aprender?” para “o que somos capazes de fazer?” (Illeris, 2002).

As competências são a capacidade que permite a alguém enfrentar uma situação concreta de uma forma satisfatória. Um individuo usa o seu conhecimento e competências académicas para ultrapassar desafios que podem aparecer numa situação em particular, possivelmente caracterizada pela incerteza e insegurança. Isto significa que não é apenas sobre aprender conteúdo, mas também ser capaz de usa-lo em vários contextos. Como é uma questão de colocar as qualificações de um individuo em diferentes

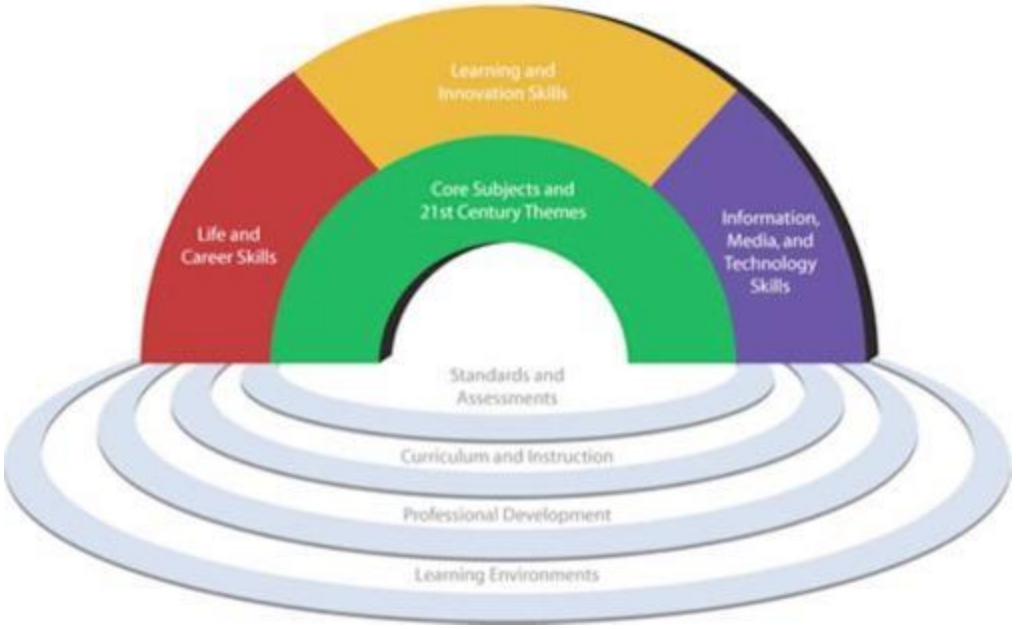
situações, ele também se coloca no cenário (Illeris 2002). Muitas pessoas, por vezes, têm conhecimento e competências especificas e são, muitas vezes, documentados em documentos oficiais. No entanto, a forma como estes são colocados numa situação da vida real pode variar de pessoa a pessoa. Portanto, um individuo desenvolve as suas capacidades numa forma pessoal, dependendo nas atitudes, visões e mentalidades.

O teste PISA da OECD pretende testar disciplinas principais como literacia, matemática e ciências, portanto, como é que o aluno é capaz de aplicar estas competências em problemas da vida real. No entanto, a seguir a estas competências mais tradicionais, aconteceu o aumento exponencial no interesse das denominadas, competências do século XXI. A exploração das competências do século XXI começou nos EUA em 2002 através da cooperação entre gestores de empresas, legisladores e líderes da educação chamada Cooperação para as Competências do Século XXI P21. Mais tarde expandiu-se para a Nova Zelândia, o Reino Unido e a Europa. A OECD também adaptou este conceito. Acredita-se que possa capacitar a ultrapassagem dos desafios do mercado de trabalho no novo século, precisamos de novas competências. Charles Fadel, vice-presidente do comité educacional do Comité de Conselho de Negócio e Indústria (BIAC) para a Organização Co operacional e de Desenvolvimento (OECD) escreve, em 2012, que é necessário repensar a educação para corresponder às necessidades futuras. Ele propõe criar uma conexão melhor entre o conhecimento e a prática na qual o mesmo se aplica (Trilling & Fadel, 2009).

A EU, assim como outros, reconhecem que, para além de outros, a criatividade, o empreendorismo, a aprendizagem-para-aprender, competências digitais e outras capacidades e competências do século XXI estão a emergir cada vez mais e a tornarem-se cada vez mais importante para a inovação, crescimento e participação na sociedade (digital) e na economia. Estes estão presentes no que está apelidado de competências principais reformuladas pela EU, como, por exemplo, as competências cívicas e sociais. Para além disso, nos novos planos políticos propostos para a Área Educacional Europeia, que é o que a UE está a prever para 2025, as competências e capacidades do século XXI mostram-se como uma forma de aumentar a qualidade da educação na Europa, assim como a integração da inclusão no sistema educacional e na sociedade em geral[*]

Existem várias formas de descrever e agrupar estas competências do século XXI. Abaixo é mostrado um modelo compreensivo:

[*] www.ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en



Learning and Innovation "The 4 C's"	Digital Literacy	Career and Life
Critical thinking & problem solving	Information literacy	Flexibility & adaptability
Creativity and innovation	Media Literacy	Initiative & self-direction
Communication	ICT Literacy	Social & cross-cultural interaction
Collaboration		Productivity & Accountability
		Leadership & responsibility

(Trilling & Fadel, 2009)

As principais disciplinas deste modelo são a literacia, línguas estrangeiras, matemática e ciências, assim como geografia, história, arte e educação cívica. Para além destas disciplinas fundamentais, conseguimos observar as novas competências do século XXI. Primeiramente, os 4 C*s*: o pensamento crítico e resolução de problemas, a criatividade e inovação, a comunicação e a colaboração. São também relevantes para esta publicação as competências para a carreira e a vida: flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e autonomia, interações sociais e multiculturais, produtividade e encargo, liderança e responsabilidade.

Em suma, é possível dizer que existiu uma mudança de pensar no estudante individualmente e o seu ganho académico nas principais disciplinas para que o aluno ganhasse competências mais amplas que lhes permitem aplica-los em cenários da vida real caracterizados pela diversidade, complexidade e incerteza. Este requer comunicação, cooperação, pensamento criativo para resolver problemas e requer iniciativa e espírito de liderança. Para além disso, requer flexibilidade, competências de resolução de problemas, capacidade de adaptação e consciencialização social e cultural de forma a navegar num mercado de trabalho em constante mudança e cada vez mais diverso.

Abordagem Fair School

Tal como descrito previamente, os sistemas de educação e as escolas muitas vezes geral desigualdade e limitam as oportunidades de mobilidade social. Para criar sociedades justas, devemos fornecer escolas justas, onde nenhum aluno está mais propicio a abandonar a escola com más notas, desistir ou até mesmo ser expulso devido ao seu contexto demográfico, étnico ou de género.

Através deste projeto e desta publicação iremos introduzir a Abordagem do Fair School, focando-se na criação de escolas seguras e justas para todos os alunos, incluindo, na sua maioria, migrantes, minoria étnicas e criar igualdade de género. A abordagem do Fair School pretende criar uma escola que se foca no ambiente de aprendizagem que garante, primeiramente, a inclusão de todos, em segundo, um ambiente de aprendizagem que nutre a motivação e a abertura, em geral, para a aprendizagem e, por último, o desenvolvimento de competências mais específicas ao século XXI.

Ramón Alzate (2010) sugere a importância de desenvolver mais responsabilidade social nos alunos, guiando-se pelas linhas da educação socio-emocional e da solidariedade. Considerando estes aspetos, podem ser desenvolvidos espaços e ambientes educacionais mais seguros e recetivos.

De acordo com Greenberg et al. (2017), abordar a escola justa, segura e inclusiva é equivalente a envergar uma abordagem de saúde publica na educação, garantindo que os alunos prosperem física e mentalmente e, portanto, têm as melhores condições para aprenderem. Onde antes era costume intervir individualmente nas crianças e jovens que mostravam problemas de saúde mental consideráveis, passou a ser comum focar-se no bem-estar de todos. Uma das razões é o paradoxo preventivo. De acordo com o paradoxo da prevenção, a saúde publica geral é melhor conseguida ao fornecer intervenção a todos em vez de atingir apenas os grupos mais necessitados com medidas mais especificas.

Esta técnica pode ser simplesmente exemplificada pela prevenção de condições médicas sérias como AVCs ou ataques cardíacos. Tradicionalmente, os adultos são mais vezes testados para o colesterol e a

pressão arterial alta como uma forma de identificar os indivíduos com maior risco e o tratamento e as alterações do estilo de vida necessárias para este grupo de risco. O benefício para os indivíduos é ótimo, no entanto, o benefício para a saúde geral da população é pouco. Isto deve-se ao que Geoffrey Rose, um epidemiologista britânico, chamou de paradoxo preventivo. "Um grande número de pessoas expostas a um pequeno risco pode gerar mais casos do que um pequeno número exposto a um grande risco" [*]. (Rose, 1985 as referred in Greenberg et al, 2017).

Greenberg et al. (2017) afirmou que criar uma escola segura e inclusiva pode ser uma abordagem da saúde pública na educação, apontando para a criação de um bem-estar geral. Esta abordagem pode ser dividida em três níveis (Greenberg et al., 2017 & Berkowitz, 2019):

1. Intervenções universais que abordem todos os alunos. O foco está, geralmente, em três níveis: 1) estruturas escolares como politicas ou regras; 2) a pedagogia dos professores, como gestão da sala de aula, aprendizagem em cooperação, aprendizagem com base nos projetos, interações interpessoais e instrucionais; 3) currículo social e emocional que se foca em ambientes seguros que facilitam a aprendizagem de disciplinas principais, competências do século XXI, assim como a consciencialização da diversidade e das injustiças históricas, sociais e culturais. De acordo com Smith et al. (2015) estas são as intervenções que os professores podem, com facilidade, implementar na sala de aula e que irão beneficiar cerca de 80% dos alunos.
2. As intervenções seletivas focadas nos alunos em risco. O foco pode ser específico para algumas turmas na escola ou para alunos e as suas famílias. Estes alunos serão visados devido aos fatores democráticos que os colocam em risco, como viver em bairros pobres ou trauma e doenças mentais na família. Estas intervenções são mais focadas e intensas do que as intervenções universais. Isto irá beneficiar cerca de 15% dos alunos, e, em alguns casos, pode ser realizado pelos professores, enquanto que outros casos poderão necessitar de um orientador pedagógico ou por um professor com mais formação na prática de técnicas restaurativas.
3. Intervenções indicadas para apoiar alunos que mostram os primeiros sinais de problemas mentais ou comportamentais. Estas intervenções assemelham-se aos tratamentos aplicados e beneficiam cerca de 5% dos alunos, e são, por norma, realizados pelos orientadores pedagógicos ou psicólogos escolares.

[*] Um estudo na Finlândia mostrou que 30% das mortes por doenças coronárias provêm de 10% das pessoas em risco, enquanto que os restantes 70% provêm do resto da população, onde não lhe é estipulado nenhum risco em particular. Rose, portanto, acredita que as estratégias de prevenção que atingem uma população mais amplas podem beneficiar toda a comunidade, mesmo mais do que as intervenções individuais para os grupos de risco. Como exemplo podemos usar campanhas para fazer mais exercício e parar de fumar (Rose, 1985 como citado em Greenberg et al, 2017).

Os pontos acima também realçam o facto de que isto deve ser uma abordagem adotada por toda a escola. O professor pode implementar, com sucesso, algumas das suas ideias na sala de aula, no entanto, se os seus colegas responderem de forma diferente, se não houver nenhum orientador pedagógico que apoie ou cumpra as políticas educativas (ex.: políticas de disciplinas) praticadas pelo professor, o resultado irá ser limitado.

Seguindo o conceito dos diferentes níveis de intervenção, a Abordagem do Fair School consiste em três pilares:

- Pedagogias de Igualdade Geral que apontam para a aprendizagem socio-emocional – construir segurança, relações positivas, oportunidades para a participação de todos, dirigidos às competências do século XXI assim como lidar com os tópicos da discriminação e inclusão. Estes métodos são relevantes para todos os professores.

- Práticas restaurativas quando algo está errado e tenha gerado dano – tornar os conflitos e maus comportamentos em novas oportunidades para aprender. Os casos e métodos mais fáceis são relevantes para professores (experientes) e os casos e métodos mais complexos para os orientadores.

- A abordagem para toda a escola foca-se numa estratégia de gestão, práticas de avaliação, cooperação dos professores, desenvolvimentos de competências, etc., realçando que a criatividade, a cooperação, a inclusão, etc. devem prevalecer na estrutura e na cultura da escola para modelar o comportamento e as competências desejadas nos alunos e para garantir uma implementação bem-sucedida da abordagem Fair School. Este pilar é relevante para a gestão da escola.

Pedagogia de Igualdade geral

Alternando o foco para as competências do século XXI, a seguir às disciplinas principais como literacia, línguas, matemática e ciências, requer novas abordagens pedagógicas. O que é comum entre estas abordagens é que o seu foco é o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem assim como acreditar no crescimento mental ao contrário de uma mentalidade fixa. Ambos os aspetos serão descritos no capítulo dois sobre a teoria por trás da Abordagem Fair School.

Alguns exemplos destas abordagens pedagógicas são o trabalho cooperativo que se foca no ensino de competências essenciais aos alunos através da cooperação em pequenas equipas e, como tal, desenvolvendo a cooperação, a comunicação, o pensamento criativo, etc. (Kagan & Stenlev, 2016;

Jensen (ed.), 2012), uma aprendizagem baseada em projetos, onde os alunos trabalham em equipas em casos reais (Boss & Larmer, 2018), e incluir, no currículo, tópicos de desigualdade e injustiça.

Para além destas abordagens que se focam no aspeto didático, notou-se um aumento do foco nas competências dos professores, como a gestão na sala de aula, construção de relações positivas com e entre os alunos, com os familiares, trabalhando no clima da sala de aula e intervindo num comportamento perturbador como forma de encorajar um melhor ambiente de aprendizagem e, através disto, trabalhar ativamente no desenvolvimento das competências do século XXI dos alunos.

Todos estes métodos apoiam a aprendizagem socio-emocional dos alunos e será descrito mais detalhadamente, no capítulo dois. Os exemplos concretos destes métodos serão dados no capítulo três.

Prática Restaurativa

Os métodos pedagógicos acima são ótimas ferramentas para evitar interrupções nas aulas, *bullying* e conflitos através da construção de um ambiente de aula seguro e justo. No entanto, se se verificou danos ou alguns alunos têm grandes riscos, ou demonstram-nos, de problemas comportamentais, sociais e emocionais, será necessário aplicar intervenções mais direcionadas. O segundo pilar da Abordagem Fair School é, portanto, uma Prática Restaurativa (PR), visando assumir responsabilidade por corrigir as coisas e reparar os danos feitos.

Historicamente, a Prática Restaurativa (PR) surgiu da justiça restaurativa. Evans & Vaandering (2016) descrevem como é que a justiça restaurativa se tem desenvolvido dentro do sistema de justiça criminal e tem sido usado para lidar com disputas entre vizinhos, programas de conciliação vitima-culpado, delinquentes juvenis e programas de reintegração depois de completar uma sentença de prisão. Tem sido usado desde a segunda metade dos anos 70. Estes dizem, posteriormente, que esta prática pode ter sido usada nas comunidades não-Ocidentais como as pessoas de Navajo na América do Norte e nas tribos Maori da Nova Zelândia, onde métodos parecidos têm sido usados para resolver problemas da comunidade dentro da mesma, onde a justiça é relacionada com a integridade e a cura, em vez do certo e do errado. Para uma leitura mais completa sobre a justiça restaurativa veja o Livro de Programas de Justiça Restaurativa para o Gabinete de Drogas e Crimes das Nações Unidas (UNODC, 2020).

Já foram desenvolvidas várias tentativas para adaptar a justiça restaurativa num ambiente educacional. A sua denominação também mudou para práticas restaurativas (às vezes referido como disciplina restaurativa). A seguir à justiça restaurativa, as práticas restaurativas baseiam-se noutras formas de promover a paz, resolver conflitos e abordar as necessidades relacionais nas escolas desenvolvidas nas

décadas de 80 e 90 (para uma leitura mais completa: Thorsborne ed., 2019; Evans & Vaandering, 2016; Hansberry, 2016; Thorsborne & Blood, 2013; Hopkins, 2004).

Em suma, as práticas restaurativas conjugam as pessoas afetadas pelos danos de conflitos ou incidentes para discutir o que aconteceu, quem foi magoado e o que é necessário acontecer para reparar os danos. A(s) pessoa(s) magoada(s) partilha(m) a sua experiência, assim como a necessidade de recuperar novamente. A pessoa que esteve errada tem a hipótese de se colocar no lugar dos outros e entender as consequências das ações que foram, muito provavelmente, planeadas de forma diferente, mostrando responsabilidade pelo ato e soluções para ficar tudo bem. Ao faze-lo, as crianças e os jovens melhoram as suas competências emocionais e sociais.

A teoria por trás da prática restaurativa vai ser descrita no capítulo dois e os exemplos de intervenções serão dadas no capítulo três.

Uma abordagem para toda a escola…

O último pilar da Abordagem Fair School é a ênfase da abordagem para toda a escola.

Se pretender desenvolver competências do século XXI dos alunos – como a criatividade, cooperação, comunicação, etc., e mudar a abordagem pedagógica, é uma pena não usar as oportunidades que os conflitos oferecem para oferecer competências sociais e o respeito pela diversidade. Ao contrário, não há qualquer vantagem em conduzir conversação restaurativas, se a abordagem pedagógica for baseada numa aprendizagem unidirecional mais autoritária. Como tal, não faz sentido que um professor ou um orientador conduzam conversas restaurativas com os alunos se a gestão depois decidir suspender o aluno numa forma mais penalizante.

Tornar-se uma Escola Justa significa mudar para uma forma de pensar mais inclusiva e matura – não apenas em relação aos alunos, mas também relacionando com o desenvolvimento estratégico, avaliação, desenvolvimento competente, cooperação entre o pessoal e entre o pessoal e a gestão. É um passo em direção ao que Albrechtsen (2018) chama de uma comunidade de aprendizagem profissional, onde o foco está no professor e nos modelos de gestão das competências, o que querem desenvolver nos alunos (cooperação, comunicação, criatividade, inovação) assim como o desenvolvimento reflexivo.

O capítulo dois irá incluir uma secção que introduz as bases teóricas por detrás da abordagem para toda a escola em termos de desenvolvimento estratégico, facilitação do processo de mudança, estabelecer práticas de avaliação, desenvolvimento de competências e cooperação do pessoal.

Resumo

Este capítulo introduziu o Projeto Fair School e esta publicação. Observamos as ideias de inclusão na sociedade através da igualdade nas escolas.

A tarefa essencial das escolas é construir competências nos alunos que lhes permitam tornarem-se adultos saudáveis, física e mentalmente, e para participarem na sociedade através da educação superior, empregos e cidadania ativa. Isto é feito, eficazmente, num ambiente que é considerado justo e seguro, pois liberta a energia dos adolescentes para que se possam focar na aprendizagem. Criar escolas justas requer o desenvolvimento de ferramentas didáticas e pedagógicas que se focam no ambiente de aprendizagem assim como visam, diretamente, as competências pessoais e sociais dos alunos. Um benefício adicional das escolas justas é, portanto, o desenvolvimento das competências – capacidades do século XXI que muitas empresas e instituições políticas concordam como necessárias para o futuro mercado de trabalho e sociedade.

Por fim, o capítulo introduziu-lhe a Abordagem Fair School e os seus três pilares, nomeadamente: *pedagogias inclusivas/aprendizagem socio-emocional e as práticas restaurativas* que se focam em criar escolas justas através de métodos de prevenção e intervenção e finalmente, a *abordagem para toda a escola* que procura alinhar pedagogias, intervenções e gestão e desenvolvimento geral da escola.

O próximo capítulo introduz a abordagem teórica por detrás da Abordagem Fair School. As ideias teóricas irão ajudar a entender a lógica por detrás destes métodos presentes no capítulo três. É importante realçar que não são os únicos métodos existentes e que poderão não ser úteis para todos. A abordagem e os métodos únicos devem ser ajustados ao contexto, região e cultura específicas do local onde trabalha e dos desafios dos alunos e da escola. Esta teoria conta ajudar a tomar escolhas informadas sobre os métodos dados no capítulo três.

2. Pressupostos teóricos por detrás da Metodologia Fair School

Este capítulo irá introduzir os pressupostos teóricos por detrás das Práticas Restaurativas e da Aprendizagem Socio-Emocional/pedagogias inclusivas, que formam a base da Metodologia Fair School. Mesmo quando está maioritariamente interessado nos métodos práticos, recomendamos que leia este capítulo pois explica a lógica e a filosofia por detrás destes métodos. Acreditamos que isto facilite a aplicação dos métodos e a adaptação dos mesmos aos desafios concretos. Tal como o psicólogo Alemão-Americano Kurt Levin (conhecido pelo seu trabalho de pesquisa) disse, não existe nada mais prático do que uma boa teoria (em Greenwood & Levin, 1998). Neste capítulo irá aprender sobre:

- A abordagem construtiva social incluindo os conceitos de discurso (a ideia dominante na sociedade) e a narrativa (as histórias que contamos uns aos outros). Construímos o mundo através da forma com que falamos, e falam, dos eventos, nomes e rótulos.
- O discurso comum representa um papel nas escolas que contribui para o ciclo de exclusão dos alunos em risco.
- O funcionamento dos castigos e da vergonha entre os adolescentes
- A necessidade de vários discursos na escola – olhando para a capacidade de evoluir a forma de pensar e envolver os diferentes alunos nas aulas
- Práticas restaurativas como forma de balançar relações e responsabilidades e para capacitar os adolescentes a reparar os danos feitos, aprendendo com os erros e assumir responsabilidade pelo futuro
- A abordagem para toda a escola, definindo a infraestrutura que envolve atores em estruturas específicas (ex.: através de práticas de avaliação e desenvolvimento de competências).

Abordagem construtiva e narrativa social

O trabalho feito nesta publicação é baseado na abordagem construtiva social. De acordo com a teoria da construtiva social, não interpretamos o mundo objetivamente. Não existe uma realidade, mas sim diferentes versões da realidade, dependendo da perspetiva do mesmo (ex.: Wetherell & Potter, 1987; Bruner, 1986). De forma a tornar isto mais simples, pensamos em várias pessoas a olhar para uma vaca em diferentes perspetivas, ex.:

- uma rapariga a visitar uma casa da pradaria e notar os padrões brancos e pretos da vaca;
- um talhante a considerar se ainda irá ter emprego quando existem cada vez menos gente a comer carnes vermelhas;
- um agricultor a ponderar se deveria começar a fazer uma agricultura biológica;
- O Picasso a contemplar que cor usar para expressar como se sente em relação à vaca;
- um lobo a pensar na vaca como uma refeição;
- um vegetariano a considerar quantos antibióticos é que uma vaca pode tomar;
- um vegetariano/vegano a pensar que comer carnes vermelhas contribui para as alterações climáticas;
- Platão a questionar se a vaca ainda estará lá quando ele vira as costas para ela.

O que cada pessoa descreve ou como o interpreta o que vê irá depender da visão limitada de cada um sobre este objeto. O mundo é tão complexo que nenhuma pessoa é capaz de olhar excessivamente para todas as faces, mas toda a gerente irá, apenas, ver a parte correspondente à sua perspetiva na teia dos diferentes grupos. Nós, por suposto, precisamos de colocar a objetividade entre parenteses e aceitar que existem tantas verdades e perspetivas como pessoas no mundo. Em vez de acreditar "no" universo, devemos reconhecer que existem várias versões verídicas do mundo.

Toda a gente olha para o seu trabalho e a sua escola através da sua perspetiva, com objetivos concretos e com os desafios em mente. Toda a gente dá o seu melhor de acordo com a sua lógica e conhecimento – para realizar os seus objetivos de vida, ser leal para a sua família, fazer o que acharem que é bom para a sua comunidade e para desempenharem, corretamente, as suas funções. Toda a gente tentar ser leal à sua própria experiência e perceção. O que parece óbvio numa perspetiva pode parecer completamente diferente e, até mesmo, contraprodutivo na perspetiva de outra pessoa (Mogensen, L. O.,2012)

Tire um momento para refletir sobre quantas diferentes perspetivas consegue encontrar nos seguintes tópicos – e considere a lógica de cada perspetiva – as boas intensões, desejos, medos que a pessoa a representar esta perspetiva pode ter:

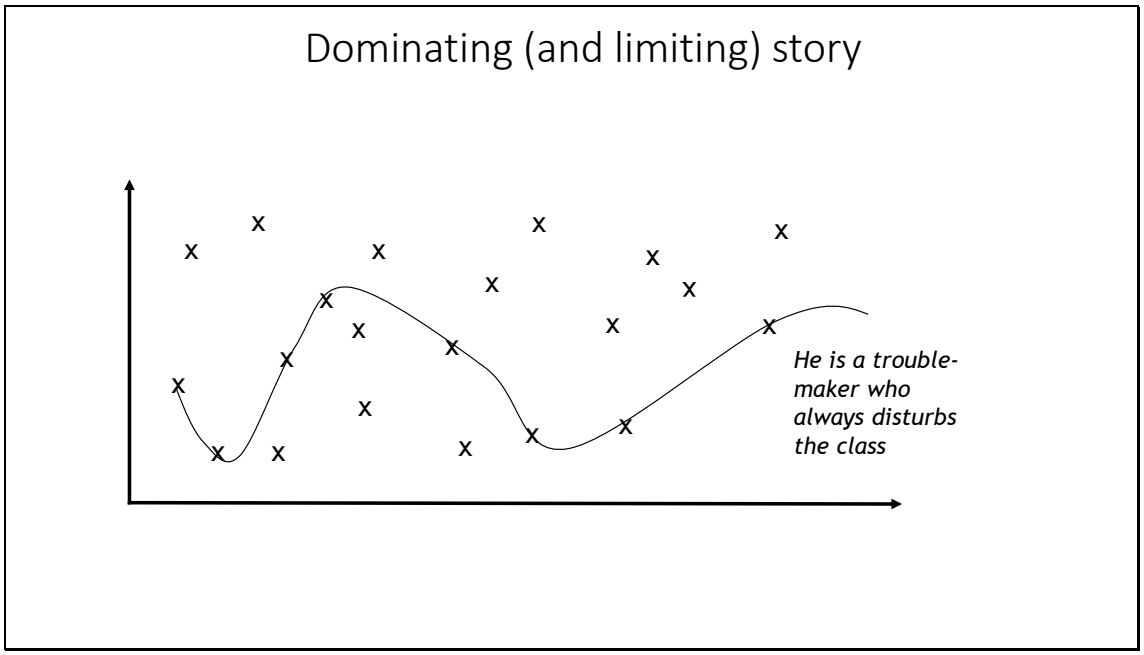
- *Educação*
- *Justiça*
- *Disciplina e castigos*
- *Como lidar com alunos em risco, migrantes, igualdade de género*
- *Vida organizacional e liderança na escola*

O construcionismo social olha para como construímos a realidade de perspetivas diferentes, como falamos acerca do que experienciamos e quais as consequências dessas construções. Por outras palavras, de uma perspetiva do construcionismo social, olhamos para o poder performativo da linguagem. Isto é o oposto de como olhamos, tradicionalmente, para a linguagem como representante. Olhar para a língua como representante significa que acreditamos que temos acesso a um mundo objetivo onde podemos descrever neutralidade por palavras. Nós vemos palavras como representantes de objetos reais e eventos, o que muitas vezes nos leva a lutar sobre a verdade – quem está certo e quem está errado (Mogensen, L.O., 2016). Consideremos o exemplo de um professor a descrever um adolescente como problemático. Quando observamos a linguagem como representante, acreditamos que esta é a verdade sobre este aluno/a sua personalidade e que esta é uma boa forma de descrever essa pessoa a outros colegas de forma a que estes estejam avisados. Podemos facilmente imaginar como é que os pais poderão discordar com a caracterização que levam ao conflito onde tentamos convencer os pais a enfrentar a "realidade".

Observar o poder performativo da linguagem significa que as pessoas são vistas como produtos de processos sociais e comunicativos em vez de determinados pelo interior, ex.: traços de personalidade. De acordo com esta abordagem, não existe uma única realidade, nem uma única verdade sobre os eventos. Em vez disso, os humanos são criadores de criaturas maléficas, criando o mundo social à sua volta através da comunicação e da negociação. Em vez de olhar *através* da linguagem, olhemos à *linguagem* – onde é que criamos a linguagem (Mogensen, L. O., 2016). Voltando ao exemplo anterior, agora olhamos para os incidentes que levaram a um, ou mais, professores a chamarem o aluno de problemático e estamos interessados em perceber as consequências deste rótulo para a confiança própria do aluno, para a confiança das suas hipóteses na educação superior, as consequências para a cooperação com os pais e, por fim, as consequências para na acreditação dos professores nas suas capacidades de trabalhar construtivamente com o aluno e, consequentemente, a sua motivação para tentar novas abordagens didáticas ou pedagógicas.

O exemplo de um aluno descrito como problemático pelo professor (e talvez por si mesmo) é um exemplo do que chamamos uma narrativa – uma história contada sobre a vida que é vivida. As narrativas dão foco às conversas rotineiras e a confiança que temos quando falamos sobre coisas e as interpretamos o que acontece de certa maneira, como falar sobre um aluno que é problemático. O foco não está em histórias planeadas ou bem estruturadas, mas na forma em que, inconscientemente, usamos a língua e os efeitos que esta tem. Epston e White (White & Epston, 1990; White 2007) têm sido pioneiros em desenvolver esta abordagem para a orientação e terapia, onde outros teriam explorado mais na área do conflito (ex.: Winslade & Monk, 2001; Winslade & Monk, 2008).

A vida é vivida como um fluxo de eventos no tempo e é simplesmente demasiado complexo para compreende-lo completamente. Os humanos, no entanto, tentam criar significados e compreensões para esta complexidade através da interpretação e narração. As histórias dão-nos um sentido de continuidade e previsibilidade. As narrativas são a simplificação de como é que as coisas funcionam, funcionarão, se funcionaram e devem funcionar, de forma a que possamos saber o que esperar de uma situação, e como se comportar nessa situação. As narrativas são histórias sobre como escolhemos fazer as coisas de certa forma e porque é que os outros respondem como respondem. Nestas histórias, por vezes rotulamos-mos ou outros com características como problemáticos, falhados, alunos de topo, cuidadosos, energéticos.



A ilustração acima é adaptada de Morgan (2000) e mostra como a vida vivida é complexa e consiste em vários eventos não relacionados. Por exemplo, se um aluno for chamado de problemáticos, alguns destes eventos são realçados e postos numa história de um aluno perturbador. Os eventos incluídos nesta história podem ser exemplos na sala de aula, no recreio, em interações como os irmãos, interações com os outros professores, reunião com os pais. A história torna-se dominante pois guia a nossa memória e perceção – em específicos eventos que se encaixem no como estas histórias são percebidas, lembradas e contadas. Outros eventos que não vão de acordo com a confirmação das histórias são esquecidos e não contados como aspetos insignificantes na vida de uma pessoa, como essa trabalha concentrada, contribui para um bom ambiente de aprendizagem com humor ou como tenta

lidar com ataques de raiva ao sair da aula em vez de atirar a mesa. A forma de contar a história não acontece num vácuo, mas sim como resultado de contar e recontar. É o resultado de negociações entre pessoas importantes no ambiente dessa pessoa – narrativas contadas pela própria pessoa, pelos professores, mas também pelos colegas, gestores, outros alunos e pais.

Com esta abordagem de narrativas, a identidade é vista como algo relacional em vez de individual, como uma identidade que é criada através das negociações sociais constantes. Ser problemático não é, portanto, visto como um traço de personalidade ou uma verdade sobre si, mas visto como o resultado de uma construção social na qual várias pessoas contaram, recontaram e deram significado às experiências e eventos na vida de uma pessoa. Quando contamos histórias, atribuímos identidades a nós próprios e a outros (ex.: problemáticos, falhado, etc.). A identidade é socialmente construída – influenciada pelas histórias pessoais criadas com a família, amigos e colegas e pelos discursos culturais. Nós iremos agora abordar esses discursos (Mogensen, L.O., 2016).

Um dos aspetos mais interessantes dos trabalhos de Foucault são as suas ideias de poder. O poder tradicional é um poder estrutural, residente das hierarquias das estruturas sociais, como o governo e a gestão a decidir políticas e o que é permitido e o que não é. Nas minorias étnicas da Europa, os homens e as mulheres e o LGBTQI+ estão, em relativa medida, asseguradas a igualdade de direitos e ainda existem grandes desigualdades – alguns deles para lá do alcance das leis. A ideia de Foucault do poder pós-estrutural pode ajudar a esclarecer isto. O poder pós-estrutural pode ser moldado pelos discursos dominantes. Os discursos dominantes distinguem entre o que é “normal” e o que é desejado e o que é “anormal” e não desejado na identidade, que muitas vezes leva a processos de exclusão, como pobreza, minorias étnicas, desemprego, homossexualidade, mulheres, etc. O que distingue este tipo de poder é que não é aplicado em pessoas numa estrutura dada. O poder pós-estrutural é autodisciplinado pois estabelece identidades desejadas e não desejadas e, portanto, para onde ambicionar. As pessoas internalizam estas ideias, disciplinam, limitam e desqualificam não apenas os outros, mas também a si próprios com a tentativa de corresponder a certas ideias sociais sobre um estilo de vida saudável, uma vida familiar tradicional, bom aproveito escolar, etc. e culparem-se a si ou a outros se não corresponderem a estas ideias, ex.: ser homossexual, apresentar condições de saúde física ou mentais, ser problemático, ser uma minoria étnica, etc. Porque estes discursos são tomados como garantidos e vistos como a verdade, as pessoas começam a questionarem-se a si e não às ideias, o que leva a sentimentos de vergonha. Os adolescentes são particularmente sensíveis à não-conformidade, não se querendo destacar ou ficar para trás.

Contar histórias baseia-se em atribuir significado ao coloca-la nas num enredo, atribuindo intenção a si próprio ou a outros e cria-las com base em ideias que são tomadas como garantidas sobre o que está

certo e o que está errado, o que é desejado e o que não é desejado. Para contar histórias é, portanto, necessário exercitar o poder pois as histórias irão sempre levar para diferentes discursos – dominar discursos e contradiscursos que se elevam contra as ideias dominantes. Isto pode ter grandes consequências para pessoas ou grupos que sejam integrados nas identidades mais desfavorecidas, muitas vezes levando-as para o sentimento de debilitação, falta de entidade, vergonha e o encerramento de portas para as várias oportunidades sociais. A forma como falamos sobre coisas leva a consequências concretas e materiais. Pensemos sobre como a vida de uma criança é definida após o diagnóstico de PDAH, como vários jovens de minorias éticas são definidos como problemáticos, os seus pais são interpelados com a falta de interesse na educação, como os rapazes são esperados um bom aproveitamento nas aulas de ciências, como os homens perdem casos de custódia devido à ideia das mulheres serem melhores cuidadoras, etc. (Mogensen, L.O., 2016).

Rebecca J. Cook e Simone Cusack definem os estereótipos como uma visão generalizada dos papeis e traços de um grupo de pessoas. Os estereótipos podem ser negativos pois, tal como as autoras indicam, estes podem "limitar excessivamente a habilidade das pessoas de construir e tomar decisões sobre os seus próprios projetos de vida" (Cook & Cusack, 2009).

Neste sentido, como Simone Cusack afirma, os estereótipos de género não precisam de ter conteúdo negativo para ser prejudicial:

> *"Os estereótipos prejudiciais podem ser hostis/negativos (por exemplo, as mulheres são irracionais) ou aparentemente benignos (por exemplo, as mulheres são nutritivas). Por conseguinte, é importante que os mecanismos de direitos humanos da ONU se concentram em estereótipos de género prejudiciais, em vez de estereótipos de género negativos. Um estereótipo de género não precisa de ser "negativo" para causar danos" (Cusack, 2013)*

Os papeis e características são articuladas num contexto específico e, portanto, dependendo da situação, cada estereótipo é diferente. Por essa mesma razão, a abordagem feminista intersecional necessita de ser adotada para analisar as múltiplas discriminações das quais sofrem mulheres e raparigas migrantes (Crenshaw, 1991). Para além de adicionar estas duas formas de discriminação, por serem mulheres e por serem imigrantes, deverá ser entendido que uma mulher migrante sofre situações de discriminação que são diferentes da discriminação experienciada por um homem imigrante ou por uma mulher que não tem origem estrangeira.

O ponto é, no entanto, que não podemos *não* contar histórias, não podemos *não* recorrer aos discursos, pois não podemos viver sem significado e continuidade – o mundo é demasiado

complexo para isso. Nós não podemos *não* exercer poder. O que podemos fazer é virar o foco para as consequências das nossas histórias em termos da sua contribuição para a inclusão ou para a exclusão. Nós iremos explorar alguns discursos dominantes na educação e como estes afetam professores, gestores, alunos e pais.

Discursos comuns verificados na escola

Iremos agora analisar alguns discursos ou ideias garantidas verificadas nas escolas e os efeitos das mesmas. O objetivo é verificar como é que alguns destes discursos comuns interferem na forma de trabalhar mais inclusivamente e estruturalmente e, por consequência, são contraprodutivas para uma escola justa. Os exemplos são, na sua maioria, retirados do contexto Israelita, Dinamarquês e Britânico. Devido às semelhanças encontradas entre estes países diversos, assumimos que os discursos também são relevantes noutros países.

Razer e Friedman (2017) realizaram um estudo bastante interessante (baseado na bibliografia de Argyris e Schoen, 1996) sobre as escolas em Israel. Através do seu trabalho com professores e diretores em escolas diferentes – das quais muitas estavam integradas em áreas desfavorecidas e com grandes quantidades de imigrantes, estes verificaram alguns discursos dominantes (os quais chamam de estruturas) que guiam o trabalho dos professores e dos diretores das escolas – maioritariamente com consequências negativas para ambas as partes.

Madsen e Petersen (2012), ambos psicólogos Dinamarqueses, trabalharam na criação de uma comunidade refletiva entre professores, onde exploravam a forma como as histórias de inclusão podem ser mudadas de histórias sobre impossibilidades para histórias sobre possibilidades, e depararam-se com discursos parecidos na escola que provocaram os professores para histórias sobre impossibilidades.

O que é interessante acerca do trabalho de Razer e Friedman, assim como o de Madsen e Petersen, é que estes ilustram como é que os discursos que os professores (e diretores) usam, determinam o que eles mesmos veem como opções para lidar com os alunos e os pais e que estes discursos levam a ações que mantêm a exclusão de certos alunos ou grupos de alunos, ao mesmo tempo deixando os professores com o sentimento de fragilização, frustração e, por vezes, desgaste. Abaixo estão descritos algumas das conclusões sobre Israel e Dinamarca:

Madsen e Petersen (2012) descrevem o dilema aparente entre ter que garantir um desempenho académico e, ao mesmo tempo, incluir os alunos em dificuldade. Se os professores se focarem demasiado em apenas um objetivo, estes poderão perder em relação ao outro. Razer e Friedman (2017) descrevem como é que muitos professores, que trabalham com alunos provenientes de zonas

desfavorecidas e/ou migrantes, se sentem marginalizados por trabalharem numa escola com menos prestígio. Para além disso, o seu trabalho é avaliado com base nos resultados académicos dos seus alunos que, por sua vez, são comparados com a população estudantil normativa. Tudo isto contribui para o sentido de fragilidade dos professores e de serem falhados.

Um dos discursos ou padrões de pensamento que surgem ao pensar em formas de resolver este dilema é a ideia de que um aluno tem um deficit inato (dificuldades de aprendizagem, PDAH, autismo) e, portanto, nem a criança nem os pais podem ajudar. No entanto, o professor é também inútil (Madsen e Oetersen, 2012). Madsen e Petersen afirmam que o contexto dinamarquês é a única solução viável para arranjar ajuda e recursos extra quando se encontram como dificuldades numa turma que tem sindo, tradicionalmente, referida para a intervenção de profissionais para a educação especial. O discurso do deficit inato é, portanto, protegido pelas estruturas do sistema de apoio educacional.

Razer e Friedman (2017) escreve que este discurso faz com que o professor se considere inútil e que acredite que os seus esforços perante os alunos sejam inúteis. O discurso cega-os para as conquistas que criam e, portanto, estes não têm acesso às oportunidades de aprendizagem de como fazer mais do que funciona. Eventualmente, o discurso poderá faze-los parar de colocar exigências a si próprios como professores e não aos alunos. Os diretores que se encaixam no mesmo discurso tendem a ignorar ou justificar o aumento de comportamentos não profissionais dos professores.

Outro discurso em questão é a história sobre a má educação em casa. Esta história é sobre o contexto pobre dos alunos devido a estes terem nascido em famílias disfuncionais ou famílias com contextos culturais diferentes com outras expectativas em relação à educação. De acordo com o discurso, a criança/adolescente é capaz de um desempenho académico e de um bom comportamento, mas resistir e falhar poderão fazer perder a esperança, onde os pais são os culpados. No que toca à sala de aula, estas ideias poderão, mais uma vez, fazer com que os professores se sintam fragilizados, e que os faça acreditar que a única coisa que podem fazer é tentar falar com os pais. Se os pais não entenderem, concordarem e colaborarem, esta é mais uma prova que a análise está correta (Madsen e Petersen, 2012). Razer e Friedman descrevem como é que o discurso pode levar os professores e a direção a acreditar que o problema está nos pais, e que os pais é que devem mudar – ou os professores devem mobilizar os pais a mudarem, a resolver o problema. Na interação com os pais, isto poderá levar ao foco na lacuna dos pais e, portanto, o que devem mudar para resolver este problema. Este discurso é baseado nos valores que os pais necessitam de mudar e que os professores apenas podem ser bem-sucedidos com os alunos se o apoio parental funcionar de forma diferente. Esta é uma parte inerente do discurso que os professores mais sabem – pelo menos mais que os pais – como lidar com os alunos e, consequentemente, o que os pais devem fazer. Se os pais não cumprirem, não é culpa do professor que

os alunos experienciem insucesso na escola. Estas ideias dificultam a cooperação com os pais pois tendem a focarem-se nas conversas sobre a situação familiar, enquanto esconde a responsabilidade (e possíveis lacunas) da escola. Para além disso, o discurso faz com que os diretores e os professores digam aos pais o que fazer mesmo quando eles próprios não foram capazes de criar alguma situação viável para os desafios complexos do aluno.

Comum para os discursos é que o Razer e Friedman chamaram de “discurso da falsa identidade”, onde os professores acreditam que a sua escola não é diferente que as escolas ou turmas normativas e querem que os seus alunos atinjam os mesmo níveis. Eles, consequentemente, gostam de focar a sua energia nos alunos que progridem e que aparentam beneficiar da sua educação, originando que estes excluam e desistam daqueles que não são capazes de tal. Dentro deste discurso, a tarefa do professor é definida como ensinar as disciplinas principais e garantir o sucesso académico. Com esta lógica não é, portanto, vista como tarefa dos professores ajustar a sua abordagem às necessidades dos alunos. Quando os problemas comportamentais aumentam entre os alunos, estes devem lidar com tais de uma forma rápida através da definição de limites que estabelece quem é a autoridade – nomeadamente o professor. Isto leva, muitas vezes, às dificuldades de poder entre os professores e os alunos. A direção irá tentar lidar com os desafios da escola através do recrutamento de alunos diferentes e “normais” e expulsar alguns dos alunos “problemáticos”.

De um contexto britânico, Dyson e Gallannaugh (2008) chamam a este discurso “o grão na maquinaria”. Muitas escolas experimentam duas agendas concorrentes - uma cultura de responsabilização, em que a escola e os seus professores são julgados com base nos resultados académicos dos seus alunos nas disciplinas principais, por um lado, e uma inclusão esperada de alunos em risco, por outro. Muitos professores afirmam que, embora a inclusão seja eticamente a coisa certa a fazer, não é possível quando se dá tanto peso aos resultados académicos. Quando certos estudantes não aprendem com o ensino padrão oferecido, os estudantes são considerados "grão na maquinaria" em vez de se tornarem uma razão para refletir sobre se outras práticas pedagógicas poderão dar melhores resultados.

Razer & Friedman falam sobre o ciclo de exclusão, em que certos alunos, muitas vezes provenientes de contextos empobrecidos e/ou imigrantes, são apanhados em experiências de insucesso contínuo na escola, problemas de comportamento, alienação da escola, ausência, abandono e mesmo violência e crime. Os professores (e diretores) são frequentemente apanhados por certos discursos/ ideias sobre os seus alunos ou os seus pais que determinam o que parece possível, e mais frequentemente o que parece impossível, quando lidam com estes alunos. As ideias tomadas para serem subscritas convidam os professores a desenvolver padrões ineficazes de pensamento e comportamento que tendem a manter os problemas de comportamento dos estudantes e, por conseguinte, a sua exclusão. Ambas as

partes ficam presas numa relação de rejeição mútua e de alienação. O resultado é que os professores ficam com um sentimento de fraqueza, frustração e, por vezes, de esgotamento - e os alunos com insucesso escolar continuado. E porque estes discursos são tomados por garantidos e vistos como sendo verdade, raramente são contestados ou refletidos.

Como já mencionámos, os discursos são ideias que são tomadas para serem subscritas, não a verdade sobre o mundo, que pode ter consequências muito limitadoras. O que caracteriza os discursos acima descritos são, em primeiro lugar, as conclusões negativas de identidade atribuídas tanto aos estudantes (tais como PDAH, causador de problemas, fracasso), aos pais (desinteressados pela educação, disfuncionais, não cumpridores) - como, por vezes, aos próprios professores. Em segundo lugar, conduzem a ações como a expulsão, suspensão, disciplina punitiva, respostas autoritárias, e desistência dos estudantes - todas ações que parecem reproduzir a exclusão e marginalização de certos estudantes. Por último, mas não menos importante, desqualificam os estudantes e põem-nos numa posição de vergonha. Como veremos na próxima secção, pode ser muito difícil mudar de uma tal posição.

Por favor, reserve um momento para pensar sobre quais os discursos/ ideias tomadas em consideração na sua escola?

- *Como é que você ou a sua escola falam com estudantes ou grupos de estudantes em dificuldades?*
- *Reconhecem o discurso sobre deficiências inatas, educação deficiente ou grão de areia na máquina?*
- *Você ou os seus colegas adquirem mais facilmente algum destes discursos quando lidam com certos grupos de estudantes (por exemplo, migrantes, minorias étnicas, raparigas, rapazes)?*
- *Qual é o efeito de aderir a estas ideias?*
    - *Vê mais ou menos opções para lidar com as situações difíceis?*
    - *Apoia ou dificulta a inclusão destes estudantes?*
- *Quais podem ser alguns dos discursos/ ideias tidas como certas entre os estudantes/adolescentes com quem se trabalha?*
- *Quais são as ideias tidas ou adquiridas que certos grupos de estudantes podem acreditar que possam colidir com as de outros grupos?*

Sobre o castigo e a vergonha

Como mencionado acima, quando os professores se sentem impotentes, muitas vezes procuram a disciplina punitiva - ou mesmo a Tolerância Zero - também chamada de "gasoduto escola-para-prisão". As políticas de Tolerância Zero foram desenvolvidas nos EUA e no Canadá nos anos 90. A aplicação da Tolerância Zero levou a numerosas suspensões e expulsões por qualquer posse de armas, posse de drogas e muitos outros delitos. No novo milénio, a política de Tolerância Zero foi declarada um fracasso. Entre outros, a Associação Psicológica Americana publicou um relatório que afirmava que não só a política era ineficiente, como também tendia a melhorar os problemas que era posta em prática para resolver. Afirmaram que estava em oposição direta ao que se sabe sobre o desenvolvimento infantil e as melhores práticas na educação (Hansberry, 2016; Evans & Vaandering, 2016).

Investigações tanto da neurociência, estudos emocionais e psicologia social (incluindo a abordagem narrativa) concordam que o castigo, a liderança autoritária e o despertar de sentimentos extremos de vergonha é contraproducente para a aprendizagem e o desenvolvimento - provavelmente particularmente nos estudantes em risco.

Wallis (2019) descreve a reação do cérebro ao castigo. Afirma que, do ponto de vista neurocientífico, as ações punitivas ativam o sistema de resposta ao stress no cérebro, o que geralmente leva a respostas mais voláteis. A experiência dominante de se ser amado fios o córtex frontal do cérebro para autorregular as emoções, expressar empatia e controlar os impulsos. Se a maior parte das vezes se experimenta o amor e o reconhecimento, pode-se lidar com um pouco de castigo sem ser desencadeado uma resposta volátil. Mas se, por outro lado, já se encontrar numa posição marginalizada com falta de apoio, o castigo pode ser muito mais prejudicial.

Este processo é mais elaborado por Tomkins (como referido por Hansberry, 2016 e Costello et al., 2009), que estudou as emoções humanas, concentrando-se particularmente no sentimento de vergonha. A vergonha é uma emoção humana que funciona como um sino de alarme social embutido. A vergonha aponta para a rutura da relação. Quando sentimos uma perda de ligação com os outros, iniciamos um monólogo interior perguntando-nos se fizemos algo de errado, se ofendemos o outro, se não somos suficientemente interessantes. A vergonha está em jogo. A vergonha é um regulador poderoso do comportamento social - e o pensamento de vergonha é suficiente para nos fazer reconsiderar o que devemos dizer ou fazer a seguir. A parte primitiva do nosso cérebro sabe que a nossa sobrevivência depende da manutenção de boas relações na nossa comunidade. Em termos narrativos, experimentamos vergonha quando sentimos que não estamos a viver à altura das ideias tomadas por nós sobre o que é normal e desejável.

A investigação de Tomkins está de acordo com as reações cerebrais descritas acima. Se sentirmos um sentimento de pertença a uma comunidade e rodeados de entes queridos, somos capazes de lidar honesta e corajosamente com os nossos sentimentos de vergonha. Isto pode revelar-se como um pedido de desculpas e alguns pequenos ajustamentos de comportamento.

No entanto, quando a vergonha ataca numa situação em que não nos sentimos amados e aceites, faz-nos sentir impotentes e é difícil fazer algo construtivo com vergonha. Se o estudante já sofre de sentimentos de rejeição e exclusão, a resposta pode ser antes uma resposta de luta ou fuga simpática do sistema nervoso. Isto mostra-se como atacando os outros ou atacando-se a si próprio até ao ponto de se odiar a si próprio, onde a pessoa compra na descrição negativa da sua identidade. Outros sinais são a retirada dos outros, dos colegas e professores - possivelmente encontrando um caminho para as subculturas onde outros discursos e normas governam. A reação de fuga pode também mostrar-se como evasão onde a pessoa faz tudo o que é preciso para desviar a atenção do erro, por exemplo com brincadeiras.

O que é importante salientar aqui é que, quando confrontados com as ações erradas, os estudantes reagem mais frequentemente com vergonha. Os estudantes com um bom sentido de pertença podem lidar maduramente com este sentimento, enquanto os que já se sentem marginalizados têm mais probabilidades de serem desencadeados em lutas ou reações de fuga. Olhar para o lado, atacar para trás, expressar falta de cuidado, etc., podem ser expressões de vergonha, mostrando que os adolescentes não sabem como lidar com a situação. Em consonância com isto, Nathanson (como referido por Hansberry, 2016) afirma que os jovens que desenvolveram hábitos de provocação e assédio, intimidação, ataques violentos, etc., estão frequentemente a lidar com sentimentos de vergonha. São adolescentes altamente inseguros que lutam para se aceitarem a si próprios e que não têm uma ligação estável com outras pessoas na escola.

Baumeister, Twenge & Nuss (2002), como referido em Hansberry (2016) fez algumas pesquisas que mostram que os sentimentos de rejeição ou exclusão social reduzem o pensamento inteligente e o comportamento pro-social e aumentam o comportamento agressivo. Se tivermos razão em assumir que a expulsão e a suspensão desencadeiam sentimentos de rejeição e exclusão, podemos muito bem-estar a alimentar exatamente o oposto do que queremos. Encontram-se vários relatos de jovens a juntarem-se a outros estudantes, sentindo-se igualmente excluídos e construindo a sua própria subcultura com base em valores diferentes, opostos aos encontrados na escola, onde se podem sentir incluídos e obter estatuto com base noutros critérios. Tais critérios poderiam ser forças físicas, capacidade de criar respeito através do medo, criando um rendimento através da delinquência. A disciplina punitiva pode, a

curto prazo, dar-nos um sentimento de justiça a ser feita, mas a longo prazo pode trazer-nos os resultados exatamente opostos do que queremos.

Evans & Vaandering (2016) explicam que as respostas punitivas disciplinares das escolas estão na sua maioria desligadas de tudo o resto na vida dos estudantes. Numa tentativa de tratar todos da mesma maneira, fatores como ter sofrido *bullying*, fracasso escolar, racismo, trauma, negligência parental, etc., que podem ter impacto no comportamento dos estudantes, são ignorados. Quando os adolescentes que sofreram estas experiências e, portanto, mais necessitados de empatia, ligação e inclusão não estão a ser ouvidos, mas sim sujeitos a punição (por exemplo, expulsão que é um tipo de exclusão e rejeição) por parte de pessoas com autoridade, isso conduz frequentemente a sentimentos de injustiça, desresponsabilização e forte luta ou respostas de fuga.

Aqueles que violam as regras e são considerados infratores são muitas vezes aqueles que experimentaram eles próprios a injustiça. O seu comportamento pode ser visto como uma tentativa de corrigir a injustiça (Evans & Vaandering, 2016). Parece haver uma reciprocidade nas relações com aqueles que odiamos e, portanto, na violência, tal como há nas nossas relações com aqueles que amamos. Quando recebemos presentes, cuidado, atenção de pessoas de quem gostamos, sentimo-nos obrigados a devolver-lhes o mesmo. A violência é igualmente cíclica, sustentada pela impossibilidade de ambas as partes decidirem quando é que uma pontuação foi estabelecida. Assim, aqueles que são propensos à violência têm sido, em geral, eles próprios vítimas de violência. As pessoas que são prejudicadas sentem-se frequentemente desprovidas de poder e, portanto, inclinadas a querer vingança e a tirar algo aos outros. A partir disto, podemos esperar que quando os adolescentes em risco são punidos, muitas vezes sentem-se injustamente tratados e querem revidar.

Embora a disciplina punitiva deva ser aplicada de forma neutra, numerosos estudos estabeleceram que a política de tolerância zero tem sido aplicada de forma discriminatória, tanto quando se trata de estudantes de origem socioeconómica desfavorecida, etnia minoritária, como de LGBTQ* (Hansberry, 2016; Evans & Vaandering, 2016).

Evans & Vaandering (2016) escrevem que alguns estudantes podem recuperar após a expulsão e suspensão. Contudo, para muitos estudantes que já estão em risco, isto torna-se parte de um círculo de exclusão, onde são afastados da comunidade que deveria ser o local onde deveriam aprender competências emocionais e sociais a partir da reflexão sobre as suas ações erradas. Segundo Wallis (2019), o cérebro (particularmente o cérebro jovem) é felizmente muito plástico, e é possível desenvolver a empatia se o provocarmos repetidamente - por exemplo através de respostas restaurativas à transgressão dos estudantes em risco. Desenvolver e manter relações escolares positivas

com os jovens em risco é, portanto, muito importante para as suas oportunidades futuras. Se, em vez disso, lhes for dada uma oportunidade de tomar decisões sobre a reparação de danos, isso permitir-lhes-á recuperar um sentido de controlo, e transcender o rótulo de identidade negativa, quer da vítima, quer do infrator. Poderão ganhar um sentido de pertença e dignidade, mesmo quando tiverem causado danos. Voltemos à prática restaurativa.

Em resumo, sentimentos extremos de vergonha não são produtivos para uma prática disciplinar, e mais vergonha para algumas das supracitadas lutas ou respostas de fuga à vergonha é contraproducente. É muito difícil mudar de uma posição em que se está a ser castigado, envergonhado e desqualificado. É preciso muita coragem para enfrentar a vergonha e ser responsável pelo delito.

Tire um momento para pensar nas suas próprias experiências de castigo e vergonha?

- *Quando castigam os vossos alunos? O que espera conseguir com isso? E qual é geralmente o resultado?*
- *Existe alguma diferença entre os estudantes que respondem bem ao castigo e os que não o fazem?*
- *Como é que se comportam quando sentem vergonha?*
- *Como nota a vergonha nos seus alunos?*

Novos discursos orientadores para uma escola justa

A Abordagem Fair School requer novas formas de pensar sobre os estudantes em dificuldades, sobre a aprendizagem e sobre a disciplina. Vamos agora apresentar duas das principais ideias que acreditamos que devem apoiar a implementação de uma Abordagem Fair School, nomeadamente uma mentalidade de crescimento e uma abordagem autoritária e colaborativa ao controlo social. Ambas as ideias são, como veremos, úteis na implementação da Abordagem Fair School como uma abordagem escolar global.

Mentalidade de crescimento

A ideia de uma mentalidade de crescimento foi desenvolvida por Dweck (2017). Ela afirma que, quando se trata de as pessoas acreditarem na capacidade e competência, existe uma continuidade entre uma mentalidade fixa e uma mentalidade de crescimento.

Se tiver uma mentalidade fixa, acredita que a sua inteligência e capacidades são inatas e imutáveis, nasce com os seus talentos, e se falhar, não há muito que possa fazer a esse respeito. Uma mentalidade fixa leva frequentemente ao medo de falhar, de parecer estúpido e de ser julgado por outros. A pessoa

pode pensar que se lutar e cometer erros, os outros os verão como estúpidos. Ao escolher tarefas, aqueles com uma mentalidade fixa tendem, portanto, a optar por desafios menores para reduzir o risco de falhar, e tendem a fazer um esforço menor, pois acreditam que ou têm o talento neles ou não têm. Quando confrontados com obstáculos, tendem a desistir, pois acreditam que o talento é fixo, por isso, porque se preocupam mesmo. Concentram-se em resultados mensuráveis e veem o feedback e a crítica como um ataque pessoal - um julgamento feito sobre a sua pessoa. Da mesma forma, veem o sucesso dos outros como uma ameaça, uma vez que isso pode fazê-los parecer estúpidos em comparação.

Por outro lado, aqueles que têm uma mentalidade de crescimento, acreditam que é preciso prática para aprender coisas novas, os talentos podem ser desenvolvidos e o fracasso é uma oportunidade para aprender. Aqueles que têm uma mentalidade de crescimento tendem a escolher o maior desafio, vendo isto como uma oportunidade para aprender e desenvolver-se, o que também significa que têm de fazer um esforço maior. Quando encontram obstáculos, tendem a esforçar-se mais, acreditando que a experimentação é a forma de melhorar. O feedback dos outros é visto como uma oportunidade para crescer e desenvolver-se, eles sabem que não é a sua pessoa a ser avaliada, mas os resultados do seu trabalho de um dia. O foco das pessoas com uma mentalidade de crescimento é o processo de explorar, experimentar e aprender constantemente. A tomada de riscos é uma forma de inovar. Ver amigos a ter sucesso é inspirador.

A investigação tem mostrado que as pessoas com uma mentalidade de crescimento tendem a ter um desempenho significativamente melhor na escola do que as pessoas com uma mentalidade fixa, à medida que assumem maiores desafios, se esforçam mais, perseveram em tempos difíceis e experimentam e aprendem com os seus erros. De acordo com a teoria sobre a mentalidade do crescimento, os professores devem encorajar e celebrar o esforço em vez dos resultados dos alunos, encorajá-los a abraçar desafios, correr riscos, experimentar e ver o fracasso como uma oportunidade de aprendizagem. Da mesma forma, a direção da escola deveria encorajar o seu pessoal a experimentar e a assumir riscos e recompensar os seus esforços para desenvolver novas abordagens aos desafios, mesmo que por vezes possam fracassar.

Tire um momento para inquirir o seu pensamento sobre as mentalidades?

- *Até que ponto acredita que o talento e a inteligência são inatos e para os quais é preciso prática para aprender?*
- *Como é que responde aos novos desafios, e aos soluços ao longo do caminho? Evita desafios, desiste facilmente ou gosta de experimentar coisas novas, mesmo quando pode falhar?*

- *Como é que responde ao fracasso e às críticas? Tem medo de fracassar ou encara isso como uma oportunidade de aprendizagem?*
- *Agora, voltando-se para os seus alunos, tende a elogiar/ celebrar os seus resultados ou os seus esforços?*
- *A sua sala de aula caracteriza-se por uma atmosfera de competição sobre resultados ou de celebração de esforços de colaboração?*
- *Tem crenças diferentes sobre diferentes estudantes ou grupos de estudantes, acreditando que alguns têm capacidades inatas ou falta de capacidades, enquanto encoraja outros a esforçarem-se mais? O que faz a diferença nas suas crenças sobre os estudantes?*

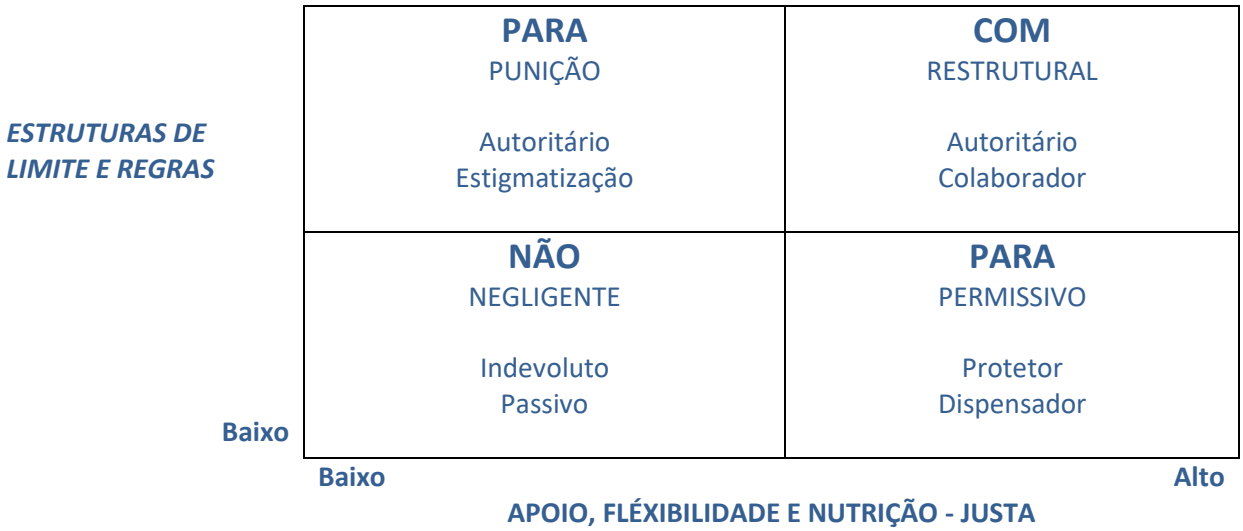
Janela de Controlo Social

Outra ideia que nos pode ajudar com uma forma alternativa e mais construtiva de pensar sobre os estudantes em dificuldades, sobre a aprendizagem e sobre a disciplina é a janela de controlo social. O modelo olha para a liderança e autoridade a muitos níveis, por exemplo, os diretores em relação ao pessoal administrativo e docente, os professores em relação aos assistentes e estudantes. A Janela de Controlo Social é descrita em Hansberry (2016) e Evans e Vaandering (2016), ver o modelo abaixo.

De acordo com este modelo, a autoridade ou liderança sobre os outros pode ser exercida ao longo de dois continuos distintos. A linha horizontal no modelo representa apoio, flexibilidade e nutrição, ser elevado nesta dimensão significa colocar as relações no centro e querer defender a justiça. A linha vertical representa estruturas, limites e regras e a vontade de as proteger, ser elevado nesta dimensão significa colocar o controlo no núcleo e querer defender a firmeza. A combinação das duas linhas de relação e controlo dá-nos quatro quadrados diferentes, cada um representando uma forma que a liderança e a autoridade se representam a si própria.

Janela de Controlo Social

Alto		



NÃO: Quando temos pouco controlo e firmeza, e pouco relacionamento e justiça, somos negligenciados - NÃO fazemos coisas para, com ou para os estudantes. Em vez disso, recebemos professores que não estão envolvidos, passivos ou resignados. Este comportamento pode ser o resultado de o professor se sentir simplesmente desarmado e não saber como lidar com a situação na sala de aula. Um exemplo que liga isto aos discursos comuns nas escolas descritos anteriormente, poderiam ser os professores a desistirem dos seus alunos, a não responderem ao absentismo, à falta de trabalhos de casa, etc. A mensagem que os estudantes recebem é que não lhes é dada qualquer atenção e que nada se espera deles.

PARA: Quando um elevado controlo e firmeza é combinado com um baixo enfoque na relação e equidade, ficamos punitivos. Neste cenário, a liderança é expressa de uma forma autoritária e estigmatizante. Ter alunos a obedecer às regras da escola ou da sala de aula e a fazer o que lhes é dito é o mais essencial para o professor. Os alunos devem fazer o que o professor diz e da forma que o professor quer, simplesmente porque o professor está na posição de autoridade. Quando as regras são quebradas, as aulas são interrompidas, a ordem deve ser restabelecida e a justiça é vista como atribuindo a punição certa ao aluno. O professor impõe a sua perspetiva (sobre a vaca), compreendendo assim o que foi a transgressão e como esta deve ser tratada sobre o aluno. Exemplos que ligam isto aos discursos anteriormente descritos na escola, podem ser suspensão, expulsão, repreensão pública e vergonha. As coisas são feitas aos estudantes. A autoridade do professor baseia-se frequentemente em preconceitos sobre diferentes tipos de alunos, e como o professor é cego a estes preconceitos, a prática torna-se estigmatizante para certos grupos de alunos (por exemplo, género, etnia).

PARA: Quando nos elevamos na dimensão de relação e justiça e baixamos na dimensão de controlo e firmeza, obtemos o estilo de liderança permissiva. O mais importante para o professor é a relação com o aluno e o seu bem-estar e a prevenção de conflitos. O professor fará o que for preciso para mostrar cuidado com os alunos, fazendo coisas PARA eles, permitindo muita perturbação na aula, desculpando o comportamento dos alunos e, por conseguinte, facilitando aos alunos a sua saída de quase tudo. O professor dificilmente estabelece quaisquer exigências pelas quais a aprendizagem sofre. Todos lutam sobre a verdade a partir de cada uma das suas perspetivas sobre a vaca e vale tudo, tudo está em discussão e não se chega a nenhuma conclusão, nenhuma consequência para um comportamento perturbador. Contudo, por vezes os estudantes vão longe demais, pelo que um movimento em direção ao quadrante oposto onde o professor quase do nada se torna autoritário e punitivo. O movimento entre os quadrantes "PARA" e "PARA", confunde os alunos e faz com que estes percam a confiança na liderança do professor.

COM: O último quadrante combina ser elevado em firmeza de controlo com ser elevado em relações e justiça. Este é o verdadeiro quadrante restaurador. A liderança do professor é caracterizada por ser autoritária, colaborativa e responsável - também pode ser descrita como liderança democrática. O professor respeita tanto a estrutura como as regras acordadas da escola, mas também quer envolver os alunos na decisão sobre a gestão da sala de aula e como trabalhar em conjunto para criar um ambiente de aprendizagem seguro e justo. O professor expressa elevadas expectativas em relação aos resultados e esforços de aprendizagem dos alunos e envolve-os na forma de alcançar os objetivos. Além disso, os conflitos, perturbações na aula e transgressão das regras são vistos como uma parte normal da vida. Por vezes, todos se encontram em conflitos e todos cometem erros. O que é importante é tomar estes conflitos e erros como ponto de partida para a aprendizagem. O professor restaurador espera, portanto, que os alunos estejam dispostos a falar sobre os seus conflitos e erros, a aprenderem a pôr-se no lugar dos outros e a serem responsáveis pelas suas ações e dispostos a fazer as coisas bem de novo. Por conseguinte, a sala de aula restaurativa torna os adolescentes emocionalmente inteligentes, compassivos e resilientes. O professor restaurador tem a capacidade de ser firme e justo, dando às regras e expectativas da escola em relação à aprendizagem a mesma importância que a construção de relações positivas com a turma. O professor deixa claro o que é negociável e o que não está dentro do quadro da escola. Os alunos são ouvidos, apreciados e os seus contributos levados a sério no que diz respeito às partes negociáveis. Chegam-se a acordos com a turma sobre como se comportar para criar um ambiente seguro e como reparar possíveis danos quando surgem questões. Esta abordagem constrói tanto a agência como a responsabilização dos alunos. As coisas são feitas COM os alunos - eles são envolvidos e a sua voz é ouvida, mas também devem agir de forma responsável e ser responsabilizados pelas suas ações. No capítulo três métodos diferentes serão apresentados que todos têm em comum o

facto de terem como objetivo fazer coisas COM os estudantes em vez de PARA ou PARA, tanto quando se trata de pedagogia, gestão da sala de aula, atmosfera de sala de aula e lidar com comportamentos e conflitos perturbadores.

Tire um momento para refletir sobre a janela de controlo social:

- *Quando é que se encontra nos quatro quadrantes diferentes?*
- *Que situações ou estudantes o levam a comportar-se, por exemplo, de forma negligente, punitiva ou permissiva?*
- *Qual é a sua experiência de fazer coisas COM os estudantes e que resultados vê?*
- *O que se opõe a fazer as coisas COM os estudantes?*

Em primeiro lugar, na abordagem pedagógica para desenvolver regras básicas e construir relações positivas com e entre estudantes, cooperando com os pais em torno das dificuldades dos seus filhos, e nos métodos didáticos centrados no envolvimento ativo dos estudantes na aprendizagem (o primeiro pilar da Abordagem Fair School). Em segundo lugar, mostrará na prática disciplinar quando as regras são quebradas, quando se faz mal ou surgem conflitos (o segundo pilar da Abordagem Fair School). Por último, mas não menos importante, a direção deverá igualmente atuar a partir do quadrante COMO, ao implementar uma Abordagem Fair School, envolvendo o pessoal na definição dos objetivos estratégicos, desenvolvendo novas abordagens e avaliando os esforços para assegurar que a abordagem se enquadra no contexto e grupo alvo da escola (o terceiro pilar).

Aprendizagem Sócio Emocional

A definição de inteligência tem sido discutida no campo da educação há décadas: o que é inteligência, quem são considerados pessoas inteligentes, como melhorar ou aumentar a inteligência, entre outros. As respostas a estas questões estiveram sempre e apenas relacionadas com o QI das pessoas. Ao longo dos anos, esta situação mudou, nos anos 80 com a Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner e, mais tarde, com a teoria da Inteligência Emocional proposta por Goleman em 1995, que popularizou e destacou a importância e o poder das emoções na forma como somos, o seu efeito nas coisas que fazemos e, sobretudo, na forma como nos relacionamos com os outros e connosco próprios. Por outras palavras, a inteligência emocional expande o conceito anterior de inteligência, que se limitava à inteligência cognitiva, ao considerar aspetos como a autorregulação, autoconhecimento, relações sociais, entre outros, que nos afetam como indivíduos em todos os momentos e na nossa vida quotidiana.

Esta é a razão pela qual a aprendizagem sócio emocional - e o seu ensino se tornou cada vez mais importante e relevante na área da educação. Diferentes investigações têm demonstrado como o controlo e gestão das emoções tem um papel fundamental na aquisição da aprendizagem, tolerância à frustração, motivação, criação de ambientes seguros; reforço, valorização e desenvolvimento das relações intra e interpessoais dos estudantes. A implementação da SEL permite a geração de oportunidades de formação integral para os estudantes.

A SEL considera cinco aspetos que devem ser explicitamente explicados, modelados e postos em prática na vida. Goleman (1995) disse que "a aprendizagem sócio emocional se aprende na vida real, vivendo-a e pondo-a em prática". Os aspetos a considerar que o autor descreve são:

- Autoconhecimento: é a capacidade de reconhecer e identificar as nossas emoções e adaptá-las de acordo com os momentos e contextos, sem as descontrolar.
- Autogestão: é a capacidade de atrasar gratificações e dominar a nossa impulsividade, a fim de podermos alcançar os objetivos propostos ou autodeterminados.
- Consciência Social: refere-se ao reconhecimento das emoções dos outros, principalmente através da empatia, que é a base para reforçar as relações interpessoais.
- Habilidades de Relacionamento: é a capacidade de estabelecer relações saudáveis e positivas com os outros, tendo a capacidade e as ferramentas para resolver conflitos de forma criativa e flexível.
- Tomada de decisões responsável: é a capacidade de tomar decisões responsáveis, conscienciosas e éticas; tanto pessoal como socialmente

É importante desenvolver e reforçar estes aspetos nos estudantes, para que estes possam crescer, coexistir e participar como indivíduos conscientes e responsáveis por eles - eles próprios como seres sociais inseridos numa comunidade e sociedade.

Diferentes estudos demonstram que as escolas que implementaram a SEL como uma metodologia transversal no seu currículo obtiveram grandes benefícios e realizações académicas e sociais. Os ambientes são transformados em espaços seguros, de confiança e apropriados para a aprendizagem, onde os estudantes se sentem confiantes e não "ameaçados" pelo ambiente, assumindo um papel ativo e responsável na sua própria aprendizagem e na dos outros. Para a implementação da SEL e desenvolvimento destas competências, devem ser planeadas atividades sequenciadas, coordenadas e interligadas a desenvolver. Os estudantes devem desempenhar um papel ativo neste processo, reforçando e enfatizando o desenvolvimento tanto de competências pessoais como sociais.

Pelas razões acima descritas, o projeto Fair School considera a SEL como um dos pilares a incorporar na sua metodologia, para trabalhar estas competências com estudantes, pais e escola. Através da implementação e promoção da SEL, serão trabalhados temas transversais tais como respeito, tolerância, diversidade, autocuidado e empenho, ajudando os estudantes a relacionarem-se com o seu ambiente imediato visualizando os outros, respeitando e valorizando as diferenças que possam acontecer.

2.1 O primeiro pilar: Pedagogia Geral Inclusiva

O primeiro pilar da Abordagem da Escola Justa consiste numa variedade de abordagens pedagógicas e métodos didáticos que em conjunto visam criar uma escola mais justa e inclusiva e aumentar a aprendizagem sócio emocional dos estudantes. Os pressupostos comuns por detrás das abordagens são que elas se baseiam numa mentalidade de crescimento - todas as pessoas, estudantes e professores podem aprender coisas novas se se empenharem e estiverem dispostos a experimentar, possivelmente falhar e aprender. Além disso, baseiam-se no quadrante COM o quadrante da janela de controlo social. O objetivo de todos os métodos é assegurar relações positivas com e entre estudantes, uma atmosfera positiva que facilite a aprendizagem e um enfoque nas competências do século XXI ao lado das disciplinas centrais.

Esta secção introduzirá as ideias mais específicas por detrás dos diferentes métodos, enquanto que o capítulo 3 dará exemplos de métodos concretos. Os métodos têm de ser cuidadosamente escolhidos para se adequarem às prioridades da escola e às competências do pessoal. Para alguns leitores, a secção atual dará uma visão geral antes de mergulharem nos métodos. Para outros poderá ser mais ilustrativo avançar e recuar entre o capítulo dois e três para ver diretamente exemplos da aplicação concreta das ideias. Alguns dos métodos são opcionais - isto é indicado com texto laranja. Os métodos incluem:

- Gestão da sala de aula
- Estruturas de aprendizagem cooperative
- Trabalho com base em projectos
- Conversas em círculo
- Incluir tópicos de injustiça nos currículos
- Envolver a família
- Jogos sérios

Gestão da Sala de Aula

A gestão da sala de aula consiste em estabelecer uma estrutura na sala de aula que permita um ambiente de aprendizagem seguro, justo e em desenvolvimento, no qual todos os alunos possam prosperar e desenvolver-se. O papel do professor na sala de aula pode ser comparado com o papel do diretor. Um diretor estabelece o quadro em torno da cooperação entre o pessoal e as expectativas profissionais em relação ao seu desempenho. Da mesma forma, o professor é responsável por estabelecer um quadro que exprima a forma como os estudantes se devem comportar uns com os

outros e o que se espera do seu envolvimento em, e o resultado das atividades de aprendizagem. Relacionando isto com a janela de controlo social, trata-se de ter regras claras, escritas e não escritas, com base nas quais o professor pode agir com autoridade firme e justa. Os alunos devem saber qual é o objetivo da aula, quais são as regras básicas, e o que se espera deles. Dentro deste quadro, podem envolver-se em atividades de aprendizagem.

A gestão da sala de aula consiste numa variedade de métodos para apoiar o professor na definição deste quadro. Esta secção é inspirada por Andresen & Paarup (2017). Aqui tocamos apenas em alguns dos elementos principais, e acrescentamos alguns métodos práticos no capítulo 3.

Espaço físico

É importante pensar sobre o espaço físico. Quando a sala de aula parece ordenada e arrumada, ela convida a concentrar-se no conteúdo da aprendizagem. As experiências podem ser feitas com a colocação da mesa. Virar todas as mesas para o quadro negro pode convidar ao foco do professor, enquanto que colocar os alunos em grupos de quatro em pequenas ilhas, vira o foco para o trabalho de equipa e cooperação. Esteja ciente de que estudantes solteiros podem ter necessidades particulares, por exemplo, para os proteger de demasiadas distrações.

Boss & Larmer (2018) acrescenta que decorar as paredes para documentar o progresso de um projeto ou partilhar o resultado da aprendizagem, torna a aprendizagem visível e também sublinha que é o espaço de aprendizagem dos estudantes.

Rotinas

Os professores devem trabalhar no estabelecimento de boas rotinas, através das quais a cooperação na aula se torne previsível. Tais rotinas poderiam ser procedimentos para:

- Iniciar a aula,
- passando de uma atividade para a seguinte,
- assina para que a turma se cale e obtenha uma atenção partilhada,
- usando o feedback diário e a reflexão como poços como
- procedimentos para o arredondamento da classe.

Boss & Larmer (2018) acrescenta que as rotinas também podem ajudar a colocar o foco especificamente no ensino ministrado aos alunos. Por exemplo, ao ter uma rotina de "pedir três perante mim", para encorajar a partilha de conhecimentos entre alunos em vez de posicionar o professor como o perito.

Regras básicas

é necessário desenvolver regras básicas em torno de como nos comportamos uns com os outros, por exemplo, como se comportam como bons amigos/companheiros de turma, como comunicam uns com os outros, como se ajudam uns aos outros e como cuidam para que todos se sintam seguros, como asseguram que o ambiente promove a aprendizagem para todos. Há um benefício em desenvolver estas regras básicas com os estudantes. Ver também a descrição anterior sobre como fazer as coisas COM os estudantes de acordo com a janela de controlo social em vez de estabelecer as regras, fazendo assim coisas COM os estudantes. Os métodos para estabelecer regras básicas com os estudantes podem ser encontrados na secção sobre a condução de círculos.

Instruções claras

É importante dar instruções claras aos estudantes, para que saibam o que se espera deles durante o tempo de trabalho individual e de equipa. Desta forma, podem canalizar a sua energia para a aprendizagem real, em vez de tentarem descobrir o que devem fazer, e o que o professor espera deles. As orientações para dar instruções claras podem ser encontradas no capítulo prático.

Boas relações

É importante investir na construção de boas relações com os estudantes. Há várias formas de apoiar as boas relações através de diálogos individuais com os estudantes, tanto relacionados com o seu desempenho na aula como com quem eles são para além de estudantes. Por vezes o comportamento dos estudantes será visto como deslocado e perturbador da aprendizagem da turma - ou pelo menos da sua própria aprendizagem. Este pode ser um estudante que não presta atenção, que não se comporta de acordo com as regras básicas ou que não segue as instruções dadas. Em tais situações, é ainda importante que o professor esteja atento à construção e manutenção de boas relações com os alunos e assim se abstenha de repreender ou envergonhar publicamente o aluno (se também secção sobre vergonha).

Devem também ser construídas boas relações entre todos os alunos da turma. As atividades de construção de grupos podem ajudar a construir a comunidade da turma, criar relações positivas na turma, estimular a empatia, a comunicação e a cooperação. Podem ser usadas quando as coisas estão a correr bem para manter o que já está a funcionar ou podem ser ligeiramente ajustadas a quando as coisas estão a correr um pouco menos bem, e os alunos precisam de ser lembrados do que funciona quando se trata de criar e manter uma comunidade de turma segura e positiva.

Celebração

A comemoração apoia a construção de relações. Os estudantes crescem por saberem quando estão a fazer as coisas bem, e se vale a pena aprender, vale a pena celebrar (Andresen & Paarup, 2017). Lembre-se de celebrar quando os estudantes estão a comportar-se ou a atuar da forma que se espera. Isto pode ser quando toda a turma tiver trabalhado concentrada, eles têm sido úteis e solidários uns com os outros. No entanto, quando se cometem erros, tente abster-se de repreender, mas use os incidentes orientados para o futuro e construtivamente como estímulos para a aprendizagem: O que aconteceu? O que aprendemos, Como, podemos usar isto para o futuro?

O professor como um modelo a seguir

O professor deve ser um modelo para fomentar o respeito mútuo, a justiça e a igualdade e o cuidado pelos estudantes e pelo ambiente de aprendizagem. Quando se pretende trabalhar num ambiente de aprendizagem justo e seguro, é importante ver e tratar os estudantes como iguais e trabalhar com base nos seus pontos fortes e recursos. É importante poder pedir desculpa e ter curiosidade sobre a forma como o estudante percebe a situação (o ensino, um conflito, etc.). Finalmente, é importante ser amável e útil quando o estudante enfrenta dificuldades - quer académicas ou sociais, como durante um conflito. Basicamente, trata-se de fazer coisas COM os estudantes em vez de PARA e PARA.

Tire um momento para pensar....

- que é que indica se chegar atrasado à aula?
- O que é que sinaliza se vier organizado e bem preparado para a aula?
- O que é que sinaliza se gritar na aula?
- O que é que assinala se ouvir as histórias dos alunos? E pergunta como se estão a sentir?
- O que é que sinaliza se rotular um aluno com uma identidade negativa (preguiçoso, causador de problemas, etc.)
- O que faz para sinalizar que quer tratar todos os alunos da mesma forma?
- O que é que sinaliza se passar por coisas/litros deitados no chão?
- O que é que sinaliza se não se questionar sobre a experiência das partes de um conflito? Ou não dá importância ao conflito?
- Como será percebido se as suas instruções não forem claras?

Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia instrucional e pedagógica que divide os estudantes em pequenos grupos para trabalharem juntos em tarefas comuns com o objetivo de maximizar tanto a sua própria aprendizagem como a dos outros. A aprendizagem cooperativa foi desenvolvida por Spencer Kagan. A descrição abaixo é inspirada por Kagan & Stenlev (2016), Johnson & Johnson (2012) e Østergaard e Jacobsen (2012). Apesar de Kagan imaginar esta abordagem como uma abordagem global-escolar definindo todo o ensino, acreditamos que os métodos podem ser aplicados de forma mais flexível como uma forma de aprendizagem COM os alunos, e como tal apoiar a implementação da abordagem escolar justa. As estruturas cooperativas de aprendizagem, tal como descritas abaixo, podem ser aplicadas com sucesso em processos de restauração, bem como meios para discutir os temas da desigualdade e da injustiça como parte dos currículos regulares.

A aprendizagem cooperativa distingue-se do trabalho de grupo tradicional, onde os estudantes mais dominantes ou academicamente mais fortes tendem a assumir o seu lugar. Fá-lo porque oferece uma variedade de estruturas específicas para o trabalho em grupo, que assegura a igualdade de participação, contribuição e responsabilidade. Por exemplo, os grupos são claramente instruídos por um professor sobre algumas regras que podem promover formas mais iguais de trabalho em conjunto, antes do início do atual para, de modo a que os alunos mais passivos, que raramente participam, sejam mais ativados. A aprendizagem cooperativa também se opõe a uma aprendizagem mais individualista ou mesmo competitiva, em que o foco é a aprendizagem do indivíduo, e a tentativa de fazer melhor do que os outros, escondendo informação e conhecimento uns dos outros. Em consonância com isto, a investigação mostra que não só o desempenho académico de todos os estudantes aumenta, como também o fosso entre o desempenho mais alto e o mais baixo se torna menor, e o método pode, portanto, contribuir para uma educação mais justa.

É importante salientar que o conteúdo em si do que é ensinado não é tanto alterado, mas a estrutura é definitivamente alterada. As estruturas podem ser preenchidas com qualquer tipo de conteúdo, desde algo tão simples como resolver um problema de matemática em várias etapas até algo tão complexo como desenvolver um design para uma escola mais sustentável. Por exemplo, durante as aulas de literatura ou história, estruturas de aprendizagem cooperativa combinadas com as perguntas certas podem ser utilizadas para lançar luz sobre questões de desigualdade e injustiça. As estruturas podem, portanto, ser utilizadas para diferentes disciplinas e diferentes grupos etários.

A aprendizagem cooperativa muda os papéis dos professores e dos estudantes na sala de aula, uma vez que a propriedade do processo e do resultado da aprendizagem é partilhada por um grupo de estudantes e não depende apenas do professor. Em vez de os estudantes trabalharem individualmente com as suas tarefas e responderem às perguntas do professor um a um, têm agora de cooperar em pequenos grupos guiados por estruturas claras que os conduzem através dos diferentes processos necessários para resolver a tarefa, por exemplo, ler, pensar, resolver o desafio, apresentar para os outros. Como mencionado acima, a estrutura assegura ao mesmo tempo que todos participem e apoiem a compreensão e aprendizagem uns dos outros. Em vez de ter um ou poucos estudantes para responder à pergunta, todos são forçados a relacionar-se com a tarefa e todos conseguem expressar os seus conhecimentos, perguntas e ideias.

Os grandes benefícios de utilizar a aprendizagem cooperativa são múltiplos. Em primeiro lugar, os estudantes têm mais oportunidades de participar ativamente, de questionar e desafiar uns aos outros, de partilhar e discutir as suas ideias, e de internalizar a sua aprendizagem, através da qual o seu resultado de aprendizagem académica sobe. Em segundo lugar, as estruturas tocam muitas das

competências do século XXI, tais como comunicação, cooperação, independência, responsabilidade, autoconfiança, empatia, liderança, pensamento criativo e crítico. Por último, mas não menos importante, contribui para um ambiente de aprendizagem dinâmico e positivo onde todos podem trabalhar com todos, maior inclusão, florescimento e motivação para a aprendizagem. As estruturas de aprendizagem podem assim ser vistas como uma espécie de aprendizagem social-emocional que acontece a par do foco nos currículos.

Kagan & Stenlev (2016) descrevem as chaves para uma aplicação bem-sucedida das estruturas de aprendizagem cooperativa.

- Estruturas cooperativas - a aprendizagem de algumas já pode fazer uma grande diferença. Todas as estruturas cooperativas são concebidas para criar
    - Interação simultânea entre estudantes criando altos níveis de envolvimento;
    - dependência mútua positiva, eles têm de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum;
    - Responsabilidade individual, uma vez que todos devem participar ativamente;
    - Participação igualitária.
- Recomenda-se a formação de equipas de quatro pessoas - o que permite alternar entre pares e equipas. Além disso, recomenda-se fazer equipas heterogéneas compostas por um estudante academicamente forte, dois médios e um inseguro. A equipa deve permanecer junta durante cerca de seis semanas, leva tempo a tornar-se uma verdadeira equipa, e ao mesmo tempo uma nova equipa dá novas inspirações e novas ideias.
- Gestão da sala de aula - ver secção anterior, particularmente sobre o estabelecimento de rotinas. Assegurar que existe um sinal para que a turma se cale, para iniciar novas tarefas, clareza sobre quem começa, quem apresenta, quem traz materiais e recolhe depois.
- Construção da aula - assegurando que todos podem trabalhar com todos e que existe um espaço seguro para a aprendizagem. Ver também as regras básicas na secção anterior sobre gestão de salas de aula e construção de grupos, e uma secção posterior sobre conversas em círculo.
- Construção de equipas - utilizar frequentemente algumas das estruturas cooperativas para a construção de equipas. Os estudantes partilham mais coisas pessoais nas pequenas equipas de quatro e através disso constroem relações sociais, empatia e cuidados uns com os outros dentro das equipas mais pequenas em que estão atualmente a trabalhar
- Construir competências sociais através da instrução das competências necessárias para a estrutura cooperativa, por exemplo, ouvir ativamente, dar e receber feedback.

Educação baseada em projetos[*]

O ensino baseado em projetos é uma abordagem educacional centrada no estudante que se enquadra bem na ideia de fazer coisas com os estudantes. O ensino baseado em projetos é demasiado complexo para ser aqui descrito em toda a sua profundidade. Em vez disso, damos uma breve introdução à abordagem baseada no trabalho de Boss & Larmer (2018). Para uma descrição muito mais detalhada da abordagem, por favor, recorra ao seu trabalho. O ensino baseado em projetos não faz parte da abordagem da escola justa. Contudo, foi incluído nesta publicação para fins inspiradores, uma vez que complementa os esforços de fazer as coisas COM os estudantes, promovendo um conjunto de mentes em crescimento, e desenvolvendo competências do século XXI. Além disso, é uma abordagem pedagógica que permite facilmente a inclusão de temas como a desigualdade e a injustiça (ver abaixo).

O ensino baseado em projetos consiste em estudantes a trabalhar em equipa durante um período de tempo prolongado - de uma semana a um semestre inteiro - para resolver um problema da vida real e encontrar respostas para uma situação complexa, fortemente guiados pelo seu professor. O problema da vida real a trabalhar pode ser decidido em cooperação com os alunos, o professor pode ter ouvido as preocupações dos alunos em torno de questões políticas, sociais ou ambientais atuais, ou o professor pode inspirar-se em questões discutidas nos meios de comunicação social. Finalmente, o professor pode analisar temas que os alunos têm frequentemente dificuldades em compreender a utilidade, e ver como estas competências académicas podem ser ensinadas em relação a um problema da vida real. Na parte prática do manual, existem algumas ideias para incorporar tópicos de inclusão no ensino baseado em projetos, por exemplo, combater a desigualdade nos cuidados de saúde, lidar com o racismo e a desigualdade de género no mercado de trabalho, criar um desenvolvimento sustentável.

Problemas altamente complexos como os acima sugeridos, abordam vários tópicos tais como história, ciências sociais, filosofia. Ao mesmo tempo, a abordagem destas questões exige que os estudantes desenvolvam e apliquem uma série de competências académicas fundamentais, tais como literacia, matemática e ciência. O ensino baseado em projetos é, portanto, uma excelente oportunidade para o trabalho interdisciplinar entre professores de diferentes disciplinas, uma vez que problemas complexos precisam de ser abordados a partir de diferentes perspetivas. No planeamento do ensino baseado em projetos, os professores integram cuidadosamente o interesse dos estudantes com os padrões académicos que devem ser ensinados nos currículos.

[*] Este projeto fez uma seleção de teorias e métodos a serem incluídos na Abordagem Escolar Justa. Esta seleção deverá permitir às escolas dar os primeiros passos para introduzir a abordagem na sua prática pedagógica e restaurativa. Os textos cor-de-laranja, como aqui para o ensino baseado em projetos, são opcionais, e apenas para fins inspiradores.

Os estudantes trabalham em equipa, e o enfoque é tanto no produto como no processo. O professor assegura que os estudantes aprendem determinados padrões e competências académicas, por exemplo, através de contributos, feedback concreto e apoio aos estudantes com necessidades, para assegurar que a falta de capacidade individual não se torne um gargalo de garrafa na participação no *projeto*. Ao mesmo tempo, o professor funciona como um treinador, apoiando o desenvolvimento de competências do século XXI (trabalho de equipa, cooperação, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas, recolha de investigação, gestão do tempo, sintetização de informação, utilização de ferramentas de alta tecnologia). Para responder a questões complexas e criar trabalho de alta qualidade, os estudantes precisam de fazer muito mais do que recordar factos; precisam de utilizar competências de pensamento de ordem superior e aprender a trabalhar em equipa. O papel do professor é decidir quando no currículo utilizar o ensino de base de *projeto*, mas o trabalho real pode ser *co desenhado* tanto por estudantes como por professores. Ao ligarem-se ao interesse dos estudantes, os professores estimulam a motivação e a propriedade dos estudantes, acrescentando ainda mais ao desenvolvimento das competências do século XXI acima mencionadas.

Conversas em circulo

As conversas em círculo são sessões em que a turma se reúne em círculo para falar sobre um determinado assunto. O objetivo é desenvolver a aprendizagem sócio-emocional dos alunos e construir relações positivas e um sentido de comunidade e de pertença à turma, dando a todos os alunos uma voz igual, bem como uma estrutura que torne mais fácil ouvir as diferentes perspetivas dos colegas de turma. Além disso, as conversas em círculo ensinam o pensamento restaurativo, uma vez que se trata muito de fazer coisas COM os alunos. A seguinte descrição das conversas em círculo e os métodos práticos são inspirados por Hansberry (2016), Costello (2009), Evans & Vaandering (2016) e Winslade & Williams (2012). As conversas em círculo formam uma parte opcional da abordagem da escola justa. O formato pode ser adaptado para várias das conversas restaurativas.

Todos sabemos que pode ser difícil ouvir, quando a sua boca está cheia de palavras e coisas que quer partilhar a partir da sua experiência. Estamos frequentemente mais concentrados nos nossos próprios pensamentos interiores e ocupados a contemplar como podemos explicar aos outros que a nossa perspetiva é a correta - de facto, tão ocupada - que nos esquecemos de ouvir realmente em profundidade o que os outros dizem. Há, portanto, muito a ganhar em estruturar o diálogo de tal forma que separamos as posições de conversa e de escuta. Em conversas em círculo, isto é feito tendo, por exemplo, um pau falante que é passado entre os estudantes, e só quando se segura o pau falante é que se pode falar. Quando não o faz, deve antes ouvir. As conversas em círculo podem ser facilmente

combinadas com estruturas cooperativas de aprendizagem que também estruturam o diálogo e asseguram uma voz igual para todos.

O objetivo das conversas em círculo é construir uma comunidade dentro da turma, que se caracteriza pelo respeito por diferentes perspetivas, onde todos se ouvem, mostram empatia e constroem a capacidade de ver o mundo a partir de outro ponto de vista. As conversas em círculo criam um espaço de diálogo com os outros, onde a exploração de outras perspetivas é mais importante do que fazer passar a nossa própria opinião.

Quando a estrutura é introduzida pela primeira vez, pode ser difícil para os estudantes compreenderem o que se espera deles e como se devem ater aos princípios das conversas em círculo. Há, portanto, um grande benefício em conduzir círculos regularmente, para que a estrutura se torne familiar, e se torne mais fácil concentrar-se no conteúdo das conversas em círculo. Ao introduzir as conversas em círculo, as conversas começam com tópicos não-riscos e avançam lentamente para as questões mais potencialmente sensíveis. A estrutura permanece a mesma, mas o conteúdo variará muito.

A investigação tem mostrado que quando as conversas em círculo são conduzidas regularmente, elas constroem relações mais fortes entre estudantes à medida que se conhecem a um nível diferente. Conseguem compreender de onde vêm as suas diferenças de perspetivas e experimentam os seus colegas de turma a ouvi-los com respeito. Diz-se que o seu capital social aumenta à medida que compreendem melhor a complexidade das interações. Isto, por sua vez, tende a reduzir os conflitos, a violência e outros comportamentos perturbadores na classe. Além disso, descobriu-se que os círculos reforçam o envolvimento e a participação - particularmente dos alunos mais calados. Os estudantes sentem que se envolvem na decisão sobre o ambiente de aula que desejam e que as suas vozes são valorizadas - também em relação aos currículos. Os estudantes tornam-se mais responsáveis pelo ambiente físico e social de aprendizagem à medida que se envolvem na definição das regras - os professores fazem-no COM eles. Ao mesmo tempo, as emoções positivas decorrentes de melhores relações sociais, envolvimento e envolvimento fomentam, por sua vez, a criatividade e a resolução de problemas.

As conversas em círculo podem, antes de mais, ser usadas preventivamente para construir um ambiente de aula seguro e justo e para envolver os alunos no estabelecimento de regras básicas sobre como se querem comportar e ser tratados pelos seus colegas na escola (ver também a secção sobre gestão da sala de aula). Os tópicos das conversas do círculo podem, por exemplo, ser: Regras básicas para assegurar um ambiente de aprendizagem construtivo, ser um bom amigo e ajudar-se mutuamente, como compreender a equidade, tolerância, bem-estar, responsabilidade social, etc.

As conversas do segundo círculo podem ser usadas para lidar com os desafios na aula antes de ficarem fora de controlo. Isto pode ser, por exemplo, se o professor da turma tiver notado que há demasiado ruído a perturbar o processo de aprendizagem, se houver pequenas tensões generalizadas ou provocações entre os alunos. Os círculos podem aqui ser utilizados para falar sobre como cada aluno experimenta estas questões, como as afeta e como cada um deles gostaria de fazer um esforço para inverter a situação. Estes tipos de conversas em círculo não devem ser confundidos com conferências restaurativas (discutidas mais tarde). As conversas em círculo abordam questões gerais numa turma, nas quais a maioria dos estudantes tem um papel, sem mencionar nomes, por oposição às conferências restaurativas que pedem a determinados malfeitores que assumam a responsabilidade e façam reparações. Este tipo de conversas em círculo será tratado no próximo capítulo sobre Prática Restaurativa.

Finalmente, os círculos podem ser utilizados para discutir temas controversos relacionados com os currículos, tais como experiências de racismo e preconceito, pontos de vista sobre género e sexualidade. O trabalho em círculos facilita aos estudantes ouvir como cada um deles foi *afetado* após a leitura de um determinado romance, trabalhando numa fase histórica particular, ligando-o a experiências pessoais e ligando-o ao que querem representar para si próprios nas suas vidas. Tais círculos serão tratados na próxima secção sobre a inclusão de temas de desigualdade e injustiças nos currículos.

Incluindo tópicos de desigualdade e injustiças

A implementação de uma educação segura e justa implica abordar explicitamente as injustiças cometidas ao longo da história e atualmente. Tem havido uma tendência para promover a consciência intercultural através da concentração na alimentação, música e dança, restrita a um determinado período do ano letivo. No entanto, é difícil abordar a diversidade cultural sem falar também de quantos estudantes se encontram fora da maioria dominante e experimentam diariamente a marginalização e discriminação (Evans & Vaandering, 2016). Ao lado das minorias étnicas, ainda existem desigualdades entre os géneros, e os jovens que se identificam como LGBTQ* continuam a sofrer discriminação e crimes de ódio. Outros grupos marginalizados são estudantes com deficiências mentais ou físicas.

A inclusão dos seguintes tópicos nas disciplinas apoiaria o desenvolvimento sócio emocional dos estudantes, a sua capacidade de se colocarem no lugar dos outros e de verem os problemas de diferentes perspetivas. Estes tópicos apoiam, portanto, a implementação de uma escola segura e justa. A lista é apenas para inspiração e de forma alguma conclusiva:

- A migração na história da Europa
- Racismo, preconceitos contra certas culturas e religiões
- Desigualdade de género
- Heteronormatividade e discriminação contra pessoas LGBTQ*
- Inclusão de jovens com deficiências mentais ou físicas.

As estruturas de aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em projetos ou conversas em círculo acima descritas podem ser facilmente utilizadas para abordar alguns dos tópicos acima mencionados de forma a envolver os estudantes e estimular o seu pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, bem como construir a compreensão e empatia para com outras perspetivas e através deste aumento de competências sociais e transculturais.

Envolver a família

Ao implementar uma abordagem escolar justa, devemos olhar para a comunidade mais vasta da escola. Aqui, em particular, os pais desempenham um papel muito importante. Há várias formas de envolver os pais. Em primeiro lugar, os pais devem ser introduzidos na nova abordagem da escola para que compreendam o que se passa e as ideias por detrás das abordagens pedagógicas e restaurativas. Isto pode ser, por exemplo, através da introdução da mentalidade de crescimento e da janela de controlo social nas reuniões de pais, especificando como os pais podem apoiar os esforços dos professores, prestando atenção aos esforços dos seus filhos e não aos resultados e envolvendo os alunos na procura de soluções para as dificuldades (Andresen, 2017). Em segundo lugar, os pais devem ser vistos como um recurso. É importante que a escola ou os professores esclareçam as expectativas com os pais e os ajudem a compreender o que se poderia esperar deles, por exemplo, em relação à organização ou ajuda em eventos sociais, apoiando a Abordagem da Escola Justa tanto em relação ao progresso dos seus próprios filhos como também abstendo-se de desqualificar e rotular nem os outros alunos, nem os seus pais nem os professores. Em terceiro lugar, a cooperação construtiva deve ser estabelecida com os pais em torno do desenvolvimento dos seus filhos. Esta cooperação deve basear-se na apreciação dos pais como parceiros iguais, que têm conhecimentos valiosos sobre os seus filhos e que querem fazer o melhor por eles. Esta cooperação torna-se particularmente importante no caso de os seus filhos estarem envolvidos em incidentes em que se verifiquem danos ou conflitos. O seu apoio poderá ser necessário para assegurar que as consequências acordadas sejam mantidas pelo estudante, mas igualmente importante que o sucesso seja celebrado após um processo de restauração bem feito (Costello et al., 2009; Hansberry, 2016).

Serious Games

Desde as últimas décadas, a gamificação tem tido um papel importante nos desafios educacionais, onde diferentes investigadores apoiam a sua contribuição para a área da educação. Na década de 1970, o conceito de Jogos Sérios (Abt C. 1987) começou a ser desenvolvido, depois reforçado e tornado mais complexo como resultado dos desafios, novas tecnologias e exigências que temos tido como sociedade. Os Serious Games fazem parte da aprendizagem social-emocional.

Os Serious Games são jogos que promovem a aprendizagem através do entretenimento e através da experiência motivadora de "jogar". Atualmente, os Serious Games são utilizados em disciplinas tais como educação, saúde, comunicação, engenharia, entre outras, para a realização de aprendizagem conceptual e processual em diferentes disciplinas. Além disso, os Serious Games são também aplicados para a aquisição de aprendizagem social e soft skills, uma vez que permitem aos jogadores experimentar a simulação da realidade a fim de trabalhar sobre valores, competências e compreender diferentes perspetivas, situações e contextos através da interação e reflexão. Estas simulações podem ser virtuais ou não, o importante é que utilizam a narrativa para inserir os jogadores no contexto, situação ou conflito que se deseja para alcançar o objetivo de aprendizagem. Através destas simulações e reflexões (idealmente contínuas e no processo), os atores devem ser capazes de transferir esta aprendizagem para situações da vida, gerando nelas uma mudança nos seus comportamentos e na forma como enfrentam as suas realidades no futuro.

Na educação, os Serious Games visam alcançar uma aprendizagem significativa e transferível de competências académicas e/ou sociais em situações da vida quotidiana dos estudantes. Por outras palavras, os Serious Games têm um propósito educacional ponderado e planeado que vai para além do entretenimento. Como diz Ben Sawyer (2006), a "seriedade" dos jogos a sério baseia-se no seu propósito, e não no próprio jogo.

Portanto, tendo em consideração que os Serious Games têm uma finalidade educativa, o objetivo de aprendizagem que pretendem atingir é fundamental e é o ponto de partida para a sua criação, concessão e implementação, pelo que o tipo e formato dos Serious Games estarão relacionados com o objetivo de aprendizagem sugerido.

Independentemente da diversidade que pode ser encontrada nos Serious Games, existem características comuns a serem consideradas. Autores como Hays (2005), mencionaram características importantes dos

Serious Games. A seguir mencionaremos aquelas que serão consideradas para a criação de Serious Games no projeto do Fair School.

Começaremos com a "**imersão e interação**" dos jogadores no jogo. Estas características referem-se ao nível de participação e envolvimento que os jogadores têm com o jogo. A base para estas características encontra-se na Teoria Cognitiva Social de Bandura, que sugere que a interação com outros permite um maior empenho e motivação para continuar com a tarefa. Estas interações podem ter uma abordagem cooperativa ou competitiva.

Um dos fatores que permite uma maior imersão por parte dos jogadores é o feedback. Para que o feedback tenha um maior impacto na motivação e empenho dos jogadores, deve basear-se no reflexo das suas tarefas, realizações, dificuldades ou desafios, com o objetivo de que os jogadores tenham um relatório ou registo da sua aprendizagem ou procedimentos no final do jogo ou durante o jogo. Desta forma, esta aprendizagem e experiência podem ser transferidas para situações diárias e reais no futuro.

Outra característica que os Serious Games devem ter é a "**identidade**", onde os jogadores podem criar as suas próprias personificações no mundo do jogo. Isto pode ser através de personagens reais ou imaginários, avatares ou outros. A personificação dos jogadores permitiria o envolvimento e aumentaria a motivação e comunicação no jogo; aumentando a probabilidade de aprendizagem através do jogo (Grodal, 2000; Sellers, 2006).

Por outro lado, se começarmos a pensar nas atividades a realizar no jogo, devemos considerar autores como Deci e Ryan (2000), com a teoria da autodeterminação, que está ligada à motivação intrínseca dos jogadores. Estas atividades devem ser desafiantes, inovadoras, motivadoras e equilibradas em relação às competências e conhecimentos dos participantes. Desta forma, estará a promover um maior envolvimento e imersão dos jogadores, considerando aspetos importantes como competências, autonomia e afinidade que têm ou podem ser reforçados através do jogo.

No Projeto Fair School, cujos objetivos foram previamente descritos, os Serious Games tornam-se uma técnica inovadora que irá promover competências transversais e valores democráticos com os estudantes através de reflexões colaborativas, identificação de narrativas e práticas restaurativas. Os Serious Games permitem o trabalho sobre valores e conteúdos tais como respeito, tolerância, diversidade (cultural, religiosa, género, entre outros) com uma abordagem co curricular e promovendo atividades de cooperação e reflexão entre os estudantes com a intenção de que sejam capazes de transferir a sua aprendizagem para situações reais da vida quotidiana.

Para a criação e implementação de Serious Games no âmbito do projeto Fair School, para além das características mencionadas anteriormente, consideramos importante ter em consideração os seguintes aspetos:

a) Processo reflexivo: o jogo deve induzir e orientar os jogadores a levar a cabo uma reflexão contínua dentro do processo de jogo. As reflexões individuais ou grupais que ocorrem devem ser os meios para alcançar a aprendizagem e as modificações esperadas, porque os estudantes refletirão sobre situações simuladas, colocando-se no lugar dos outros, desenvolvendo empatia, considerando possíveis soluções, entre outras coisas. É importante que este processo de reflexão seja planeado, modelado e orientado quer pelo tutor, quer pelos outros participantes.

b) Instruções: As instruções são importantes em relação à eficácia e à realização dos objetivos sugeridos para o jogo. Devem ser claras, simples, exequíveis, conhecidas e compreendidas pelos estudantes, para que não sejam um obstáculo à aprendizagem, mas sim um facilitador da mesma. (Hays, 2005)

c) Avaliação: Os Jogos Sérios são uma atividade lúdica em que o seu principal objetivo não é apenas o entretenimento, mas um objetivo de aprendizagem. Assim, a avaliação desempenha um papel fundamental tanto no processo de aprendizagem dos estudantes como no jogo como um meio de aquisição de aprendizagem. Os indicadores de avaliação devem ser claros e, idealmente, mensuráveis.

Autores como Bellotti (2013) sugerem que a avaliação no jogo é um mecanismo apropriado porque continua na lógica do jogo, dando como exemplo o feedback imediato e a reflexão para a implementação da mudança. Por conseguinte, os Serious Games devem ter objetivos ou metas claros e simples; e formas ou técnicas para se poder quantificar o progresso ou a realização das metas declaradas.

2.2 O Segundo pilar: Prática Restaurativa

A prática restaurativa (RP) é uma abordagem baseada na aprendizagem do conflito e da má conduta. A RP baseia-se nos pressupostos de que todos precisam de sentir um sentimento de pertença e desenvolver relações saudáveis, e que relações saudáveis são um pré-requisito para aprender e prosperar. Reconhece que o conflito, os erros e os danos são partes normais da vida - todos nós cometemos erros. Devemos tomar isto como uma oportunidade de aprendizagem, e se o fizermos de uma forma construtiva e participativa, temos a oportunidade de trabalhar no desenvolvimento de várias das competências dos estudantes do século XXI. A RP concentra-se na reparação dos danos causados e no restabelecimento de relações, e não na violação das regras e disciplina escolares (Hansberry, 2016). Através de uma intervenção restaurativa, podemos ensinar os estudantes a lidar mais eficazmente com os conflitos e as irregularidades e, através disso, desenvolver a resiliência. A justiça restaurativa consiste em ficar bem - nem sequer. Além disso, trata-se de criar ambientes justos e de aprendizagem baseados na igualdade, alimentando relações saudáveis e cultura escolar, reparando danos e transformando o conflito (Evans & Vaandering, 2016).

As práticas restaurativas complementam a pedagogia geral inclusiva descrita na secção anterior, enquanto que as políticas punitivas podem minar os esforços. Quando os estudantes falham e cometem erros, mas ainda são recebidos com respeito, empatia e confiança na sua capacidade de mudança, experimentam que os professores praticam o que pregam quando se trata de uma mentalidade de crescimento e de fazer coisas COM os estudantes. Vão sentir os seus professores como autênticos e de confiança e a sua escola como um lugar seguro e justo para estar.

Da mesma forma, a prática restaurativa não pode ficar sozinha. Não basta apenas reparar os danos causados, se novos incidentes de *bullying*, conflitos e violência continuam a reaparecer. Iniciativas para prevenir os danos e assegurar um ambiente seguro e inclusivo e para construir relações respeitosas são essenciais. A prática restaurativa funciona muito melhor quando se trata de uma abordagem escolar completa em que é dada prioridade a um ambiente de aprendizagem saudável e seguro.

Fazer perguntas restaurativas

A prática restaurativa baseia-se em cinco questões simples que podem, como veremos no próximo capítulo, ser aplicadas tanto a intervenções de baixa escala de 5-10 minutos num intervalo, como elaboradas para conferências de maior escala e complementadas com métodos narrativos. Em todos os casos, estas perguntas fornecem um quadro que nos permite restaurar conflitos e danos feitos com os estudantes. As perguntas na sua forma básica são as seguintes:

- O que aconteceu?
- Em que é que estava a pensar neste momento? (Quais eram as suas intenções)
- O que está a pensar agora? (Avaliando as consequências)
- Quem foi afetado pelas suas ações? (Muitas vezes para além das pessoas diretamente envolvidas). Qual tem sido o pior para eles? (Como têm sofrido)
- O que precisa agora (para as pessoas feridas) Como é que as coisas precisam de ser corrigidas? (Para ambas as partes) (referências)

Ao fazer estas perguntas a todas as partes, quando se tiverem acalmado dá-lhes a oportunidade de refletir sobre as suas intenções com certas ações versus as consequências das suas ações, compreendendo as suas próprias emoções, valores e objetivos, entrando no lugar do outro e desenvolvendo empatia, e por último, mas não menos importante, de assumir responsabilidades e desenvolver soluções criativas para reparar os danos causados e restaurar as relações. A prática restaurativa transforma uma situação de conflito ou transgressão numa grande oportunidade de aprendizagem para muitas das competências do século XXI. Competências que são altamente requeridas no mercado de trabalho. Desta forma, o trabalho restaurativo torna-se uma pedagogia e não uma solução rápida de um problema.

Quando se trabalha de forma restaurativa com pessoas, pergunta-se quem foi prejudicado e como, o que essas pessoas precisam, quem é responsável por satisfazer essas necessidades e como assegurar que essas necessidades sejam satisfeitas e a possibilidade reduzida de que esses danos voltem a acontecer. Isto opõe-se à forma mais tradicional punitiva de fazer as coisas às pessoas. Aqui se pergunta, que regras foram quebradas? Quem as quebrou? E que consequências / castigos merecem? Na primeira abordagem, assume-se que os estudantes são pessoas responsáveis que estão dispostas a restaurar as relações de dano e reparação, na segunda o estudante é apontado como o problema e em muitas das punições removidas das relações - por exemplo, através de suspensão ou expulsão.

Algumas pessoas podem criticar a abordagem restaurativa por serem brandas e permitirem que os estudantes se safem com as transgressões. No entanto, quando bem praticada, a abordagem não é de forma alguma branda, mas sim muito elevada em termos de firmeza e responsabilidade. Os danos devem ser reparados, as relações restauradas. A diferença é que os jovens estão envolvidos no processo de fazer sentido em torno dos incidentes e em propor consequências, pelas quais serão então responsabilizados. O acompanhamento é, portanto, parte integrante do processo de reparação, para assegurar que as consequências são acordadas e serão efetivamente levadas a cabo.

Um jovem amadurece e aprende mais ao estar envolvido neste processo do que ao ser obrigado a obedecer às consequências que lhe são impostas pelo professor ou pela direção. Se o aluno não quiser participar no processo, não se envolver completamente no processo, por exemplo, não ouvir, não assumir responsabilidades, mostrar desrespeito deliberado, ou não levar a cabo as consequências, é sempre possível voltar à disciplina punitiva. É possível discutir estas opções abertamente com os estudantes; que o assunto pode ser tratado de forma punitiva ou restaurativa, mas deve ser tratado, e é a sua escolha como (Hansberry, 2016). Enquanto a disciplina punitiva tem a ver com responsabilidade e firmeza, a prática restaurativa tem a ver com justiça e relações, bem como firmeza e responsabilidade.

Desconstruir a história negativa

Winslade e Monk (2008, 2007, 2001) trabalharam na adaptação da abordagem de aconselhamento narrativo desenvolvida por White (2007) em mediação de conflitos e prática restaurativa. Um pressuposto central na abordagem narrativa é que a pessoa nunca é o problema. O problema é o problema. A pessoa é muito mais do que o problema. O problema não é o "causador de problemas", mas o "causador de problemas" que se opõe ao que o professor quer na aula - e muito provavelmente também ao que o aluno quer para a sua vida.

Este método de falar sobre a criação de problemas em vez de o causador de problemas é chamado de conversas de externalização. Nas conversas de externalização, a uma pessoa ou grupo de pessoas é feita uma série de perguntas centradas na externalização do problema. A ideia é que nenhum indivíduo é o problema (causador de problemas, valentão), mas que "o problema é o problema". Será pedido às pessoas envolvidas que nomeiem e descrevam as características do problema (criação de problemas, intimidação), as suas características, competências, regras, propósitos, truques, crenças, ideias, mentiras, aliados, bem como a história da vida do problema na vida da pessoa - onde e quando ele aparece. Depois disto, o conselheiro ou facilitador irá indagar sobre os efeitos do problema na vida da(s) pessoa(s) - como o problema afetou a relação com outros importantes, com a escola, visões de si próprio, futuro, emoções, bem-estar, etc. Finalmente, a(s) pessoa(s) será(ão) solicitada(s) a avaliar e justificar estes efeitos. Não há problema que o problema tenha este efeito na vida própria e dos outros, e porque é que está ou não está bem. Michael White descreveu os passos da externalização das conversas no seu livro "Mapas da prática narrativa" de 2007. As perguntas são exemplificadas no capítulo três.

Liderar uma conversa de externalização significa fazer perguntas de uma forma diferente daquilo a que estamos habituados das nossas conversas quotidianas internalizadas. Pegamos no problema e tornamo-lo substantivo, um objeto, podemos até brincar com ele, dar-lhe um nome, desenhá-lo, etc. Em vez de falarmos de uma pessoa ser um arruaceiro, intimidador, falamos sobre o arruaceiro, o Sr. arruaceiro, a intimidação, o aborrecimento, o mau ambiente ou qualquer nome que se aproxime da experiência da(s) pessoa(s). O objetivo é ver o problema como algo externo que por vezes tem influência na vida das pessoas, em vez de ser uma pessoa.

O efeito de externalizar conversas é muitas vezes que a pessoa já não se vê a si própria como o problema, mas vê o problema como o problema, o que a liberta de sentimentos de culpa e vergonha, que temos discutido muitas vezes conduzem a respostas de luta ou de fuga. Em vez disso, torna-se possível explorar a relação da pessoa com o problema - em que situações é o problema suscetível de assumir e quais não, que áreas da vida são afetadas pelo problema e quais não, quais são as estratégias que o problema utiliza para se agarrar à pessoa, e que recursos ou táticas tem ela própria para impedir que o problema se lhe dê. Desta forma, o contexto que alimenta o problema torna-se visível, bem como as experiências passadas, recursos, estratégias, etc. que a pessoa pode utilizar para limitar a influência do problema (Mogensen, L.O., 2016). Ao avaliar os efeitos do problema e ao justificar esta avaliação, a pessoa é - talvez pela primeira vez - convidada a tomar uma posição em relação ao problema, onde frequentemente tem estado habituada a que os peritos definam se algo está bem ou não. Nesta altura, a pessoa apercebe-se frequentemente de que o problema também serve um propósito - ou pelo menos tem servido um propósito durante algum tempo. As avaliações dos problemas são muitas vezes complexas. Por vezes pode ser bom ter este problema, mas não quando é preciso demasiado poder sobre a pessoa. Algumas pessoas descrevem que encontram o volume do seu problema no fundo, para que possam aprender a controlá-lo melhor e aumentar e diminuir o volume para servir o seu propósito. Desta forma, as conversas de externalização abrem-se para múltiplas descrições de identidade: Por vezes, a criação de problemas assume o controlo sobre mim, e por vezes isso não faz mal porque estou aborrecido e consigo que os meus amigos se riam. Outras vezes não, porque não consigo terminar o meu trabalho escolar, perturbo a minha turma e prejudico a relação com o meu professor. Por vezes sei como recuperar algum território do meu trabalho e trabalhar bem na aula. Através da externalização de conversas, é possível começar a desconstruir histórias limitativas e ver os problemas pelo que são - histórias sobre pessoas, mas não a verdade sobre elas. É importante notar que não só problemas como as emoções podem ser externalizados, mas também ideias como "Eu não sou talentoso" ou "um homem real deve defender os seus direitos" ou discursos dominantes como o racismo, a heteronormatividade, bem como problemas entre pessoas como conflitos, intimidação, etc. podem ser externalizados.

A externalização de conversas pode ser muito poderosa em contextos de grupo, pois transforma, por exemplo, conflitos ou *bullying* em algo externo que tem um controlo sobre as partes, e as partes quase se transformam em pessoas que unem forças e cooperam contra o poder do conflito ou do *bullying*. Explorar as táticas que o problema utiliza para se agarrar às partes permite-lhes falar sobre como prefeririam agir. Investigar os efeitos que o conflito teve nas vidas, emoções, bem-estar, etc. das partes, permite-lhes ouvir o sofrimento do outro lado. Finalmente, a justificação e a avaliação da justificação dão às partes uma oportunidade de tomar uma posição contra o conflito ou contra a intimidação e os desejos expressos de uma forma alternativa de relacionamento. No entanto, para que as conversas externalizadas funcionem num conflito, é importante externalizar o que se passa entre as pessoas e não aquilo que a única parte experimenta como o problema, uma vez que esta última levará frequentemente a uma maior culpabilização da outra parte (Mogensen, L.O., 2016).

Um exemplo de aplicação nas escolas é o trabalho de Gray-Yeates (como referido em Winslade & Monk, 2007) em relação ao *bullying*. Na sua abordagem, nenhum indivíduo é apontado como agressor ou vítima. Em vez disso, o *bullying* é externalizado e explorado como algo que por vezes pode vir a visitar a sala de aula com certos efeitos. As suas táticas para levar as pessoas a participar (por exemplo, ideias sobre género e etnia) podem ser exploradas, assim como a forma como as afeta. Permite-lhes ver como todos podem ser dominados pelo seu poder, mas também lhes permite explorar as técnicas que conhecem para contrariar os efeitos do *bullying* e criar algo mais e mais preferido na sala de aula. A força desta abordagem é que ninguém recebe a descrição internalizada de um agressor, o que os liberta da culpa e da vergonha e lhes permite explorar as suas próprias formas preferidas de se relacionarem com os seus colegas de turma. Ideias semelhantes podem ser aplicadas ao trabalho sobre a prevenção da droga e do álcool.

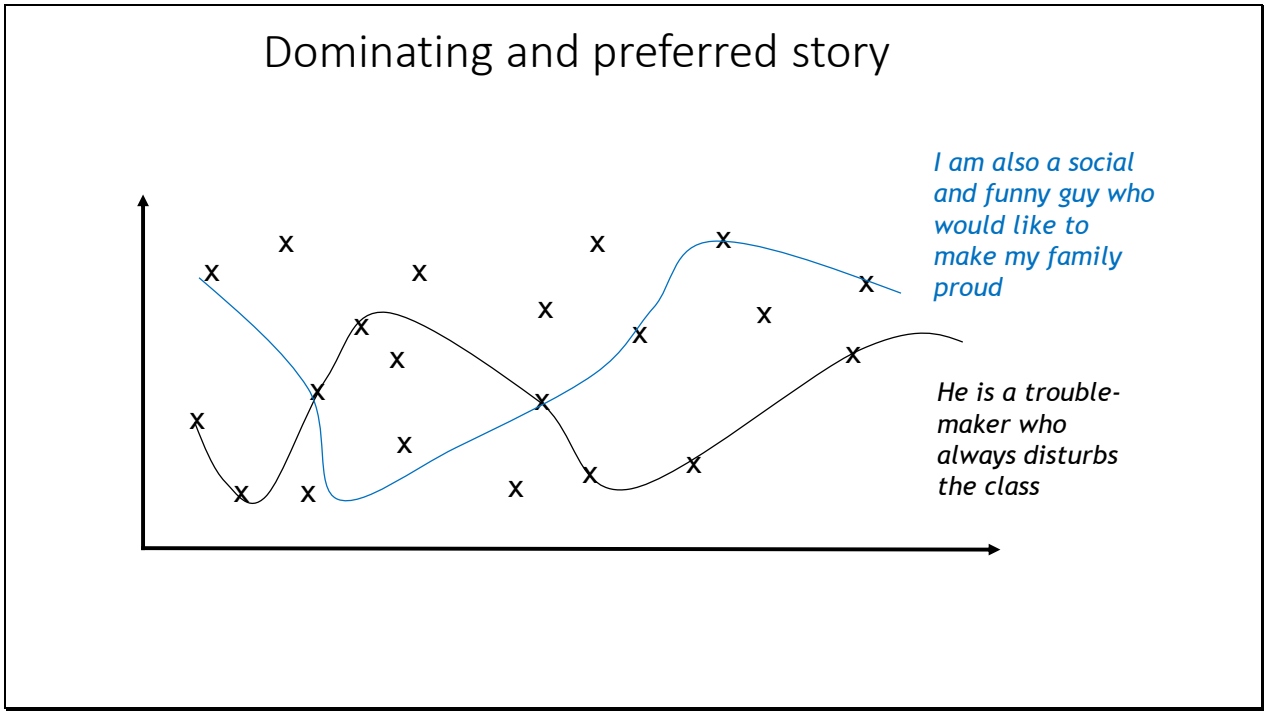
Reconstruir a história preferivel

O objetivo da abordagem narrativa é desconstruir estas conclusões negativas e vê-las pelo que elas são - histórias dominantes sobre acontecimentos sobre a vida das pessoas.

Ao ouvir narrativas de problemas é importante não só ouvir a história sobre o problema colocada em primeiro plano, mas também vislumbrar uma história alternativa e preferida, momentos em que o problema não teve sucesso, táticas e conhecimentos que a pessoa tem sobre a resistência ao problema, intenções e esperanças sobre algo diferente, outros importantes que poderiam contar histórias diferentes, etc.

A externalização de conversas abre muitas vezes portas a vislumbres de histórias alternativas - coisas que acontecem, que não se encaixam nas conclusões negativas sobre si próprio. Elaborar e desdobrar - "engrossar" - estas histórias alternativas ajudam as pessoas a encontrar o caminho de volta aos seus próprios recursos, esperanças, sonhos e valores. Através de novas histórias, surgem novas oportunidades de ação. Isto leva frequentemente a sentimentos de empoderamento e agência - a pessoa começa a ter ideias sobre o que fazer.

É importante salientar que não se trata de inventar uma nova história do nada ou substituir uma história negativa por uma positiva. Trata-se antes de criar uma história alternativa e mais preferida que se baseia na vida tal como ela é vivida e inclui iniciativas únicas, ligando-as de forma a diversificar e "engrossar" a história, e que se abre para a agência. Iniciativas únicas são ações, esperanças, intenções, etc. que não se enquadram na história do problema (Mogensen, L.O., 2016).



Como ilustrado acima, não sou apenas um causador de problemas, mas também um causador de problemas que por vezes me vem visitar. No entanto, por vezes, consigo enfrentar a criação de problemas, pois também valorizo a diversão e as boas relações e gostaria de fazer com que a minha família se orgulhasse de mim. Uma vez que as novas histórias preferidas são frágeis em comparação com a velha e bem ensaiada história de problemas, será necessário algum trabalho para a tornar mais forte e mais sustentável.

A nova história abre portas a outras possibilidades e desejos para o futuro, mas também mostra o caminho através da exploração detalhada de passos que anteriormente funcionaram para combater o problema. Este é um processo em que a pessoa em foco pode precisar de alguma ajuda e apoio para notar iniciativas únicas, ligá-las e começar a construir significados e identidades novas e preferidas. Têm de desenvolver uma nova linguagem em vez de recontar uma história bem ensaiada.

Tire um momento para pensar num aluno que realmente o desafia...

- *Pense agora em exceções ao comportamento deste estudante - quando é que este problema não controla a pessoa e o que acontece em vez disso?*
- *Assumir o lugar desta pessoa - qual é a lógica a partir dessa perspetiva? Quais são as esperanças, sonhos, aspirações desta pessoa? O que é importante e o que pode causar medo?*

A fim de reforçar ainda mais esta nova história emergente, outras pessoas podem ser levadas a participar na conversa para testemunhar os novos desenvolvimentos. Iremos agora recorrer a tais técnicas. Como explicado acima, a identidade é vista como relacional, uma vez que as histórias são contadas e recontadas na interação social. Muitas vezes as histórias problemáticas têm tido aliados, outros importantes a participar na contagem de histórias de certas formas, sobre alguém ser um causador de problemas, ter TDAH, etc. A fim de reforçar e engrossar a história alternativa e preferida, é importante lembrar que esta história também precisa de encontrar a sua vida num ambiente social, trazendo olhos, ouvidos e vozes de outros. Testemunhar é uma técnica que pode ajudar a fortalecer as histórias preferidas, recorrendo às vozes dos outros (ler mais em White, 2007 e Morgan, 2000). O testemunhar de fora é outro método para trazer outros à construção de histórias alternativas e preferidas. As testemunhas externas são pessoas conhecidas ou desconhecidas da pessoa que são convidadas a entrar na sala para testemunhar a história da pessoa, prestando particular atenção às competências, qualidades e valores. Ouvem o relato da pessoa em foco e são convidadas a refletir sobre o que ouviram, que imagem isto lhes dá das aspirações, recursos, valores, etc. da pessoa em foco, porque foram atraídas para certas expressões e o que lhes deu para ouvir a história. Mais uma vez, este é um método que permite o desenvolvimento de uma história rica, trazendo outras vozes e, portanto, fazendo diretamente uso da construção social da realidade. Além disso, traz consigo um interesse pessoal e de experiência, em vez de um interesse analítico distante dos profissionais (Mogensen, L.O., 2016).

Finalmente, testemunhar obtém um novo propósito na mediação de conflitos. Enquanto que o foco na terapia é apoiar o desenvolvimento da identidade preferida da pessoa em foco, o foco na mediação de conflitos é reparar as relações, apoiando as partes no testemunho das boas intenções, valores e iniciativas umas das outras, em vez de testemunhar aspetos adequados à história do problema. Para o

fazer é essencial, claro, pois as partes podem não estar dispostas a testemunhar o bem umas das outras até se sentirem ouvidas e compreendidas na parte mais dolorosa da sua história. Tal abordagem é descrita por Holmgren (2008), que trabalha com um grupo de profissionais num grande hospital que tinha uma história de conflitos.

Sumário

Este capítulo debruçou-se sobre as teorias por detrás da Abordagem da Escola Justa. O capítulo tomou um ponto de partida na abordagem social construcionista, analisando a forma como a realidade é construída socialmente pela forma como cada um de nós interpreta e fala dos acontecimentos à nossa volta. O conceito de discurso foi introduzido como um termo para as ideias tomadas para o mundo que dominam num determinado espaço e tempo e influenciam as histórias que contamos sobre nós próprios e sobre os outros - sobre o sucesso e os fracassos, sobre quando nós e os outros vivemos à altura do que é esperado e considerado normal, e quando não o fazemos. O capítulo explorou ainda mais como certos discursos podem tomar conta quando se trabalha com adolescentes em risco, mantendo círculos negativos de exclusão, limitando a capacidade dos professores de ver opções didáticas e pedagógicas e impedindo a possibilidade dos jovens de desenvolverem uma identidade e uma perspetiva positiva sobre o futuro.

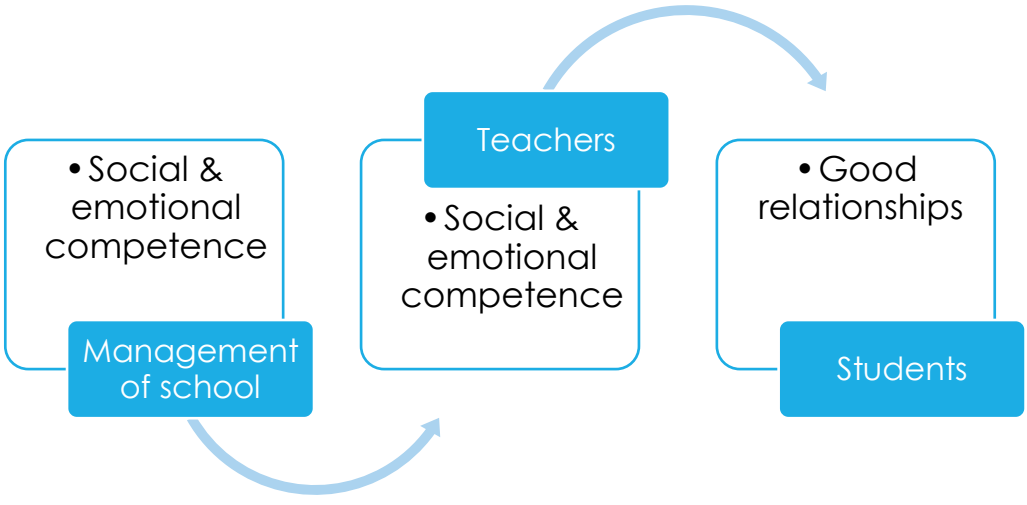
Vimos como a aplicação da disciplina punitiva aos jovens em risco desencadeia altos níveis de vergonha e sentimentos de desconexão, o que por sua vez é suscetível de os tentar para modos de fuga ou luta. Como alternativa, as ideias de uma mentalidade de crescimento e de fazer coisas COM os estudantes foram exploradas mais em pormenor. Estas ideias devem refletir-se tanto na pedagogia geral centrada no ambiente inclusivo e nas competências do século XXI, como na nossa abordagem quando os conflitos surgem e os danos são feitos.

Finalmente, discutimos como convidar os jovens ao diálogo e à reflexão sobre as suas ações e as suas consequências lhes oferece uma oportunidade de aprender e de mostrar responsabilidade de uma forma que minimize os sentimentos de vergonha, mantenha a sua ligação à comunidade escolar e, portanto, o seu sentido de serem seres humanos dignos. A abordagem narrativa tem sido utilizada para exemplificar como separar as pessoas dos seus problemas.

2.3. Proposta para a sustentabilidade da abordagem Fair School: Uma abordagem de toda a escola

No primeiro capítulo descrevemos os objetivos da Abordagem Escolar Justa, tais como a inclusão na sociedade, uma maior aprendizagem de disciplinas nucleares devido a um ambiente de aprendizagem seguro, bem como o desenvolvimento de novas competências do século XXI. Nos capítulos 2.1 e 2.2 concentrámo-nos na teoria subjacente à Abordagem Escolar Justa, afirmando que uma mentalidade de crescimento e de fazer as coisas COM os alunos deve ser a orientação de princípios no trabalho pedagógico. No entanto, para a sustentabilidade e o efeito a longo prazo da Abordagem da Escola Justa sugerimos que se considere a aplicação de uma abordagem escolar completa - é isto que iremos explorar mais aprofundadamente neste capítulo.

Uma Abordagem Escolar Justa requer boas relações entre alunos e professores e depende da qualidade das relações na comunidade escolar em geral. Uma gestão eficaz do comportamento é virtualmente impossível sem relações saudáveis entre os alunos e os que têm autoridade para tomar medidas disciplinares (Thorsborne & Blood, 2013). Os professores precisam de ter a certeza de que têm o apoio dos seus colegas e da direção se aplicarem práticas restaurativas quando os alunos infringem as regras escolares. Criar boas relações entre alunos e professores e lidar com alunos restaurativamente requer boas competências sociais e emocionais tanto dos professores como da direção (Gregory & Fergus, 2017; Schonert-Reichl, 2017).



Para além de modelar competências sociais e emocionais e aplicá-las para construir boas relações em toda a escola, a implementação bem-sucedida da Abordagem Escolar Justa exige que a estratégia pedagógica global da escola apoie as ideias de uma mentalidade de crescimento e de fazer coisas COM os alunos. Qual é o papel da direção em tudo isto?

Tire um momento para fazer uma pausa e pensar no que pensa que é a liderança.

- Posição. A liderança é uma posição na escola da qual se pode dirigir a escola e implementar mudanças.
- Pessoa. A liderança é uma característica pessoal; certas pessoas baseiam-se na sua personalidade de líderes nascidos - não importa se ocupam ou não a posição formal.
- Processo. A liderança é um processo através do qual comunica o quadro da organização, envolve e cria compromisso entre o seu pessoal docente e não docente, capacitando-o a realizar a visão e missão da escola.
- Produto. A liderança é o produto da criação de cursos partilhados, coordenação e compromisso entre o pessoal.

Muitos investigadores e profissionais têm escrito sobre liderança e existem muitas definições diferentes. Esta publicação baseia-se na ideia de que a liderança é algo que se produz e não algo que se é. Alguns gestores podem acreditar que lideram devido à sua posição, mas se espera que as pessoas sigam devido à sua posição, pode corroer o desejo de que as pessoas sigam e assim tornarem-se impotentes. De acordo com Trillingsgaard (2015), a liderança tem a ver com a criação de direção - para onde estamos a ir? coordenação - todos nós sabemos o que fazer para lá chegar? e compromisso - todos estão a bordo, ouvidos e envolvidos? A liderança é o produto do curso partilhado, da coordenação e do compromisso. Liderar é antes assegurar um quadro estratégico dentro do qual se pode cocriar o futuro com o pessoal. Olhar para a liderança como um produto, portanto, também se sintoniza com os processos de liderança.

Quando se fala em implementar uma abordagem escolar completa, é relevante ligar estas ideias à gestão de processos de mudança.

Nohria & Beer (2000) estudaram os processos de mudança e concluem que a mudança estratégica tende a falhar quando é principalmente conduzida de cima para baixo, concentrando-se na gestão que decide sobre a mudança (por exemplo, a direção que decide que o pessoal deve agora começar a trabalhar de acordo com a Abordagem Escolar Equitativa). Contudo, os processos de mudança também falham quando são principalmente conduzidos de baixo para cima (por exemplo, alguns professores decidem começar a implementar alguns dos métodos da Escola Equitativa nas suas aulas). Os processos

de mudança que têm êxito caracterizam-se por deixar que os processos *top-down* e *bottom-up* se complementem uns aos outros. São frequentemente liderados por gestores empenhados com uma visão e um quadro estratégico claro que não é negociável. São por exemplo gestores que estão 100% empenhados em implementar a Abordagem da Escola Justa na sua escola, para rever a sua estratégia, estrutura e políticas escolares que se enquadrem com a abordagem. Ao mesmo tempo, são gestores que insistem em envolver o pessoal (e possivelmente a comunidade escolar mais ampla, como alunos e pais) no diálogo em torno de critérios de sucesso mais concretos e estratégias concretas para os alcançar. Com base no trabalho da Hornstrup & Johansen (2013) de implementação da Abordagem Escolar Equitativa pode dizer-se que é necessário concentrar-se nas seguintes áreas, as quais serão elaboradas nas secções seguintes:

- Formulando o quadro estratégico: Incluindo a abordagem escolar justa no quadro estratégico da escola. Porque pensamos que uma Abordagem Escolar Justa é uma boa resposta aos desafios, que a escola está a enfrentar? Em que medida é que a estrutura e as políticas escolares facilitam ou dificultam a implementação da Abordagem Escolar Equitativa? É relevante analisar as estruturas de equipa entre o pessoal, o tempo e o espaço para o desenvolvimento do pessoal, as políticas disciplinares, a cooperação com atores externos, etc.?
- Especificar o quadro estratégico: A inclusão da Abordagem Escolar Justa na estratégia da escola deve refletir-se nos currículos, pedagogia, didática e padrões de aprendizagem. Alguns destes padrões para currículos e medidas podem ser estabelecidos pelo ministério da educação ou por um governo regional e não estão abertos à negociação, mas outros podem ser desenvolvidos para melhor representar o objetivo da Abordagem Escolar Justa, por exemplo, as competências do século XXI, bem como o enfoque na inclusão de conhecimentos sobre injustiças historicamente baseadas nos currículos. A definição destes padrões requer o envolvimento de atores estratégicos em processos estratégicos para ajudar a especificar o quadro estratégico.
- Desenvolvimento do pessoal. Ajustamentos dos currículos, pedagogia, didática, padrões de aprendizagem, e comunicação com os pais requerem novas competências para os professores (e possivelmente pessoal não docente). É da responsabilidade da direção assegurar que estas competências possam ser desenvolvidas através da formação contínua, bem como da partilha de conhecimentos e reflexão entre professores e conselheiros. Através de conversas de desenvolvimento, feedback e acompanhamento, os gestores são capazes de estabelecer um quadro e uma cultura baseados numa mentalidade de crescimento e em fazer coisas COM os outros, encorajando a tomada de riscos, a experimentação e a implementação gratificante de novas competências.

- Por último, mas não menos importante, competências de gestão para lidar com programas de mudança escolares completos, gerir processos abertos e lidar com a insegurança e a dúvida ao longo do caminho. Esta questão é abordada no final deste capítulo.

Definir o quadro estratégico

O quadro estratégico é definido principalmente pela direção. As linhas gerais do quadro estratégico não estão em negociação. Isto significa que no final do dia é a direção que decide se deve ou não se esforçar para implementar uma abordagem escolar justa. Embora, como veremos mais tarde, os representantes do pessoal podem ser ouvidos em alguns dos pontos e serão mais envolvidos em fases posteriores. Isto está em total consonância com o quadrante COMO, onde o gestor permanece firme quando se trata de políticas governamentais e estratégia escolar, e ao mesmo tempo preocupa-se com o empenho do pessoal, envolvendo-o nos detalhes mais concretos.

O quadro estratégico consiste geralmente em missão e visão. Porque é que somos postos em prática neste mundo e para que é que estamos a caminhar? O quadro estratégico contém ainda valores que descrevem como trabalhamos em conjunto e estruturas que apoiam os nossos esforços. Os valores escolares são apoiados por estruturas tais como trabalho em equipa ou individual, tempo e espaço reservados para preparação, trabalho em equipa entre o pessoal, sistemas de recompensa, sistemas de avaliação, critérios de contratação e despedimento, estruturas de reunião e tomada de decisões. Tais estruturas podem facilitar ou dificultar a mudança para a Abordagem Fair School.

Exemplos de valores podem ser a forma como tratamos os professores que apresentam dúvidas e desafios. Será que temos uma mentalidade fixa, assumindo que os professores devem saber tudo para serem bons professores, e que o ensino é um negócio privado atrás de portas fechadas de salas de aula? Ou será que temos uma mente de crescimento, assumindo que todos precisamos de experimentar, praticar e continuar a aprender quando introduzimos novos métodos pedagógicos e didáticos, que cometeremos erros e encontraremos desafios, e trazer isto para a frente deve ser visto como um estímulo para a aprendizagem de todos. Se se disser aos professores que se concentrem no desenvolvimento da cooperação, pensamento criativo, etc., entre os seus alunos, mas se se esperar que eles próprios trabalhem individualmente sem tempo reservado para a partilha de conhecimentos e se forem repreendidos por erros quando questionam partes das mudanças estratégicas, experimentando algo novo ou apenas recompensados pelos resultados dos seus alunos em disciplinas nucleares, em breve voltarão à sua forma habitual de ensinar.

Especificar o quadro estratégico

Atores estratégicos

Numa forma mais tradicional de pensar o planeamento estratégico e a gestão da mudança de cima para baixo, os atores estratégicos mais importantes são os gestores de topo que planeiam a estratégia e asseguram a sua implementação - que depois muitas vezes falha. Nesta publicação falamos de atores estratégicos como os membros do pessoal que têm de assegurar que a estratégia - a visão e a missão da escola ganhe vida. Só quando os professores e conselheiros implementarem efetivamente alguma da Metodologia da Escola Justa na sua prática de ensino e aconselhamento, é que a visão ganhará vida para além do documento.

Os atores estratégicos do processo de mudança são, portanto, basicamente todos na escola (e possivelmente mais além, por exemplo, os pais). Todos devem compreender o quadro estratégico e estar envolvidos na discussão de como implementá-lo de uma forma significativa. As suas preocupações devem ser ouvidas, uma vez que podem triturar luzes em aspetos até agora não pensados.

Um pressuposto importante na abordagem social construcionista, que constitui a base desta publicação, é que não se pode mudar os outros, apenas a si próprio e através disto convidar os outros a mudar também, portanto, como podemos então gerir/facilitar a mudança? Esta questão será agora mais explorada. Segundo Humberto Maturana, somos seres autopoéticos (como referido em Hornstrup et al., 2012). O termo autopoética é retirado do grego e significa autocriação. Maturana afirma que nunca conseguiremos compreender o mundo exterior de forma objetiva. Em vez disso, criamos a nossa imagem do mundo com base nas nossas experiências anteriores e na nossa perspetive específica sobre o mundo. Interpretamos sempre o que vemos de acordo com as nossas experiências, valores, etc. Foi isto que foi explicado anteriormente ao descrever as diferentes perspetivas sobre a vaca.

Isto significa que quando enviamos uma mensagem, por exemplo, durante um workshop ou reunião de pessoal, o que pretendemos transmitir não é necessariamente o que o recetor da mensagem entende. Eles irão interpretar a mensagem de acordo com as suas próprias experiências e perspetivas. Quando comunicamos como gestores, já não conseguimos compreender a comunicação como simplesmente ir de nós como um remetente e para o outro como um recetor. Uma grande parte da comunicação acontece dentro da outra pessoa em relação à sua perspetive, experiências anteriores connosco e com outros, atitudes, etc. Não temos, portanto, qualquer controlo sobre o que será compreendido pela outra pessoa. Eles criarão as suas próprias imagens do que nós dissemos. Podemos distinguir entre ex-formação: todas as mensagens que enviamos via correio, cartas, in vivo - verbalmente e não verbalmente e informação: o que é realmente compreendido pelo destinatário. Um exemplo pode ser

um gestor que proclame que todo um processo de mudança escolar para a Abordagem Escolar Justa será iniciado. O que os professores poderão ouvir poderá ser coisas muito diferentes, tais como "ótimo, finalmente poderemos concentrar-nos nos nossos alunos em risco", "oh não, recebemos mais tarefas", "típico da minha gerente, ela é tão branda - o que os alunos realmente precisam é de regras claras", ou "ela está a dizer, que não estamos a fazer o nosso trabalho suficientemente bem - ela não viu o esforço que eu pus em certas crianças".

Por conseguinte, não podemos mudar os outros simplesmente informando-os ou instruindo-os. Quando não podemos mudar os outros, como podemos então assegurar a aprendizagem e a mudança? Maturana diz que a apreciação é uma condição prévia para a mudança. A apreciação deve aqui ser entendida como o reconhecimento ou o reconhecimento de que o que quer que esteja lá, está lá por uma boa razão, que deve haver uma lógica da perspetiva de uma determinada parte e que todos têm boas intenções com o que quer que estejam a fazer. Peter Lang fala sobre o sonho escondido por detrás da frustração, do impulso e dos desejos por detrás do conflito. Ninguém está disposto a deixar-se desafiar até sentir que a sua perspetiva e compreensão da situação em questão foi plenamente ouvida, compreendida, apreciada e não desqualificada. Se não sentir que a sua perspetiva está a ser apreciada, continua a concentrar-se nas suas próprias ideias, e em como fazer com que os outros o compreendam e se feche a si próprio a novas aprendizagens. Durante um processo de mudança, isto pode ser visto como pessoas que resistem à mudança. No entanto, de acordo com a teoria social construcionista, as pessoas não resistem à mudança, mas resistem a ser mudadas.

Quando os gestores se deparam com o que parece ser resistência, é importante lidar com ela de acordo com o quadrante COM O quadrante, trabalhando assim COM o pessoal para explorar a lógica e as boas razões por detrás da resistência e refletir COM eles sobre formas de ultrapassar as dificuldades que veem. É importante ter em mente que as pessoas não resistem à mudança como tal, mas sim a serem mudadas (quando as coisas lhes são feitas). Deve-se ajudar cada pessoa a expressar a sua perspetiva sem se sentir desqualificada. Pode tentar ajudá-los a fazer isso, procurando as boas intenções e o sonho por detrás da frustração, e ajudando todos a serem transparentes sobre a sua posição e "chapéus" na escola, o que tentam alcançar dentro do seu trabalho, e que desafios encontram no seu caminho. Ajuda a assumir que todos têm boas intenções para a sua escola e para os seus alunos, mas as suas ações parecem diferentes de diferentes perspetivas, pelo que podem ter muito boas razões para estarem relutantes em relação a certas mudanças. Pode ser que não tenham compreendido a necessidade da mudança, o seu próprio papel na mesma, ou podem estar inseguros sobre as suas próprias competências ou duvidar dos resultados da abordagem. Lembrar-se disto pode ajudá-lo a encontrar a sua curiosidade interior e ajudá-lo a libertar-se de aborrecimentos, desilusões, ou sentimentos de

insegurança. É útil simplesmente inquirir sobre as suas boas razões, e fazer perguntas sobre que relações e práticas tentam proteger, em vez de tentar convencê-los da sua própria perspetiva. Desta forma, convida-se os participantes para a cocriação do processo, bem como do conteúdo. Ao convidar pessoal crítico e ao demonstrar um interesse genuíno pelas suas preocupações, verá muitas vezes que eles se transformam da oposição em seus colaboradores, e apoiam-no na procura de soluções melhores e mais viáveis. Por conseguinte, é importante não esquecer de selecionar representantes do pessoal não só do pessoal que são positivos sobre a mudança, mas também membros do pessoal que são mais céticos.

Processos estratégicos

Os processos estratégicos são processos dialógicos que envolvem diversos atores estratégicos nas negociações em torno da estratégia. Alguns dos processos são iniciados de cima para baixo pela direção, decidindo sobre um quadro e o que não é negociável. Outros processos são concebidos de baixo para cima, convidando o pessoal docente e não docente a partilhar as suas perspetivas por parte do quadro, ou seja, negociável.

Depois de a direção ter formulado o quadro estratégico global, é tempo de envolver os atores estratégicos, nomeadamente o pessoal, na especificação do que significa para a sua prática diária. Esta fase inclui o estabelecimento de critérios de sucesso e a abordagem de possíveis desafios ao longo do caminho. Os professores e conselheiros poderão fornecer relatos muito mais detalhados sobre a forma como irão notar a mudança dos alunos na sua sala de aula, e assim alguns dos indicadores de sucesso. Esta parte do processo tem, portanto, uma ligação clara com os processos de avaliação formativa. Ao mesmo tempo que se discutem os critérios de sucesso, torna-se também evidente como mudar a prática didática e pedagógica em conformidade, bem como como inovar a comunicação e a cooperação com os pais e os serviços de saúde mental. Por último, mas não menos importante, os professores poderão ver e comunicar as suas necessidades para o desenvolvimento das suas próprias competências. A participação neste processo poderá fazer com que os professores mudem a sua perspetiva sobre, por exemplo, a prática restaurativa ou o seu papel como professores, o que são competências importantes para os estudantes, etc. Ao mesmo tempo, os gestores podem obter novas informações sobre os desafios que têm de ter em conta, sobre as políticas ou estruturas que impedem as mudanças que desejam ver, e podem, portanto, decidir fazer mudanças no quadro estratégico.

Finalmente, a implementação deve envolver os atores estratégicos numa reflexão contínua sobre o que foi experimentado, qual tem sido o seu efeito, se estava de acordo com as intenções e, caso contrário, o que precisa de ser feito para se ajustar? Durante esta fase, as mudanças são efetivamente

implementadas na prática. Os professores estão a incluir novos tópicos nos seus currículos, novas formas de trabalho dos estudantes (por exemplo, mais aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa), novas formas de lidar com questões disciplinares). Estas novas práticas são seguidas e é dado espaço para refletir sobre os desafios que surgem ao longo do caminho. A direção desempenha um grande papel na modelação da nova forma de trabalhar - só ouvindo enfaticamente o pessoal, reconhecendo as suas dificuldades e envolvendo-o na elaboração de práticas alternativas, é que parecerão autênticos no seu desejo de ter os professores a lidar desta forma com os seus alunos. A direção deve comunicar consistentemente a confiança nas novas ideias, treinando o pessoal para atingir objetivos e ultrapassar desafios, assegurando que novas competências são implementadas, etc. Isto é descrito mais detalhadamente no âmbito do desenvolvimento de competências do pessoal.

É importante salientar que a gestão da mudança não é um exercício democrático, tal como descrito acima, os processos *bottom-up* também tendem a falhar quando estão isolados. Os resultados podem ser discussões intermináveis sem uma direção clara ou tentativas de fracasso de um único professor porque as estruturas e políticas de apoio não estão em vigor. O compromisso de gestão é crucial para estabelecer a visão e a missão. Se a escola desejar implementar uma Abordagem Escolar Justa, isto não está em negociação, mas como implementá-la beneficiaria do envolvimento dos atores que têm de a fazer ganhar vida. A formulação e implementação dos pormenores do quadro estratégico deve, portanto, acontecer em diálogo entre os diferentes atores estratégicos e a gestão.

Evidentemente, envolver todos os membros do pessoal em todas as decisões será demorado e dispendioso. De acordo com Hornstrup & Johansen (2013), pode portanto ser bom construir um processo que cresce com o tempo, onde se começa a trabalhar com alguns representantes do pessoal na formulação do quadro estratégico, possivelmente em formato de audiência, onde as preocupações e dúvidas podem ser partilhadas e assim tidas em conta pela direção que decide sobre o quadro. Mais tarde no processo, quando as iniciativas reais tiverem de ser implementadas na sala de aula, poderá ser útil envolver todos os membros do pessoal diretamente através de reuniões de equipa e possivelmente conversações individuais. Desta forma, ser-lhes-á dada influência na tomada de decisões quando se trata da implementação exata na sua disciplina e nas suas aulas.

Como mencionado acima, as pessoas não resistem à mudança, mas resistem a ser mudadas. A resistência é frequentemente um sintoma de falta de significado ou de não compreensão do seu papel no processo de mudança. O que significa exatamente a mudança para mim na minha sala de aula, para o meu ensino, terei de mudar os meus currículos, terei de dedicar mais tempo à preparação, etc. A tarefa ao envolver professores e conselheiros únicos ou equipas de pessoal é assegurar que o processo de mudança seja visto por todos como significativo através do diálogo (em vez de instrução). Através deste

diálogo, a direção deve estar disposta a ouvir e a ser influenciada de baixo para cima. Pode muito bem acontecer que alguns professores ou conselheiros estejam conscientes de aspetos até agora não tidos em conta, que vejam parte das políticas escolares como um entrave à mudança desejada, ou que lhes falte tempo, espaço, recursos ou competências para poderem produzir o resultado pretendido.

Avaliação baseada na participação

As escolas têm uma longa prática de serem avaliadas através da medição do desempenho dos seus alunos na matéria principal através de notas, testes nacionais e testes PISA. Contudo, quando se trata de conceber a Abordagem Escolar Justa, a escola terá de desenvolver critérios adicionais de sucesso para poder avaliar o efeito dos seus esforços para além das disciplinas nucleares. A Abordagem Escolar Justa deve ser sempre ajustada para se adaptar à realidade local, à localização geográfica, à cultura, ao grupo-alvo específico e aos desafios da escola. Os critérios concretos de sucesso devem, portanto, ser estabelecidos de acordo com o foco estratégico estabelecido pela escola em torno da criação de justiça, inclusão e bem-estar para todos os alunos e/ou centrando-se no desenvolvimento de competências do século XXI. Existe uma ligação muito forte entre este tipo de avaliação e o envolvimento de atores estratégicos em processos estratégicos, tal como descrito no capítulo anterior, e há um benefício em deixar que os processos se complementem uns aos outros.

As notas, os testes nacionais e os testes PISA são sumativos e respondem às pressões vindas de cima. Para além da utilização que os estudantes têm das suas notas, são exemplos de formas de comparar escolas e responsabilizá-las pelo cumprimento do seu trabalho. O objetivo da avaliação pode, contudo, ser também formativo, sendo o principal objetivo a aprendizagem e a transparência, com professores e conselheiros (e possivelmente estudantes e professores) a querer saber o efeito do seu trabalho, o que funciona e o que não funciona de acordo com as nossas intenções, e o que são estratégias para nos aproximarmos dos nossos objetivos.

Estas avaliações caracterizam-se pela aquisição de conhecimentos mais completos sobre problemas e intervenções complexas e não facilmente definidas, a partir de diferentes perspetivas. Os critérios de sucesso a serem avaliados são definidos ao mesmo tempo que se especifica como fazer com que a estratégia passe a viver na prática diária. Neste tipo de avaliação há um forte enfoque na aprendizagem, melhoria e inovação, uma vez que o objetivo global da avaliação é refletir sobre que estratégias pedagógicas, intervenções e mudanças nos currículos conduzem a que tipo de resultados. Além disso, o foco está em criar envolvimento democrático e transparência, para que os professores e conselheiros possam facilmente explicar aos alunos e pais por que razão escolhem fazer as coisas de uma certa forma, sobre o que estão inseguros, e que coisas novas irão experimentar.

Desenvolvimento de competências do pessoal

A implementação de práticas restaurativas e SEL numa escola requer novas competências - tanto entre o pessoal de gestão, ensino e aconselhamento, como mesmo o pessoal administrativo. Por conseguinte, voltamo-nos para o desenvolvimento de competências, e particularmente para o importante papel da gestão em assegurar que novas competências sejam implementadas na prática diária de ensino e de aconselhamento.

Profissional após a educação

Para implementar a Prática Restaurativa e a Aprendizagem Social e Emocional numa escola requer novas competências entre professores e conselheiros - e gestores. Como descrito no capítulo prático, alguns dos métodos são recomendados para professores e serão relativamente fáceis de começar a implementar na sala de aula, após alguma formação. Outras abordagens, tais como uma intervenção mais aprofundada em turmas difíceis, conflitos em maior escala ou estudantes em risco de mostrar sinais de problemas mentais, requerem uma formação mais aprofundada e podem ser empreendidas principalmente por conselheiros, psicólogos ou certos professores com interesse em ter um papel nestes processos mais aprofundados. Em todos os casos, porém, o profissional após a educação pode ser uma componente necessária para a implementação da Abordagem Escolar Justa, e ao mesmo tempo não há garantias de mudanças na prática escolar.

Para que as novas competências demonstrem o seu valor, devem ser implementadas na prática, o que infelizmente não acontece automaticamente. A ideia de que o pessoal pode ser enviado para um curso e voltar para casa e implementar as novas ideias baseia-se num antigo conceito de aprendizagem do conhecimento que é armazenado na cabeça e facilmente aplicado a outros contextos que não aqueles em que foi aprendido. Pelo contrário, a aprendizagem acontece em contexto em comunidades de prática (Wenger,1999). A maior parte do trabalho que conduz à eficácia após a educação encontra-se antes e depois do curso, inserido na comunidade de prática dos professores e conselheiros. Søiberg et al. (2013 a e b) recolheram uma série de melhores práticas, conselhos e exercícios concretos para os gestores apoiarem o seu pessoal na preparação e implementação do que aprendem durante o pós-formação. A descrição que se segue é inspirada pelo seu trabalho.

A fase anterior ao curso. O desafio do gestor é encontrar a sobreposição entre o interesse e a motivação do membro do pessoal e as novas competências exigidas pela escola. Qual é, para cada um de vós, o objetivo de desenvolver as competências dos membros do pessoal? Quais são as novas competências que a escola exige dos seus professores e conselheiros e como se enquadra naquilo que o professor experimenta como desafios, como excitante e motivador? Isto tem uma clara ligação com o processo de mudança enquanto tal. É importante que o professor compreenda o objetivo do processo de mudança e, por conseguinte, também seja dono do papel nele e do que isto requer mais exatamente. Por conseguinte, pode ser útil fazer uma síntese das tarefas e competências que o professor já tem, bem como das novas tarefas que a implementação da Abordagem Escolar Equitativa dará ao professor. Isto pode levar a uma discussão sobre quais as novas competências que isto requer. As competências serão vistas desta forma num quadro organizacional, onde estão ligadas a critérios de sucesso para o desempenho e prosperidade dos alunos. Torna-se claro que se espera que o profissional após a educação tenha um impacto real na prática de ensino. Desta forma, o pessoal vai ao curso compreendendo as expectativas da direção, bem como sabendo que as tentativas de experimentar novas competências serão apreciadas e apoiadas quando regressar a casa.

Durante a fase que se segue ao curso, o papel do gestor é apoiar que as novas competências sejam traduzidas em mudanças concretas na prática. Mais uma vez, o diálogo entre o pessoal e a direção em torno dos novos conhecimentos e interesses do professor, bem como as necessidades da organização, é muito importante. O enfoque deve ser mantido no quadro estratégico e no papel que o professor desempenha na implementação da Abordagem da Escola Justa na sua prática. Pode ser muito útil se o gestor perguntar sobre os novos conhecimentos e ideias que o professor tem após o curso e como implementá-los, e qual o impacto esperado. Lembre-se que quando começamos a experimentar novas formas de ensino e de interação com os alunos, pode nem sempre ser exatamente como queremos, e podemos até falhar. É importante que a direção e a escola como um todo adapte uma mentalidade de crescimento, onde se assume que é preciso prática para aprender algo novo, que os erros são oportunidades de aprendizagem e reflexão, e onde a experimentação é apreciada e recompensada. Isto, por sua vez, requer que seja oferecido tempo e espaço para a reflexão e feedback. Isto pode ser feito pelo gestor através de conversas individuais de desenvolvimento, mas também pode ser tratado por educadores escolares educados ou através de reflexões de equipa entre professores.

Agora voltamo-nos para as reflexões de equipa através da análise do conceito de comunidades de aprendizagem profissional.

Comunidades de aprendizagem profissional

A ideia de comunidades de aprendizagem profissional leva a aprendizagem em contexto ainda mais longe. As comunidades de aprendizagem profissional foram desenvolvidas com base nas ideias de Wenger (1999), que a aprendizagem acontece no contexto e dentro de comunidades de prática onde as novas ideias têm de ser implementadas, bem como no trabalho de Argyris & Schön (1996) sobre o praticante reflexivo. De acordo com Argyris e Schön, todos os praticantes têm um grande conhecimento intuitivo ou tácito que lhes permite comportar-se adequadamente em muitas situações diferentes, mas não são necessariamente capazes de articular este conhecimento. Existe um grande potencial de aprendizagem em deixar que os professores partilhem, reflitam e questionem em conjunto este conhecimento tácito. Isto levou à ideia de que a melhor maneira de desenvolver as competências dos professores é assegurar que existam estruturas que lhes permitam aprender e refletir em conjunto sobre os desafios que encontram no seu ensino (por exemplo, Albrechtsen, 2018, Andresen & Paarup, 2018). Exemplos de desafios percebidos poderiam ser quando os currículos de matemática têm de ser ensinados de uma forma mais baseada em projetos ou utilizando estruturas de aprendizagem cooperativa. Outros exemplos poderiam ser a consciência de que certos estudantes não estão a atuar de acordo com as expectativas académicas, ou turmas inteiras mostram sinais de desenvolvimento errado. Os casos podem ser partilhados e refletidos pela equipa em torno do aluno ou da turma, tentando assumir o lugar de diferentes atores, explorando dificuldades a partir de perspetivas diferentes, mas também partilhando conhecimentos e ideias sobre como lidar com os alunos ou os currículos de forma diferente no futuro. O conhecimento é assim partilhado e desenvolvido no contexto e entre a comunidade de professores que terão de o aplicar.

Em vez de acreditar que se deve saber antes de se poder fazer, este tipo de aprendizagem baseia-se na ideia de que se deve praticar e refletir antes de se poder saber o que é competente para fazer numa dada situação ou como lidar com um determinado estudante ou turma em dificuldades. Este tipo de aprendizagem numa comunidade requer, em primeiro lugar, correr riscos - experimentar algo novo e, em segundo lugar, investigar a prática: Qual é o objetivo do nosso trabalho, quais são os nossos critérios de sucesso? Estará o efeito das nossas ações de acordo com as nossas intenções? Com que é que somos bem-sucedidos e está de acordo com as nossas intenções? O que aconteceria se .....?

Muitas escolas voltaram-se para a organização de professores em equipas. Isto pode ser equipas em torno de uma dada turma ou equipas de professores de matemática ou de professores de história. A maioria dessas equipas tende a concentrar-se na coordenação das suas tarefas e na manutenção das relações sociais. No entanto, mostrando dúvidas, e dedicando tempo à reflexão aprofundada, onde os professores ouvem as experiências uns dos outros sem julgamento, aplicam o pensamento crítico, e apresentam soluções criativas que podem inovar a sua prática, raramente têm lugar (Ravn & Petersen, 2015; Andresen & Paarup, 2018).

Colaborar como professores significa desprivatizar o ensino - requer antes de mais abertura e confiança mútua entre professores - e gestão - e vontade de mostrar vulnerabilidade. O primeiro passo é admitir que algo é difícil e que as formas habituais de contornar uma determinada turma ou aluno não estão a funcionar. A dúvida deve ser colocada em palavras, e tanto o diretor como os colegas devem saber que não há respostas fáceis (caso contrário, já teriam sido encontradas). Os desafios devem ser formulados como problemas de aprendizagem - há algo que o professor ou muito provavelmente toda a equipa precisa de aprender para lidar melhor com eles. Por conseguinte, fazer perguntas e explorar diferentes perspetivas deve estar em primeiro plano, em vez de se encontrarem soluções fáceis.

Este tipo de reflexão aprofundada requer frequentemente liderança de equipa ou facilitação de reuniões. Este é um papel que pode ser desempenhado por um gestor ou um conselheiro, mas que também pode ser ensinado com algum esforço aos membros da equipa. Mesmo quando a facilitação de tais reuniões é delegada, a direção tem um grande papel em assegurar o espaço e o tempo, bem como em comunicar a importância deste trabalho aos professores.

Levar a sério a dúvida e a insegurança

Os gestores escolares são confrontados com exigências aparentemente contraditórias. Devem manter a alta qualidade da educação com cortes orçamentais, motivar o pessoal enquanto introduzem métodos de controlo, e manter o horário escolar enquanto inovam a educação. Espera-se que comuniquem com clareza e direção e ao mesmo tempo envolvam o seu pessoal na tomada de decisões. As coisas não se tornam menos complexas quando se empreende uma mudança escolar completa, tal como a implementação da Abordagem Escolar Justa. A direção pode tentar planear a estratégia, mas o futuro é imprevisível, e nenhum plano pode prever ou quase controlar, o que irá acontecer dentro de um ano ou dois.

Segundo Lüscher (2018), o que pode ajudar a gestão nesta situação é aceitar que o mundo é complexo e cheio de paradoxos. Os paradoxos são exigências opostas que não podem ser resolvidas, mas algo com que temos de viver. A liderança torna-se assim um equilíbrio sobre a instável, criando uma estabilidade dinâmica. Pode-se comparar isto com o facto de estarmos num quadro de equilíbrio. Nunca será capaz de ficar completamente parado. Quando o pé direito assume o controlo, o esquerdo tem de compensar diretamente para trazer o equilíbrio de volta e assim por diante.

Lüscher continua, essa dúvida pode paralisar o gestor - e o pessoal - sem que se saiba qual o curso a seguir. Em tais situações, o gestor deve mostrar poder para agir com o risco de simplificar soluções. Mostrar forte poder de ação corre o risco de aumentar o problema que se tenta resolver, uma vez que se pode optar por pôr demasiado peso numa perna e, portanto, perder o equilíbrio.

A dúvida deve, portanto, ser levada a sério como um dos maiores trunfos do gestor. A dúvida é um detetor de complexidade que aponta para o facto de que a escolha da ação não é fácil, essa situação tem exigências opostas. Mostrar a dúvida como gestor pode inspirar confiança e alimentar a aprendizagem e participação entre o pessoal. É um sinal de que o gestor acredita numa mentalidade de crescimento, onde há desafios a enfrentar com o risco de falhar e de aprender coisas novas.

Felizmente, de acordo com a abordagem acima descrita, a direção não está sozinha, mas rodeada de pessoal competente para apoiar quando o quadro estratégico deve ser concretizado e implementado, com todas as suas preocupações e consciência das coisas até agora não tidas em conta. O envolvimento do pessoal torna-se o maior recurso do gestor que navega em território desconhecido e complexo.

A direção está na linha da frente quando se trata de pôr em dúvida e mostrar que não há respostas fáceis. Em vez disso, a direção pode fazer perguntas, formular o trabalho como um problema de aprendizagem, encorajar discussões abertas onde as diferenças são bem-vindas - embora dentro de um quadro claro (estratégico).

Sumário

Neste capítulo explorámos o papel da gestão na implementação da abordagem escolar justa como um todo. Abordámos a importância de combinar processos top-down e bottom-up na gestão do processo de mudança. Isto é feito através da definição de um quadro estratégico claro, envolvendo ao mesmo tempo atores estratégicos: professores, conselheiros e outro pessoal na partilha das suas preocupações, bem como na especificação do quadro estratégico em termos de critérios de sucesso e estratégias didáticas e pedagógicas para alcançar estes critérios.

Discutimos a necessidade de novas competências entre os membros do pessoal. É mencionado o profissional após a educação, mas também a necessidade de integrar os cursos no contexto escolar. Isto pode ser feito pela direção discutindo expectativas mútuas, acompanhando a aprendizagem e criando espaço e cultura para experimentar e refletir sobre novas abordagens. Em consonância com isto, o desenvolvimento de competências é muito mais do que cursos. Criar uma estrutura de equipa, bem como tempo e espaço para professores e conselheiros partilharem conhecimentos de boas práticas, mostrarem dúvidas e refletirem sobre os desafios irá apoiar a implementação de novas abordagens didáticas e pedagógicas.

Finalmente, abordámos a questão de o gestor se tornar um praticante reflexivo, que leva a sério a dúvida como um detetor de complexidade e tem a coragem de estar na vanguarda quando se trata de fazer perguntas e formular o trabalho como problemas de aprendizagem.

3. Métodos escolares práticos e justos para o pessoal escolar

A metodologia Fair-School visa desenvolver e capacitar estudantes com competências do século XXI, abordando questões como a inclusão, a discriminação e o respeito por si próprio e pelos outros. Utiliza técnicas de aprendizagem social emocional, cooperação, reflexão e práticas restaurativas para criar oportunidades de aprendizagem, mudança e crescimento pessoal para todos os estudantes dentro e fora da sala de aula, a fim de contribuir para uma sociedade mais justa, baseada no respeito e valorização da diversidade.

Este capítulo contém uma variedade de métodos para implementar a Abordagem da Escola Justa. Como mencionado anteriormente, a Abordagem Escolar Justa não é uma abordagem de tamanho único, mas uma abordagem que deve ser cuidadosamente ajustada ao contexto demográfico e cultural da escola, bem como ao grupo-alvo específico. Por esta razão, a publicação oferece uma palete de métodos à escolha. Esperamos que os antecedentes teóricos dos capítulos anteriores, combinados com as matrizes e diagramas oferecidos neste capítulo, facilitem às escolas e aos seus professores e conselheiros a elaboração de um programa que se adeque às suas necessidades.

Os métodos deste capítulo estão divididos em quatro secções:

- - A primeira secção oferece uma variedade de ferramentas pedagógicas e didáticas gerais para construir boas relações com e entre estudantes, ambiente de classe positivo, bem como assegurar que os estudantes sejam envolvidos na aprendizagem. Todas as ferramentas se baseiam numa mentalidade de crescimento e tomam um ponto de partida no quadrante COM o quadrante da janela de controlo social. Os métodos universais podem ser realizados por todos os professores e incluir competências de gestão de sala de aula, abordagens didáticas específicas, construção de grupos, conversas em círculo e inclusão de tópicos sobre diversidade e inclusão nos currículos (assim como jogos sérios).
- - A segunda secção sobre Prática Restaurativa introduz métodos direcionados para estudantes em risco e indica métodos para estudantes com problemas mais graves. Trata-se de um continuum de questões pequenas a graves e, portanto, de simples quebra de regras e conflitos complexos com uma longa história. A complexidade dos métodos e as competências de

facilitação (ou aconselhamento) necessárias para liderar estas atividades variam, portanto. Todos os professores podem aprender a fazer as intervenções mais simples, enquanto que as mais complexas requerem conselheiros para facilitar o processo.

- - A terceira secção oferece alguns métodos de avaliação.

3.1 Pedagogia geral inclusiva

Como descrito no capítulo dois pedagógicos gerais inclusivos contêm métodos dirigidos a todos os estudantes, centrados na construção de uma escola justa, que permitem a aprendizagem de todos - ambas as competências nucleares, mas também visando as competências do século XXI em particular. Estes métodos podem ser levados a cabo por todos os professores. Os métodos abaixo indicados são concebidos como um catálogo inspiracional. Os métodos reais a experimentar na sala de aula devem ser escolhidos com base nos desafios reais na sala de aula combinados com uma visão para os objetivos estratégicos estabelecidos pela escola. A matriz abaixo dá-lhe uma visão geral dos diferentes métodos e da sua finalidade.

Todos os métodos abaixo podem ser aplicados às salas de aula, ou seja, cerca de 20-30 alunos. Em alguns dos exercícios, a turma será dividida em pequenos grupos para alguns dos trabalhos, para assegurar que mais pessoas estarão ativamente envolvidas durante todo o tempo. Todos os métodos podem ser aplicados pelos professores, alguns deles são um pouco mais complexos do que outros, tais como conversas em círculo - é aconselhável começar com tópicos fáceis para os círculos e progredir lentamente para tópicos mais desafiantes.

	Gestão da sala de aula	Estabelecer regras	Construir uma boa relação professor-aluno	Construir uma boa relação entre os alunos	Abordagem didática geral	Inclusão da igualdade, discriminação, etc. como um tema	Lidar com comportamentos perturbadores em pequena escala	Especificamente direcionada para as competências do	Página
Gestão de sala de aula									
Instruções claras	X				X				86
Resposta ativa e construtiva*	X		X						87
Correções positivas de comportamento	X		X				X		87
Declarações e conversas afetivas	X		X				X		88
Exercicios de construção de grupos									
Entrevistas apreciativas				X					90
Exercicios de testemunho				X					91
Aprendizagem cooperativa									
Ping-pong					X			X	93
Pares no tempo					X			X	93
Entrevista de três-passos					X			X	94
Um por todos					X			X	95
Aprendizagem baseada em projetos									
Guia para a aprendizagem baseada em projetos					X			X	96
Conversas do círculo									
Estrutura, conversas básicas do círculo		X		X				X	98
Círculos para as regras básicas da sala de aula		X		X					99
Círculos de check-in								X	100
Objetivos da aprendizagem em círculo								X	100
Círculos para monitorizar o processo								X	101
Círculos para a inclusão						X		X	101
Círculos pró-ativos							X		102
Círculos de check-in								X	103
Incluir tópicos de desigualdade									
Dicas para resolver os problemas						X			104
Tópicas para pequenas conversas						X			104
Ideias dominantes de RPG						X			105

Gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula consiste em estabelecer uma estrutura na sala de aula que permita um ambiente de aprendizagem seguro, justo e em desenvolvimento, no qual todos os alunos possam prosperar e desenvolver-se. O papel do professor na sala de aula pode ser comparado com o papel do gestor que estabelece o quadro. A gestão da sala de aula consiste numa variedade de métodos para apoiar o professor na definição deste quadro. Esta seção é inspirada por Andresen & Paarup (2017). Aqui tocamos apenas em alguns métodos de gestão de sala de aula,

Dar instruções claras antes das tarefas

- *Por que razão deve aprender isto? (significado)*
- *O que é que tem de aprender mais concretamente? (conteúdo)*
- *Como é que o aprenderá? (praticamente)*
- *Quando quer que os estudantes façam algo diferente?*
- *Quem deve trabalhar em conjunto?*
- *O que devem eles fazer juntos?*
- *E por quanto tempo?*
- *Qual o resultado esperado?*
- *Pedir esclarecimentos*
- *E após a atividade: E se a aplicarmos a contextos diferentes? (Reflexão e novas perspetivas)*

Respostas ativas e construtivas

Finalidade	Reforçar a relação com os estudantes
Situações adequadas	Quando um estudante partilha acontecimentos da sua vida pessoal, por exemplo, que foi ao cinema com um amigo no dia anterior para ver um filme realmente excitante, o professor pode escolher responder de quatro maneiras diferentes.
Tamanho do grupo	Conversas individuais na sala de aula
Preparação	Nenhuma
Tempo	Alguns minutos
Procedimento	1. Ativo e construtivo: Por exemplo: "Que encantador, fico feliz por saber que se divertiram. Fale-me mais sobre o filme, o que foi mais excitante nele? De onde conhece este amigo"? 2. Passivo e construtivo: E.g., "Isso soa bem". 3. Ativo e destrutivo: Por exemplo: "Acho que estes filmes mainstream não lhe servem de nada". 4. Passivo e destrutivo: Por exemplo: "Por favor, faça as malas, preciso de fechar a porta".

Correcções de comportamento positivo

Finalidade	Para corrigir comportamentos perturbadores e reforçar a relação com os estudantes
Situações adequadas para	Quando o comportamento dos estudantes será visto como deslocado e perturbando a aprendizagem da turma - ou pelo menos a sua própria aprendizagem. Este pode ser um estudante que não presta atenção, que não se comporta de acordo com as regras básicas ou que não segue as instruções dadas. (Hansberry, 2016; Costello et al., 2009).
Tamanho do grupo	Intervenções individuais na sala de aula
Preparação	Nenhuma
Tempo	Alguns minutos
Procedimento	• Tática de ignorar e manter o foco sobre o assunto. Por vezes, o comportamento pára quando não lhe é dada qualquer atenção • Mensagem não-verbal. Neste caso, o professor chama a atenção do aluno e entrega uma mensagem não-verbal que assinala a curiosidade e, por vezes, usando o humor - a mensagem deve ser entregue de tal forma que não haja vergonha pública envolvida

- Proximidade: O professor aproxima-se do aluno, contudo sem lhe dar qualquer atenção aberta
- Lembrete de regras: Recordar calmamente ao aluno as regras da escola ou acordar as regras básicas.
- Questionamento silencioso. O professor inicia uma breve conversa - o mais privada possível com o aluno, primeiro partilhando observações, por exemplo, "Vejo que não estás a trabalhar no trabalho", e depois perguntando se há algo que possa ser feito para ajudar a começar.
- Reconhecimento de sentimento, por exemplo, "Vejo que estás frustrado, mas precisas de fazer uma escolha sobre como começar e depois falaremos mais tarde".
- Dar tempo: depois de intervir, afastar-se do aluno e dar-lhe um pouco de tempo para cumprir. Isto dá-lhes tempo para salvar a face. Ter de cumprir diretamente pode induzir sentimentos de vergonha e reações defensivas, que são contraproducentes.

Declarações afetivas - e conversas

Finalidade	Para corrigir comportamentos perturbadores e reforçar a relação com os estudantes
Situações adequadas para	Quando o comportamento dos estudantes será visto como deslocado e perturbando a aprendizagem da turma - ou pelo menos a sua própria aprendizagem. Este pode ser um estudante que não presta atenção, que não se comporta de acordo com as regras básicas ou que não segue as instruções dadas. (Hansberry, 2016; Costello et al., 2009).
Tamanho do grupo	Intervenções individuais na sala de aula
Preparação	Nenhuma
Tempo	Alguns minutos
Procedimento	As declarações afetivas concentram-se em dar uma informação sobre o professor como pessoa em vez de apenas dizer ao aluno o que fazer ou não fazer. Revelar um pedaço de si próprio ajuda a construir uma relação de respeito. O professor pode recear que a expressão de sentimentos possa torná-los vulneráveis ou parecer fracos. No entanto, o oposto acontece frequentemente, uma vez que cria empatia entre o professor e o aluno. Este é um bom ponto de partida para uma conversa mais profunda sobre como seguir em frente. É muito importante que as declarações afetivas sejam dadas em privado para garantir que o aluno não se envergonhe perante os colegas de turma, desencadeando-lhes assim respostas defensivas. (Hansberry, 2016; Costello et al., 2009).

	• Fiquei muito contente por ver que estava concentrado durante a tarefa completa (em vez de "bem feito") • Faz-me sentir desconfortável, quando o vejo perturbar o Tom (em vez de "parar de brincar") • Fico frustrado quando não prestam atenção quando estou a instruir a turma (em vez de "pára de falar, é desrespeitoso") • Fico zangado quando brincas com os homossexuais (em vez de "parar de contar piadas estúpidas") • Fico chocado e triste quando vos vejo a magoarem-se uns aos outros (em vez de "É contra as regras lutar")
Seguimento	Uma declaração afetiva pode ser seguida de perguntas: • Há alguma coisa que eu precise de saber sobre a sua conversa na aula, as suas lutas, etc.? • O que lhe está a acontecer neste momento? • Há alguma coisa que eu possa fazer para o ajudar a voltar ao bom caminho? Também é possível passar daqui para uma conversa restaurativa (ver capítulo seguinte)

Actividades de construção de grupos

Entrevistas Apreciativas

Finalidade	Para construir o grupo/classe ou equipas mais pequenas da classe que têm de trabalhar em conjunto durante um período de tempo prolongado. Para ajudar a construir a comunidade de classe, criar relações positivas na classe, estimular a empatia, a comunicação e a cooperação Voltar o foco para o que funciona e desenvolver ideias sobre como fazer mais disso.
Tamanho do grupo	Toda a classe ou com equipas de 4-6 pessoas
Tempo	30-40 minutos
Preparação	Para preparar e imprimir um guia de entrevista para o grupo (as perguntas abaixo devem ser ajustadas ao tópico específico.
Procedimento	1. Dividir a classe em pares 2. Instruí-los na realização de entrevistas - uma pessoa faz perguntas, e acrescenta perguntas mais abertas ao guia, a outra pessoa partilha uma história em torno do tema 3. Entrevistas, a mudança de papéis tem caminho 4. Partilha de resultados em grupos de 6 e depois com toda a classe ou diretamente com toda a classe.
Exemplo de guia de entrevista	Este guia de entrevista centra-se no trabalho de equipa - deve ser adaptado a um foco específico Durante o seu tempo nesta aula, tenho a certeza de que já experimentou alguns altos e baixos. Gostaria agora que pensasse num momento em que as coisas estavam a funcionar bem, em que se sentiu bem e orgulhoso do que realizou. Tem de ser uma história de grande trabalho de equipa, em que sentiram que a equipa estava a trabalhar bem em conjunto e a criar um bom resultado de aprendizagem. • Sobre o que é a sua história? • Quem esteve envolvido? • O que tinham de fazer juntos? • O que é que todos fizeram para contribuir para o bom ambiente de trabalho e para o bom resultado da aprendizagem? • Qual foi a sua própria contribuição? • Refletindo sobre esta e outras experiências semelhantes, o que lhe diz sobre o que é um bom trabalho de equipa nesta aula?
Adaptações	O guia da entrevista pode ser adaptado para se concentrar, por exemplo, em

- trabalho de equipa
- bom ambiente de aprendizagem na aula
- como ser um bom amigo
- avaliação da aprendizagem, trabalho de equipa, bom ambiente de aprendizagem na aula, como ser um bom amigo

Exercício de testemunha

Finalidade	Para virar o foco para o que funciona bem, as qualidades e valores dos estudantes, aspirações. Construir uma comunidade positiva, fazendo com que os estudantes testemunhem uns aos outros qual o valor e tentem alcançar para o bem maior.
Tamanho do grupo	Turma inteira em grupos de 3-5
Tempo	Cerca de 30-60 minutos, dependendo do tamanho da equipa e da idade dos estudantes
Preparação	Para preparar e imprimir um guia de entrevista para o grupo (as perguntas abaixo devem ser ajustadas ao tópico específico.
Procedimento	1. Dividir a classe em grupos de 4 2. Instruí-los nos diferentes papéis: a. a pessoa em foco - tem de partilhar uma história b. o entrevistador - tem de entrevistar A usando o guia de entrevista 1 c. a testemunha - tem de testemunhar e tomar boas notas sobre os pontos fortes, qualidades e valores da pessoa que partilha a história. Podem ser tomadas notas sobre pequenos post-its que no final são dados como presentes à pessoa em foco d. B tem de entrevistar C com base no guia de entrevistas 2. É muito importante instruir as testemunhas para se concentrarem apenas nas qualidades e valores da pessoa A, queremos fazer crescer a história preferida, para que não seja permitido culpar, criticar, depreciar. 3. Primeira ronda de entrevistas e testemunhos 4. Mudar os papéis, para que todos possam partilhar uma história e ser testemunhados 5. Partilha de feedback com toda a turma
Guia da entrevista	Durante o seu tempo nesta aula, tenho a certeza de que já experimentou alguns altos e baixos. Gostaria agora que pensasse num momento em que as coisas estavam a funcionar particularmente bem, em que todos se estavam a relacionar

para pessoa em foco	bem uns com os outros, quando havia um espírito positivo e de apoio na turma e estava ansioso por vir à escola pela manhã. • De que se tratava a história? • Qual é a melhor coisa desta história? • Com que é que todos contribuíram para criar uma atmosfera segura e positiva na turma? • Qual foi a sua própria contribuição durante esse período? • Refletindo sobre esta e outras experiências semelhantes, o que é que vos diz sobre o que significa apoiarem-se uns aos outros e construírem relações positivas uns com os outros? • Qual seria o seu conselho para si e para os outros para assegurar uma atmosfera positiva e segura na aula?
Guia de Entrevista para testemunhas	• O que ouviu o seu colega de turma dizer sobre a criação de um clima seguro e de apoio na aula? • O que lhe diz sobre os pontos fortes e qualidades do seu colega de turma quando se trata de contribuir para a atmosfera positiva da turma? • O que é que lhe diz sobre o que é importante para o seu colega de turma? • Como é que estes valores ressoam com o seu pensamento sobre o clima positivo da turma? • De que é que a história o leva a querer fazer mais ou menos no futuro?

Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia instrucional e pedagógica que divide os estudantes em pequenos grupos para trabalharem juntos em tarefas comuns com o objetivo de maximizar tanto a sua própria aprendizagem como a dos outros. A aprendizagem cooperativa foi desenvolvida por Spencer Kagan.

A aplicação suave da estrutura de aprendizagem cooperativa exige que a turma esteja habituada a trabalhar neste formato, que o ambiente da sala permita trabalhar em equipa, que existam rotinas de apoio, que a equipa tenha sido construída, etc. - ver mais no capítulo sobre estruturas de aprendizagem cooperativa

Kagan trabalhou no desenvolvimento de estruturas cooperativas de aprendizagem em conjunto com colegas e professores e tem agora mais de 200 estruturas diferentes, das quais algumas serão apresentadas abaixo. As estruturas descritas mais abaixo foram adaptadas de Kagan & Stenlev (2016).

Casais de ping-pong

Finalidade	Objetivos académicos para dar respostas relativamente curtas e concisas; Objetivos sociais para se revezar e ouvir ativamente
Tamanho do grupo	Divisão de toda a turma em pares
Preparação	Preparar tema e questão - ver abaixo as variações
Tempo	Dependendo do tema e da idade 5-10 min
Procedimento	1) O professor partilha o tema e fornece as perguntas consequentes dentro desse tema 2) Os dois parceiros revezam-se para darem as respostas um ao outro até ao fim do tempo
Variações de temas	Por mais factos que se possam lembrar sobre..., técnicas literárias utilizadas pelo autor..., revezem-se para explicar…; coloquem os passos de um procedimento/ acontecimento histórico numa ordem cronológica, etc.

Pares a tempo

Finalidade	Objetivo académico: Falar coerentemente sobre um determinado tópico (complexo), ajustar o nível de detalhes a um determinado período de tempo; Objetivos sociais: partilhar de uma forma envolvente, ouvir ativamente, apoiar o outro através de perguntas, dar um feedback construtivo.

Tamanho do grupo	Divisão de toda a turma em pares
Preparação	Preparar tema e questão - ver abaixo em variações
Tempo	Dependendo do tema e da idade 5-20 min
Procedimento	1) O professor dá uma tarefa e um período de tempo 2) O primeiro parceiro fala enquanto o outro ouve sem interrupção 3) O segundo parceiro faz perguntas e dá um feedback construtivo 4) Os parceiros mudam de papéis
Variações de temas	• Apresente a sua interpretação do texto.... • Partilhe com o seu parceiro a forma como escolheu construir o seu texto/conceção • Explique ao seu parceiro onde precisaria de ajuda/feedback em relação à sua missão • Explique ao seu parceiro o que aprendeu e quais são os seus próximos objetivos. • Como é que o incidente do romance se apresenta a partir de diferentes perspetivas de género ou étnicas? • Dar exemplos de preconceitos que as personagens guardam uns sobre os outros? • Como pensa que as personagens foram moldadas ao crescerem sob diferentes condições culturais e sociais? • Como é que a história pode ter sido contada de forma diferente da perspetiva de uma das outras personagens? • Como pensa que este acontecimento histórico seria descrito de forma diferente da perspetiva desse grupo?

Entrevista em três etapas

Finalidade	Objetivos académicos: fazer boas perguntas abertas, aprofundar um tema, resumir ideias e pensamentos de outros. Objetivos sociais: Ouvir ativamente, compreender uma questão da perspetiva de outra pessoa, recordar a perspetiva dos outros, a gestão do tempo, revezar-se, reconhecer e apreciar a contribuição de todos.
Tamanho do grupo	Divisão de toda a classe em equipas de quatro
Preparação	O professor prepara o tema da entrevista (e possivelmente perguntas)
Tempo	15-30 minutos
Procedimentos	1) 1) O professor formula um tema de entrevista (possivelmente dar tempo para a preparação de perguntas de entrevista) 2) 2) Entrevistas com o parceiro A B

	3) 3) Entrevistas com o parceiro B A 4) 4) Os membros da equipa partilham à volta da mesa
Variações de temas	Sobre ideias para projetos futuros, sobre diferentes literaturas têm vermelho, alcançaram aprendizagem após terminarem um determinado tópico, impressões após uma excursão, avaliação da cooperação dentro da equipa após trabalharem num projeto em conjunto.

Um por todos

Finalidade	Objetivos académicos: Escrever, para matizar a sua resposta. Objetivos sociais: Gestão do tempo, coragem para partilhar mesmo quando inseguro, expressar desacordo de uma forma construtiva, diálogo, coragem para estar perante a turma.
Tamanho do grupo	Divisão de toda a classe em equipas de quatro
Preparação	Preparar perguntas - ver variações de tópicos abaixo
Tempo	10-20 minutos, dependendo da complexidade da questão
Procedimentos	1) Os membros da equipa estão de acordo sobre quem é 1,2,3 e 4 2) Professor dá pergunta (pode ser uma pergunta que tem uma resposta certa ou errada ou uma pergunta que se abre para discussão 3) Todos os estudantes escrevem a sua resposta sem falar 4) Os quatro membros da equipa partilham as suas respostas, explicam e discutem. Chegam a um acordo e asseguram que todos conhecem e compreendem a resposta 5) O professor chama um número, e todos com este número se levantam. O professor pergunta a algumas das pessoas de pé para responder a uma pergunta. (Faça este passo curto para não perder a dinâmica). 6) Nova pergunta
Variações de temas	Explicar uma fórmula matemática, O tema mais importante do texto, três coisas a lembrar sobre um período histórico, como definir, traduzir....

Perguntas para reflexão

- Qual das estruturas poderia ver-se a aplicar na sua sala de aula?

- Para que temas, perguntas poderia ver a utilidade?
- De que forma precisaria de apoiar as estruturas de aprendizagem cooperativa com maior enfoque na gestão da sala de aula?

Ensino baseado em projectos

Guia aproximado para o ensino baseado em projectos

- Comece pela questão essencial (um problema da vida real a resolver, sabendo que não existe uma resposta correta), pode envolver os estudantes nesta parte para lhes dar um sentido de propriedade
- Conceber o projeto, incluindo quais as normas e competências académicas a tocar, de preferência a partir de várias disciplinas académicas. Os padrões académicos adequados são padrões que requerem exploração e compreensão em profundidade.
- Criar um plano claro, incluindo
- Equipas bem equilibradas
- Uma calendarização clara (embora flexível) com tempo para a construção de equipas, mistura de trabalho individual e em equipa, pontos de controlo e prazos
- Tarefas que apoiam a progressão no trabalho de equipa, por exemplo, tempo para estimular a curiosidade, fazer perguntas, adquirir conhecimentos de base, formular hipóteses, observar/teste, explicar os resultados
- Rotinas da sala de aula (ver gestão da sala de aula)
- Supervisionar o progresso do projeto e o resultado da aprendizagem, tanto a nível individual como de equipa.
- Aprender no andaime para assegurar que ninguém fica para trás devido ao nível de padrões académicos, por exemplo, através de instrução e feedback guiado pelas necessidades individuais dos estudantes
- Treinar a equipa para estimular a cooperação, o pensamento crítico, a comunicação, as soluções inovadoras, a partilha de conhecimentos, etc.
- Avaliar a aprendizagem (tanto de acordo com os padrões académicos tradicionais como com as competências do século XXI). Dar feedback antes de finalizar o projeto, para que os estudantes tenham uma oportunidade de melhorar.
- Apresentação - possivelmente para uma audiência pública.
- Avaliar a experiência, incluir autoavaliação, refletir sobre o que correu bem, e o que precisa de mudar. Celebrar o sucesso.

Inspirado e adaptado por Boss & Larmer (2018)

Incluindo temas de desigualdade e injustiça no ensino baseado em projetos

Ao escolher um tema para aprendizagem baseada em projetos, poderia facilmente envolver alguns problemas da vida real relacionados com a desigualdade e a injustiça:

- Desigualdade na saúde
- O racismo no mercado de trabalho
- Igualdade de género na educação
- Implementar a sustentabilidade de uma forma justa
- Como criar uma escola mais segura e mais justa?
- Acesso à saúde para todos

- Baixa mobilidade social
- Comportamento dentro do grupo versus fora do grupo
- Etc.

Perguntas para reflexão

- Quanta flexibilidade existe quando se trata de padrões académicos na sua escola? Tente mapear os seus currículos - em que medida é decidido politicamente ou a nível escolar, e em que medida pode influenciá-lo você mesmo?
- Olhando para o mapa curricular para o próximo ano, onde vê oportunidades para o ensino baseado em projetos?
- Que oportunidades de cooperação entre disciplinas académicas vê?
- Que problemas complexos seriam adequados aos seus alunos (pensando na sua idade e nível de realização) para trabalharem?
- Que normas e competências académicas poderiam ser incluídas num projeto deste tipo?
- Como poderia apoiar e orientar os seus alunos para desenvolverem as competências necessárias no século XXI para trabalhar em equipa num projeto deste tipo (por exemplo, cooperação, comunicação, pensamento criativo, pensamento crítico, gestão do tempo)?
- Como irá avaliar e avaliar o resultado da aprendizagem - tanto academicamente como as competências do século XXI?

Conversas em círculo

As conversas em círculo são sessões em que a turma se reúne em círculo para falar sobre um determinado assunto. O objetivo é construir relações positivas e um sentido de comunidade e pertença na turma, dando a todos os alunos uma voz igual, bem como uma estrutura que facilite a audição das diferentes perspetivas dos colegas de turma. Além disso, as conversas em círculo ensinam o pensamento restaurativo, uma vez que se trata muito de fazer coisas COM os alunos. A seguinte descrição das conversas em círculo e os métodos práticos são inspirados por Hansberry (2016), Costello (2009), Evans & Vaandering (2016) e Winslade & Williams (2012).

A seguir descrevemos a estrutura geral das conversas em círculo que podem ser adaptadas a diferentes propósitos, incluindo os de restauração, aos quais voltaremos na próxima secção. A descrição é adaptada de Hansberry (2016).

Conversas em círculo

Finalidade	Construir relações positivas e um sentido de comunidade, embora dando a todos os estudantes uma voz igual. Desenvolver capacidades de escuta, diálogo e reflexão.
Quem facilita	Professor
Tamanho do grupo	Toda a turma
Preparação	Montar a sala colocando as cadeiras num círculo no meio da sala e pendurar os princípios dos círculos visivelmente na parede. Decidir sobre o tema, preparar perguntas e possivelmente estruturas de aprendizagem cooperativa.
Tempo	25-30 minutos. Manter as sessões relativamente curtas ajuda a manter a atenção e a maximizar o sucesso. O período de tempo pode precisar de ser ajustado de acordo com a idade e o tópico.
Princípios do tempo de círculo	Os seguintes princípios devem ser introduzidos e colocados de forma visível na parede. Além disso, é importante que o professor que facilita o processo assegure, que os alunos se mantenham fiéis a estes princípios. Correcções de comportamento positivas ou declarações afectivas (descritas na gestão da sala de aula) podem ser utilizadas para assegurar que os princípios são mantidos, tendo sempre em mente que é uma prioridade que os alunos não sejam envergonhados publicamente. • Um círculo é uma forma de democracia em que todos são valorizados e têm o direito de falar. • Uma pessoa fala na altura, é-lhe permitido passar • Sem interrupções • Reconhecer as boas razões dos outros (sem nomeação, crítica, julgamento ou put-downs) • Procurar o maior número de perspetivas possível (não discussão ou acordo) • As questões gerais podem ser discutidas, mas não incidentes específicos - isto é mantido para conversações restaurativas (sem nomear, culpar ou envergonhar) • Este é um tempo e um espaço especial e sagrado para a aula. Se não conseguir cumprir as regras, será excluído e não terá direito a ser ouvido.
Procedimento	1. O professor dá as boas-vindas aos alunos e recorda-lhes as regras básicas 2. Um energizador rápido/ quebra-cérebro

3. Uma animada atividade mista para garantir que os estudantes não se sentem ao lado dos seus melhores amigos
4. Introdução de um tópico ou questão (ver sugestões de tópicos e questões abaixo)
5. Diálogos em pares ou grupos (uma estrutura de aprendizagem cooperativa pode ser utilizada nesta fase, para assegurar que ainda existe uma estrutura que dá a todos uma voz igual e sublinha a importância de se ouvirem uns aos outros). O diálogo em grupos mais pequenos assegura a dinâmica do processo.
6. Cada par ou grupo alimenta o círculo. Protege o tempo quando todos os estudantes não têm de falar no grupo grande, mas apenas representantes.
7. Uma atividade calma de encerramento

Variações de temas

Como mencionado acima, as conversas em círculo proporcionam uma estrutura para o diálogo e a reflexão. Esta estrutura pode ser utilizada para uma grande variedade de tópicos e propósitos. No ponto quatro acima, o professor introduz um tópico ou questão. Os tópicos podem ser:
- Regras básicas da sala de aula
- Check-in
- Objetivos de aprendizagem
- Acompanhamento do progresso
- Círculos pró-ativos (por exemplo, antes da viagem escolar)
- Check-out
- Círculos restaurativos (descritos no capítulo seguinte)

Regras básicas da sala de aula

Finalidade

O objetivo de estabelecer regras básicas na sala de aula através de conversas em círculo é envolver os estudantes na definição das regras que acreditam serem necessárias para um ambiente de aprendizagem positivo e seguro. Desta forma, podem apropriar-se mais facilmente das regras e sentir-se mais empenhados em cumpri-las. As regras são feitas COM elas, em vez de lhes serem dadas. Além disso, apoia a construção de competências do século XXI, tais como comunicação, colaboração, interação social e transcultural. Chegar a acordo sobre regras básicas pode exigir mais do que uma ronda de comentários e, portanto, também um pouco mais de tempo do que alguns dos outros tópicos.

Perguntas primeira ronda

- *O que o ajuda a aprender quando está na aula?*
- *O que o faz sentir-se seguro nas aulas?*
- *O que é que o impede de aprender?*

Perguntas segunda ronda

- *A fim de termos um ano de sucesso juntos, quais são algumas das coisas com que todos nos devemos comprometer em termos de como nos tratamos uns aos outros e de como asseguramos um ambiente de aprendizagem seguro?*
- *Como devemos responder se alguém não cumprir estes compromissos?*

Check in

Finalidade

O Check-in é um círculo relativamente rápido para que a classe se sintonize e construa um sentido de comunidade

Questões

- *O barómetro de humor: Como foi o seu fim-de-semana? Como se sente hoje?*
- *Quais são os seus objetivos académicos para hoje?*
- *A que gostaria de se comprometer hoje/ esta semana para criar um bom ambiente de aprendizagem para todos?*

Objetivos de aprendizagem

Finalidade

O objetivo deste tipo de círculo é envolver os estudantes no estabelecimento de objetivos para a sua própria aprendizagem. Passam de recetores passivos de educação a participantes e planeadores ativos. Desta forma, assumirão a propriedade sobre a sua própria aprendizagem e construirão competências relacionadas com as competências do século XXI em matéria de carreira e vida: iniciativa, autodireção, produtividade, responsabilidade, liderança e responsabilidade. Este tipo de conversa em círculo encaixa bem antes de iniciar um novo projeto, unidade, tópico.

Questões

- *Qual é o seu objetivo de aprendizagem para esta semana/tema/ projeto?*
- *De que é que precisa para realizar o seu trabalho hoje/ esta semana/ nas próximas semanas?*
- *Que passos irá dar esta semana no seu projeto?*
- *Em que se empenhará na sua equipa para garantir que a sua cooperação decorra sem problemas esta semana?*

Acompanhamento do progresso

Finalidade

O objetivo deste tipo de círculo é envolver os estudantes no acompanhamento dos seus próprios progressos e esforços de aprendizagem. Passam de recetores passivos de educação a participantes e planeadores ativos. Desta forma, assumirão a propriedade sobre a sua própria aprendizagem e construirão competências relacionadas com as competências do século XXI em matéria de carreira e vida: iniciativa, autodireção, produtividade, responsabilidade, liderança e responsabilidade. Este tipo de conversa em círculo enquadra-se bem durante e no final de projetos ou unidades mais longos.

Questões

- *Qual foi a coisa mais útil que aprendeu esta semana/ durante este projeto/ este tópico?*
- *Que progressos fez no seu projeto?*

- *O que é que sabe agora/gestão que não fez uma semana/um mês, um ano atrás?*
- *Que perguntas ainda lhe restam/ que novas perguntas tem?*
- *Com que obstáculos se deparou?*
- *Como lidou com eles - e o que aprendeu com isso?*
- *O que funcionou bem no seu trabalho de equipa esta semana/durante este projeto?*
- *Que aprendizagem sobre trabalho de equipa construtivo levas contigo para a tua próxima equipa?*

Círculos sobre a inclusão

Finalidade

Se a turma estiver habituada às conversas em círculo, este formato pode ser utilizado para partilhar e explorar mais experiências pessoais com, por exemplo,
- discriminação, marginalização
- preconceitos
- heteronormatividade, racismo, expectativas em relação a diferentes géneros

Os estudantes desenvolverão as suas capacidades de escuta, a sua capacidade de mostrar empatia e de se colocarem no lugar dos outros.

O formato de círculo também pode ser utilizado o mapa de conversação de externalização (ver também a descrição mais aprofundada dos mapas de conversação narrativa no próximo capítulo). O mapa de conversação exteriorizante é particularmente relevante quando ocorrem tensões entre estudantes devido a padrões gerais de pensamento, tais como discurso patriarcal, racismo, heteronormatividade.

Questões

Primeira ronda centrada no passado:

- O que aconteceu?
- O que estava a sentir/ pensar neste momento?
- Como é que isso o afetou?
- Qual é a coisa mais difícil para si?
- Quem mais foi afetado por isto? Como?
- O que está a pensar agora sobre os acontecimentos?

Segunda ronda centrada no futuro para acertar as coisas:

- - O que poderia fazer no futuro para contribuir para acertar as coisas?

Questões narrativas

O mapa de conversação exteriorizante pode ser utilizado para desconstruir estas ideias dominantes, nomeando o discurso, explorando os seus efeitos, avaliando, justificando e procurando formas de se opor ao discurso. As perguntas abaixo podem estruturar três rondas no formato de conversação em círculo.

- Como é que a ideia de género (comportamento masculino vs. feminino) o afeta?

- Como é que o faz comportar-se nas aulas e nos intervalos?
- O que lhe diz sobre o que é e o que não é um comportamento aceitável?
- O que o faz pensar em si mesmo?
- O que é que torna possível em relação aos seus amigos e o que não é?
- Como é que afeta os teus planos e sonhos futuros?

- O que pensa sobre estas ideias sobre o género ter este efeito em si - e nos seus amigos - é bom ou mau?
- Porque é que é bom ou mau? O que é que se interpõe no caminho que preferes seguir?

- Quando é que conseguiu resistir a esta ideia e seguir o que prefere pensar ou fazer?

Círculos pró-activos (por exemplo, antes das viagens escolares, professor substituto)

Finalidade

À semelhança das conversas em círculo que estabelecem regras básicas gerais para estar na aula, pode ser uma ideia estabelecer regras básicas específicas para uma viagem escolar a fim de prevenir potenciais problemas. Desta forma, os alunos apropriam-se do comportamento apropriado na viagem escolar, e sabem o que se espera deles antes da viagem. Quanto aos círculos sobre regras básicas, as questões abaixo podem ser divididas em duas rondas, com a primeira a encorajar os alunos a refletir sobre os riscos, bem como sobre o comportamento desejado, enquanto a segunda ronda aponta para ações concretas para a viagem.

Perguntas primeira ronda

- *Como pode ser tentado a comportar-se na viagem?*
- *Que tipo de impressão gostaria que outras pessoas ficassem da turma?*
- *Qual acha que é o comportamento adequado num comboio, num hotel, num museu?*

Perguntas segunda ronda

- *Enumerar alguns dos pontos a favor e contra para a viagem escolar*
- *Como devemos lidar com os estudantes que não cumprem estas regras?*

Check out

Finalidade

O Check-in é um círculo relativamente rápido para terminar o dia ou a semana com um sentimento de grupo positivo

Questões

- *Como foi o seu dia/semana?*
- *O que leva consigo/ qual foi o resultado da sua aprendizagem de hoje?*

- *O que é que o ajudou a beneficiar das aulas esta semana? Como é que a turma conseguiu criar um bom ambiente de aprendizagem?*
- *O que espera para a próxima semana/ próximo tópico/projeto?*

Incluindo tópicos de desigualdade e injustiças

Abaixo estão algumas ideias para tratar especificamente o tema da desigualdade e da injustiça como um tema na sala de aula.

Dicas para enfrentar as questões da desigualdade e da injustiça

Dicas para abordar algumas destas questões são (inspiradas por Evans& Vaandering, 2016):

- Escolha de literatura escrita por autores com diferentes origens (género, etnia, nacionalidade)
- Escolha de manuais escolares, onde os caracteres refletem a diversidade dos alunos da escola
- Utilizando materiais e recursos que lidam com os danos históricos, destacar como os eventos históricos parecem diferentes de diferentes perspetivas, e que destacam as experiências dos mais marginalizados
- Ter em mente não só retratar as minorias em posição de desvantagem, mas também destacar os seus recursos e contribuição na história e na sociedade de hoje
- Considere as palavras que usamos, por exemplo, quando falamos de famílias, considerando que alguns estudantes vivem com pais do mesmo sexo, pais divorciados, em famílias de acolhimento, etc.
- Pense na amostra - questões de matemática e ciência - é a amostra que representa o grupo de estudantes
- Considerar a igualdade quando se trata de celebrar e reconhecer as férias religiosas dos estudantes

Tópicos para breves discussões

Durante as aulas de literatura ou história, estruturas de aprendizagem cooperativa combinadas com as questões certas podem ser utilizadas para lançar luz sobre questões de desigualdade e injustiça. As estruturas de aprendizagem cooperativa são construídas para dar voz a todos e encorajar os outros a ouvirem, são bons instrumentos pedagógicos para levar uma diversidade de vozes para dentro da sala. Exemplos de questões que poderiam ser colocadas numa estrutura de aprendizagem cooperativa poderiam ser:

- Como é que o incidente do romance se apresenta a partir de diferentes perspetivas de género ou étnicas?
- Dar exemplos de preconceitos que as personagens têm uns sobre os outros?
- Como pensa que as personagens foram moldadas ao crescerem sob diferentes condições culturais e sociais?
- Como é que a história pode ter sido contada de forma diferente da perspetiva de uma das outras personagens?
- Como pensa que este acontecimento histórico seria descrito de forma diferente da perspetiva desse grupo?

Ideias dominantes de RPG

Finalidade

Externalizar e desconstruir as ideias dominantes de uma forma mais lúdica através da representação de papéis. Prevenir conflitos futuros através da sensibilização dos estudantes para as ideias dominantes em jogo nas suas relações.

Quem facilita

Professor

Tamanho do grupo

Toda a classe, mas também pode ser feita em grupos mais pequenos

Preparação

A configuração da sala decide sobre o tema, ajustar os guias de perguntas.

Tempo

45 minutos

Procedimentos

1. Introduzir a dramatização. Dizer aos estudantes que foram excecionalmente convidados para uma entrevista rara com, por exemplo, racismo. NÃO se trata de uma entrevista com uma pessoa racista, mas com as ideias de racismo.
    - Peça alguns voluntários que estejam dispostos a desempenhar o papel do racismo. Responderão às perguntas dos jornalistas, como se fossem o conceito de racismo/ preconceito racial, pelo que terão de pensar e falar como racismo. Os papéis podem ser ainda mais divididos, pelo que cada pessoa representa preconceitos contra diferentes grupos étnicos.
    - O resto do grupo será constituído por jornalistas (imprimir os guias das entrevistas e distribuir aos jornalistas).
2. Entrevistas: Os estudantes revezam-se para fazer as perguntas abaixo - primeiro sobre o sucesso do problema e depois sobre os seus fracassos
3. Debriefing. O que aprendemos sobre o racismo e como enfrentá-lo?

Guias de perguntas para estudantes

O sucesso do problema

- Caro Sr. racismo, tenho o prazer de o conhecer cara a cara e de ouvir algo mais sobre como afeta a vida das pessoas. Primeiro, gostaria de lhe perguntar, há quanto tempo faz parte da vida da escola?
- O que lhe permitiu ter um bom controlo sobre os alunos da escola?
- Em que situações é que tem mais sucesso?
- Que truques usa para conseguir influência sobre os estudantes?
- Tens táticas diferentes com raparigas em oposição a rapazes? ou com pessoas de etnias diferentes?
- O que lhes diz para fazerem ou não fazerem?
- Quais são as suas intenções para a escola?
- Quais são os vossos planos para a vida dos estudantes?
- Quais são as vossas esperanças e sonhos para as vidas futuras dos jovens?
- O que é que vos dá mais satisfação?
- Como sabes que tens sido eficaz?
- Que outros problemas são teus amigos?
- O que torna o teu trabalho mais fácil?

- Como afeta a relação entre os estudantes aqui na escola?
- Como é que afeta a relação dos estudantes com os seus professores?
- Como afeta as esperanças e sonhos dos alunos para a sua vida/ carreira?
- O que fazem se descobrirem que os alunos não querem seguir as vossas regras?

As falhas do problema

- Dr. racismo, ouvi dizer que há partes da vida do estudante onde não se tem tanta influência. Pode dizer-me algo sobre estas áreas em que não consegue controlar completamente os estudantes?
- O que contaria como fracasso?
- O que torna o seu trabalho mais difícil?
- Quais são alguns dos contra-tricks que os estudantes aplicam contra o seu domínio?
- Que conhecimentos ou capacidades especiais têm os estudantes que desafiam as suas tentativas de influência?
- Em que situações são os alunos os mais bem sucedidos em limitar a sua influência?
- O que fazem os estudantes, que mais o incomodam?
- Que momentos sociais na escola lhe desagradam mais?
- O que dizem os alunos uns aos outros que minam a sua influência?
- Quem são os seus inimigos mais perigosos (outras pessoas, ideias, etc.)?
- Qual é o efeito das tentativas dos estudantes para limitar a tua influência?
- O que é que mais te preocupa?
- Quais são algumas das possibilidades que os estudantes têm de tirar partido das suas fraquezas e exigir parte da sua vida de volta?

Perguntas para o facilitador

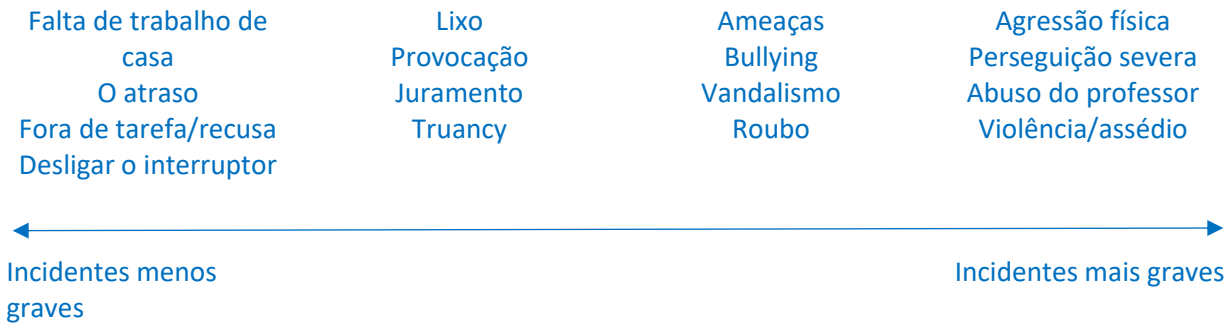
- *Quais foram as ideias mais importantes que agora entendeu sobre como funciona o racismo?*
- *Quão honesto pensa que o racismo era? O que acha que ficou de fora?*
- *Qual a dimensão de um problema que pensa que o racismo tem na nossa escola e na nossa comunidade?*
- *Tem aqui exemplos de racismo em jogo? (Certifica-te de que continuas a falar de forma exteriorizada, sem nomeação de pessoas)*
- *Quem admira por se erguer contra o racismo?*
- *Quais são as suas ideias para todos nós que nos comprometemos a lutar contra o racismo?*
- *Quais são as vossas ideias de leitura que poderíamos fazer nas aulas para compreender melhor o racismo, ou as vossas ideias para temas de investigação, para que possamos saber mais sobre o racismo na nossa escola?*

3.2 Prática Restaurativa

Nas secções seguintes analisamos a estrutura e os mapas de conversação para conferências restaurativas. Analisaremos a forma de estruturar, preparar e acompanhar as conversas restaurativas em função das mesmas:

- Nível de transgressão (de falar sem recorrer à violência aberta)
- Quantidade de pessoas envolvidas (individual, pequeno grupo, grande grupo, grupo mais amplo (incluindo ambos os outros estudantes, pais, professor, etc.)
- Tipo de transgressão (uma pessoa que infringe as regras da escola versus várias pessoas que estão igualmente envolvidas num conflito)

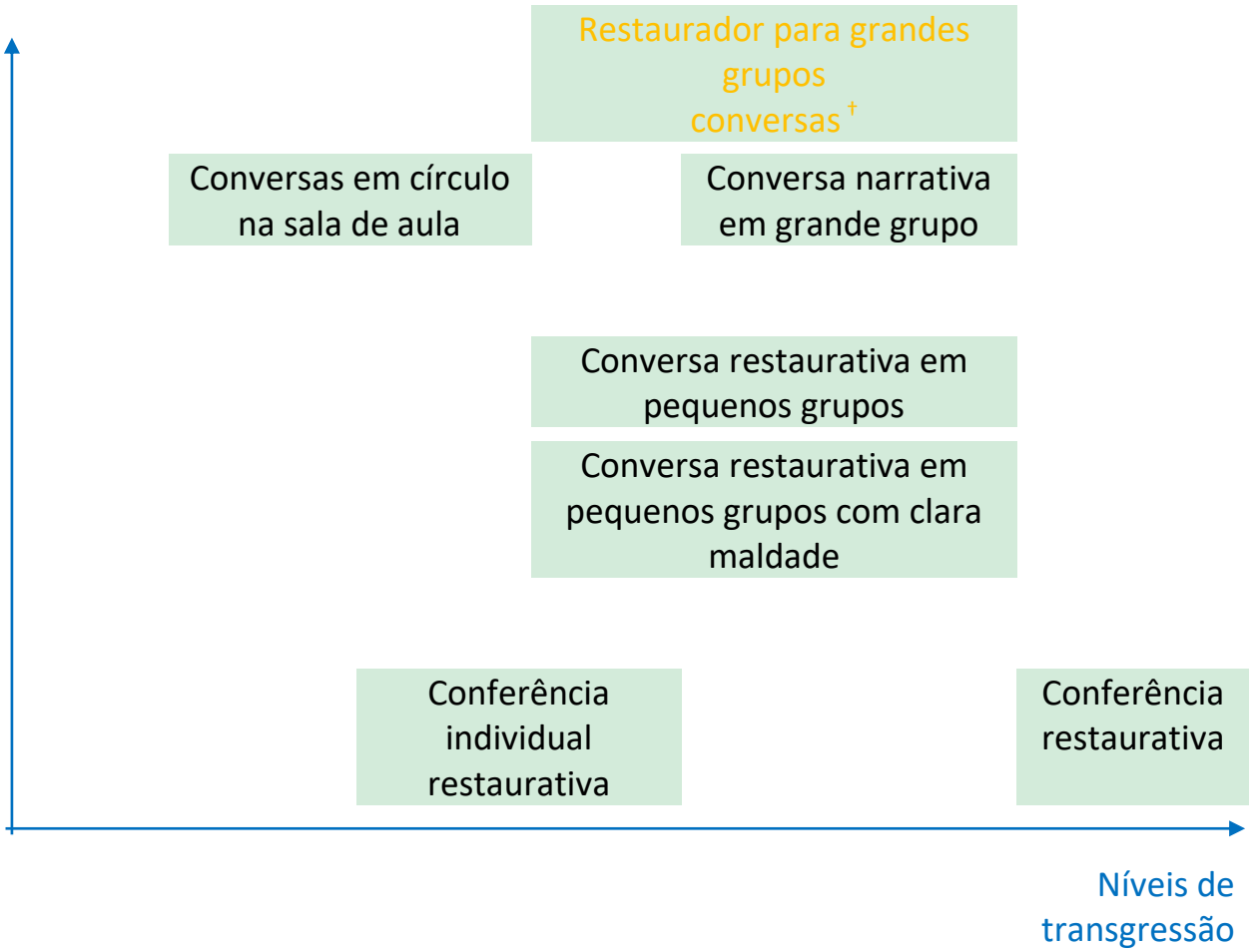
Quando falamos de Prática Restaurativa, falamos de uma série de métodos a serem aplicados de acordo com um continuum de transgressões comportamentais e de tamanhos de grupo.



Quanto maior for o nível de transgressão, mais tempo será necessário para a preparação e acompanhamento. À medida que a quantidade de pessoas também aumenta quando se avança para a direita, a complexidade aumenta, assim como as capacidades de facilitação necessárias.

Nas secções seguintes serão propostos métodos para intervenções específicas a indivíduos, pequenos grupos com um transgressor claro e pequenos grupos onde todos estão igualmente envolvidos, métodos para grandes grupos, tanto para questões menores como mais graves, e finalmente intervenções indicadas para transgressões graves, também conhecidas como conferências comunitárias restaurativas. No modelo abaixo oferecemos uma visão geral de qual método se enquadra em que nível de transgressão combinado com o tamanho do grupo. Juntamente com os exemplos de incidentes menos ou mais graves, esperamos que a visão geral o ajude a escolher o método adequado.

Grupo
tamanho



Como já discutimos anteriormente, uma coisa que torna o trabalho com práticas restaurativas complexo, é que desencadear grandes quantidades de vergonha, especialmente entre os jovens já em risco, pode ser contraproducente e levar a respostas defensivas em vez de encorajar a aprendizagem e a responsabilidade. Além disso, nunca devemos seguir uma história unilateral de alguém ser o transgressor e outras vítimas. A realidade é muitas vezes muito mais complexa com a criação de problemas em complicadas teia de interações com a história anterior de acontecimentos, e onde os jovens tentam constantemente posicionar-se dentro de um grupo. Ao investigarmos o contexto do incidente, as relações, bem como o pensamento das pessoas envolvidas, mostram frequentemente que raramente podemos destacar indivíduos como transgressores, sem que mais ninguém desempenhe qualquer papel. Um princípio básico da RP é que a pessoa NÃO é o problema, o problema é o problema.

† Este projeto fez uma seleção de teorias e métodos a serem incluídos na Abordagem Escolar Justa. Esta seleção deverá permitir às escolas dar os primeiros passos para introduzir a abordagem na sua prática pedagógica e restaurativa. Para fins inspiradores, foram acrescentados métodos extra, que poderão valer a pena explorar. São descritos em cor-de-laranja e são, portanto, opcionais.

No entanto, alguns dos métodos tomam como ponto de partida que alguém quebrou uma regra da escola, ou alguém começou um ataque violento a outra pessoa. Isto pode significar algo para quem fazemos as perguntas primeiro. Contudo, é importante estar atento a dar voz a todos, estar aberto a múltiplas versões dos acontecimentos (que muitas vezes têm uma história mais longa) e partilhar a responsabilidade pela reparação dos danos.

Abaixo passamos às diferentes categorias de perguntas, tanto dos mapas de conversação restaurativa mais básicos como dos mapas de conversação narrativa mais complexos. As questões narrativas são mais complexas e requerem facilitadores/conselheiros mais experientes. No entanto, a sua clara vantagem é a sua forma de externalizar as questões das pessoas e assegurar que o problema continua a ser o problema. As perguntas de externalização tendem a tornar possível falar de questões muito difíceis sem desencadear respostas fortes de vergonha.

Mapa Básico de Conversação Restaurativa

O mapa de conversação utilizado na RP baseia-se nas seguintes categorias de perguntas, que podem ser ajustadas e elaboradas para diferentes situações. Uma pequena regra geral é lembrar a primeira letra das quatro categorias de perguntas: Aquecimento, Afeto, Reparação, Movimento, nomeadamente: WARM (Adaptado de Hansberry, 2016)

- O QUE: O que aconteceu? No que estava a pensar neste momento? (Quais eram as suas intenções) Em que é que está a pensar agora? (Avaliando as consequências)
- AFETO: Quem foi afetado pelas suas ações? (Muitas vezes para além das pessoas diretamente envolvidas). Qual tem sido o pior para eles? (Como têm sofrido)
- REPARAÇÃO: O que precisa agora (para as pessoas feridas)
- MOVE: Como é que as coisas precisam de ser acertadas? (para ambas as partes)

	Finalidade das perguntas	**Exemplos de perguntas**
O QUE	Uma série de perguntas para os estudantes partilharem o seu relato dos acontecimentos, incluindo os seus pensamentos, emoções e intenções na altura dos incidentes, bem como as suas reflexões sobre o assunto mais tarde. É muitas vezes quando perguntamos sobre os pensamentos e intenções, que ficamos a saber mais sobre o contexto do incidente.	Relato do incidente • O que aconteceu? • Pode partilhar da sua perspetiva, o que aconteceu? • O que aconteceu e qual foi o seu papel no mesmo? • O que aconteceu a seguir? A pensar no momento: • Em que estava a pensar na altura? • Quando o fez, o que estava a passar pela sua mente? • Quando isto lhe aconteceu, em que estava a pensar? • O que o levou a decidir fazer ou a dizer isso? • O que esperava que acontecesse, quando o fez/disse...? • Qual era o objetivo de dizer/ fazer? Reflexões depois

		• O que pensa da sua escolha de comportamento agora, que estamos a falar sobre isso? • O que pensa sobre a sua decisão agora? • O que pensa do que fez desde que isso aconteceu? • Como se tem sentido desde então? • Agora que já ouviu falar de.... (outro(s) estudante(s), professor(es), o que pensa sobre o que fez? • O que pensas sobre as tuas intenções com o que fizeste e o que realmente saíste? Se o aluno tiver dificuldades em encontrar palavras, ou em assumir a responsabilidade pelos seus atos, as respostas dos andaimes podem ser úteis, por exemplo: • Foi amável ou indelicado fazer/dizer isto? • Foi uma coisa justa ou injusta a fazer? (de que forma foi justo ou injusto)? • Foi útil ou não foi útil o que fez? (o que foi útil ou inútil?) • A sua escolha de ação foi boa ou má? (a sua escolha tornou-a melhor ou pior?)
AFETO	Uma série de perguntas para explorar quem foi afetado pelo incidente. Estas perguntas ajudam os estudantes a colocarem-se no lugar dos outros, a notar como os outros experimentam as suas ações, e a mostrar empatia.	Para as pessoas envolvidas no incidente • Quem foi afetado pelo seu comportamento? • Quando o fez/disse... como pensa que isso é para....? • O que pensa que foi o pior para....? • Como pensa que a.... foi perturbada ou prejudicada pelo que disse/fez? Particularmente para as pessoas prejudicadas pelo incidente • Como é que foi afetado pelo que aconteceu? • Qual tem sido o impacto em si? • Qual tem sido a coisa mais difícil para si? • Qual tem sido a coisa mais difícil para si?

		• Como mãe/ pai/ professor, qual tem sido o pior de tudo?
REPARAÇÃO	Uma série de questões para refletir sobre como as coisas podem ser corrigidas novamente. É aqui que os estudantes têm a oportunidade de assumir a responsabilidade e, além disso, obter a propriedade sobre a solução. As coisas são feitas COM eles e não com eles. Em vez de o professor dizer ao aluno o que deve fazer ou puni-los, eles próprios podem dizer o que podem fazer para corrigir as coisas e reparar o mal que foi feito.	Para as pessoas afetadas pelo incidente • Como é que as coisas precisam de ser corrigidas? • De que precisa para ter as coisas fixas (tanto quanto possível)? • O que precisa de acontecer para corrigir isto? • O que lhe faria as coisas melhores agora? • O que é que te tornaria seguro voltar para a aula/escola?
MOVER	Questões a acordar sobre ações a tomar para corrigir as coisas. As pessoas mais afetadas podem sugerir coisas a dizer ou a fazer. É importante que as pessoas responsáveis pelos danos também tenham uma palavra a dizer sobre a forma como acreditam que as coisas podem ser corrigidas. Desta forma, torna-se uma verdadeira experiência de aprendizagem. Ao mesmo tempo, oferece-lhes a oportunidade de permanecerem contribuintes ativos para a comunidade e de serem vistos pelas suas boas intenções.	• *O que pensa das ideias do outro?* • *O que precisa de fazer para reparar o mal feito?* • *O que pensa que poderia fazer para melhorar a.... (aluno, professor, pais)?* • *Que outras ideias tem para corrigir as coisas novamente?*

Mapa de posição narrativa 1 (conversas de externalização)

O mapa de posição 1 consiste em quatro categorias de perguntas que, através da externalização do problema, permitem à(s) pessoa(s) posicionar-se de forma diferente em relação às suas questões. (Adaptado de Michal White (2007) ou Morgan (2000).

	Finalidade das perguntas	**Exemplos de perguntas**
NOMEAR	O primeiro passo é realmente externalizar o problema. Isto é feito encontrando um nome que descreva o que está a acontecer como algo externo, por exemplo, criação de problemas, distúrbios, intimidação. Se a questão estiver relacionada com um conflito, é importante externalizar o que vai e vem entre as pessoas envolvidas, por exemplo, o mal-entendido, a tensão, e não o comportamento do outro. Antes de nomear, será útil fazer primeiro algumas perguntas sobre os acontecimentos. As perguntas sob a categoria "O quê" acima podem ser utilizadas. Após ouvir os relatos de ambas as partes, podem ser utilizadas algumas das seguintes perguntas; o primeiro conjunto de perguntas diz respeito à nomenclatura, e o segundo conjunto de perguntas para caracterizar o problema e o seu contexto.	• *Pergunto-me se existe um nome que daria a este problema?* • *Que nome daria ao que está em jogo aqui?* • *O que chamaria a esta coisa de andar para trás e para a frente entre vocês?* • *Se as partes tiverem dificuldades em responder, é possível apoiar a sua resposta através de andaimes e sugerindo alguns nomes possíveis. É importante propor sempre vários nomes, fazê-lo de forma tímida, e verificar com as pessoas envolvidas:* • *Estava a pensar se o conflito, os mal-entendidos, o círculo vicioso ou... lhe serviriam* • *Será que perturbações na aula, tensão, bullying talvez sirvam como um nome para o que está a experimentar aqui na aula, ou outra coisa qualquer?* • *Quando é que é mais provável que o problema se manifeste?* • *Quem apoia o problema (aliados, ideias)?* • *O que torna difícil enfrentar o problema e não se comportar de acordo com as suas regras?*
EFEITOS	Esta categoria consiste numa série de perguntas que exploram o efeito que o problema teve sobre as partes envolvidas. Isto dá às partes uma sensação de serem ouvidas e compreendidas, bem como a oportunidade de ouvir a outra para que se construa a empatia. Como as perguntas são feitas de uma forma externalizada, algo interessante tende a acontecer. De repente, as partes encontram-	Abaixo algumas sugestões. As perguntas aos efeitos podem tocar em pensamentos, humores e sentimentos, saúde física, vida social, relações familiares, sentido de identidade, visão de si próprio como amigo, companheiros de classe, esperanças, sonhos, aspirações, valores, visão sobre possibilidades futuras, etc. - Qual tem sido o impacto do conflito na sua relação com x? - O que o faz dizer, e quando diz isso, como é que o x responde?

	se a cooperar contra uma questão comum, nomeadamente o problema/o conflito, que teve um impacto grave sobre elas.	- O que é que o convence a pensar em x, e o que é que depois faz? - Como é que isso afetou o seu estado de espírito e os seus sentimentos? - Então, quando isso te faz sentir preocupado, o que fazes? O que é que isso te impede de fazer, o que gostarias de ter feito? - E quando te faz sentir preocupado, o que pensas então de ti como amigo? - Como é que o medo tem afetado o que sentes em relação à tua turma e à frequência da escola?
AVALIAÇÃO	Antes de prosseguir, é uma boa ideia resumir os efeitos partilhados na parte anterior da conversa. Depois disto, as partes são convidadas a refletir sobre os desenvolvimentos na sua vida desencadeados pelo problema ou pelo conflito. É importante estar ciente de que estas avaliações podem ser complexas. As perturbações na aula podem ter efeitos negativos na relação com o professor, no desempenho escolar, mas fazer rir os colegas, e assim contribuir para uma certa posição no grupo social.	• *O que pensa do conflito ter este efeito na sua vida?* • *Como é que isso é para si e para a sua família?* • *Como se sente em relação a estes desenvolvimentos?* • *Está tudo bem para si?*
JUSTIFICAÇÃO	A última categoria de perguntas no mapa de posição 1 permite ao estudante desenvolver ideias sobre desejos, valores e objetivos que o problema ou conflito tem impedido. Esta categoria de perguntas torna-se, portanto, também o ponto de partida para o desenvolvimento de conclusões mais positivas. Como esta última categoria no mapa de posição se abre às esperanças de que o problema/conflito tem estado no caminho, torna-se natural avançar para outro tipo de perguntas destinadas a reconstruir uma história preferida.	• *Quais são as esperanças/os sonhos que impedem o conflito? (Em relação à amizade, ao desempenho escolar)* • *O que é que isto lhe diz sobre o que é importante para si?* • *Como é que isto se tornou importante para si?*

Iniciativas exclusivas - Conversas para a história alternativa preferida

As perguntas a iniciativas únicas baseiam-se na ideia de que um problema nunca é 100% bem-sucedido, e que a história do problema é a parte visível de uma história de dois lados. Para vivermos algo como um problema ou um conflito, temos de ter experiências de diferentes formas de ser e de nos relacionarmos - ou pelo menos algumas ideias sobre o mesmo. Perguntar sobre iniciativas únicas significa perguntar sobre todas as iniciativas; pensamentos, planos, ações, que não se encaixam na história do problema. E depois explorá-las em profundidade:

- *Qual é a história da sua relação antes desta disputa?*
- *Houve alturas em que se permitiram não estar tanto sob a influência do ciclo furioso?*
- *Alguma vez tiveram uma pausa na discussão e tentaram algo diferente na forma como se relacionam?*
- *Como conseguiram impedir que o problema se agrave?*
- *Conseguem pensar numa altura em que o problema poderia ter-vos impedido ou atrapalhado, mas não o fez?*
- *Quando sente que o problema tem menos poder sobre si?*
- *Em que situações é que consegue resistir à tentação de...?*

Nas páginas seguintes descreveremos alguns métodos práticos para fazer RP em diferentes formatos que se enquadram em diferentes níveis de transgressões e diferentes tamanhos de grupos. Proporemos tanto mapas de conversação mais básicos como a abordagem narrativa para os casos mais complexos, exigindo capacidades de facilitação mais profundas. A estrutura dos métodos é adaptada de Hansbery (2016) bem como de Winslade & Williams (2012), bem como inspirada por outros mencionados nos capítulos anteriores. Os métodos são categorizados da seguinte forma:

- Conversas RP individuais
- Conversas RP de pequenos grupos
- Conversas RP para grandes grupos
- Conferências restaurativas
- Aconselhamento individual ou em grupo

Conversas individuais restaurativas

Uma conversa individual restaurativa é uma pequena conversa baseada no mapa básico da prática de conversação restaurativa. As perguntas ajudam o aluno a dar o seu próprio relato do incidente, a

considerar o impacto das suas escolhas nos outros e a encontrar soluções para reparar os danos causados. O importante na conversa restaurativa individual é que o professor pede aos alunos que reflitam sobre os incidentes com amabilidade e curiosidade, convidando-os a aprender com as suas ações incorretas e a assumir a responsabilidade. O professor deve, portanto, abster-se de dizer ao aluno o que está errado, levantar a sua voz, mostrar raiva, etc. - todas as ações que possam desencadear respostas fortes de vergonha e, portanto, fechar-se para a aprendizagem.

Conversas individuais restaurativas

Quem facilita	Professor
Quem está envolvido	Professor e um aluno
Quais as situações relevantes para	A conferência individual destina-se a transgressões menores. Por exemplo, faltas, palavrões, lixo, distúrbios repetidos nas aulas, atrasos repetidos nos trabalhos de casa ou chegar atrasado à escola (não envolvendo diretamente outros).
Preparação	Nenhum - possivelmente para ser utilizado como acompanhamento após uma correção de comportamento positiva ou uma declaração afetiva, puxando o aluno à parte, por exemplo, no intervalo ou durante o trabalho de grupo
Tempo	5-15 minutos (possivelmente mais, dependendo do nível de transgressão e outras questões que possam surgir)
Procedimentos	
Mapas de conversação	• *- Reparei mesmo antes/na aula que o senhor (descreva o comportamento, por exemplo, tem chegado atrasado três vezes esta semana, apenas através de algum lixo), e gostaria apenas de ter uma rápida conversa consigo sobre isso?* *Ou se não viu o que aconteceu (por exemplo, na aula de um professor substituto)* • *O que aconteceu?* • *Em que estava a pensar quando o fez?* • *Em que estava a pensar agora? (foi amável ou indelicado, foi útil ou não, foi uma boa escolha ou uma má escolha?)* • *Quem foi afetado por este tipo de comportamento?* • *Quem mais (certifique-se de que a pessoa também se menciona a si própria)?* • *Como é que afeta estas diferentes pessoas?* • *O que pensa que estas pessoas precisam para acertar as coisas?* • *O que pode fazer para o corrigir?* • *Como posso ajudá-los a consertá-lo?* • *E se acontecer de novo, como acha que seria justo lidar com isso?*

Seguimento	Terminar a conversa com a apreciação do aluno pela sua coragem de falar abertamente sobre o incidente e demonstrar responsabilidade pela sua vontade de lidar com o mesmo. Agradecer-lhes pela conversa e decidir se será ou não necessário com acompanhamento e, nesse caso, quando terá lugar esse acompanhamento.
Outras aplicações	O mesmo mapa de conversação pode também ser utilizado para preparar participantes individuais para conversas restaurativas de grupo sobre incidentes mais graves.

Conversas de restauração de pequenos grupos

Podem ser realizadas conversas restaurativas em pequenos grupos quando duas - seis pessoas estão envolvidas no incidente. A conversa em pequenos grupos requer um pouco mais de tempo, uma vez que mais pessoas estão envolvidas e a questão, portanto, também mais complexa. Nos casos mais leves, tais como dois alunos perturbando a aula ou empurrando um ao outro no caminho para a aula, pode ser conduzida como uma pequena conversa no intervalo, mas na maioria das vezes será necessário mais tempo.

Muitas vezes as conversas em pequenos grupos são sobre assuntos um pouco mais severos do que as conversas individuais. Isto pode ser conflitos entre dois ou mais alunos, envolvendo *bullying*, ameaças, vandalismo, roubo. Por esta razão, uma conversa em pequenos grupos requer frequentemente mais alguma preparação. O tempo e o espaço devem ser reservados para a conversa. Se o nível de conflito for elevado, poderão ser necessárias conversas individuais antes da reunião propriamente dita. O mapa de conversações para as conversas individuais restaurativas pode ser utilizado para tais reuniões de preparação.

Tal como com as conversas individuais, é importante que o facilitador da conversa demonstre bondade, empatia e curiosidade. As conversas devem basear-se em fazer perguntas aos alunos em vez de lhes dizer o que fizeram de errado. Isto é particularmente importante quando está envolvida mais do que uma pessoa, uma vez que o facilitador pode facilmente ser visto como tomando partido. É crucial que os estudantes, através de perguntas, tenham a oportunidade de refletir sobre o assunto, expressarem-se, criar compreensão para o outro e assumir a responsabilidade pelas suas ações. A passagem por este processo dá aos estudantes uma oportunidade de aprenderem para o futuro, prevenindo, assim se espera, que incidentes semelhantes surjam.

Em alguns casos, parece bastante óbvio quem fez o mal, por exemplo, se foram conduzidas ameaças abertas ou vandalismo, e a conversa pode ser estruturada de modo a que isto seja tido em conta. No entanto, é importante estar aberto à possibilidade de as coisas serem mais complexas do que parecem, criando uma necessidade de mudar para outro mapa. Apresentamos a seguir três exemplos de estruturas e mapas de conversação:

- Um mapa básico para pequenos grupos, onde é claro quem é o "malfeitor".
- Um mapa para pequenos grupos, onde todos têm um papel no conflito
- Um mapa narrativo para conflitos de nível superior com maior complexidade e uma história mais longa.

Conferência de pequenos grupos com um ou alguns dos principais malfeitores

Quem facilita	Professora, professora experiente
Quem está envolvido	Professor facilitador, 2-6 alunos (o(s) malfeitor(es) + os afetados), possivelmente outro professor afetado pela questão
Quais as situações relevantes para	Casos de vandalismo ligeiro ou roubo entre um estudante e outros, ameaças abertas, chamada de nomes de um estudante para outros
Preparação	Acordar tempo e espaço com os participantes, possivelmente conduzindo uma conversa de restauração individual (ver secção anterior) com as partes para as preparar para a forma de falar na reunião.
Tempo	11-45 minutos (possivelmente mais dependendo do tamanho do grupo, nível de transgressão e outras questões que possam surgir)
Mapa de conversação	**Estabelecer as regras do jogo:** Revezar-se para falar, não interromper, ouvir, mostrar respeito, falar o que você quer que o outro ouça

Perguntas ao(s) "malfeitor(es)"

- *O que aconteceu?*
- *O que estava a pensar/sentir quando...?*
- *Em que estava a pensar agora que ouviu a outra pessoa partilhar a sua perspetiva?*
- *Quem foi afetado pelo que você fez?*
- *Como pensa que isso foi para...?*

Perguntas à(s) pessoa(s) prejudicada(s)

- *Qual é a sua versão dos acontecimentos? Em que é que pode concordar e o que foi diferente da sua perspetiva?*
- *O que pensou quando este incidente aconteceu?*
- *Como foi afetado por ele?*
- *Qual tem sido a pior coisa para si?*

	• *De que precisa para corrigir as coisas novamente?* • *O que pensa destas ideias?* • *Parecem-lhe justas?* • *Tem outras ideias?* **A ambas as pessoas:** O que será justo fazer, se isto acontecer novamente? **Obrigado:** Finalmente, agradecer aos estudantes pela sua coragem e vontade de participar no processo e acordar numa conversa de seguimento alguns dias ou semanas mais tarde para verificar se o acordo foi cumprido
Acompanhamento	Agendar uma reunião de seguimento, onde poderá verificar com as partes, se os acordos foram cumpridos.

Conferência de pequenos grupos com vários malfeitores

Quem facilita	Professora, professora experiente
Quem está envolvido	Professor facilitador, dois -seis alunos
Quais as situações relevantes para	Tensões e conflitos entre vários estudantes (2-6 estudantes)
Preparação	Muitas vezes nenhuma, pois isto pode ser feito no intervalo na sala de aula ou no pátio da escola. Contudo, dependendo do nível de transgressão, poderá ser necessário acordar outro tempo e espaço com os participantes, possivelmente realizando uma conferência individual com as partes para os preparar para a forma de falar na reunião.
Hora	Para casos mais leves -10-15 minutos, para casos mais graves 20-40 minutos (+ tempo para preparação)
Mapa de conversação	**Estabelecer as regras do jogo**: Revezar-se para falar, não interromper, ouvir, mostrar respeito, falar o que você quer que o outro ouça

Perguntas a cada indivíduo, uma a uma

1ª ronda

- O que aconteceu?
- Qual foi o seu papel no incidente?
- Em que estava a pensar neste momento?
- E o que está a pensar agora quando estamos a falar sobre o assunto? (foi sensato, insensato, justo, injusto, etc.)?

2º ronda

- Quem foi afetado pelo que aconteceu?
- Quem mais?

Perguntas a todo o grupo

	• Como pensa que eles foram afetados - o que poderia ter sido o pior para eles? • O que acha que os outros precisam para acertar as coisas?	• No que está a pensar agora que já ouviu de todos? • O que irá impedir que as coisas piorem? • O que o ajudará a avançar de uma forma mais construtiva? • Com o que é que podemos concordar? • O que será justo fazer, se isto acontecer novamente?
	Obrigado: Finalmente, agradecer aos estudantes pela sua coragem e vontade de participar no processo e acordar numa conversa de seguimento alguns dias ou semanas mais tarde para verificar se o acordo foi cumprido	
Acompanhamento	Agendar uma reunião de seguimento, onde poderá verificar com as partes, se os acordos foram cumpridos.	

Conversas Restaurativas de Grandes Grupos

Por vezes, há mais estudantes envolvidos em conflitos ou transgressões, do que o que pode ser tratado numa conversa restaurativa em pequenos grupos. medida que o número de estudantes envolvidos aumenta, aumenta também a complexidade. A transgressão mais suave envolvendo muitos estudantes pode ser uma turma inteira, onde a maioria não está a cumprir as regras básicas, onde há demasiados distúrbios na aula ou tensões generalizadas entre indivíduos ou grupos de estudantes. Os casos mais graves podem incluir tensões e conflitos entre 6 ou mais alunos - por vezes de turmas diferentes, envolvendo, por exemplo, chamadas de nomes, intimidações, ameaças.

O formato de círculo pode ser utilizado para estruturar tais conversas, mas estas precisam de ser cuidadosamente facilitadas, utilizando os mapas básicos de restauração ou narrativos de conversas. É muito importante salientar, que o formato de círculo só deve ser usado quando falamos de um assunto generalizado de que todos ou a maioria dos alunos fazem parte. Se apenas alguns estudantes se estiverem a comportar mal, deve ser tratado através de um dos métodos de prática restaurativa tratados na próxima parte do capítulo. É importante que os círculos não sejam utilizados para nomear e culpar. O risco de evocar vergonha e, portanto, respostas defensivas num círculo é muito grande, se usado em questões em que um ou alguns estudantes são apontados como "causadores de problemas".

Quanto mais graves forem os problemas, mais facilitação o processo poderá exigir para manter as conversas no bom caminho. O professor deve, portanto, considerar cautelosamente se este é um processo em que se sentem confiantes na sua própria condução ou se existe a necessidade de um facilitador mais experiente. Ter experiência com algumas das conversas em círculo descritas na secção anterior sobre conversas em círculo e ter corrido círculos regularmente na aula, facilita também a utilização da estrutura para questões mais complexas. Em qualquer caso, os mapas de conversação podem ajudar o facilitador a facilitar círculos sobre questões mais desafiantes. Pode acontecer que um incidente apareça durante uma conversa em círculo, que precisa de ser tratada posteriormente de forma restaurativa, quer individualmente, quer num grupo mais pequeno. Abaixo, descrições de duas conversas restauradoras de grandes grupos diferentes:

- Conversas em círculo dentro da sala de aula
- Conversação restauradora de grandes grupos
- Conversa narrativa em grande grupo de restauração

Conversas em círculo

Situações relevantes para	Para voltar a ter uma aula, quando demasiados alunos não estão a cumprir as regras básicas sobre como ser bons amigos e como se comportar na aula para garantir a aprendizagem de todos. Para sensibilizar os alunos para as consequências negativas das suas ações e assumir a responsabilidade de voltar a pôr as coisas no bom caminho. Este mapa de conversação é adequado para falar de questões gerais, das quais a maioria ou todos os alunos fazem parte. Exemplos podem ser o mau comportamento generalizado durante as aulas com um professor substituto, um conflito que envolve a maioria da turma (por exemplo, quem tem direito ao campo de futebol), conversas generalizadas e distúrbios na aula que dificultam a concentração na aprendizagem.
Quem facilita	Professores e professores experientes
Tamanho do grupo	Facilitar o professor com toda a turma
Preparação	Montar a sala colocando as cadeiras num círculo no meio da sala e pendurar os princípios dos círculos visivelmente na parede. Decidir sobre o tema, preparar perguntas e possivelmente estruturas de aprendizagem cooperativa.
Hora	30-40 minutos. Manter as sessões relativamente curtas ajuda a manter a atenção e a maximizar o sucesso. O período de tempo pode precisar de ser ajustado de acordo com a idade e a gravidade do tema.
Principles of circle time	Os seguintes princípios devem ser introduzidos e colocados de forma visível na parede. Além disso, é importante que o professor que facilita o processo assegure, que os alunos se mantenham fiéis a estes princípios. Correções de comportamento positivas ou declarações afetivas (descritas na gestão da sala de aula) podem ser utilizadas para assegurar que os princípios são mantidos, tendo sempre em mente que é uma prioridade que os alunos não sejam envergonhados publicamente. • A pessoa NÃO é o problema, o problema é o problema. • Um círculo é uma forma de democracia onde todos são valorizados e têm o direito de falar. • Uma pessoa fala na altura, é-lhe permitido passar • Sem interrupções • Reconhecer as boas razões dos outros (sem nomeação, crítica, julgamento ou put-downs) • Procurar o maior número de perspetivas possível (não discussão ou acordo) • As questões gerais podem ser discutidas, mas não incidentes específicos - isto é mantido para conversações restaurativas (sem nomear, culpar ou envergonhar) • Este é um tempo e um espaço especial e sagrado para a aula. Se não conseguir cumprir as regras, será excluído e não terá direito a ser ouvido.

Procedimento

O seguinte baseia-se na estrutura para a condução de círculos na classe

1. O professor dá as boas-vindas aos alunos e recorda-lhes as regras básicas (ver regras básicas para os círculos). Relembrar aos alunos que estão juntos para discutir os problemas, não as pessoas - só lhes é permitido falar sobre o seu próprio papel nos acontecimentos

2. Uma animada atividade mista para garantir que os estudantes não se sentem ao lado dos seus amigos/pessoas da sua própria festa

3. Uma introdução à questão tal como observada pelos professores ou alunos afetados pela mesma.

4. Diálogos em pares ou grupos (uma estrutura de aprendizagem cooperativa pode ser utilizada nesta fase, para assegurar que ainda existe uma estrutura que dá a todos uma voz igual e sublinha a importância de se ouvirem uns aos outros). O diálogo em grupos mais pequenos assegura a dinâmica do processo. Possíveis perguntas:

- *O que tem estado a acontecer?*
- *O que estava a sentir/pensar quando isso aconteceu?*
- *O que está a pensar agora sobre os acontecimentos?*
- *Como é que isso o tem afetado?*
- *Qual é a coisa mais difícil para si?*
- *Quem mais foi afetado por isto? Como?*

Partilhando com o grande círculo

5. Diálogos em pares ou grupos (ou outra estrutura de aprendizagem cooperativa adequada. Possíveis perguntas:

- *O que é que uma turma/alguns professores precisam de ouvir de si?*
- *O que precisa de acontecer para acertar as coisas?*
- *Como pode a turma, em conjunto, assumir alguma responsabilidade para evitar isto no futuro?*
- *O que mais precisa de ser feito para melhorar as coisas?*
- *Precisamos de fazer um acordo formal por escrito? /O que deve ser dito?*
- *O que deve acontecer quando as pessoas não cumprirem o acordo?*

Partilhar com um grande círculo. Possivelmente pedir ao grupo que levante a mão, se ficarem surpreendidos ao saber quantas pessoas foram afetadas pelos incidentes.

6. Chegar a acordo sobre o seguimento (se necessário)

	7. Uma atividade calma de encerramento. Lembre-se de agradecer aos estudantes pela sua coragem e maturidade para lidar com as suas diferenças de uma forma construtiva.
Acompanhamento	Agendar um tempo para acompanhar a conversa e verificar se a atmosfera de classe melhorou.

Conversas restauradoras de grandes grupos

Situações relevantes para	Tensões e conflitos entre mais de 6 estudantes, incluindo chamadas de nomes, intimidações, ameaças, etc. O objetivo da grande conferência de grupo é estabelecer regras básicas para a utilização de espaços comuns em todas as turmas para evitar futuras disputas e confrontos.
Quem facilita	Professor, professores experientes
Tamanho do grupo	Professor facilitador, alunos 6 ou mais - possivelmente de turmas diferentes
Preparação	• Reserve um tempo e um espaço para a condução da conversa • Convidar os participantes (e concordar com os seus professores para lhes permitir sair das aulas, ou insistir que usem o intervalo para almoço) • Preparar um formato que se ajuste ao tamanho do grupo, bem como perguntas • Montar a sala colocando as cadeiras num círculo no meio da sala e pendurar os princípios dos círculos visivelmente na parede.
Hora	30-40 minutos, dependendo do tamanho do grupo e do nível de conflito. Provavelmente uma reunião de seguimento
Princípios do tempo de círculo	lOs seguintes princípios devem ser introduzidos e colocados visíveis na parede. Além disso, é importante que o professor que facilita o processo assegure, que os alunos se mantenham fiéis a estes princípios. As correções de comportamento positivas ou declarações afetivas (descritas na gestão da sala de aula) podem ser utilizadas para assegurar que os princípios são mantidos, tendo sempre em mente que é uma prioridade que os alunos não sejam envergonhados publicamente. • A pessoa NÃO é o problema, o problema é o problema. • Um círculo é uma forma de democracia onde todos são valorizados e têm o direito de falar. • Uma pessoa fala na altura, é-lhe permitido passar • Sem interrupções

- Reconhecer as boas razões dos outros (sem nomeação, crítica, julgamento ou put-downs)
- Procurar o maior número de perspetivas possível (não discussão ou acordo)

- As questões gerais podem ser discutidas, mas não incidentes específicos - isto é mantido para conversações restaurativas (sem nomear, culpar ou envergonhar)
- Este é um tempo e um espaço especial e sagrado para a aula. Se não conseguir cumprir as regras, será excluído e não terá direito a ser ouvido.

Procedimento

O seguinte baseia-se na estrutura para a condução de círculos na classe

1. O professor dá as boas-vindas aos alunos e recorda-lhes as regras básicas (ver regras básicas para os círculos). Relembrar aos alunos que estão juntos para discutir os problemas, não as pessoas - só lhes é permitido falar sobre o seu próprio papel nos acontecimentos

2. Uma animada atividade mista para garantir que os estudantes não se sentem ao lado dos seus amigos/pessoas da sua própria festa

3. Uma introdução à questão - possivelmente com relatos de professores, pais ou outros que tenham sido afetados pelos acontecimentos

4. Diálogos em pares ou grupos (uma estrutura de aprendizagem cooperativa pode ser utilizada nesta fase, para assegurar que ainda existe uma estrutura que dá a todos uma voz igual e sublinha a importância de se ouvirem uns aos outros). O diálogo em grupos mais pequenos assegura a dinâmica do processo. Possíveis perguntas:
- O que tem estado a acontecer?
- Em que estava a pensar quando isso aconteceu?
- Em que é que estava a pensar agora?
Partilhar com grandes círculos

5. Diálogos em pares ou grupos (ou outra estrutura de aprendizagem cooperativa adequada). Possíveis perguntas:
- Quem pensa ter sido afetado pelos incidentes?
Partilha com grande círculo. Possivelmente, pedir ao grupo que levante a mão, se ficar surpreendido ao saber quantas pessoas foram afetadas pelos incidentes.

6. Uma animada atividade de confusão para garantir que todos os estudantes mudem de lugar

7. Diálogos em novos pares ou grupos (ou outra estrutura de aprendizagem cooperativa adequada). Possíveis perguntas:

- *O que é que todos precisariam para acertar as coisas para o futuro?*
- *O que é que pessoalmente querem comprometer-se a fazer de forma diferente no futuro para acertar as coisas?*
- *Como deveremos responder às pessoas que quebram o nosso acordo?*

	Partilhando com o grande círculo - é importante não mencionar nomes, apenas comportamentos ou acordos que deseje no futuro. No entanto, é permitido mencionar nomes de pessoas que tenham sido prejudicadas e às quais desejem pedir desculpa. *8. Selecionar alguns representantes para ajudar o facilitador a trabalhar num acordo que possa mais tarde ser copiado, assinado e partilhado com todos os professores relevantes* *9. Concordar com o seguimento (se necessário)* *10. Uma atividade calma de encerramento. Lembre-se de agradecer aos estudantes pela sua coragem e maturidade para lidar com as suas diferenças de uma forma construtiva.*
Acompanhamento	Agendar uma reunião de acompanhamento com os estudantes para verificar se os acordos são cumpridos

Conversas restauradoras narrativas de grandes grupos

Situações relevantes para	Classes caraterizadas por bullying, chamada de nomes, tensões e conflitos frequentes, altos níveis de distúrbios na classe. A vantagem de utilizar a externalização numa conversa em círculo é que ela evita eloquentemente envergonhar os indivíduos do grupo. A abordagem narrativa pressupõe que questões como distúrbios na aula, intimidação, chamada de nomes e tensões generalizadas acontecem nas relações e que a maioria dos alunos participa nelas. Destacar os alunos como "causadores de problemas" ou "valentões" não resolve o problema. Em vez disso, uma conversa externalizante tira o problema das pessoas e coloca-o como algo entre os alunos, em que todos eles têm um papel - uns como agentes ativos, outros como espectadores passivos que não se exprimem. O grupo pode em seguida cooperar para encontrar estratégias para combater o problema em seu benefício comum. A descrição seguinte baseia-se no trabalho de Winslade & Williams (2012) e Winslade & Monk (2007).
Quem facilita	Professor experiente, conselheiro, uma vez que o mapa de conversação externalizada é ligeiramente mais complicado
Tamanho do grupo	Toda a turma
Preparação	Montar a sala em círculo, pendurar as regras do terreno visíveis na parede, preparar o mapa de conversação.
Hora	45-90 minutos

Princípios do tempo de círculo	Os seguintes princípios devem ser introduzidos e colocados de forma visível na parede. Além disso, é importante que o professor que facilita o processo assegure, que os alunos se mantenham fiéis a estes princípios. Correções de comportamento positivas ou declarações afetivas (descritas na gestão da sala de aula) podem ser utilizadas para assegurar que os princípios são mantidos, tendo sempre em mente que é uma prioridade que os alunos não sejam envergonhados publicamente. • A pessoa NÃO é o problema, o problema é o problema. • Um círculo é uma forma de democracia onde todos são valorizados e têm o direito de falar. • Uma pessoa fala na altura, é-lhe permitido passar • Sem interrupções • Reconhecer as boas razões dos outros (sem nomeação, crítica, julgamento ou put-downs) • Procurar o maior número de perspetivas possível (não discussão ou acordo) • As questões gerais podem ser discutidas, mas não incidentes específicos - isto é mantido para conversações restaurativas (sem nomear, culpar ou envergonhar) • Este é um tempo e um espaço especial e sagrado para a aula. Se não conseguir cumprir as regras, será excluído e não terá direito a ser ouvido.
Procedimento	Procedimento: O facilitador pede aos alunos que se revezem para responder às perguntas abaixo.
Mapa de conversação	*Mapa de conversação externalizante* ***1ª ronda:*** • *O que tem dificultado a aprendizagem nesta aula ultimamente? (Sem menção de nomes, apenas comportamento)* ***2ª ronda: Externalizar o problema*** • *O que chamaremos a isto que se passa entre vocês? (Possivelmente escreva nomes no quadro)* • *Onde é que o problema (por exemplo, distúrbios na aula, bullying, provocação) é mais provável que aconteça?* • *O que pode atrapalhar alguns alunos que tentam combater o problema (distúrbios nas aulas, intimidação, zombaria)?* • *Que efeitos é que isto teve sobre si (humor, concentração, bem-estar, etc.)* • *O que pensa do problema que tem este efeito sobre si? É bom ou mau?* • *O facilitador resume o efeito que o problema teve na turma, bem-estar, resultado da aprendizagem, etc.* ***3ª ronda: Abertura para uma história preferida*** • *Qual é o problema que se interpõe no caminho que prefere ver na aula?*

	• *Imagine o problema (por exemplo, distúrbios na aula, intimidação, provocação) a sair da escola e a desaparecer?* • *O que é que preferiria ver em vez disso?* *O facilitador resume o que os alunos prefeririam ver?* ***4ª ronda: Engrossar a história preferida*** • *Quando foi tentado pelo problema (por exemplo, distúrbios na aula, intimidação, provocação), mas decidiu tomar uma posição contra ele?* • *O que é que fez?* • *O que devemos todos fazer para criar mais, do que preferimos ver?* • *Como podemos criar os tipos de relações de classe que preferiríamos ter?*
Acompanhamento	Agendar uma reunião de seguimento para acompanhar o progresso da turma na saída do problema.
Outras aplicações	Questões relacionadas com o álcool, as drogas e a pressão de grupo. As questões podem ser integradas no formato de círculo, conforme detalhado acima, integrando estruturas cooperativas de aprendizagem para criar variações na dinâmica.

Conferências Comunitárias Restaurativas (incluindo pares, professores, pais)

Conferência comunitária restaurativa

Situações relevantes para	As conferências comunitárias restaurativas são convocadas quando um estudante está envolvido em transgressões mais graves, tais como agressões físicas, assédio, intimidação severa pela qual esta pessoa normalmente enfrentaria suspensão ou expulsão. Estes são casos em que foram infligidos danos graves a pessoas, bens e relações. O objetivo da conferência é que o aluno compreenda os danos causados e assuma a responsabilidade de corrigir as coisas de uma forma que não retire a pessoa da comunidade - amigos, colegas de turma, professores e escola. Em segundo lugar, é apoiar a pessoa a construir uma identidade mais preferida, fazendo com que outros importantes testemunhem outros aspetos do seu comportamento. Devido à severidade e à complexidade destes casos, são melhor conduzidos por um facilitador/conselheiro formado, e os requisitos de preparação e acompanhamento são relativamente elevados.
Quem facilita	Conselheiro ou mediador experiente/ mediador de conflitos
Tamanho do grupo	Conselheiro, estudantes afetados, professores afetados, pais/responsáveis, possivelmente diretor da escola, polícia ou outras autoridades
Preparação	A reunião deve ser cuidadosamente preparada, pensando nos seguintes pontos

	• Obter uma compreensão clara do incidente • Assegurar que o malfeitor assume a responsabilidade e está disposto a trabalhar com a questão de uma forma restaurativa. • Selecionar os participantes e convidá-los para a conferência • Conversas individuais com o malfeitor e pessoas afetadas (as emoções são muito provavelmente elevadas). Pode ser utilizado o mapa de conversas para conversas individuais restaurativas ou o mapa de conversas narrativas para conversas de pequenos grupos. • Preparação do mapa de conversação usando o mapa de conversação narrativa • Preparar um modelo para acordo • Montagem da sala, assentos, etiquetas com os nomes, etc. • Preparar para o que irá acontecer, se não houver resultado da conferência, se não forem cumpridos os acordos
Hora	A conferência como tal 1-2 horas. Deve ser reservado um tempo adicional para uma preparação e acompanhamento minuciosos.
Procedimento	Ao conduzir uma conferência narrativa, não só queremos corrigir e reparar as relações, mas também apoiar o estudante na criação de uma identidade mais preferida. Durante a conferência serão, portanto, feitas perguntas sobre iniciativas que não se enquadram na história do problema. É importante assegurar-se de convidar amigos, familiares e professores que tenham histórias positivas para contar sobre o aluno, para além de como foram afetados pelo problema. 1. Acolhimento e introdução às regras básicas (ver sugestões de regras básicas na secção sobre conversas em círculo). Sublinhar que "a pessoa não é o problema". 2. Que os participantes se apresentem e partilhem as suas esperanças para a conferência 3. Um alto funcionário da escola declara o que aconteceu e porque é que a conferência foi convocada. (Este relato deve incluir o que foi ouvido das pessoas diretamente prejudicadas e entrevistas de antemão, e o malfeitor deve ter assumido a responsabilidade por isso. Haverá uma introdução formal ao objetivo, nomeadamente apoiar o aluno que fez mal em assumir a responsabilidade, corrigir as coisas e encontrar formas de desenvolver uma identidade mais preferida. 4. Nomear o problema. Pede-se a cada pessoa que nomeie o problema. Os diferentes nomes para o problema são escritos num círculo no quadro 5. Efeitos do mapa do problema. Cada pessoa reveza-se agora para descrever como o problema o afetou de diferentes maneiras. Estes efeitos são acrescentados ao quadro. Preparar um guia de perguntas baseado na questão da externalização dos efeitos no mapa de posição 1 (página xxx) em qualquer outra parte desta publicação. 6. Mapear a história do contador. Cada pessoa é, por sua vez, convidada a partilhar histórias de quando o comportamento problemático não é o problema, o que está o estudante a fazer em vez disso? Que qualidades se tornam visíveis? Preparar um guia de perguntas com base nas perguntas às Iniciativas Únicas.

	7. Desenhar outro círculo no quadro e perguntar aos participantes como se pode dar nome a esta história alternativa? 8. Pergunte aos participantes quais das duas histórias representadas pelos dois círculos, gostariam de ser conhecidas no futuro 9. Pedir a todos os participantes que partilhem o que pensam que é preciso fazer para que o malfeitor acerte as coisas e faça prevalecer a história preferida? Os que mais sofrem com os acontecimentos devem responder primeiro. 10. Formular um plano (tanto para que o malfeitor acerte as coisas e para que outros apoiem a pessoa ao fazê-lo). Atribuir responsabilidade 11. Acordar sobre um possível seguimento (uma nova conferência, possivelmente mais pequena, aconselhamento individual, etc.) Terminar com agradecimentos pela coragem e participação e uma pequena celebração
Mapa de conversação	Encontrar inspiração no mapa de posição 1 (página 113) e iniciativas únicas (página 115) nesta publicação
Modelo para acordos	• Data da conferência • Participantes da conferência - nomes e relação com o estudante • O que aconteceu (o problema que a conferência abordou)? • Acordos - quem deve fazer o quê até quando • Controlo - quem é responsável pelo controlo do progresso e até quando? • O que acontecerá se o acordo for quebrado? • Assinaturas
Acompanhamento	Escrever acordos e certificar-se de que as consequências de não estar à altura dos acordos são conhecidas. Ver também o esboço do modelo de acordos acima. A conferência poderá ser complementada com aconselhamento individual ou em grupo. Atribuir a responsabilidade aos pais para que possam ajudar no seguimento dos acordos. Lembre-se de celebrar quando os progressos forem feitos.

3.3 Avaliação

Envolvimento dos utilizadores na avaliação

Finalidade

- Para utilizar o feedback de, por exemplo, os estudantes são tomados como estímulos para a aprendizagem,
- Avaliar processos a longo prazo (por exemplo, em relação à criação de mais inclusão, sentimentos de segurança, etc.)

Guia da entrevista

Entrevista a estudantes ou outros beneficiários

Eu sou (o seu nome). Obrigado por se encontrar comigo e participar no processo de recolha de informações. Estas entrevistas fazem parte de um esforço intenso para descobrir formas de melhorar o nosso trabalho. Estas melhores práticas serão utilizadas na definição da estratégia para o nosso trabalho futuro.

Gostaria de começar por explicar um pouco do que vamos fazer porque é um pouco diferente do que estamos habituados a fazer. Vou fazer perguntas sobre os momentos em que se viveram momentos de sucesso e impacto. Talvez esteja mais familiarizado com entrevistas que fazem perguntas sobre coisas que não estão a funcionar bem - os problemas - para que possamos resolvê-los. Contudo, neste caso, vamos descobrir histórias de sucesso - para que possamos descobrir o que funciona e encontrar formas de integrar o que aprendemos na nossa estratégia.

Tem alguma pergunta? Ok, vamos começar!

1. Uma grande história

Conte-me uma história sobre o tempo em que sentiu que o _____(objetivos identificados: por exemplo, segurança, bem-estar de todos, possibilidades de participação, , atmosfera na aula) estava no seu ponto mais alto.

- O que aconteceu?
- Quem estava envolvido e o que é que eles fizeram?
- Como contribuiu para que esta situação fosse bem-sucedida?
- O que é que torna esta história tão extraordinária?

2. O que podemos aprender sobre...?

Pensando sobre esta e situações semelhantes, o que é que estas situações lhe dizem sobre_____ (os objetivos identificados)

3. Os seus conselhos

- Com base no que me tem vindo a dizer, que conselhos tem para nós professores/ para o projeto a fim de melhorar o nosso trabalho?
- De que acha que deveríamos fazer mais?

- menos de?
  - ou de outra forma?

Ateliê ou programa de avaliação

Finalidade

- Para recolher feedback após workshop ou programa

Questionário

O que levo comigo das sessões/o workshop/o programa?

O que é que aprendi que foi útil?

O que é que me permitiu aprender isto? - Pensar em...

- Conteúdo
- Métodos
- Estrutura

Quais foram as partes que mais me envolveram, quais as que permitiram uma participação igual para todos?

Que sugestões tenho de mudança?

Referências

Abt, Clark (1987), *Serious Games*, University Press of America

Albrechtsen, T.R.S. (2018). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo

Alenkær, (2008). Prolog. Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration in Alenkær, R. (2008). *Den Inkluderende Skole - en Grundbog,* pp.13-26*.* Frederiksberg: Frydenlund

Alzate, R. (2010) "Importancia de la educación en la resolución de conflictos", Revista de Mediación. Year 3. No 6. 2010.

Andresen, S.R. & Paarup, N. (2017). *Klasseledelse i Praksis. En Håndbog for Lærere*. Dansk Psykologisk Forlag

Andresen, S.R. & Paarup, N. (2018). *Teamsamarbejde. Professionelle Læringsfællesskaber og Bedre Møder*. Dansk Psykologisk Forlag

Argyris, C. & Schön, D.S. (1996) *Organizational Learning II*. Addison-Wesley Publishing Company.

Baltzer, K. (2008). Udvikling af den Inkluderende Skole. In: Alenkær, R. (ed). *Den Inkluderende Skole. En Grundbog,* pp.111-134*.* Frederiksberg: Frydenlund

Bellotti, Francesco & Kapralos, Bill & Lee, Kiju & Moreno Ger, Pablo & Berta, Riccardo. (2013). Assessment in and of Serious Games: An Overview. In: *Advances in Human-Computer Interaction.* 2013. 10.1155/2013/136864.

Berkowitz, K. (2019). The Art of Integrating School Climate Initiatives. In: Thorsborne, M. et al. (ed.) *Getting more out of Restorative Practice in Schools. Practical Approaches to Improve School Wellbeing and Strengthen Community Engagement*, pp.59-79. London: Jessica Kingsley Publishers

Blumberg, Fran & Almonte, D.E. & Anthony, J.S. & Hashimoto, N.. (2013). Serious games: what are they? What do they do? Why should we play them?. In: *Oxford Handbook of Media Psychology*. 334-351.

Boel et al., (2013). *Inklusion I Skolen. Praksisnær Guide til Fællesskaber*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag

Boss & Larmer (2018). *Project Based Teaching. How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences.* Alexandria: ASCD

Bruner, J. (1986) *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press

Cook, R. & Cusack, S. (2009) *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*, University of Pennsylvania Press.

Costello, B. et al., (2009). *Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators*. Canada: International institute for restorative practices

Council of Europe (2018) *Gender Equality Strategy for 2018-2023*.

Crenshaw, K. (1991) "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6; 1241-1299.

Cusack, S. (2013) *Gender Stereotyping as a Human Rights Violation: Research Report. Prepared for the UN Office of the High Commissioner for Human Rights*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), pp. 227–268.

Dweck, C. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. Little: Brown Book Group

Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008). Grus i maskineriet. in Alenkær, R.: *Den Inkluderende Skole. En Grundbog,* pp.161-182*.* Frederiksberg: Frydenlund

EACEA/Eurydice (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EIGE (2020) *Sectoral Brief: Gender and Migration*, Luxembourg: Publications Office of the European Union

Evans, K. & Vaandering, D. (2016). *The little book of Restorative Justice in Education. Fostering Responsibility, Healing and Hope in Schools*. New York: Good Books, Skyhorse Publishing

Flecha, R. (ed) (2015) *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Barcleona: Springer

Foucault, M. (1982). Afterword. The subject and power. In: Dreyfus, H. L. & Rabinow, P.: *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermaneutics*, pp. 208-226. Cornwall: Harvester Wheatsheaf.

Greenberg, M.T. et al. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. In: *The Future of Children,* Vol 27, No 1, Spring 2017, pp 13-32

Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gregory, A. & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. In: *The Future of Children*, Vol. 27, No. 1, Spring 2017, pp. 117-136

Hansberry, B. (2016). *Restorative Practice in Schools. Theory, Skills and Guidance*. London: Jessica Kingsley Publishers

Hays, R (2005), The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion *Hays, Robert (2005).* 2021, de Naval Air Warfare Center Training Systems Division Sitio web: https://faculty.ontariotechu.ca/kapralos/csci5530/Papers/hays_instructionalGames.pdf

Holmgren, A. (2008). Outsider-Witness Practices in Organizational Disputes. In: Winslade, J. and Monk, G. (2008). *Practicing Narrative Mediation. Loosening the Grip of Conflict,* pp. 54 San Francisco: Jossey-Bass, Wiley.

Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers

Hornstrup, C. & Johansen, T. (2013). *Strategisk Relationel Ledelse. Systemisk Ledelse af Forandringer*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag

Hornstrup, C. et al. (2012). *Developing Relational Leadership - Resources for Developing Reflexive Organizational Practices*. Taos Institute Publications

Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press

Jensen, A.H. (ed.) (2012). *Perspektiver på Cooperative Learning – at samarbejde om læring*. Frederikshavn: Dafolo

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2012). Introduktion til Cooperative Learning. In: Jensen, A.H. (ed): *Perspektiver på Cooperative Learning – at samarbejde om læring,* pp. 27-42. Frederikshavn: Dafolo

Kagan, S. & Stenlev, J. (2016). *Cooperative Learning Strukturer*. København: Alinea

Krogstrup, H. K. (2006). *Evalueringsmodeller*. Viborg: Hans Reitzels Forlag

Lüscher, L.S. (2018). *Lederen mellem Tvivl og Handlekraft. Paradokser og Personligt Lederskab*. Dansk Psykologisk Forlag.

Madsen, A. & Petersen, V. (2008). Kapitel 10: Fra Fortællinger om det svære samarbejde til selvrefleksvie fortællinger og anerkendende kollegiale netværk. In: Alenkær, R. (ed.) *Den Inkluderende Skole. En Grundbog*, pp.235-260. Frederiksberg: Frydenlund

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries.* European Agency for Development in Special Needs Education.

Mogensen, L.O. (2016) Chapter III - Narrative practices. In: Frühmann, P. & Hamilton, N.: *Raising Strong and Resilient Communities. A Narrative and Story Approach to Empower Cooperation, Cohesion*

and Change in Communities through Non-formal Education. https://storybag.nl/assets/rsrc-handbook_clickable.pdf, pp. 50-65

Mogensen, L.O. (2012) The systemic social constructionist approach. In: Van de Wetering et al. *Awakening within, awakening without*. https://www.centerforappreciativeinquiry.net/wp-content/uploads/2012/05/E-book-Awakening-within-Awakening-without-1-March-2012.pdf, pp 33-43

Morgan, A. (2000). *What is Narrative Therapy?* Dulwich Centre Publications

Nohria, N. & Beer, M. (2000) Cracking the Code of Change. In: *Harvard Business Review*, May-June 2000, pp. 133-141

OECD (2012). PISA 2012 *Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know.* OECD

Østergaard, A.M. & Jacobsen, G. K. (2012). Kooperativ læring som led i udviklingen af sociale kompetencer. In: Jensen, A.H. (ed): *Perspektiver på Cooperative Learning – at samarbejde om læring,* pp.73-92. Frederikshavn: Dafolo

Rasmussen, J. (2010). Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen, in: Egelund, N. (ed). *Undervisningsdifferentiering – Status og Fremblik*. Frederikshavn: Dafolo.

Ravn, I. & Petersen, V. (2015). *Skolens Team Møder. Facilitering og Refleksive Processer*. Samfundslitteratur

Razer, M. and Friedman, V.J. (2017). *From Exclusion to Excellence. Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools.* Rotterdam: Sense Publishers

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD

Schonert-Reichl, K.A. (2017) Social and Emotional Learning and teachers. In: *The Future of Children,* Vol 27, No 1, Spring 2017, pp 137-156

Smith, D. et al. (2015). *Better than Carrots or Sticks. Restorative Practices for Positive Classroom Management.* Association for Supervision & Curriculum Development

Søiberg et al. (2013) (a). *Effektiv Efteruddannelse. Til deltagere der vil lære nyt i praksis*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.

Søiberg et al. (2013). (b) *Effektiv Efteruddannelse. Til ledere der skal sikre forankring i dagligdagen*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.

Thorsborne, M. & Blood, P. (2013). *Implementing Restorative Practices in Schools. A practical Guide to Transforming School Communities*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

Thorsborne, M. et al. ed. (2019). *Getting More out of Restorative Practice in Schools. Practical Approaches to Improve School Wellbeing and Strengthen Community Engagement*. London: Jessica Kingsley Publishers

Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*. San Francisco, Jossey-Bass

Trillingsgaard; a. (2015). *Ledelsesteamet Gentænkt. Sådan skaber I kurs, koordinering og commitment.* Viborg: Dansk Psykologisk forlag

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO

United Nations General Assembly (2016) *In safety and dignity: responding to large movements of refugees and migrants* (A/70/59)

UNODC (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes. Second Edition. Criminal Justice Handbook Series.* Vienna: United Nations

Wallis, N. (2019). The Brains Behind the Restoration. In: Thorsborne, M. et al. (ed.) *Getting more out of Restorative Practice in Schools. Practical Approaches to Improve School Wellbeing and Strengthen Community Engagement,* pp. 202-215. London: Jessica Kingsley Publishers

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press

Wetherell, M. & Potter, J. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour.* Sage Publications Ltd.

White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York. Norton & Company

White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York: Norton & Company

Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and Peaceful Schools. Addressing Conflict and Eliminating Violence.* Thousand Oaks: Corwin Press, Sage Publications

Winslade, J. and Monk, G. (2001). *Narrative Mediation. A new Approach to Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Winslade, J. and Monk, G. (2008). *Practicing Narrative Mediation. Loosening the Grip of Conflict*. San Francisco: Jossey-Bass, Wiley.

Winslade, J.M. and Monk, G.D. (2007). *Narrative Counselling in Schools. Powerful and Brief*. Thousand Oaks: Corwin Press, Sage Publications

(Kopenhagen)
Esbjerg
Kiel
Bremen
Hamburg
Hannover
DEUTSCHLAND
Leipzig
Köln
Frankfurt
am Main
Luxembourg
Stuttgart
München
Strasbourg
Zürich
SCHWEIZ
Milano
(Mailand)