

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DOMÍNIO INFÂNCIA, FAMÍLIA E SOCIEDADE

As perspetivas de crianças dos 10 aos 15 anos sobre a sua desmotivação escolar e desafetação em relação ao estudo: experiência de estágio numa escola básica TEIP

Diana Cruz Pinto Loureiro

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Diana Cruz Pinto Loureiro

**As perspetivas de crianças dos 10 aos 15 anos sobre a sua
desmotivação escolar e desafetação em relação ao estudo:
experiência de estágio numa escola básica TEIP**

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob a orientação da Professora Doutora Cristina Rocha.

2020/2021

Resumo

Este Relatório de Estágio culmina o Estágio curricular realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

O estágio curricular foi desenvolvido no Gabinete de Intervenção Social da Escola Básica D. Pedro I, - um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A Escola Básica D. Pedro I é escola sede do Agrupamento de Escolas D. Pedro I. Este agrupamento, que é constituído por nove unidades orgânicas, encontra-se inserido num meio socioeconómico considerado desfavorecido, pelo que é missão do Agrupamento contribuir para a promoção do sucesso educativo de todas as crianças, procurando combater as problemáticas como o absentismo que o obstaculizam.

A temática central em torno da qual se desenvolveu o Estágio foi a desmotivação estudantil perante a escola e o estudo, associada ao “insucesso” escolar. O enquadramento teórico desta problemática é apoiado nos conceitos e temas inerentes aos *tipos de educação*, ao *ofício de aluno* e às *famílias*, à *participação das crianças na escola* e ao *insucesso escolar*. Estes são tópicos pertinentes para o enquadramento teórico do estágio e problematização da realidade vivida.

O trabalho desenvolvido consistiu, num primeiro momento, no processo de integração no terreno e no conhecimento da realidade e dos seus diversos intervenientes: alunos/as, professores/as, equipa técnica do GIS, equipa diretiva e auxiliares de ação educativa. Num segundo momento e a pedido da escola, procedeu-se à conceção e desenvolvimento de um plano de intervenção associado ao *estudo* à *aprendizagem* e à *motivação*, com crianças apresentando dificuldades escolares.

Palavras-chave: GIS; aprendizagem; ofício de aluno e da família; desmotivação; apoio ao estudo; experiências dos/as alunos/as.

Résumé

Ce rapport de stage est le point culminant du stage curriculaire effectué dans le cadre du Master en Sciences de l'éducation de l'université de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Porto (FPCEUP).

Le stage curriculaire a été développé au Bureau d'intervention sociale de l'école D. Pedro I, - un territoire d'intervention éducative prioritaire (TEIP). L'école D. Pedro I est le siège du Groupement Scolaire D. Pedro I. Ce groupement, composé de neuf unités organiques, est situé dans un environnement socio-économique considéré comme défavorisé, c'est pourquoi le Groupe a pour mission de contribuer à la promotion de la réussite scolaire de tous les enfants, cherchant à lutter contre les problèmes tels que l'absentéisme qui l'entravent.

Le thème central autour duquel s'est développé le stage était le manque de motivation de l'élève vis-à-vis de l'école et des études, associé à un « échec » scolaire. Le cadre théorique de ce problème s'appuie sur des concepts et thématiques inhérents aux types d'enseignement, au métier de l'élève et aux familles, à la participation des enfants à l'école et à l'échec scolaire. Ce sont des thèmes pertinents pour le cadre théorique du stage et la problématisation de la réalité vécue.

Le travail réalisé a consisté, dans un premier temps, dans le processus d'intégration sur le terrain et dans la connaissance de la réalité et de ses différents intervenants: étudiants, enseignants, équipe technique GIS, équipe de direction et assistants pédagogiques. Dans un deuxième temps, à la demande de l'école, un plan d'intervention associé à l'étude de l'apprentissage et de la motivation a été conçu et élaboré auprès d'enfants présentant des difficultés scolaires.

Mots-clés: GIS; apprentissage; travail de l'étudiant et de la famille; démotivation; soutien aux études; expériences des étudiants.

Abstract

This internship report describes the curricular internship needed to complete the Masters Degree in Educational Sciences at Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

This curricular internship was carried out in the Social Intervention Office at D. Pedro I school. And it is a *Território Educativo de Intervenção Prioritária* (TEIP).

D. Pedro I school is the headquarters for the school cluster of this district. This group of schools, constituted by nine units, is inserted in a socioeconomic environment that is at a disadvantage. The mission within this cluster of schools is to promote educative success for every child, trying to fight against certain problematics, such as absenteeism, that provide learning obstacles.

The main thematic around which this internship was constructed is regarding the lack of motivation among students when faced with the need to study or attend school and how that is related to their “underachievement”. The theoretical background for these issues is supported by concepts and themes inherent to types of education, students and parents’ occupation, the participation in school life these students have and underachievement in school. These are the most pertinent topics to create a framework that clarifies the problems that go alongside this reality.

This project consisted in a first phase, a process of integration in the field and gaining awareness of this reality and the diversity of participants: students, teachers, GIS’ technical team, directive team and educational action assistants. On a second stage, and as a request from the school, there was an advancement to create and elaborate an intervention plan associated to the study on learning and motivation, with a specific group of students that displayed struggles at school.

Key Words: GIS; learning; student and parents occupation; demotivation; study support; students experiences.

Agradecimentos

Este Relatório de Estágio resulta de um caminho árduo enquanto estudante de Mestrado em Ciências da Educação, pelo que gostaria de agradecer a todas as pessoas que se cruzaram na minha vida e me acompanharam durante esta etapa.

Gostaria de agradecer especificamente,

À FPCEUP pela oportunidade de experienciar uma prática profissional. Um agradecimento muito especial à minha professora orientadora Professora Doutora Cristina Rocha, por todo o apoio e orientação prestada, que contribuíram para o desenrolar de um estágio enriquecedor e reflexivo e para a minha evolução, tanto a nível profissional como pessoal.

À Escola Básica D. Pedro I. por me ter acolhido de uma forma tão recetiva, em especial a todos/as os/as profissionais pela generosidade e prestação.

À Dr.^a Sofia Palmeirão, supervisora local do Estágio, por todas as palavras de incentivo e de colaboração bem como pela confiança e autonomia concedida ao longo desta caminhada.

Aos/às alunos/as, com especial carinho, por todos os momentos partilhados, pela forma incessante como me motivavam dia após dia e porque sem a sua colaboração e das suas famílias, a intervenção não teria sido possível.

À minha família, sobretudo à minha mãe, pelo carinho, pela confiança e pela força dada ao longo desta etapa.

Por fim, aos/às meus/minhas colegas que tive a oportunidade de conhecer durante este trajeto académico, pelos momentos de partilha, de entre ajuda e pela amizade.

A todos/as um muito obrigado!

Índice Geral

Capítulo I. <i>Caracterização da instituição e do meio envolvente</i>	11
1. Caracterização da Escola Básica D. Pedro I.....	11
1.1. Caracterização do seu meio envolvente	14
1.2. A sua relação com a política TEIP	16
1.3. Gabinete de Intervenção Social (GIS).....	20
Capítulo II. <i>Enquadramento teórico-conceptual</i>	24
Refletindo sobre a Educação Formal, as suas problemáticas e os seus atores.....	24
2. (Re)visitando o conceito de educação (formal, não formal e informal)	24
2.1. A emergência e consolidação da escola numa viagem sociohistórica	28
2.1.1. Entendimentos sobre a escola.....	31
2.1.2. A emergência da «criança aluno» em relação ao «ofício de aluno»: o que significa ser aluno/a?	33
2.1.3. A emergência de ser «pai de aluno»: clarificação do «ofício das famílias» e participação parental nas escolas.....	35
2.2. A participação das crianças: «criança ator social» e culturas infantis.....	38
2.2.1. Na sua relação com o contexto e sistema escolar	43
2.2.2. Na sua relação com o trabalho escolar	47
2.3. O “Insucesso” Escolar: problematização do conceito e fatores	49
2.3.1. O sistema escolar	50
2.3.2. A diversidade inerente aos contextos sociais	51
2.3.3. A ausência de trabalho escolar e de envolvimento dos/as alunos/as	52
2.3.4. Os contextos familiares	55
2.3.5. A relação pedagógica	56
Capítulo III. <i>As vivências e experiências do percurso de estágio - dinâmicas socioeducativas e questões metodológicas</i>	58
3. O Estágio: um percurso dinâmico e desafiador	58
3.1. Primeiros momentos: entrada e integração no terreno	58
3.2. Primeiros momentos: conhecimento e análise da realidade.....	60
3.2.1. Metodologia e instrumentos de recolha de dados.....	61

3.2.2. Discussão e análise do contexto pela lente dos seus intervenientes	64
3.3. Segundo Momento: plano de intervenção com os atores	75
3.3.1. Fundamentação (bases teóricas, opções metodológicas e objetivos)	76
3.3.2. Participantes e organização dos grupos	79
3.3.3. Desenvolvimento (apresentação, ações e análise de dados).....	81
3.3.3.1. Sessões desenvolvidas	84
3.3.3.2. Dados recolhidos nas sessões: a importância de ouvir a voz das crianças	85
3.3.4. Balanço da intervenção desenvolvida	92
Capítulo IV. <i>Considerações finais</i>	97
4. Balanço e contributo do estágio para a profissionalidade em Ciências da Educação.....	97
Referências.....	101
Apêndices.....	108
Apêndice 1. Folhas de instrumentos utilizados (descrições das ações/atividades)	108
Apêndice 2. Sessão “Como tornar o meu estudo mais eficaz?”	115
Apêndice 3. Respostas do questionário sobre leitura	122
Anexos	124
Anexo 1. Dados fornecidos sobre o número de alunos/as	124
Anexo 2. Dinâmica de grupo realizada na colaboração do projeto “Experiências positivas”	126
Anexo 3. Respostas dos/as estudantes ao inquérito da sessão “Como tornar o meu estudo mais eficaz?”	130

Índice de Tabelas

Tabela 1. Súmula das fichas de sinalização	71
Tabela 2 - Organização dos grupos.....	81

Nota introdutória

No presente Relatório de Estágio procede-se a uma apresentação, reflexão e problematização do percurso e experiências proporcionadas pelo estágio curricular desenvolvido numa Escola Básica 2º e 3º ciclo do concelho de Vila Nova de Gaia, no âmbito do 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação – Domínio da Infância, Família e Sociedade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O local onde beneficiei da oportunidade de realizar o estágio constitui a Escola sede do Agrupamento de Escolas D. Pedro I, que conta ainda com sete instituições escolares destinadas ao 1º ciclo do ensino básico e ao ensino pré-escolar e uma instituição apenas para o ensino pré-escolar. A escola sede é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), e como tal, enfrenta problemas como a indisciplina, o abandono e absentismo escolar, “fracasso” académico, etc. O Estágio decorreu, em concreto, no Gabinete de Intervenção Social da escola, no período compreendido entre outubro de 2020 a março de 2021.

Por estas razões, o tema em torno do qual se desenvolveu o estágio e que se reflete neste Relatório foi o “sucesso” educativo, correspondendo à solicitação, por parte da instituição, da realização de um projeto de intervenção que fosse ao encontro dos objetivos centrais do GIS. Na mesma linha, este documento cumpre a principal finalidade de relatar o percurso do estágio curricular desenvolvido.

Segue-se a organização interna e estrutura do presente relatório.

O capítulo I refere-se à **“Caracterização da instituição e do meio envolvente”**. Descreve-se e caracteriza-se a instituição escolar e a comunidade, especificamente a freguesia e o concelho em que esta se insere.

O capítulo II é dedicado ao **“Enquadramento teórico-conceitual”**. As opções teóricas centrais justificam a pertinência do estudo da temática. Analisam-se teoricamente os entendimentos ligados à educação (educação formal, educação não formal e educação informal), a clarificação do que é a escola a partir de uma visão **sociohistórica** bem como o aprofundamento de dimensões como o direito à educação, ofício de aluno/a, “insucesso” escolar, entre outros. Recorre-se a vários autores para repensar a escola e os desafios que esta apresenta, em especial em torno do “sucesso” escolar.

O capítulo III **“As vivências e experiências do percurso de estágio”** – encontra-se dividido em subcapítulos que contemplam os diversos momentos do estágio: a entrada e o processo de integração na instituição; análise do contexto pela lente dos seus intervenientes,

clarificação do posicionamento metodológico adotado; e, a fundamentação e desenvolvimento da intervenção realizada.

Finalmente no capítulo IV “**Reflexões e considerações finais**” – termina-se com um balanço final no que se refere às aprendizagens adquiridas no decorrer do percurso de estágio e perspectiva-se o contributo do estágio para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Capítulo I. Caracterização da instituição e do meio envolvente

Este primeiro capítulo pretende conter as informações relevantes e pertinentes que permitam caracterizar a Escola Básica D. Pedro I., informações relativas a um *âmbito mais amplo e político* com a relação do agrupamento com a política TEIP, um *âmbito regional/geográfico* com a descrição da região envolvente à escola e a um *âmbito mais particular*, a respetiva escola e o seu Gabinete de Intervenção Social (GIS).

1. Caracterização da Escola Básica D. Pedro I.

A Escola Básica D. Pedro I. é a sede do agrupamento com o mesmo nome e localiza-se na Rua Nova do Fojo, na freguesia de Canidelo, Vila Nova de Gaia. Fazem parte do agrupamento nove unidades orgânicas: Escola Básica D. Pedro I (sede), Escola Básica da Afurada de Baixo, Escola Básica da Afurada de Cima, Escola Básica de Chouselas, Escola Básica de Lavadores, Escola Básica do Meiral, Escola Básica de S. Paio, Escola Básica do Viso e Jardim de Infância de Canidelo (Agrupamento D. Pedro I., 2018). Todas estas unidades, exceto a escola básica D. Pedro I e o Jardim de Infância de Canidelo, são escolas do 1º ciclo, estando no total estão registados, neste ano letivo, 177 alunos/as do 1º ano, 168 do 2º ano, 211 alunos/as do 3º ano e 215 alunos/as do 4º ano. Todas as escolas de 1º ciclo, exceto a Escola Sede, têm jardim de infância. A Escola sede é então a única escola do agrupamento que se destina ao ensino do 2º e 3º ciclo de escolaridade, comportando estudantes do 5º até ao 9º ano de escolaridade.

O Agrupamento de Escolas toma o nome de D. Pedro I pelo facto do monarca, em conjunto com a D. Inês de Castro, se terem refugiado na freguesia de Canidelo, mais precisamente na Quinta de Canidelo e ter sido na mesma zona que nasceu a sua filha (idem). Este agrupamento apresenta uma taxa de ocupação média das instalações escolares de 75%, embora em anos anteriores as taxas de ocupação fossem mais elevadas, levando a que algumas escolas do agrupamento trabalhassem em regime de desdobramento (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017).

É missão do Agrupamento de Escolas D. Pedro I criar condições para combater as problemáticas que se prendem com a retenção, o absentismo e abandono escolar e promover o acesso de todos/as à educação. O combate à retenção e abandono escolar sempre nortearam o Agrupamento de Escolas, pelo que a taxa de retenção e de desistência do agrupamento no ano letivo 2013-2014 se situava nos 0,1% no 1º ciclo, 8, 6% no 2º ciclo e 3,0% no 3º ciclo, apresentando resultados positivos comparados aos anos letivos anteriores. A título de exemplo,

no ano letivo anterior, situava-se respetivamente nos 1,7%, 12,8% e 10,7% (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017).

São então objetivos do agrupamento promover o sucesso educativo e educação inclusiva, contribuir para a participação e desenvolvimento de uma Educação para a Cidadania, envolver as famílias no percurso escolar das suas crianças, potenciar dispositivos para uma melhor divulgação da informação entre a comunidade escolar, fomentar aprendizagens significativas bem como promover a autonomia e a consciência cívica das crianças e jovens. A visão do agrupamento é *Um projeto em comum com o melhor de cada um* (Agrupamento D. Pedro I., 2018-2021).

No que diz respeito aos princípios através dos quais o agrupamento se rege, estes vão desde a democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, valorização da dimensão humana no ensino a eficácia e estabilidade da gestão escolar, entre outros (Agrupamento de Escolas D. Pedro I., 2018).

Como é referido no Regulamento Interno (idem), o Agrupamento de Escolas D. Pedro I. rege-se por três eixos de atuação que incidem na: **1.** formação integral dos alunos: neste eixo é referido, por exemplo, a promoção do espírito democrático e a consciência crítica, promoção da convivência sociorelacional, com base no respeito e tolerância; promoção da integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais e a sua capacitação e a promoção da aplicação de conhecimentos adquiridos em situações da vida quotidiana; **2.** a integração escola-comunidade: envolve a sensibilização das famílias e comunidade para a participação ativa no processo educativo; comprometimento das escolas do agrupamento nas iniciativas; e articulação com os recursos do meio envolvente; **3.** formação pedagógica e profissional de docentes e não docentes: neste eixo faz referência à aprendizagem permanente, e a importância da constante formação e saberes dos docentes e dos não docentes.

No ponto **2.** é claramente visível o reconhecimento da mediação com a comunidade envolvente, e esta é realizada através de uma rede de parceiros que se articulam com o agrupamento. Em torno das parcerias, o Agrupamento D. Pedro I estabeleceu parceria com o Ministério da Educação, o Instituto do Emprego e Formação Profissional, a Universidade Católica, a Santa Casa da Misericórdia e a Fundação Soares dos Santos, para integrar o projeto Arco Maior 3. Este projeto constitui-se enquanto um projeto socioeducativo que se focaliza no combate ao abandono escolar precoce dos/as estudantes que se encontram em risco ou nessa

situação, procurando, assim, diminuir a taxa de abandono e, conseqüentemente, proporcionar a integração/transição de ano escolar (Agrupamento D. Pedro I., 2018-2021).

Para além desta parceria, o agrupamento estabelece um trabalho de articulação e constante parceria com as entidades do meio envolvente, tal como as Juntas da Freguesias que envolvem o agrupamento, associações locais, CPCJ, outras escolas do concelho, entre outras.

A Escola Sede, onde se desenrolou o Estágio, apresentava no ano letivo de 2020/2021, um total de 1009 alunos/as. Mais de metade frequenta o 2º ciclo na escola em causa (618 alunos/as). Ainda no 2º ciclo, existem 12 turmas do 5ºano (288 alunos/as) e 14 turmas do 6ºano (330 alunos/as). Já, no 3º ciclo frequentam na totalidade 391 alunos/as, distribuídos em 5 turmas do 7ºano que correspondem a 134 alunos/as, 5 turmas do 8ºano com 132 alunos/as e 5 turmas do 9ºano com 125 alunos/as.

Relativamente aos espaços físicos, a escola é constituída por cinco edifícios:

1. um edifício central (pavilhão A) que no primeiro piso, abarca as salas da administração escolar (secretaria, gabinetes da direção, sala de reunião) e ainda, sala de professores e papelaria escolar; no segundo piso fica localizada a biblioteca da escola, outras salas de reunião e também três salas de aulas;
2. um edifício (pavilhão B) destinado às salas de aulas, casas de banho, salas de apoio aos auxiliares educativos, salas destinadas à Educação Especial. No piso superior fica localizada a sala principal do Gabinete de Intervenção Social (GIS), ao lado das salas de aulas;
3. outro edifício (pavilhão C) destinado às salas de aula, casas de banho, salas de apoio aos auxiliares educativos e onde fica localizado o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO);
4. um edifício, denominado de polivalente, que é destinado aos serviços de cantina escolar, casas de banho, salas dos auxiliares educativos e conta ainda com uma sala destinada ao bar/bufete e com uma zona de lazer com sofás. É junto desta sala de lazer que fica localizado a segunda sala do Gabinete de Intervenção Social (GIS);
5. e por fim, o pavilhão gimnodesportivo – onde são lecionadas aulas de Educação Física e atividades desportivas extracurriculares.

Para além destes espaços, na escola também existem módulos de contentores ao lado do pavilhão C, onde algumas turmas têm aulas. Percebemos que os edifícios não têm condições para abarcar a totalidade de estudantes bem como a escola, no geral, apresenta condições físicas

medianas, não tendo os edifícios sofrido grandes remodelações desde a sua implementação. No que diz respeito ao espaço exterior, incorpora dois campos de jogos bem como o recreio, com bancos e pequenas zonas constituídas por espaços verdes.

1.1. Caracterização do seu meio envolvente

Considero pertinente considerar a realidade mais ampla, o contexto sociogeodemográfico que envolve o local de estágio, adotando um olhar sistémico pois a escola não aparece dissociada de outros ecossistemas. O contexto sociogeodemográfico do agrupamento localiza-se no concelho de Vila Nova de Gaia, que está situado na Região Norte de Portugal, mais concretamente do distrito do Porto e faz parte da Área Metropolitana do Porto. Segundo o que nos diz o Plano de Desenvolvimento do Concelho de Vila Nova de Gaia (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017-2021), Vila Nova de Gaia é o concelho com maior número de habitantes da Área Metropolitana do Porto (representando 17% da população total) e o terceiro maior município do País, com uma população que rondava os 301 mil habitantes em 2015, dos quais cerca de 143 mil pertenciam ao sexo masculino e 159 mil ao sexo feminino.

Na análise da Revisão da Carta Educativa do concelho gaiense (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017), fica evidente que é um concelho muito diverso, apresentando quatro zonas: território junto à orla marítima, zona na parte nascente do rio Douro, zona central que une o Douro ao sul do concelho e o centro urbano de Vila Nova de Gaia – existe, portanto, uma diversidade entre meios de grande concentração populacional, zonas com população mais dispersa e ainda zonas rurais. Esta diversidade é também evidente, por exemplo, no que toca às habilitações escolares da população de cada freguesia do concelho, existindo um grande desequilíbrio. As freguesias com população mais escolarizada (população com mais de 15 anos habilitada com o ensino secundário ou habilitação superior) são Mafamude, S. Pedro de Afurada e Arcozelo, já a zona este do concelho apresenta freguesias com população menos escolarizada.

O local de estágio, a sede do agrupamento de Escolas D. Pedro I fica localizado na freguesia de Canidelo, sendo que as várias escolas do agrupamento se situam na mesma freguesia ou na União de Freguesias de Santa Marinha e São Pedro da Afurada. Se olharmos para os dados disponíveis, percebemos que a maior parte da população estudantil do agrupamento é proveniente de Canidelo – em 2014-2015, os/as alunos/as que frequentavam o Jardim de Infância do agrupamento 76,1% eram da freguesia de Canidelo, 20% da União Santa Marinha e Afurada; 87,5% dos/as alunos/as que frequentavam o 1ºano eram de Canidelo e

8,1% da União Santa Marinha e Afurada; 85,5% dos/as alunos/as que frequentavam o 5ºano eram de Canidelo e 10,8% da União Santa Marinha e Afurada e, por último, 96,2% dos/as alunos/as que frequentavam o 7ºano eram de Canidelo e 1,9% da União Santa Marinha e Afurada (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017).

Segundo o que consta no Plano de Desenvolvimento do Concelho de Vila Nova de Gaia (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017-2021), a União de Freguesias de Santa Marinha e São Pedro da Afurada apresentava, em 2011, cerca de 33 mil habitantes e Canidelo no mesmo ano, cerca de 28 mil habitantes - sendo, respetivamente, a segunda e terceira maior freguesia em termos populacionais do concelho.

De forma a conseguirmos caracterizar um pouco ambas as freguesias, percebemos, através dos dados na Revisão da Carta Educativa do concelho, que a freguesia de São Pedro da Afurada, em 2011, era das freguesias do concelho que apresentava valores mais elevados no que toca à taxa de analfabetismo, com um valor superior a 4,5% sendo que a maioria é do sexo feminino. Já, a taxa de Canidelo situava-se nos 2,8%, sendo das mais baixas de todo o concelho (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017).

Segundo o que é referido no Projeto Educativo (Agrupamento D. Pedro I., 2014-2018:12), tanto a União de Freguesias de Santa Marinha e São Pedro da Afurada tanto a freguesia de Canidelo apresentam “*contrastes sociais, urbanísticos e populacionais. [...] estas características vão de encontro à realidade socioeconómica representada por um elevado número de desempregados e beneficiários do rendimento social de inserção, de acordo com dados recolhidos junto do Gabinete de Inserção Profissional e dos Serviços Sociais das Juntas de Freguesia de Canidelo e de Santa Marinha e Afurada*”. O contraste da realidade envolvente faz-se sentir em volta do agrupamento de Escolas e particularmente da Escola sede, dado o contexto geográfico possuir simultaneamente zonas residenciais e condomínios fechados assim como várias habitações sociais. Por exemplo, na freguesia de Canidelo, ficam localizados quatro parques habitacionais sociais, tais como Dr. Barbosa de Melo, Cova da Loba II, Coronel Pinto Simões e Manuel Pacheco Miranda, e na União de Freguesias de Santa Marinha e São Pedro da Afurada, três parques habitacionais como Cavaco I, Cavaco II e D. Manuel Clemente (Gaiurb, s/d).

Por fim, em termos educacionais, a *taxa de abandono escolar precoce* (população que abandonou a escola sem ter concluído a escolaridade obrigatória, que desde 2009 até a atualidade, se prolonga até aos 18 anos de idade ou à conclusão do ensino secundário) de Vila

Nova de Gaia rondava, em 2011, os 26,6%. Outro indicador educativo é a *taxa de analfabetismo* que veio a descer muito abruptamente em Portugal e no concelho de Vila Nova de Gaia nos últimos anos. Em 2011, estavam recenseados 8715 analfabetos, correspondendo a 3,2% da população do concelho, sendo que cerca de 73% eram mulheres (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017).

1.2. A sua relação com a política TEIP

O Agrupamento de Escolas D. Pedro I é um dos dois agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Nova de Gaia que integram o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por se situar num território sociogeográfico considerado desfavorecido como é referido na Revisão da Carta Educativa de Vila Nova de Gaia (2017). O agrupamento apresentava níveis elevados de “insucesso” escolar e embora estes tenham baixado ao longo dos anos, no ano de 2013-2014 as taxas médias de retenção e desistência no agrupamento situavam-se nos 0,1% no 1ºciclo, 8,6% no 2ºciclo e 3% no 3ºciclo (Revisão da Carta Educativa de Vila Nova de Gaia, 2017).

Nesta linha, necessariamente urge compreender a política educativa TEIP, de forma a conseguirmos contextualizá-la num tempo e espaço bem como fundamentá-la no que toca aos seus princípios e objetivos. Segundo Caballo et al. (1996), as políticas educativas são uma dimensão específica do poder político, que determina as diretrizes para o sector da educação, princípios, objetivos e fins que orientam a ação educativa, como a sua estrutura, organização, conteúdos, formação de docentes, financiamento, entre outros. Assim, a política TEIP é uma política educativa “(...) iniciada a partir do ano lectivo de 1996/1997 e que aparece como uma medida emblemática da nova equipa governamental socialista”, por força do Despacho nº 147 – B do Ministério da Educação (Canário, Alves & Rolo, 2001: 63).

A política TEIP (e consequentemente o programa TEIP) surge num cenário de especial atenção dado à escola pública enquanto instrumento de promoção da dignidade da pessoa humana pois esta permitiria uma igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Despacho normativo 55/2008). Esta foi inspirada nos movimentos educativos ocorridos em França e no Reino Unido, comporta objetivos principais ligados ao combate do “insucesso” escolar, prevenção do abandono escolar precoce, no fundo, a promoção do direito à educação para as crianças que frequentam escolas localizadas em contextos educativos marcados por uma debilidade social, cultural, económica e/ou familiar. Segundo Canário et al. (2000, citado por Pereira & Oliveira, 2015), o nascimento do programa TEIP relacionado com questões como a igualdade de acesso e de oportunidades e melhoria dos

sistemas de ensino, confronta-se com a realidade da exclusão social que está presente nas comunidades territoriais onde são desenvolvidos estes programas, sendo que os indivíduos que se apresentam nessa situação, estão claramente em desvantagem a vários níveis (educativo, emprego, habitação, saúde). Assim, a criação da TEIP surge também na procura de dar resposta aos pedidos sociais que cada vez mais são dirigidos à escola, como é o caso da procura da equidade social (Soares, 2010).

Como referido no Despacho normativo 55/2008, a política e o programa assentam na afirmação de uma dupla função da escola: a função de ser responsável pela promoção do sucesso educativo; e a função de ser uma instituição central no processo de desenvolvimento sociocomunitário.

A política e o programa TEIP inspirados nos movimentos em França e no Reino Unido, combinam então duas dimensões fulcrais: a dimensão da territorialização e dimensão prioritária que irei expor em seguida (Canário, et al., 2001).

A dimensão da territorialização nas políticas educativas começou a ganhar forma a partir dos anos 80 nos países desenvolvidos com a finalidade vincada de transferir o seu “(...) *poder de decisão para instâncias de âmbito regional ou local e envolver no processo decisório os principais interessados pelo sucesso do sistema*” educativo (Pinhal, 1995: 219). Nesse sentido, a dimensão da territorialização da política TEIP encontra-se intimamente ligada a uma vontade de descentralização e à partilha de poder no processo educativo, assim, “(...) *prescrever uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar*” (Barbieri, 2003, citado por Pereira & Oliveira, 2015). Na opinião de Canário et al. (2001), esse cenário é marcado pela crise do Estado-Nação e da crescente difusão no quadro de estratégias de desenvolvimento, das funções de educação e formação.

À semelhança do ocorrido no contexto francês com as ZEP (*zones d'action prioritaires*), o programa TEIP apresenta uma filosofia de discriminação positiva através da distribuição desigual de recursos a escolas e populações carenciadas. A ênfase nos locais (contextos territoriais específicos), oferece a possibilidade de “(...) *acompanhamento, de recursos, de regras de funcionamento, adequados às suas necessidades e orientados para a superação dos problemas concretos que enfrentam*” (Rodrigues, 2010: 128).

O Despacho normativo n.º 20/2012 que define atualmente o seu enquadramento legal, sustenta ainda que os TEIP poderão reforçar a autonomia das escolas em contextos desafiantes,

através do desenvolvimento de projetos próprios, *“alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais”*. Novamente, a ideia de autonomia interliga-se com a ênfase posta no território, fornecendo às escolas processos de abertura à rede de escolas envolvidas, à própria comunidade, de reflexão crítica sobre o funcionamento do sistema em torno de projetos e de objetivos comuns. É neste sentido, que os agrupamentos TEIP, no âmbito do Despacho normativo n.º 55/2008, são chamados a apresentar os seus projetos educativos, em que esteja claro a missão, objetivos, ações de intervenção na escola e comunidade em torno das problemáticas existentes (Soares, 2010). O Projeto Educativo aparece como uma ferramenta essencial e complementar ao Projeto TEIP, não podendo constituir-se apenas *“(…) como o somatório dos projectos e intenções que compõe determinado TEIP”* (Barbieri, 2003: 44).

Sobre as questões ligadas ao foco no território, os autores Canário et al. (2001) referem a importância de se repensar profundamente, pois isto tem permitido exportar os problemas para a periferia, numa lógica de gestão e administrativa – isto é, é delegado nas periferias a gestão dos conflitos e dos problemas, porém, não outorgam autonomia de decisão bem como se sente ainda uma lógica de “racionalização” da rede escolar e reformulação dos normativos da gestão das escolas. Desse modo, os mesmos autores alertam para se considerar que não basta mudar-se de escala – escola para território – para resolver desafios inerentes à construção de um projeto educativo próprio eficaz, ou autonomia de cada escola, como vemos:

“A designação “territorialização das políticas educativas”, na qual se inscreveria a criação dos Teip, que se tornou uma expressão-chave dos decisores políticos e técnicos do Ministério da Educação, poderá não vir a corresponder a nenhuma conquista em termos de ganhos de autonomia, por parte das instâncias locais, mas sim a corresponder, no essencial, a decisões e políticas determinadas a partir do centro, pretendidas, definidas, organizadas e postas em prática pela administração. Esta apareceria, deste modo, a pretender tomar medidas “descentralizadoras” e favorecedoras da “autonomia”, a partir do uso de metodologias que são, em si mesmas, extremamente centralizadoras” (Canário et al., 2001:129).

O conceito «territórios educativos» também merece reflexão pois tem sido considerado para explicar uma ação realizada sobretudo em «territórios escolares», desse modo, pode cair no erro de ser um termo redutor ao ignorar a riqueza do espaço educativo, no qual a vertente escolar é apenas uma dimensão (Canário, et al., 2001). Dessa forma, não compreende o entendimento entre a escola com o contexto social e cultural envolvente, que também desenvolvem funções educativas, como um ponto central - *“(…) a participação de outros parceiros é remetida para uma fase posterior, sempre dependente da iniciativa das escolas, e com a atribuição de um papel instrumental, relativamente ao funcionamento do sistema*

escolar” (Canário et al., 2001: 66). Não é o Agrupamento de Escolas que tem intervenção educativa prioritária, mas sim o território, ou seja, todo o tecido social em que famílias e instituições (e.g. escola, instituições particulares de solidariedade social, forças de segurança, clubes desportivos, instituições públicas, como o centro de saúde, entre outros) se interrelacionam e como tal, é importante considerar-se parcerias estáveis e efetivas entre as escolas e as instituições locais e assim, é passível de se construir a autonomia.

Já, a dimensão prioritária associada a esta política educativa difunde-se em torno dos problemas que o poder político considera como prioridades, tal exemplo, é o abandono escolar precoce (Canário et al., 2001).

Retomando ao Agrupamento de Escolas D. Pedro I, o agrupamento integra o programa TEIP e em 2013, celebrou também um contrato de autonomia, com o Ministério da Educação e Ciência, no sentido do cumprimento do seu projeto educativo e com vista a exequibilidade da política TEIP (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2012-2013). Deste modo, é referido no Relatório de Avaliação Externa do agrupamento, que a integração no programa TEIP possibilitou ao agrupamento ter recursos humanos acrescidos, através de equipas multidisciplinares (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2012-2013).

O Agrupamento de Escolas tem dois serviços com equipas multidisciplinares, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e o Gabinete de Intervenção Social (GIS), local de realização do estágio.

De uma forma breve, os SPO surgem com o Decreto de Lei nº190/91 com o principal objetivo de proporcionar o sucesso educativo através do apoio psicológico e a orientação escolar e profissional aos alunos/as, que está previsto no artigo 29.º da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86. Como é referido no artigo 3.º do Decreto de Lei nº190/91 de 17 de maio, os SPO surgem como um apoio na educação pré-escolar, ensino básico e secundário e asseguram “(...) o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade”. Quanto à equipa técnica dos SPO, estes podem ser compostos por Psicólogos e/ou Técnicos de Serviço Social (Decreto de Lei nº190/91). No caso do Agrupamento de Escolas D. Pedro I, fazem parte do SPO duas técnicas superiores de Psicologia.

1.3. Gabinete de Intervenção Social (GIS)

Importa situar o GIS num momento sociohistórico particular que se veio a assistir em Portugal que culminou na criação de gabinetes ou núcleos nas várias escolas por todo o país, com equipas técnicas com formação especializadas, especialmente para fazer face aos problemas de indisciplina e abandono sentidos nas escolas (Freire, 2010).

O GIS, procurando servir esses propósitos, constitui-se especialmente num espaço de apoio e acolhimento dos/as alunos/as e famílias, com os seguintes objetivos que constam no Projeto Educativo: *“Desenvolver precocemente estratégias de intervenção ajustadas à diminuição do abandono e absentismo; efetuar o acompanhamento sistemático e de proximidade com alunos e famílias sinalizadas, promovendo o seu bem-estar e o sucesso educativo; potenciar o relacionamento institucional entre a escola e as entidades parceiras”* (Agrupamento D. Pedro I., 2014-2018:32). Percebemos então, a relação íntima destes objetivos apresentados do GIS com os objetivos centrais do Programa TEIP, dado ter sido este que impulsionou a criação do mesmo gabinete. Esta relação fica evidente nomeadamente no foco central atribuído às situações em risco e/ou situações de abandono e absentismo escolar. Com efeito, é mencionado no Relatório da Avaliação Externa do agrupamento, que a questão do abandono escolar é especialmente encarada e prevenida pelo gabinete, em articulação com as famílias (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2012-2013).

Maioritariamente, a atuação do GIS ocorre pela via dos/as professores/as e Diretores/as de Turma, que encaminham os/as alunos/as através de uma *ficha de sinalização* por considerarem que a intervenção com estes/as alunos/as pode vir a ser positiva no seu percurso, e/ou através de uma *ficha de ocorrência* que maioritariamente também é preenchida pelo corpo docente. Nesta, explicitam a situação ocorrida e encaminham para o GIS. Em geral trata-se de situações de comportamento desadequado ocorrido na sala de aula, no seguimento dos quais os/as professores/as ordenam a saída da sala de aula sendo, os/alunos encaminhados para o gabinete. Contudo, existem outras vias do/a aluno/a chegar ao gabinete: por iniciativa própria e/ou das famílias bem como pelas/os auxiliares socioeducativos e pelas técnicas do gabinete.

A Lei n.º 51/2012, que aprovou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, concretamente no artigo 35.º, faz referência às equipas multidisciplinares nas escolas, que se assemelham aos objetivos do GIS. As equipas multidisciplinares nas escolas surgem ligadas aos objetivos de **combate às dificuldades de aprendizagem** (por exemplo, acompanhar os/as alunos/as nos planos de integração/inclusão na escola; aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo e de trabalho escolar;); de **prevenção e/ou atuação em situações de risco** (por exemplo, atuar

preventivamente nas situações referidas como alvo de intervenção, supervisionar a aplicação de medidas disciplinares sancionatórias, acompanhar estudantes que se encontrem na iminência de ultrapassar limites de faltas), de **promoção da mediação social** entre a escola e o meio (tais como, inventariar as situações problemáticas com origem na comunidade envolvente; propor o estabelecimento de parcerias; estabelecer ligação com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco); de **promoção da articulação com as famílias** (especificamente, é mencionado a importância da envolvência familiar e social para a inclusão dos/as estudantes na escola; promover sessões de capacitação parental).

É neste sentido que o GIS possui uma equipa multidisciplinar, de forma a que seja possível alcançar os objetivos propostos. No presente ano letivo, a equipa técnica do GIS é composta por três elementos efetivos que trabalham em horário completo: uma Técnica Superior de Serviço Social que é simultaneamente Coordenadora do gabinete, uma Técnica Superior de Educação Social e uma Técnica Superior de Psicologia que atua como mediadora de conflitos; e por elementos contratados recentemente, tais como uma Técnica Superior de Psicologia que atua em horário completo como mediadora de conflitos e uma Técnica Superior de Animação Sociocultural que atua em meio horário. Entretanto, o gabinete tinha contratado mais uma Técnica Superior de Educação Social a trabalhar em meio horário, que saiu do gabinete no decorrer do estágio que desenvolvi. Esta equipa técnica remete para a noção de mediação socioeducativa enquanto intervenção articulada em prol do desenvolvimento de competências interpessoais, através da contratação de profissionais formados em diversas áreas das Ciências Sociais, Humanas e da Educação como Psicologia, Serviço Social, Educação Social... (Freire, 2010; Almeida, 2009; García & Sevilla, 2009).

Considero que se torna importante referir que o gabinete procura filtrar problemáticas socioeducativas presentes no seio escolar, pelo que estas são distribuídas pelas várias técnicas no âmbito de organização do trabalho. Embora exista esta distribuição, o trabalho de todas as técnicas é realizado em parceria e constante articulação quer entre o gabinete quer com outras entidades e pessoas envolvidas.

Ambas as mediadoras de conflitos que são formadas em Psicologia, atuam maioritariamente com vista a resolução de conflitos, promoção de competências relacionais e promoção da convivência escolar pacífica, pelo que as situações de conflitos entre pares e/ou outros membros da comunidade escolar são as situações que estão ao seu cargo. Para além disto, no presente ano letivo, ambas as mediadoras de conflitos desenvolvem projetos no

agrupamento: uma técnica desenvolve um projeto com os/as alunos/as do 4º ano de escolaridade com vista a facilitar a transição escolar para a Escola Sede e a outra mediadora, um projeto de formação dos Auxiliares de Ação educativa do agrupamento, através de várias sessões, desde a auscultação das suas perspectivas, promoção de competências...

Mesmo existindo estas duas mediadoras no contexto, todas as técnicas do gabinete acabam por desenvolver o papel de mediadoras no seu quotidiano profissional, como vou ilustrar de seguida. A Coordenadora do gabinete, que é Técnica de Serviço Social, executa a mediação, em especial constrói pontes entre a escola e a família e, escola e comunidade. À mesma podem chegar situações e problemas ligados ao absentismo e fracasso escolar, ou situações de alunos/as com carência socioeconómica, pelo que precisa recorrer a outras instâncias como a CPCJ, Juntas de Freguesia e associações comunitárias, de forma a utilizar os recursos existentes no meio envolvente para resolver essas situações. Estas ações vão ao encontro do que nos diz García e Sevilla (2009:141): *“na intervención coa infancia e a xuventude, o asistente social traballará coa a escola e a familia enfrontándose ante problemas de absentismo e fracaso escolar, de comportamento inadecuado, de actitudes agresivas, etc.”*. A mesma técnica desenvolve também uma iniciativa ligada à alimentação e produtos de higiene, em que elabora um conjunto de cabazes a partir da doação de produtos pelos/as alunos/as e, posteriormente esses cabazes são distribuídos pelos casos de famílias em situação de carência socioeconómica que lhes chegam às mãos.

Igualmente, a educadora social também estabelece uma ponte entre a escola e família, e escola – comunidade, por exemplo, articulando com o projeto da PSP, Escola Segura, ou fazendo o acompanhamento familiar de vários alunos, contudo, também as mediadoras de conflitos articulam muitas vezes com as famílias, quando consideram essencial. Para além disto, a educadora Social desenvolve o Projeto “Experiências Positivas”, que abarca estudantes do 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade, com a principal finalidade de prevenção de comportamentos desviantes e perturbadores para o sucesso pessoal, social e educativo. Deste modo, este projeto, através de várias sessões focadas na realização de dinâmicas em grupo, procura ir ao encontro das necessidades e problemas sinalizados pelos/as professores/as, desde a indisciplina, os conflitos entre pares, as dificuldades nas relações interpessoais, as lacunas e barreiras ao processo comunicativo, as questões relacionadas com a adolescência, higiene e comportamentos de risco...

Considerando a mediação numa lógica que pretende caminhar para a mudança pessoal e social, a educadora social e animadora sociocultural também estarão a executar a mediação no seu trabalho, especialmente através de iniciativas que procuram desenvolver competências sociais e comunicacionais dos alunos. A título de exemplo, a animadora sociocultural põe em prática várias atividades, como atividades para o dia da não violência, ligadas a objetivos como a animação dos tempos livres, cidadania, educação para a paz.

Para além disto, as técnicas do GIS trabalham em permanente articulação com os/as professores/as através de vários meios (tais como fichas de sinalizações, e-mails, conversas diárias e reuniões do Conselho de Turma), com a direção (produzindo relatórios periódicos do seu trabalho e através de reuniões com a equipa diretiva) e com os Serviços de Psicologia e Orientação (através de reuniões e no quotidiano da escola, articulando estratégias).

No meu entender, a escola e, mais concretamente, o GIS apresenta-se enquanto instância de mediação socioeducativa, tendo em conta a necessidade de construir várias pontes comunicacionais e de promover a participação entre a escola e o bairro/comunidade envolvente que é inerente aos alicerces do gabinete (ligado ao programa TEIP) e à sua lógica de trabalho. Torna-se relevante trazer para «cima da mesa» a conceção de Rodrigues (2010) que ilustra a mediação proposta pela TEIP, nomeadamente, a articulação e dinâmica escola-comunidade, dado que refere que o sucesso da política em causa, depende em larga medida de como a comunidade perceciona e se envolve no programa/projeto educativo da escola.

Resumindo, à escola hoje colocam-se uma panóplia de desafios, que se transportam do meio social para o recinto escolar como é o caso da violência, mas também atravessa desafios antigos como a visão tradicional sobre as relações de poder/ relação pedagógica; a valorização das famílias na educação e a fraca valorização da formação dos profissionais de educação, entre muitos outros desafios – tudo isto fez emergir a necessidade de encarmos a escola como uma instância com um forte vertente mediativa (Freire, 2010; Almeida, 2009). Estes desafios colocam alguma resistência à introdução da mediação na educação formal, como afirma Freire (2010), bem como tendo em conta que a visão tradicional da mediação escolar utilizando metodologias coercivas, como as medidas disciplinares verticais, têm sido ineficazes na resolução de indisciplina e de conflito – como tal, tem existido uma aposta crescente na mediação enquanto ferramenta útil da intervenção socioeducativa, privilegiando metodologias cooperativas e de diálogo (Gaspar, 2009; Silva & Machado, 2009). É, então, nesta linha de

pensamento que o GIS nasceu e se consolida enquanto espaço de mediação e de intervenção social e educativa.

Capítulo II. *Enquadramento teórico-conceptual*

Refletindo sobre a Educação Formal, as suas problemáticas e os seus atores

Neste capítulo apresentam-se as coordenadas teóricas que dão corpo ao percurso de estágio que se encontram alicerçadas nos *entendimentos da Educação*, em particular a *Educação Formal*, a sua *história*, a sua *caracterização e finalidades*, os *papéis* atribuídos aos seus *atores* e seus níveis de *participação* e, o fenómeno socioeducativo “*Insucesso*” *escolar*.

2. (Re)visitando o conceito de educação (formal, não formal e informal)

O que é a educação? A educação, para Delors et al (1996:11), é “(...) *uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...*”. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de desconstruir a ideia de que a educação é um «remédio milagroso», pois não é disso que se trata, mas em contrapartida, diz respeito a um processo que pretende o desenvolvimento humano saudável, e que se revela, portanto, pertinente perante os desafios da sociedade atual e do futuro, na promoção das ideias de paz, liberdade e justiça social... (Delors et al, 1996).

No que se refere à *educação formal* é de enorme importância, a criação da escola pública e a consequente obrigatoriedade escolar (sobre a qual irei entrar em mais detalhes no ponto seguinte). É reconhecida, como um direito humano pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, especificamente no Artigo 26.º, e também reconhecido por inúmeros instrumentos normativos internacionais como a Convenção dos Direitos das Crianças (UNESCO, 1989), Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (UNESCO, 2003), Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (Direção-Geral da Educação, 1966). No Despacho Normativo 55/2008, a escola pública é referida, pela Estratégia de Lisboa e Quadro de Referência Estratégica Nacional, como a condição básica de coesão social e nacional bem como de desenvolvimento e crescimento de Portugal.

Os entendimentos sobre a *educação formal* apareceram como centrais no campo da educação, especialmente pela supremacia que a forma escolar apresenta até aos dias atuais (como veremos no ponto seguinte do trabalho). Estamos perante uma visão escolarizada do campo da educação, indo ao encontro das palavras de Perrenoud (1984, citado por Vicent,

Lahire & Thin, 2001), a sociedade recente como que está massificada ao nível da escolarização, sendo incapaz de pensar a educação sem seguir os moldes escolares.

A *educação formal* diz respeito à educação desenvolvida nas escolas (espaço onde se educa), mais precisamente ligada ao sistema de ensino regulamentado pela lei segundo diretrizes nacionais, que possui características próprias: organização por níveis de conhecimento, disciplinas, tempos, espaços e regulamentos específicos com regras e comportamentos pré esperados (Gohn, 2006; Vicent, Lahire & Thin, 2001) – o educador na educação formal são os professores e a finalidade central remete para a aprendizagem dos/as estudantes através de certificação e atribuição de diplomas. Os resultados da ação educativa neste campo sofrem influências socioculturais e são esperados normatizados pela lei em vigor (Gohn, 2006).

Contudo, a «crise mundial da educação» que já se faz sentir desde há décadas, esta tem sido submetida a inúmeras críticas e perde cada vez mais legitimidade. Surge associado as teorias de Ivan Illich que propõe uma «desescolarização» da educação, o reconhecimento de uma educação para além das fronteiras do escolar (Canário, 2006).

Existe, portanto, uma relação íntima entre a visibilidade da *educação não formal* com a crise da escola a partir dos anos 70, pois é com as críticas relacionadas ao modelo escolar que se tornou hegemónico que se sente a necessidade de se pensar a educação numa conceção alargada, influenciada também pelo movimento de educação ao longo da vida (Canário, 2006; Vicent, Lahire & Thin, 2001). O século XXI é denominado da predominância educativa do não formal (Canário, 2006). O reconhecimento da educação como um processo amplo e abrangente implicou, então, a necessidade de se equacionar e delimitar as diversas modalidades educativas presentes nas práticas sociais, tais como educação formal, não formal e informal – isto ganha especial relevo quando estes últimos conceitos como a educação não formal e informal aparecem frequentemente como conceitos vagos e sinónimos (Gohn, 2006). Para conseguir distinguirmos as três modalidades educativas, Gohn (2006) propõe que se pense nas seguintes perguntas: Quem é o educador? Onde se educa? Como se educa? Qual a finalidade de cada modalidade educativa? Que metodologias estão inerentes a cada modalidade?

A *educação informal* comporta as aprendizagens dos indivíduos durante a sua socialização ao longo da vida, nesse sentido, os educadores e os espaços educativos podem ser múltiplos e diversos: agentes educadores podem ser a família, comunidade local, amigos, meios de comunicação entre outros; espaços educativos podem ser desde casa, rua, condomínio,

igreja, entre outros. A educação ocorre em contextos espontâneos, em que as aprendizagens ocorrem especialmente através de interação com os outros segundo preferências, gostos, ligações familiares. Percebemos, então, que esta modalidade se inscreve no processo de socialização dos indivíduos, desde a sua entrada na sociedade, permitindo desenvolver comportamentos, hábitos, atitudes, modos de se expressar, crenças, valores. - e este processo de socialização é naturalmente repassado a partir das práticas e experiências, e não possui um carácter metódico, sistematizado e organizado por idade/classe como é o caso da educação formal. Assim, os resultados neste campo não são esperados, pois ocorrem espontaneamente a partir do desenvolvimento dos indivíduos (Gohn, 2006).

Já, a *educação não formal* ocorre através de processos de compartilhamento de experiências reflexivas pelo que pressupõe uma intencionalidade na ação de participar, de aprender ou compartilhar. O educador neste campo é o “outro”, pois é aquele com quem interagimos e aprendemos, podendo ocorrer em espaços educativos muito diversos. Acompanha as trajetórias de vida dos indivíduos ou grupo de indivíduos, podendo ocorrer fora das escolas, locais informais, ou locais onde há processos interativos intencionais, como por exemplo, instituições sociais. As metodologias partem da cultura e vida dos indivíduos, a partir da problematização da situação em que a pessoa se encontra, por exemplo, das suas necessidades. Neste sentido, os conteúdos não são dados a priori, mas são construídos no processo e tendo em conta os indivíduos e grupos. Por existir uma intencionalidade inerente nestes processos e espaços da educação não formal, há objetivos, caminhos, metas que se pretendem alcançar, contudo, estão estes sujeitos ao dinamismo e flexibilidade da educação não formal que leva a uma constante readaptação e reflexão das metodologias e estratégias (Gohn, 2006).

As finalidades no contexto da *educação não formal* estão intimamente ligadas à formação integral dos indivíduos e à valorização da componente “humana” e “social”, utilizando como tal instrumentos e metodologias baseadas na capacitação, inclusão e do *empowerment* dos indivíduos e grupos. Assim, os indivíduos adquirem conhecimento da sua própria prática e compartilhando experiências, aprendendo a ler o mundo que os cerca. Os objetivos específicos podem ser variados, podendo incidir em campos como educação para a cidadania, educação para direitos, educação para democracia; educação para igualdade e justiça social (Gohn, 2006).

Sabemos, portanto, que as experiências dos indivíduos ganham destaque tanto na educação informal como não formal, enquanto que na educação formal existe uma desconexão com a experiência prática dos/as educandos (Canário, 2006). Exige atualmente uma necessidade de não desenvolvermos uma abordagem compartimentada, isto é, a educação num todo comporta estas modalidades educativas, que mesmo diversas entre si, encontram-se muitas vezes interrelacionadas nas trajetórias dos sujeitos e, como tal, o nosso olhar deve ser ampliado perante os processos educativos em que participam crianças, jovens e adultos. Como afirma Canário (2006), a educação escolar e a educação não escolar não estão separadas por fronteiras estanques, nesse sentido os contextos escolares são simultaneamente ecossistemas de aprendizagens formais, considerando os processos da sala de aula, e também de aprendizagens informais e/ou não formais – desta forma, reforça que o ambiente escolar é então um ambiente enriquecido ao nível educativo e que neste existem oportunidades de aprendizagem sem ser segundo os moldes tradicionais escolares. Esta perspetiva é complementada com a perspetiva de Gohn (2014):

“(...) a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. (...) Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar. (...) A educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida.” (Gohn, 2014:42).

No cenário português, a importância da educação não formal em contexto escolar aparece impulsionada pela investigação-intervenção realizada nas escolas em meio rural e nas escolas TEIP – pois reforçam o potencial educativo do contexto/território, esbatendo as fronteiras entre o escolar e o não escolar (Canário, 2006).

Quando pensamos a educação atual, percebe-se que as políticas e práticas de educação escolar estão subordinadas ao processo da globalização e dos imperativos neoliberais consequentes, tais como a racionalidade económica dominante e exigências de competitividade, produtividade, empregabilidade e individualismo – isto é, a influência da lógica do mercado sobre a educação (Charlot, 2005, citado por Canário, 2006; Sarmiento, 2005). A título de ilustração, Sarmiento (2005:28) refere que a lógica de mercado que predomina na educação manifesta-se *“(...) pela inclusão no espaço público educativo de mecanismos indutores de uma forte competitividade entre alunos, cursos e escolas, tomando*

por instrumento e dispositivo privilegiado formas de avaliação das aprendizagens e das instituições promotoras de rankings, ao mesmo tempo que se adotam modalidades de gestão assentes em critérios de referência que visam favorecer os melhores resultados para alguns, com ocultação das finalidades políticas da acção educativa e com efetiva condenação às fileiras da exclusão ou das “segundas oportunidades.”

Pensar a educação atual implica debruçarmo-nos sobre a realidade que afeta a educação, mais precisamente educação formal, marcada pelos problemas de indisciplina e da conflitualidade, que impõe um conjunto de desafios às escolas na procura de novas repostas face aos mesmos problemas, que estejam para além da regulação social e do controlo (Freire, 2010; Costa, Almeida & Melo, 2009). O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI dá conta da necessidade que atravessa a educação, e também os sistemas educativos: aprender a ser e aprender a se relacionar com os outros (Costa, Almeida & Melo, 2009; Touraine, 1997). Isto associa-se ao pilar central, definido também pela Comissão da UNESCO sobre a educação: *“Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento dos outros, da sua história, das suas tradições e da sua espiritualidade. E, a partir de aí, de criar um espírito novo, que precisamente graças a esta percepção das nossas crescentes interdependências, a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, leve à realização de projectos comuns ou a uma gestão inteligente e tranquila dos inevitáveis conflitos”* (Delors, s.d., citado por Touraine, 1998:352).

2.1. A emergência e consolidação da escola numa viagem sociohistórica

Torna-se imperativo produzir um olhar sociohistórico pois a emergência, a consolidação e a mutação da escola não se dissociam dos fenómenos sociais, económicos, políticos, mas em contrapartida, envolvem-se em relações de fortes influências. Este olhar crítico sobre o sociohistórico espelha os entendimentos que as várias sociedades tinham da escola e consequentemente as finalidades pretendidas, dessa forma, a construção da escola aparece como «objeto sociológico» que reconhece a sua emergência e consolidação historicamente situadas (Canário, 2005:63). Sendo a escola portadora de uma extensa história, destacarei os momentos mais marcantes para esta reflexão, em particular a escola moderna.

Num período anterior à criação dos sistemas escolares modernos, a ideia remota da escola levamo-nos, sem muita precisão, para a paideia da Grécia Antiga e para as escolas da Idade Média - em que se começou a desenvolver teorias em torno da educação. As primeiras teorias da educação ligam a educação a um instrumento de cidadania, isto é, competência à

educação, a formação do ser cidadão (Dussel & Caruso, 2006). Segundo o que nos diz Dussel & Caruso (2006), a ideia de que a escola deveria ser pública, garantida pelo Estado já circulava no século V, contudo, as escolas continuaram a ser mantidas pela Igreja – as escolas encontravam-se nas catedrais para desenvolver atos de ler, contar e escrever. Mais tarde, no século XII, com o surgimento das Universidades, estas continuaram a estruturar-se segundo princípios religiosos (Dussel & Caruso, 2006). Neste sentido, percebemos que os primórdios das escolas mantêm um vínculo com a religião, em especial com as Escolas Cristãs. Este ponto revela um distanciamento da escola de hoje que se declara laica.

Parece existir, assim, uma ideia de que a historiografia da escola e do ensino está associada a um trajeto constante e natural da escola desde a Antiguidade até aos nossos dias, mesmo expostas a «incessantes anacronismos» (Vicent, Lahire & Thin, 2001:11). Focaremos-nos então na escola moderna, aquela que dá corpo à escola que conhecemos, que se revela uma invenção histórica recente (Canário, 2005).

Para uma análise da escola moderna, Canário (2005) esclarece três períodos marcantes que são essencialmente distintos: o primeiro momento que denomina de «escola das certezas», no final do século XVIII, no contexto da Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra; o segundo momento, marca a «escola das promessas», a partir dos meados do século XX, mais concretamente no período posterior à Segunda Guerra Mundial; e terceiro momento diz respeito à “escola das incertezas” a partir dos anos 70.

Recuemos ao primeiro momento, a «escola das certezas» surge associada a simultaneamente a três ordens de diferentes níveis (Canário, 2005):

- A uma nova ordem económica: a escola acompanha e integra a sociedade industrial, ligada ao capitalismo liberal, que se começa a desenvolver durante aquele período histórico. As escolas consolidam-se neste período com a finalidade de desempenhar um papel importante na produção de uma força de trabalho disciplinada e mais qualificada;
- A uma nova ordem política: a escola moderna liberta-se da tutela da Igreja como os seus antepassados e tornar-se um instrumento laico ou cívico. Assim, as escolas aparecem enquanto instâncias importantes para assegurar um sistema político coeso e conservar os Estados-Nação, através da transmissão de uma educação moral baseado em valores e solidariedades nacionais. Como tal, foram criadas um sistema nacional de escolas com funcionários libertos da religião;

- A uma nova ordem social: a escola releva-se uma nova forma de socialização que rapidamente se torna hegemónica, num contexto social urbano e industrial, que precede a um contexto rural tradicional. A escola contribuiu para a transformação social e cultural dos indivíduos, num contexto de subordinação do local ao nacional e de transição social em que o estatuto social é adquirido pela família para uma sociedade passa a ser adquirido pela ação individual e em que os indivíduos são transformados em proletariado urbano.

É, portanto, neste tempo que a escola experimenta uma forte legitimidade social e harmonia entre o seu contexto externo e interno – este período de «certezas» exprime o período forte da instituição escolar e, concomitantemente, o Estado aparece como «Estado educador».

É a partir dos meados do século XX que a escola sofre sérias mutações e dá corpo ao que se chama de «escola das promessas» pois assiste-se a um momento em que a escola se compromete a três promessas: promessa de desenvolvimento; promessa de mobilidade social e promessa de igualdade. Estas promessas são impulsionadas pela expansão quantitativa dos sistemas escolares através de um processo de democrático de acesso à escola. No momento anterior, «escola das certezas», a escola estava acessível a uma população elitista, em contrapartida, neste momento a escola abre-se a todos os públicos. É criada a escola pública de massas, combinada pelo aumento da oferta de educativa escolar.

A escola aparece neste tempo enquanto instrumento capaz de promover o desenvolvimento e mobilidade social através da elevação da qualificação das populações, assim, pressupõe-se que os investimentos com a educação trazem mais valias para os indivíduos e permitem a igualdade social. Estamos perante um contexto social de grande prosperidade económica dos países do Norte Ocidental com a consolidação de modelos económicos e industriais como a regulação fordista. Assim, o Estado neste período é denominado de «Estado desenvolvimentista» e desenvolve medidas de redistribuição da riqueza com o acesso a bens e serviços como a educação, saúde, segurança social... As escolas influenciadas pelo seu contexto social envolvente, são encaradas como uma grande empresa, assumindo regras similares à produção industrial em grande escala como a hierarquia, a procura de um “produto” homogéneo/padronizado, segmentação das tarefas, racionalidade na organização de trabalho... - é, por conseguinte, denominado por Delamotte de «indústria de ensino» (1998, citado por Canário, 2005: 80).

Já, partir dos anos 60 e 70, e a escola entra na era das “incertezas” conduzida pela perda de legitimidade social pela escola e pelo Estado-Providência. No cenário português, a democratização do acesso à escola concretizou-se efetivamente no período após a Revolução do 25 de Abril, com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade, que se encontra hoje alargada até ao 12.º ano e/ou até à idade de 18 anos. Esta massificação dos sistemas escolares em Portugal consolidou a escola como um local de heterogeneidade e individualização, que trouxe desafios inerentes (Benavente et al, 1994; Canário, et al., 2001).

Assistiu-se a uma descrença da escola enquanto motor de desenvolvimento social que se acreditava anteriormente: a escola, mesmo aberta a uma heterogeneidade de públicos, continuava a assegurar a reprodução social das desigualdades: a escola foi capaz de produzir populações mais qualificadas, contudo, continuava a existir um sistema desigual de acesso ao emprego e propagou-se discursos em torno da utilidade dos estudos associada à desvalorização dos diplomas em termos de estatuto social. Verificou-se assim, uma falência das promessas anteriores da escola, em consequência da crise sentida mundialmente e acréscimo da globalização - que repercutiu privatização de serviços, redução da ação social, reforço das desigualdades, aumento da competitividade, desregulação do mercado laboral... (Canário, 2005; Sarmiento, 2005). Neste tempo de instabilidade e incerto, o Estado apresenta-se como «Estado modesto» ou «Estado Regulador», pois não possui um papel interventor nos problemas sociais que se acentuavam como, por exemplo, a multiplicidade de trabalhos precários... Este conjunto de fatores contribuiu para a chamada crise da escola, cuja contestação e críticas não cessam até aos dias atuais (Canário, 2006).

Percebemos assim que o entendimento em torno da escola se foi alterando, consoante as várias épocas históricas e contextos sociais, políticos e económicos, desde uma escola com um foco na cidadania, uma escola esperançosa de combater a exclusão e foco na promoção de maior qualidade de vida, uma escola enquanto promotora de aumento das qualificações académicas das populações até a uma escola em “crise”, desacreditada na sua missão de igualdade social e acesso a um “bom” emprego.

2.1.1. Entendimentos sobre a escola

Como poderemos definir a escola, tendo em conta estes vários períodos históricos? A escola, para Canário (2005), é simultaneamente uma forma de socialização, uma instituição e uma organização.

No que respeita à primeira, a escola representa uma forma de socialização e culturalização (Canário, 2005; Roazzi & Almeida, 1998; Sarmiento, 2005) que rapidamente se afirmou, traduz-se assim por “(...) *uma revolução nos modos de socialização, ou seja, a uma forma diferente de “fabricar o ser social”*” (Queiroz, 1995, citado por Canário, 2005: 63). A escola tornou-se hegemónica no campo da educação, o que contribui para a rutura de outras modalidades de aprendizagem e/ou socialização que eram utilizadas anteriormente, como a denominada «socialização prática», adquirida no local - a título de exemplo, as tarefas domésticas, agrícolas entre outras (Canário, 2005; Vieira, 2005). Aprender até então não era distinto do ato de fazer (Vicent, Lahire & Thin, 2001), mas esta especificidade da escola, em simultâneo com a massificação da escola, conduz a predominância da forma escolar, como fica evidente na seguinte citação:

“constitui-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar, e por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou à própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transformar-se” (Canário, 2005:62).

A escola, enquanto modalidade de pensar e organizar as aprendizagens hegemónica, pressupõe a criação de uma relação social formalizada, a relação pedagógica entre um professor e aluno. Esta é associada a duas especificidades da “forma escolar” - a relação impessoal e hierarquizada regida pelas regras, por exemplo, em que é o professor, que é sábio e mestre no assunto que ensina ao aluno, que é visto como alguém ignorante de conhecimento e, a outra especificidade, a acumulação e repetição de conteúdos, o ato de aprender ocorre com a acumulação de informações e conhecimentos (Canário, 2005; Vicent, Lahire & Thin, 2001; Vicent, Lahire & Thin, 2001).

A escola é também uma instituição, separada de casa, que mantém um conjunto de regras e valores intrínsecos e específicos, que contribuíram para a construção e imposição de uma cultura linguística e escrita unificada, a apelidada cultura escolar (Canário, 2005; Roazzi & Almeida, 1998; Vicent, Lahire & Thin, 2001; Rocha & Ferreira, 2008).

É uma organização na medida em que é reconhecida a especificidade do seu sistema, que determina os modos de trabalho escolar dos docentes e discentes, isto é, organiza os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos, as modalidades de ensino (ensino simultâneo – um professor e uma turma) e relação com o saber... (Canário, 2005). Estas práticas e a codificação de saberes contribui para aquilo que Vicent, Lahire & Thin (2001) chamam de

«sistematização do ensino», isto é, é o que permite a escola constituir-se enquanto instituição pois produz efeitos de socialização estáveis. Assim, ganha corpo a escola enquanto instituição separada do lugar da casa e da rua, cuja organização conta com uma temporalidade e práticas culturais e sociais próprias e que tende a agregar e segregar as crianças em grupos homogêneos em função de idade.

A escola, o estabelecimento de ensino foi revisto e estudado pela sociologia da escola considerando que “(...) *enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico*” (Canário, 2005: 52). Desta forma, encara-se a escola como uma organização que ultrapassa as fronteiras escolares, mas que, em contrapartida, encontra-se inserida no social, que realiza trocas constantes com o seu contexto envolvente, contexto local singular com identidade e cultura próprias (Canário, 2005; Vicent, Lahire & Thin, 2001). Neste sentido, a escola é também um espaço de socialização e de educação informal, através de intensas relações e aprendizagens espontâneas entre os seus atores.

2.1.2. A emergência da «criança aluno» em relação ao «ofício de aluno»: o que significa ser aluno/a?

A emergência e a predominância da escola (afirmação da escola de massas e a escolaridade obrigatória pelo Estado) que exploramos no ponto anterior, contribuiu inevitavelmente para a emergência de um fenómeno social nas sociedades ocidentais modernas - a conceção de criança aluno relacionada com a invenção da infância (Canário, 2005). Este fenómeno - criança aluno - ilustra a forma de existência das crianças num contexto sociopolítico particular (a construção dos Estados-Nação e a escola pública e a sua decorrente massificação) que se prolonga até aos dias de hoje (Zenhas, 2018).

Podemos referir que a importância atribuída à escolarização e, especificamente o consequente papel de aluno, espelha o modo de encarar a infância - encorpando a condição de aluno como condição social dominante das crianças (Singly, 2000, citado por Zenhas, 2018). Deste modo, legitima o entendimento universal perante a infância moderna, que reconhece “(...) *que o lugar social das crianças é na escola ou Jardim de Infância*” (Rocha & Ferreira, 2008:20). Esta realidade retrata a infância como um tempo de escolarização ou de preparação para a vida escolar futura, assim assiste-se a uma institucionalização educativa relacionada à

frequência do Jardim de Infância e da escola pelas crianças, o que contribui para uma homogeneização no que respeita a esta categoria geracional (Rocha & Ferreira, 2008).

Com a libertação das crianças das tarefas impostas pela família devido à afirmação da escola, as crianças passam a ser “convertidas” em alunos/as - este cenário ocorre, então, por efeito da transformação social ocorrida que exigiu a adaptação das crianças à chamada cultura escolar – saber homogeneizado, organização própria e com regras escolares específicas (Vieira, 2005; Canário, 2005; Sarmento, 2004, citado por Rocha & Ferreira, 2008; Lahire, 2004). A palavra aluno deriva do latim *alumens* do verbo *alere* (alimentar) e significa alguém que se está a alimentar e a ser alimentado pelos outros (Sacristan, 2003/2005, citado por Rocha & Ferreira, 2008).

A esta transformação das crianças em alunos é referido por Correia (2008, citado por Zenhas, 2018) como a «alunização da juventude» e isto exige reflexão dado que a naturalização da criança aluno desvaloriza as crianças devido à ênfase atribuída à condição de alunos, desconsiderando outras dimensões do social que constroem a infância das crianças, como por exemplo a heterogeneidade existente, as crianças enquanto atores sociais como também os seus conhecimentos/experiências prévias, entre outros (Rocha & Ferreira, 2008).

Ser criança remete-nos assim para o frequentar a escola – ser aluno/a - e este implica, por sua vez, o ofício do aluno, o que se encontra clarificado na citação seguinte:

“tornar-se aluno, supõe então aprender e interiorizar uma determinada ordem do dizer, do escutar, do ler, do escrever, e agir, comportar-se, exprimir-se como tal e ter êxito é tornar-se bom aluno, ou seja, é cumprir correctamente o seu ofício de aluno” (Rocha & Ferreira, 2008:28).

O que traduz o ofício de aluno? A designação ofício de aluno remete para o trabalho escolar do aluno como um ofício, tal como qualquer outra ocupação laboral pois exige desempenho, consistência e corresponder a uma identidade esperada (Perrenoud, 1996, citado por Zenhas, 2018). Esta designação comporta duas faces: a fase visível do ofício que diz respeito à aprendizagem escolar que deve ser realizada segundo as normas definidas pela instituição, e a face de carácter mais subjetiva e oculta, que se prende com a apropriação que as crianças fazem da realidade escolar, das regras e dos códigos institucionais, entre outros... (Rocha & Ferreira, 2008; Zenhas, 2018). Deste modo, este conceito traz-nos a importância de ter em conta as significações que as crianças fazem da sua escola e das suas dinâmicas e das estratégias que as mesmas aprendem para resistirem e/ou para ser reconhecidas no exercício do seu papel de aluno/as - resumidamente, considera os/as alunos/as enquanto atores sociais,

considerando a heterogeneidade que o ofício de aluno/a se possa revestir e rejeitando entendimentos de passividade e conformismo (Rocha & Ferreira, 2008; Zenhas, 2018).

Esta ideia do parágrafo anterior relaciona-se com a opinião de Pollard (1985, citado por Rocha & Ferreira, 2008), que considera que o ofício de aluno resulta na “mestria” de combinação de duas esferas: a esfera referente às aprendizagens e estruturas académicas; e, a esfera das estruturas informais de interação que ocorrem no seio escolar de forma não intencional e não declarado - pelo que esta última se relaciona com o chamado currículo oculto de Meighan (1986, citado por Zenhas, 2018).

Ainda sobre o ofício dos/as alunos/as, surge a palavra estudante que reflete o/a aluno/a que estuda e que exerce, portanto, o seu ofício de forma autónoma, fora da escola, distanciando-se do conceito de aluno/a que frequentemente aparecem como sinónimos (Perrenoud, 2012, citado por Zenhas, 2018).

No cenário legal português, o Estatuto do Aluno (Lei n.º51/2012) esclarece o ofício dos/as alunos/as através de um conjunto de direitos e de deveres associados (artigo 7.º e artigo 10.º), tais como direito a ser tratado com respeito e a não ser discriminado em caso algum em razão da origem étnica, saúde, orientação sexual, identidade de género, condição económica, cultural, social, religiosa e ideológica, direito a usufruir do ensino, direito a ser reconhecido o seu mérito, esforço, trabalho escolar, direito a beneficiar de apoios específicos adequados às suas necessidades escolares, direito à participação, e deveres como ser assíduo e pontual, dever de estudar, dever de respeitar todos os membros da comunidade educativa, dever de participar nas atividades educativas desenvolvidas na escola, dever de contribuir para a harmonia da convivência escolar, dever de zelar pela preservação e conservação das instalações e material escolar, dever de respeitar a autoridade, entre outros...

2.1.3. A emergência de ser «pai de aluno»: clarificação do «ofício das famílias» e participação parental nas escolas

Inevitavelmente as famílias modernas sofreram alterações com a predominância da escola, fazendo emergir, em paralelo, um novo papel social atribuído às famílias - mães e pais de alunos/as (Perrenoud, 2001). Estamos perante então crianças em que a sua profissão/ofício diz respeito ao frequentar a escola e consequentemente as famílias têm funções de contribuir para que essa frequência escolar seja possível e bem sucedida, tais como, cuidar do sono e alimentação das crianças (Perrenoud, 2001). Desta forma, torna-se evidente considerar a importância de abordar que o ofício das famílias modernas passa pela relação com a escola,

indo ao encontro do que é referido por Perrenoud (2001:57), “*na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos*”.

Ser pai (e/ou mãe) de aluno/as diz respeito, portanto, ao ofício que é exigido às famílias, que abrange as imposições que estão associadas, tais como de natureza legal - o papel da família está descrito juridicamente, isto é, definido em documentos oficiais e/ou legais – e, de natureza social - a família é reconhecida como interlocutores responsáveis, assim, estabelece a interação entre o ambiente familiar e o ambiente escolar (Perrenoud, 2001).

Os esforços sociais e legislativos de reforçar a importância de uma participação efetiva e formal das famílias nas escolas, mais concretamente dos Encarregados de Educação, ganharam destaque a partir dos anos 90 até ao momento presente em Portugal (Ávila de Lima, 2002; Silva, 2003). Isto culmina num cenário descrito na citação seguinte:

“Nunca como agora os professores sentiram o seu espaço de acção no interior dos estabelecimentos de ensino tão desprotegido, em relação à sua invasão literal por parte dos encarregados de educação. Por seu turno, nunca os pais sentiram, tão intensamente, a responsabilidade e a incerteza inerentes a um novo contexto que lhes pede e exige muito mais do que lhes dá, que lhes fornece poucas pistas ou linhas de orientação para uma acção individual ou coletiva bem-sucedida” (Ávila de Lima, 2002:7/8).

De uma forma breve, percebemos que a década de 90 foi decisiva para se criarem intenções e consequentes medidas para reforçar a participação parental nas escolas, como é exemplo do Decreto-Lei nº372/90 de 27 de Novembro sobre as associações de pais e o Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio que estabelece a presença parental nos órgãos de direção. Até este momento, a participação dos pais nas escolas era dispensável, diminuta e/ou meramente decorativa (Silva, 2003). Também a citação apresentada nos dá luzes do ofício das famílias, que é revestido de responsabilidades e imposições, que iremos dar conta de seguida.

O papel das famílias esperado pelas instituições escolares, debruça-se em diversos pontos desde a satisfação das expectativas da escola e colaboração com a mesma; suportar custos/despesas inerentes à escola; organização familiar e a ajuda/ acompanhamento do percurso escolar.

Relativamente ao primeiro ponto, as famílias devem estar comprometidas em satisfazer as expectativas da escola, indo ao encontro do que nos diz Silva (2003) que o papel central que se espera da família na sua relação com a escola passa por apoiar e reforçar os valores escolares e também as suas normas. Deste modo, pressupõe-se que as famílias (e consequentemente as suas crianças) suportem e valorizem o respeito pelas normas da escola (Silva, 2003; Perrenoud, 2001). Ainda, este ponto implica igualmente que o papel das famílias passe pela colaboração

com a escola (e professores inclusive), pois acredita-se que esta colaboração entre pais e professores, ambos considerados figuras educadoras, traz benefícios para os educandos no que diz respeito à sua aprendizagem escolar e ao seu desenvolvimento (Silva, 2003; Polonia & Dessen, 2005). Esta colaboração, para algumas famílias apresenta-se como um desafio, pois a escola e todo o universo escolar relevam-se ambientes estranhos, pouco familiares para essas famílias (Perrenoud, 2001).

No que diz respeito aos custos, a família deve suportar os custos que a frequência da escola implica, que poderão ser custos diretos ligados à frequência no ensino, mas que normalmente são custos indiretos dado existir uma escola pública/gratuita e “...*é talvez neste domínio que as famílias mais sentem no dia-a-dia os efeitos da escola*” (Perrenoud, 2011: 72). Neste domínio estamos a falar de despesas escolares que podem variar desde manuais e outros materiais escolares, dicionários, jogos educativos, cadernos de exercícios e computador, e em certas situações as crianças frequentam explicações ou centros de estudos (Perrenoud, 2001).

Talvez o ponto central quando se pensa no papel das famílias que é exigido pela escola remete-nos para a organização familiar em prol dos horários escolares. A predominância da escola fez impor às famílias uma coordenação e adequação da gestão do seu tempo, nomeadamente entre a vida profissional, pessoal e escolar. A influência da escola na vida das famílias trouxe consigo a importância de as famílias gerirem alguma parte do seu tempo familiar para um momento dedicado aos estudos das suas crianças, como Perrenoud (2001:63) esclarece na seguinte citação: “*A escola estrutura o tempo do grupo familiar e de cada um dos seus membros pelo simples facto de a vida em comum exigir uma certa coordenação de horários. (...) Os pais devem ter tempo para planificar e controlar o emprego do tempo dos seus filhos, por exemplo acordando-os de manhã, mandando-os para a escola, preocupando-se com a duração dos trajetos, vigiando os trabalhos de casa ou a hora de dormir...*”.

O papel exigido às famílias passa também pela ajuda e acompanhamento do percurso escolar dos educandos, quer através da participação nas reuniões informativas, cerimónias/festas ocorridas na escola, quer no acompanhamento e incentivo de hábitos de estudo e/ou tarefas escolares dos educandos (Perrenoud, 2001; Polonia & Dessen, 2005). Deste modo, é tarefa da família construir um ambiente favorável à aprendizagem escolar (Polonia & Dessen, 2005).

Posto isto, é evidente a exigência atribuída às famílias pela escola, pois esta é incumbida de várias funções como já sabemos, funções centrais como providenciar alimentação,

manutenção do sono das suas crianças, organizar a sua vida em função do horário escolar, providenciar material escolar, manter as suas crianças corretamente lavadas, providenciar o transporte para a escola, acompanhar e supervisionar o trabalho escolar, colaborar com os professores, conhecer o regulamento da escola entre outras (Perrenoud, 2001; Diário da República, Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de setembro).

Podemos afirmar que o ofício das famílias geralmente está associado a mais deveres que direitos das famílias, tendo em conta todas as exigências e imposições que lhes afetam (Perrenoud, 2001). Do outro lado da moeda, a escola tem também o dever de proporcionar às famílias a participação no universo escolar, contudo, nos primórdios da relação escola-família, percebemos que esta relação era caracterizada por um período de tensão e de desconfiança mútua, entre professores e famílias e que as famílias continuavam a manter-se ausentes do discurso educativo da escola e da sua ação organizacional (Ávila de Lima, 2002). Nesse sentido, a escola tem como obrigação essencial facilitar a comunicação com as famílias, de forma a apresentar os programas existentes e evidenciar informações e progressos das crianças (Polonia & Dessen, 2005).

Ainda nos dias de hoje urge a preocupação de refletirmos acerca da participação das famílias nas escolas, pois o ofício das famílias desde sempre esteve associado a uma relação clara de subordinação em que as famílias não tinham o direito de interrogar o que acontece dentro da escola, como nos diz Munn (1993, citado por Silva, 2003:65): *“O papel dos pais é o de reforçar os valores da escola e apoiar a escola se houver algum problema com os seus filhos. Este estado de coisas é aquele com que os professores se sentem confortáveis. Os pais que desafiam os valores da escola são, tal como os seus filhos, tipificados como «problema».”*

2.2. A participação das crianças: «criança ator social» e culturas infantis

Falar de participação das crianças não é possível sem nos debruçarmos, ainda que de forma breve, sobre a emergência da infância enquanto categoria, algumas concepções enraizadas ligadas a esta, sobre as culturas infantis e as suas articulações com as instituições para a infância, como o contexto escolar. Através de uma lente sociohistórica, percebemos desde logo que as noções de negatividade, vulnerabilidade, dependência, ausência, incompletude foram e ainda podem permanecer como noções que estão fortemente associadas às crianças e à infância no geral – consequentemente percebe-se que as questões da participação e dos direitos no geral das crianças eram e podem continuar a ser desvalorizadas (Sarmiento, 2005).

O próprio conceito infância fortalece o estatuto revestido de passividade concebido às crianças, dado que deriva do latim *in-fans*, significando alguém que não fala (Sarmiento, 2005). Deste modo, o estatuto passivo atribuído às crianças e consequentemente a verticalidade do próprio processo de socialização correspondem ao que Ferreira (2002) refere como alguns dos mitos referentes à infância, isto é, concepções tradicionais e que se encontram enraizadas ligadas a esta categoria geracional. Estes, como sabemos, põem em causa as crianças enquanto sujeitos de direitos e participativos no meio em que se inserem (Ferreira, 2002). O processo de socialização é conduzido exclusivamente por adultos e traz objetivos específicos em prol da reprodução social, pelo que (Ferreira, 2002). Ainda, a cultura ocidental tem construído a infância assente em dualismos opostos: adulto-criança e infância-adulter, que legitimam e sustentam as relações entre adultos e crianças como relações desiguais, ou seja, assentes nas suas diferenças, tal como é exemplo o relevo que culturalmente se têm dado às dimensões físicas do corpo das crianças (Ferreira, 2002).

As crianças são consideradas de forma paradoxal pela sociedade "*dos adultos*", por exemplo, os adultos consideram que as crianças devem ser tidas como prioridade, mas simultaneamente as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças são tomadas sem as ter em conta (Qvortup, 1995, citado por Sarmiento e Pinto, 1997: s.p). Assim, as crianças têm sido encaradas a partir dos adultos que as representam sejam os pais, famílias, professores ou outros, do que por elas mesmas ou pelas suas ações (Ferreira, 2002).

Este ponto tem como pano de fundo a concepção clássica de socialização/educação de Durkheim (s.d, citado por Ferreira, 2002), que afirmava uma ação conduzida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram «amadurecidas» para a vida social – as crianças. Nesse sentido, a criança era um ser pré-social, em estado animal pelo que cabia aos adultos a missão de transmitir à criança uma dada cultura, normas e regras, para que esta posteriormente se insira no mundo social - dando luz a uma visão hierarquizada que espelha o adulto como produtor de conhecimento e a criança como um mero destinatário. Na mesma ótica, William Corsaro (2001) expõe os princípios do modelo determinista, no qual afirma que a criança é treinada e controlada pelos adultos com o intuito de a tornar um membro competente e contribuinte da sociedade, assumindo que ela ainda não é o é.

Nesta lógica, as crianças possuem também um estatuto passivo pois as crianças são encaradas como meros recetores da ação de socialização. Nesse sentido, ignora completamente os contributos e a voz das crianças, tornando-as objetos passivos e seres em déficit (Ferreira,

2002; Sarmiento, 2005). É frequentemente caracterizado a criança como um ser “*amoral, a-cultural, a-social, imatura, irresponsável, incapaz, irracional...*” (Ferreira, 2002:7).

Em contrapartida a estas concepções tradicionais que alegavam que as crianças se constituam enquanto seres passivos e que o seu rumo ficava a cargo da sociedade com vista a torná-las indivíduos futuros competentes, surgem teorias que as perspetiva enquanto atores sociais, assim, que possuem capacidades para assumirem um papel ativo nas diversas dimensões da sua vida. Esta abordagem, que se foi consolidando ao longo do século XVI até ao presente influenciada pela psicologia, medicina infantil e pedagogia, contraria assim “... *o lugar marginal e o desinteresse para que têm sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são as suas idades*” (Ferreira, 2002: 8).

Assim, assistiu-se a mudanças significativas na forma de encarar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos, tendo passado a ser reconhecidas como seres de direitos, intimamente ligada às concepções de proteção e educação das crianças a passo da emergência e consolidação da infância enquanto categoria geracional própria (Sarmiento, 2005; Tomás, 2011). Esta última permitiu passar de se encarar as crianças ligadas à ausência de características dos adultos – como um ser não adulto - para o reconhecimento de que as crianças são distintas dos adultos com especificidades comuns e simultaneamente diferenças entre si (considerando as diferentes classes sociais, género, cultura, meio e outros...) e com papéis sociais diferenciados num espaço de tempo em que se podem experienciar como crianças, facultando uma maior atenção quer dos seus direitos quer das suas necessidades (Sarmiento, 2005; Pinto & Sarmiento, 1997).

Estas mudanças significativas foram impulsionadas pela Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, na qual consta o direito de expressão, à participação das crianças como um dos direitos fundamentais e também entidades recentes tais como Comité de Pesquisa sobre a Infância da International Sociological Association (ISA) e Réseau de Recherche sur l’Enfance da Association International de Sociologues de Langue Française (AISLF), entre outras foram importantes para reforçar a importância destes direitos (Sarmiento, 2005). Nesta sequência, o Estado surge com responsabilidades no que toca à proteção das crianças e garantia dos seus direitos, ampliando o papel de intervenção para a proteção das crianças para além dos pais e mães.

Importa clarificar os conceitos-chaves para uma compreensão da perspetiva de criança – ator social, tais como o conceito de ator social, ação social e culturas infantis. Ator social

remete para a noção de alguém que já foi socializado e que socializa, no sentido em que a pessoa reinterpreta, reproduz e cria papéis. Aparece assim como uma pessoa que tem intenções, com sentido crítico e que é influenciado por várias dimensões em que está inserido. Ao considerar as crianças como atores sociais, estaremos a reconhecê-las como pessoas produtoras de sentido e de conhecimento, e assim, tomá-las em consideração no processo de socialização (Ferreira, 2002; Corsaro, 2001).

A abordagem interpretativa ilustra, assim, centralidade da ação humana das crianças, uma vez que elas não são idiotas culturais nem tábuas rasas, mas elas são agentes de poder, sujeitos pensantes e reflexivos, passando a adquirir competências que apenas se julgavam que pertenciam aos adultos (Ferreira, 2002). São também sujeitos que constroem os seus interesses e que tomam decisões, mesmo em idades mais inferiores e em que estão em situação de dependência dos seus pais, através de múltiplas formas de expressão desde verbais, gestuais, corporais a plásticas, que expressam as suas opiniões, significados, interesses, preferências..., - sendo assim relevante o adulto procurar compreender a linguagem da criança (Sarmiento, 2005; Kohan, 2007, citado por Sônego, 2016). Esta abordagem subscreve premissas chave das abordagens interpretativas relativas ao entendimento das crianças, afastando-se das teorias tradicionais de socialização que apenas a encaravam como “... *consumidores da cultura estabelecida por adultos*” (Corsaro, 2001:19), e em contrapartida, as crianças devem ser encaradas como sujeitos participativos no meio ao seu redor. Participar implica influir diretamente nas decisões e no processo de negociação entre adultos e crianças nos diversos espaços do quotidiano e é acima de tudo condição imperativa para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos na prática (Tomás, 2011).

Este conjunto de ideias aparece claramente como contrastante com a visão mecanicista que já foi mencionada anteriormente neste trabalho, nomeadamente no que se referia à criança como um ser sem vontades, que se completava através da socialização. A criança deixa de ser encarada como um ser pré-social, que não age por conta própria e que estava à mercê das imposições da sociedade e dos adultos para ser encarada como atores sociais competentes, visto no aqui e agora e não o que ela poderá ser. Isto dá corpo à perspectiva sociológica, “criança tribal”, inspiradas nos contributos do internacionalismo simbólico (Ferreira, 2002). Nela é enaltecida a autonomia da criança, procurando colocar em equidade os mundos sociais das crianças e dos adultos (Mayall, 1994; James, Jenks & Prout, 1998, citado por Ferreira, 2002).

Considerar as crianças como atores sociais implica também explorar a própria noção de ação social: *“a acção (humana) é social na medida em que, em função da significação subjectiva que o indivíduo ou os indivíduos que agem lhe atribuem, toma em consideração o comportamento dos outros e é por ela afectada no seu curso* (Weber, 1983, citado por Ferreira, 2002: 29). A ação social incorpora assim as imagens, linguagens, noções construídas no quotidiano que dão sentido às ações dos indivíduos, pelo que estas surgem da interação face a face entre os indivíduos, como nos mostra o interaccionismo simbólico (Ferreira, 2002).

Não parece estranhar que esta abordagem criança ator social reconheça a «cultura das crianças» uma vez que reconhecem as crianças como seres competentes e capazes de construir a sua própria infância, desmembrando das ideias adultocêntricas da infância - as crianças constroem a infância através de formas especificamente infantis de inteligibilidade, de representação e de simbolização (Sarmiento, 2004).

Culturas infantis no plural reforça a pluralização e diferenciação que impera no modo como as crianças vivem a infância dado que não podemos correr o risco de afirmar que universo cultural das crianças é homogéneo. Neste olhar, sublinhamos a necessidade de se reconhecer que as culturas de pares infantis não podem ser vistas senão como poços de diversidade para ser possível compreender como as crianças gerem as diferenças e as igualdades entre si. O grupo de pares não pode ser encarado como socialmente neutro pois interferem vários fatores tais como o gênero, classe social, idade... (Sarmiento, 2005).

Manuel Sarmiento (2004) dedicou-se ao estudo das culturas infantis, no qual ele enaltece os quatro pilares específicos da gramática das culturas da infância, a dimensão da semântica, sintaxe, morfologia e pragmática:

1. A **semântica** diz respeito aos significados autónomos/próprios que as crianças constroem, que funciona como o meio de comunicação específico entre si, como por exemplo os usos alternativos da linguagem;
2. A **sintaxe** está ligada à ideia do faz de conta, assim, utilização de elementos que constituem a representação. Remete, desse modo, para uma transformação simbólica da realidade em que as crianças criam as suas próprias histórias onde interpretam diversos papéis e personagens;
3. A **morfologia** refere-se aos elementos constitutivos das culturas infantis como por exemplo, os brinquedos, gestualidade, uso do corpo, movimento, jogos entre outros;

4. A **pragmática** repete para as relações de comunicação entre o grupo de pares, dando conta dos poderes, estatutos, hierarquias existentes nas relações.

Assim, estes quatro pilares cruzam-se com princípios que se encontram bastante presentes nas culturas infantis como a fantasia do real, em que há uma transposição, manipulação e transformação do real ou também a valorização da ludicidade, como a autodeterminação, desejo de prazer entre outros (Sarmiento, 2004).

As culturas da infância não se constituem um universo fechado e exclusivo da infância, até pelo contrário é “...*extremamente permeável*” (Sarmiento & Pinto, 1997, citado por Barbosa, 2014: 658), existindo uma conjugação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças na construção da cultura infantil, por exemplo as crianças tendem a reproduzir socialmente o mundo adulto na medida em que se inspiram nesse «mundo», mas simultaneamente poderão inventar realidades próprias (Cohn, 2005, citado por Barbosa, 2014; Sarmiento, 2005; Corsaro, 2001).

Com a extensão do mercado global de produtos destinados às crianças, surge a necessidade de distinguirmos as culturas infantis *para* crianças, tais como esses produtos com bandas desenhadas, desenhos animados e outros, de culturas infantis que sabemos que diz respeito aquilo que são elaboradas *pelas* crianças (Sarmiento, 2005; Barbosa, 2014).

2.2.1. Na sua relação com o contexto e sistema escolar

Apesar de todos os esforços movidos nos planos legislativos e científicos, sabemos que as realidades dos contextos escolares no que toca à participação das crianças ainda está longe de se poder considerar efetiva, especialmente porque a escola carrega consigo uma narrativa estrutural enquanto instituição surgida na modernidade associada à ideia de infância como a idade da não razão e do não conhecimento, e como tal, com propósitos associados à inculcação cultural, dominação e disciplina (Foucault, 1993, citado por Sarmiento, 2005). Sabemos, tendo em conta as ideias exploradas anteriormente, que o surgimento da escola ocorre correlacionado com a construção de uma ordem social dominante, tal que Foucault (1993, citado por Tomás, 2011), reconhece que a escola corresponde à institucionalização histórica de processos de disciplinação da infância.

Hoje assiste-se a paradoxos que afetam as práticas dos sistemas escolares dado que cada vez mais podem existir contextos em que se reforça os direitos das crianças, como simultaneamente podem estar presentes lógicas de ação que legitimam e perpetuam o autoritarismo e centralização bem como verticalização do poder (Tomás, 2011).

Recuperando as ideias das abordagens interpretativas e da criança enquanto ator social, as crianças devem ser ouvidas e devem ser possibilitadas de participar no contexto escolar e na sua relação com os restantes atores do espaço educativo na medida em que se reconhece que são sujeitos de direitos e que também têm capacidades e competências para contribuir para a melhoria dos espaços sociais (Tomás, 2011; Sarmento, 2005).

Quando se observa práticas contraditórias às perspetivas interpretativas e da criança enquanto ator social nos contextos escolares?

Quando a utilização do termo participação não aparece clarificado compromete práticas verdadeiramente democráticas e participativas – tal como se costuma observar que existem uma panóplia de ideias em torno do que é participar, desde o estar presente na sala de aula à participação em atividades realizadas para as crianças, entre outras (Tomás, 2011). A Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, no artigo 12º, sublinha que as crianças devem ser incentivadas à participação, e que isso passa por serem permitidas estar em posições em que desenvolvam a capacidade de tomar decisões por si mesmas e de dar os seus contributos quando as decisões lhes afetam – nesse sentido, o contexto escolar é um espaço privilegiado em que isso pode ser posto em prática.

A participação das crianças na escola é regulamentada pelo Estatuto do Aluno Não Superior do Ministério de Educação (Lei N.º 30/2002), através da representação das crianças (através de Associações de Estudantes, Assembleias de Alunos, Delegados e Subdelegados ou Assembleias de Delegados de Turma) bem como através das suas ações. A título demonstrativo, no mesmo documento (na alínea n) bem como no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012), aparece espelhado como um direito de as crianças apresentarem críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola, serem ouvido pelos outros atores educativos, participarem no projeto educativo e na elaboração do regulamento interno, participarem nas demais atividades da escola e participarem nos processos de avaliação, entre outros... Neste sentido, a participação é simultaneamente mencionada como um direito e como um dever dos/as alunos/as.

Quando as escolas encaram, no contexto do saber, a criança como um recetor passivo de conhecimentos e no polo oposto, os professores detentores do saber. Isto é, a transmissão de conhecimentos e cultura ainda continua a ser pensada de uma forma linear e vertical passada dos professores para as crianças, descurando as experiências e saberes das crianças bem como os seus contextos sociais e culturais (Tomás, 2011; Canário, 2005).

Quando o tempo das crianças nas escolas aparece cada vez diminuto dado aos horários e exigência dos conteúdos programáticos (número de disciplinas, exames e outras tarefas escolares), que se torna uma barreira para a participação e contribui igualmente para a ideia do saber enquanto dado que se adquire passivamente (Tomás, 2011). Esta última ideia relaciona-se com o que Paulo Freire (1976) clarifica de educação bancária em que a criança aluno/a é visto como um "cofre" vazio em que é depositado conhecimento pelo professor, uma educação que coloca os professores no centro - é assim também uma educação que teme o debate e a discussão de ideias e de temas bem como a análise das realidades e consequentemente das problemáticas dos contextos que se encontram ao redor e do mundo, como vemos na citação seguinte:

“Como aprender a discutir e a debater como uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as formulas que lhe damos, simplesmente as guarda” (Freire, 1976:96).

Nesta lógica, predominam técnicas educativas que incentivam à memorização, abordagem analítica, pouco senso crítico acerca dos conteúdos programáticos, desvinculação da realidade e penalização do erro (Canário, 2005; Freire, 1976). A socialização escolar massiva, que é marcada também pelo reforço da disciplina, pelo controlo dos adultos nas crianças e pelas relações verticais do saber, contradiz os ideais de instituições participativas, isto é, coloca em causa o saber democrático, pois a aprendizagem e o saber devem ser alcançados numa conquista comum do trabalho do educador e do educando e não numa forma impositiva e autoritária - é, portanto, reconhecido que a democracia se efetua, quando se tem oportunidade de a praticar (Freire, 1976; Sarmento, 2005). Isto exige aos professores e educadores uma capacidade de olhar para as crianças para além de meros destinatários da informação/conhecimento e escutá-las, dialogar com elas e por consequência *“aprender com elas, transformando-se”* (Canário, 2005:69).

Touraine (1997) dedicou-se a estes aspetos relacionados com a inclusão e participação nas escolas, que dá luz à «escola democratizadora», na medida em que as escolas só se relevam enquanto processos democráticos quando são capazes de defender os interesses sociais e culturais dos sujeitos e quando os indivíduos são capazes de serem atores e que respeitam a liberdade do outro na escola.

Basil Bernstein (1996) faz referência para o direito à participação no seio escolar, em combinação com o direito à relação de si mesmo/a e o direito à inclusão que, segundo a sua

opinião, estes três são os «direitos pedagógicos democráticos», enquanto condição de uma efetiva democracia nas escolas. Este trio de direitos, no parecer do autor, poderá se revelar um modelo que permita examinar se todos os estudantes desfrutam ou não desses direitos fundamentais, e nesse sentido, poderá se traduzir num modelo de reflexão em torno da comparação entre os vários sistemas educativos.

Começando com o direito de realização de si mesmo/a, o autor declara o « individual enhancement» enquanto condição para se experimentar limites quer pessoais quer intelectuais, quer sociais. Este direito prende-se com o direito ao desenvolvimento individual de cada jovem/ aluno, referindo-se ao direito a ter meios para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e a abertura de novas possibilidades, a chamada realização do potencial de cada jovem. Relativamente ao direito de inclusão, este direito liga-se com o sentimento de pertença e reconhecimento pela e na cultura escolar. Nesse sentido, o autor considera que este direito se prende com a inclusão a vários níveis (sociais, intelectuais, culturais, pessoais...), acrescentando ainda que este direito pode exigir o direito de o sujeito ser autónomo/separado. Por fim, o direito à participação pressupõe o que o autor considera de “(...) *condition for civic practice, and operates at the level of politics*” (Bernstein, 1996:7). O direito à participação remete para a parceria que se pretende na construção, manutenção e transformação da vida escolar.

Tendo tudo isto em conta, a questão levantada por Touraine (1997:377): “*Para ser democratizadora, a escola pode limitar-se a tratar as crianças de maneira igual e a ser obrigatória, laica e gratuita?*”, fez-nos refletir enquanto grupo, à qual realçamos a necessidade de existir um reforço do direito à participação pois este constitui-se enquanto vetor fundamental de uma educação inclusiva e democrática, especialmente neste cenário em que o direito ao acesso à educação em Portugal é hoje um direito que se alarga a várias classes sociais, grupos. Contudo, ‘fazer parte’ e participar na escola é muito mais do que estar inscrito e integrado numa turma, mas em contrapartida importa também considerar de que forma o aluno se sente envolvido no contexto educativo. Isto é, se é possível que o aluno se envolva nas atividades da escola bem como nos processos de tomada de decisão que lhe dizem respeito. Ademais, o direito à participação numa educação inclusiva apresenta outras vertentes importantes a ter em conta: a participação no sistema escolar deve ser uma participação de todos, desde alunos, pessoal docente e pessoal não docente, família dos alunos e toda a comunidade envolvente.

2.2.2. Na sua relação com o trabalho escolar

No ofício que é exigido às crianças, isto é, num cenário em que as crianças são substituídas em alunos pelo sistema escolar e como tal umas das suas tarefas é corresponder às expectativas ligadas ao trabalho escolar, os seus níveis de participação e de questionamento costumam estar bastante condicionados e/ou reduzidos.

Tal como se pronuncia Araújo (2009), o trabalho escolar (a frequência da escola e todas as tarefas escolares associadas) reporta-se a um trabalho que se assemelha, especialmente a nível de horas realizadas, ao trabalho padrão de um adulto trabalhador, trabalhando cerca de 8 a 9 horas diárias - neste trabalho, a frequência na escola e a realização de tarefas escolares (dentro e fora da escola) é obrigatória e imposta às crianças, o que nos diz que a sua capacidade de participação, colaboração e decisão das crianças sobre assuntos que lhes afetam continuam a ser desvalorizadas. Estas questões ficam evidentes nas palavras seguintes: *“Às aulas somam-se as atividades para casa e, frequentemente, atividades «extracurriculares» (..) que reproduzem a lógica da escola e ocupam as crianças com «atividades úteis» em função daquilo que os adultos entendem ser útil para elas na escola”* (Araújo, 2009:58).

Os chamados «trabalhos para casa» ou «trabalhos de casa» revelam-se uma estratégia de ensino intemporal e são uma ilustração clara de atividades/tarefas que são organizadas e prescritas pelos adultos a serem realizadas no tempo livre das crianças, nesse sentido, os tempos livres das crianças estão frequentemente à mercê das vontades dos adultos e não delas mesmas – sustentando uma noção de criança dependente dos adultos, sem vontades próprias e sem opinião nem capacidade de decisão sobre como organizar o seu tempo (Araújo, 2009; Pestana, 2013). Na opinião da mesma autora, os «trabalhos de casa», simultaneamente contribuem para a sobrevivência de uma visão conservadora da escola e do papel de aluno, bem como contribuem para a desvalorização dos tempos livres das crianças pelos adultos e assim para uma sobreposição da cultura escolar em detrimento da cultura lúdica, na medida em que os tempos de brincar, lazer e de descanso das crianças são controlados pelos adultos e por norma, estes são destinados a momentos específicos como férias ou feriados... (Araújo, 2009).

Nesta sequência, os tempos livres das crianças têm sido, na sociedade moderna, encarados como tempos destinados a atividades formativas com um foco ligado à escola (como os trabalhos para casa e/ou estudo) bem como tempos marcados por outras atividades, por exemplo, desportivas – no fundo, não se pode confundir o tempo livre como um momento de formação através de atividades conduzidas, planificadas e/ou sugeridas pelos adultos a fim de preencherem o seu horário com atividades benéficas para o desenvolvimento das crianças ou

evitar comportamentos problemático das mesmas, pois não são momentos em que a criança tem autonomia para ser livre, ser espontânea e realizar atividades que partam apenas da sua livre vontade (Araújo, 2009). Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) é referido que o tempo livre deve proporcionar a formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, o que leva a que continue a ser encarado como um tempo em que os adultos predeterminem o que as crianças devem fazer, e também desmerece o brincar espontâneo pelas crianças como forma de interação social e de construção de conhecimento que pode ser realizado nesse tempo livre (Araújo, 2009).

Percebemos, neste olhar, que as situações relacionadas com os trabalhos escolares e também com os tempos livres das crianças estão subtilmente baseadas na conceção que se tem das crianças e também da infância, como vemos:

“De uma maneira geral, os educadores que têm receios sobre a forma como as crianças usam a sua liberdade, têm um conceito de infância que não olha para as crianças como seres que pensam e agem em função dos seus interesses, mas como pessoas que precisam de uma orientação/direção – porque se não estiverem ocupadas, as crianças podem usar o tempo livre para fazer «asneiras»” (Araújo, 2009:31).

Retomando aos «trabalhos de casa», estes comportam duas funções associadas: servir a instituição escolar que os determina; consolidar os conteúdos dados em contexto de sala de aula, como tal, maioritariamente são tarefas rígidas e repetitivas em torno dos mesmos conteúdos, desde cópias de textos, repetições de palavras, fichas com contas – e são normalmente preditores de um bom desempenho académico (Araújo 2009; Pestana, 2013).

Relativamente à primeira função, denota-se mais uma vez o estatuto passivo que as crianças possuem dado que estas têm que se habituar a realizar esses trabalhos, sem questionamento e obedecendo aos adultos ao seu redor desde professores, familiares a educadores... (Araújo, 2009). Já, relativamente à segunda função, o trabalho escolar no geral é encarado como algo penoso, algo que os/as alunos/as não tiram prazer em realizá-los nem tão pouco percebem a sua importância, e ainda é um trabalho que está constantemente sujeito a escrutínio e avaliações que incidem sobre a pessoa do/a aluno/a, nomeadamente nas suas capacidades (Canário, 2005).

Por ser um trabalho que ultrapassa o perímetro físico da escola, há muitos autores que referem que os «trabalhos para casa» acentuam as desigualdades sociais e escolares, na medida em que nem todas as crianças têm o mesmo apoio familiar e/ou um ambiente familiar que estimule e valorize os processos de aprendizagens escolares (Pestana, 2013; Araújo, 2009).

Rosário et al (2005, citado por Pestana, 2013) afirmam que, quando existem contextos marcados pela ausência de envolvimento parental ativo ou falta de apoio e monitorização adequados, os «trabalhos para casa» podem não fazer sentido, dado que não se conseguem consolidar enquanto momentos de aprendizagem.

De uma forma geral, torna-se imprescindível olharmos para estas questões a partir de uma lente crítica, procurando que os direitos de escolha e de participação das crianças sejam reconhecidos e igualmente que se tenha em atenção, as questões participativas e dos direitos, quando as atividades são organizadas para as crianças e não a partir delas ou com elas (Araújo, 2009).

Ainda, implica considerar as crianças para além do estatuto de aluno/a ou de filho/a, desafiando “(...) *as concepções que avaliam as suas acções e conhecimento como imperfeitos ou deficientes, em erro, e as consideram como actores superficiais* (Ferreira, 2002:8). As concepções conservadoras da infância (e consequentemente das crianças) rebatem-se no questionamento reflexivo sobre as questões que foram levantadas ao longo deste ponto, particularmente em torno da forma como estas concepções condicionam a participação das crianças. Assim, implica compreendê-las como seres socialmente competentes e que são dotados de sentimentos à luz das suas próprias evidências, não dependentes dos adultos. Referir também, ao encontro do que Tomás (2007:54) refere, que a participação das crianças “(...) *não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças*”, mas que participem com limites e responsabilidades associadas.

2.3. O “Insucesso” Escolar: problematização do conceito e fatores

O “sucesso” e o “insucesso” escolar são temas que têm estado em voga no campo educacional nos últimos anos. Como poderemos definir o que é ter “sucesso” escolar? E o que significa, por sua vez, ter “insucesso” escolar?

A definição mais comum quando se pensa em sucesso escolar relaciona-se com o ofício do aluno, isto é, retrata um aluno (ou aluna) que desempenha de uma forma bem sucedida o seu papel e que tenham um percurso escolar positivo, com boas classificações. Desta forma, percebemos que o entendimento em torno do que é o sucesso escolar ou o que não é sucesso escolar associa-se às expectativas que a instituição escolar possui em torno das crianças e jovens – sendo que essas expectativas maioritariamente estão relacionadas com as boas classificações escolares e com atitudes/comportamentos como dedicação, esforço, assiduidade e pontualidade... (Roazzi & Almeida, 1998).

No entanto, Lahire (2004) chama à atenção para a pluralidade de definições de sucesso que possam existir dado este conceito (sucesso escolar) ser um conceito vago: é importante então clarificarmos de que “sucesso escolar” estamos a pensar quando falamos em sucesso escolar pois este pode estar voltado, por exemplo, para a criatividade dos/as alunos/as, para as suas qualificações em áreas científicas, para as suas capacidades de escrita, para desempenhos brilhantes nos resultados escolares, para o seu bom comportamento e esforço, para a não reprovação de ano, entre muitas outras... O mesmo autor refere que os estudos sociológicos constataam que existem um leque de hipóteses em torno dos casos de sucesso escolar nas classes populares pois este muitas vezes é tido como prioridade, com o superinvestimento da família na escola (Lahire, 2004).

É esperado que os/as alunos/as aprendam as regras e valores que a escola transmite e que os assimilem, assim, é suposto que se inseriram na cultura escolar – e esta integração na cultura escolar é também vista como “sucesso” escolar. O “insucesso” escolar será então um fenómeno socioeducativo que é marcado por aspetos como baixo rendimento escolar, percurso com reprovações, mau comportamento, pouca pontualidade e assiduidade, entre outros aspetos que possam também estar presentes... As justificações dos casos de “insucesso” escolar têm sido intensamente estudadas, pelo que os estudos apontam para uma pluralidade de origens que podem contribuir para percursos escolares fracassados, desde a motivação dos alunos ou a sua capacidade, disfuncionamento das estruturas educativas com as familiares e sociais, com o método pedagógico dos professores ou do sistema educativo... (Roazzi & Almeida, 1998).

2.3.1. O sistema escolar

Inevitavelmente, com a democratização do acesso à escola, a “explosão escolar” ocorrida, fez emergir a entrada na escola de públicos escolares considerados como “difíceis” e, assim, foi cada vez mais manifestado situações de “insucesso” escolar (Canário, 2005). O problema do “insucesso” escolar pode ser então colocado na natureza socio-institucional da própria escola, pois esta contribui para a reprodução e reforço das desigualdades de resultados e sociais (Benavente et al, 1994; Bernstein, 1996).

Assim, a escola produz uma hierarquia baseada no sucesso e no fracasso dos estudantes, pelo que Bernstein (1996) afirma mesmo que a escola é responsável por individualizar o fracasso e, desse modo, legitima as desigualdades. O mesmo autor refere, ainda, o conceito de «violência simbólica» de Pierre Bourdieu (s/d, citado por Bernstein, 1996) para ilustrar o facto de o próprio sistema escolar se revelar um aparelho de dominação pois não só reproduz as desigualdades sociais como inconscientemente legitima essa reprodução das desigualdades:

“In this way the school disguises and masks the way power relations, external to the school, produce the hierarchies of knowledge, possibility and value within the school. In disconnecting its own hierarchies from external hierarchies, the school legitimizes inequalities between social groups deriving from differential school attainments” (Bernstein, 1996: 9).

Deste modo, é a partir dos anos 70 que os estudos se focaram nestas questões ligadas aos mecanismos das escolas, mais precisamente “(...) *interrogando o funcionamento e as suas práticas*”, de forma a colmatar o papel ativo que todo o sistema tem na produção do “insucesso” escolar (Benavente, 1990: 717). Falaremos então em “insucesso” escolar ou “insucesso” do sistema? (Roazzi & Almeida, 1998). Se olharmos para o caso português, após 1974, no art. 74 da Constituição da República Portuguesa, o Estado surge com a responsabilidade de produzir mudanças no ensino para superar a função conservadora na divisão social do trabalho (Benavente et al, 1994).

2.3.2. A diversidade inerente aos contextos sociais

Ainda ligado às questões da reprodução das desigualdades pela escola, o “insucesso” escolar começou a ser encarado desde cedo (antes dos anos 70) como um fenómeno educativo, mas também social – este reconhecimento foi impulsionado em parte pela Teoria do Handicap sociocultural que ressalta que o “sucesso/ insucesso” dos/as alunos/as pode ser justificado pela sua pertença social, isto é, pela sua bagagem sociocultural que possuem à entrada da escola (Benavente, 1990; Benavente et al, 1994; Montadon & Perrenoud, 2001).

Esta teoria mostra-nos que existe uma correlação entre as desigualdades sociais/culturais e as desigualdades escolares, isto é, as desigualdades socioculturais transformam-se em desigualdades a nível da cultura escolar (Benavente, 1990; Bernstein, 1996). Os mesmos autores referem que o próprio sistema de ensino interioriza a cultura dominante e produz relações de poder à semelhança do que acontece fora de uma instituição escolar, dado que os indivíduos pertencentes a grupos socialmente dominantes ocupam geralmente posições mais elevadas e prestigiadas.

Há, portanto, uma disfunção da cultura escolar em relação à cultura das classes sociais mais desfavorecidas, que pode justificar casos de “insucesso” escolar, pois as crianças que estão orientadas para significados particulares/específicos ligados a uma cultura, dificilmente vão estar aptas para receber os conhecimentos oferecidos pela escola – que são conhecimentos universalistas e dominantes – e assim torna-se mais difícil serem bem sucedidas na escola (Benavente, 1990; Roazzi & Almeida, 1998).

Assim sendo, Bernstein (1996) afirma que a distribuição social desigual de recursos afeta a distribuição de conhecimento escolar, particularmente no acesso e na aquisição de conhecimento, tal como é claro na seguinte citação: *“For those at the top there is more, for those at the bottom there is less, with respect to their needs and conditions of effective support. This maldistribution of resources, certainly outside the school and often within it, affects access to and acquisition of school knowledge”* (idem: 8). Nesse sentido, considera que é muito provável que os estudantes que não tenham os seus direitos considerados no campo escolar, como direito à participação e inclusão, entre outros, são provenientes de grupos sociais que não recebem esses direitos na sociedade. E, ainda, clarifica que a escolarização não é um processo neutro, pelo que se preocupa ao longo do seu trabalho com estas questões, afirmando que a escola não está a cumprir o seu papel de rutura da reprodução cultural e social ao longo do tempo (Bernstein, 1996).

Ainda existem outras ideias associadas ao “insucesso” escolar e os contextos sociais mais desfavorecidos, como o facto de ser considerado que alguns desses contextos são contextos intelectualmente pouco estimulantes (Manning & Baruth, 1995, citado por Saavedra, 2001) e também com o facto de que a escola ter sido construída à medida da classe média (Bourdieu & Passeron, 1977, citado por Saavedra, 2001).

2.3.3. A ausência de trabalho escolar e de envolvimento dos/as alunos/as

Uma outra justificação possível para o “insucesso” escolar parece estar do lado dos/as alunos/as. Do final da Segunda Guerra Mundial até anos 60, começou-se a considerar as capacidades dos/as estudantes na obtenção de um percurso escolar, pelo que o sucesso escolar era justificado pelas maiores capacidades dos/as alunos/as, isto é, pela sua inteligência e, por sua vez, o “insucesso” era justificado pelas menores capacidades dos mesmos (Benavente, 1990). Esta teoria, denominada de Teoria dos Dotes (Benavente, 1990), não considerava o “insucesso” escolar como um fenómeno social, mas sim um fenómeno pertencente à esfera escolar que dependia dos recursos inatos dos/as estudantes, como tal, não reconhecia a complexidade que está inerente aos contextos e percursos escolares.

A questão ligada à falta de trabalho do ofício dos/as alunos/as é referida cada vez mais: *“(…) a expressão «insucesso escolar» surge como sinónimo de falta de aproveitamento escolar, quase sempre identificada com a «reprovação» (hoje retenção) e como consequência da falta de trabalho escolar, subentendido pelos pais e educadores como falta de estudo”* (Araújo, 2009:78). Desta forma, aspetos como a ausência de estudo, falta de interesse, resultados escolares baixos, preguiça, desmotivação académica, facilitismo surgem nas vozes

dos profissionais que trabalham nas escolas, principalmente do ponto de vista dos/as professores/as – sendo, portanto, um problema que se faz sentir nas escolas por todo o mundo (Canário, 2005; Veiga et al, 2012). Perrenoud (2001) acrescenta que, para além de o “insucesso” ou dificuldades escolares serem atribuídas à falta de trabalho e de motivação, são também atribuídos a condutas indisciplinadas ou agitadas – que contrariam as expetativas da escola e dos professores acerca das regras e do bom senso.

Num estudo empírico sobre a realidade portuguesa de Vale Pereira (2003, citado por Canário, 2005), é elencado três tipos de ideias da relação dos/as alunos/as com a escola: uma «relação refractária» marcada por um forte desinteresse e consequente falta de envolvimento com as tarefas e valores escolares, manifestando repulsa pelo trabalho escolar e pelo carácter obrigatório da escola; uma «relação calculada», marcada pelo suporte familiar em que a escola surge como um investimento e é uma relação em que se privilegia o cumprimento das obrigações da escola em detrimento da aquisição de saberes; e uma «relação mitigada», marcada por momentos de interesse e de desinteresse pela escola, dependente das situações vividas e das pessoas.

O papel do/a aluno/a é importantíssimo para que as aprendizagens escolares ocorram, pois só ocorrem se existir aqueles que desejam aprender, em combinação claro com o contexto de aprendizagem, com os conteúdos e com quem organiza o conhecimento (professores/as ou educadores/as) (Gohn, 2014). Bernard Charlot (2007, 2009 citado por Carrito, 2014) reforça igualmente esta questão, a relação com o saber só adquire sentido quando os/as estudantes se mobilizam para as atividades que envolvem a aprendizagem e isto só ocorre quando os/as mesmos/as atribuem significado a essas atividades. É nesta sequência que o envolvimento dos/as alunos/as tem sido cada vez mais referido quando se fala em “sucesso” e “insucesso” académico, na medida em que a literatura tem relevado que um envolvimento escolar baixo tem vindo a associar-se ao “insucesso” escolar bem como a problemas de conduta (Veiga et al, 2012).

O envolvimento dos alunos/as é um conceito relativamente recente nos estudos na educação e remete, de uma forma sintetizada, para o grau em que os/as alunos/as estão ligados/as e comprometidos/as com a escola e motivados para as aprendizagens escolares – isto é, a energia canalizada, a interação entre a pessoa e a atividade e também com o meio (Veiga et al, 2012). Nesta lógica, reconhece-se três dimensões essenciais para existir envolvimento

escolar por parte dos/as alunos/as, que contribui para desempenhos académicos positivos, proposto por Fredericks et al (2004, citado por Veiga et al, 2012):

1. dimensão cognitiva, que diz respeito ao investimento pessoal e às estratégias autorreguladoras e motivacionais que o/a estudante utiliza (interliga-se assim com as perceções e crenças de si mesmo, de aspirações, de autoeficácia.....;
2. dimensão emocional, que incorpora sentimentos de identificação e sentimentos de pertença/vinculação com a escola - desta forma, diz respeito às reações emocionais que os/as estudantes estabelecem com o universo escolar e com os seus atores;
3. dimensão comportamental, que remete para as ações realizadas pelos/as estudantes, como a realização dos trabalhos de casa, empenho nas tarefas escolares, participação em atividades extracurriculares, aceitação e o respeito pelas regras da escola, atenção e participação nas aulas, entre outras...

Este conceito remete, a meu ver, para a importância de considerar as várias dimensões que estão inerentes aos processos de aprendizagem que nem sempre são consideradas, tal como a questão da motivação que o/a estudante tem que possuir para levar uma ação em curso, controlar os obstáculos que possam aparecer e tirar prazer da ação realizada (idem).

Finn (1989, citado por Veiga et al, 2012) reforça, a título de exemplo, os/as estudantes que tem experiências escolares nos primeiros anos da escolaridade marcadas por reprovações ou resultados escolares fracos podem contribuir para o abandono e «insucesso» escolar nos anos seguintes pois os estudantes possuem uma relação com a escola fraca, marcada por pouco envolvimento e também por sentimentos pessoais de incapacidade, baixa auto-estima... (Roazzi & Almeida, 1998).

Deste modo, este conceito chama à atenção para a necessidade de se atuar na prevenção de situações negativas, como o abandono escolar, o «insucesso» escolar, delinquência entre outros, que pode passar por pôr em prática estratégias ligadas ao envolvimento na escola desde cedo, especialmente por parte dos professores ou outros profissionais nas escolas (Veiga et al, 2012).

Desenha-se, nesta ótica, um caminho relacional entre a envolvimento na escola (considerando aspetos como a participação, motivação, identificação...) e o desempenho académico dos/as estudantes. É essencial compreender o valor que os/as estudantes atribuem a uma determinada tarefa escolar ou a ausência dele, os motivos associados, dado que um dos obstáculos mais salientados nos contextos escolares tem sido a dificuldade que os professores

demonstram em proporcionar aprendizagem a todos/as os/as estudantes, em especial aos/as alunos/as que não se mostram interessados ou motivados para aprender pois a aprendizagem fica comprometida e impossível de se realizar (Veiga et al, 2012; Canário, 2005). Reconhece-se, ao encontro do que Canário (2005:159) nos diz, que “(...) *a grande questão que está presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar*”, assim, a escola deve-se preocupar com estas questões ligadas ao envolvimento escolar como um todo, desde a participação e o envolvimento que os/as alunos/as têm com a escola bem como o valor que atribuem ao trabalho escolar – no fundo, o significado que os/as estudantes atribuem ao seu ofício do/a aluno/a.

2.3.4. Os contextos familiares

Tendo em conta que a família tem sido reconhecida como uma instância essencial para o envolvimento escolar e para um percurso escolar positivo, parece evidente a justificação que Lahire (2004) nos apresenta: o sucesso e o “insucesso” escolar podem ser, respetivamente, resultado de uma maior ou menor contradição entre a família e a escola, enquanto instâncias educativas que atuam numa lógica interdependente. Desta forma, os contextos familiares em que exista a presença de um apoio afetivo, um acompanhamento sistemático e em que é reconhecido a importância da escola, são impulsionadores de um maior aproveitamento académico e escolar (Polonia & Dessen, 2005; Lahire, 2004). Em contrapartida, se essas condições não existirem pode então contribuir para o desinteresse escolar, desvalorização da educação, «insucesso» escolar, entre outros (Polonia & Dessen, 2005).

Assim, à semelhança do que foi referido anteriormente relativo aos contextos sociais, a falta de harmonia e compreensão entre a cultura do meio familiar e a cultura escolar é uma das hipóteses que contribuem para a desvinculação face à escola e para o “insucesso” escolar (Roazzi e Almeida, 1998).

É a partir dos anos 80 que se concilia esta ideia de existir uma colaboração estreita entre a escola e família, ultrapassando a mera função imposta à família de incentivar as aprendizagens escolares das suas crianças, mas em contrapartida, estar envolvida em todo o processo escolar e assuntos ligados à escola (Montadon & Perrenoud, 2001).

O envolvimento parental é então considerado como uma mais valia para os educandos: a simples tarefa de os familiares se envolverem na realização dos trabalhos de casa pode afetar o percurso escolar das crianças, e estes podem servir de pretexto para o acompanhamento sobre

o que ocorre no cotidiano da escola e se existir um reforço positivo e apoio, pode contribuir para processos de motivação em torno da vivência escolar (Pestana, 2013).

Na medida em que a família deposita na criança o desejo das suas crianças serem bem sucedidas, não só os trabalhos de casa têm efeito nas relações familiares, como Perrenoud (2001) afirma que, nas classes populares e médias as famílias, existe uma tendência para as crianças fazerem outras atividades que relevam o seu currículo escolar fora da escola (e por sua vez, o seu capital cultural), incentivadas pelas famílias e professores/as, como atividades ligadas às aprendizagens do alfabeto, leitura, escrita, numeração, entre outras... No fundo, as famílias possuem uma preocupação constante em torno do percurso escolar das crianças pois sentem que são responsáveis pelas suas conquistas e consequentemente pelos seus fracassos na escola (Perrenoud, 2001).

Estes desejos e aspirações que as famílias depositam nas suas crianças relativas à escola têm que ser consideradas pois as crianças, perante resultados ou percursos escolares negativos até ao momento, podem sentir que falharam perante a família e interiorizar sentimentos de fracasso, de exclusão e de desilusão e, levar a um total desinvestimento na escola (idem).

Reconhece-se então que as famílias podem ter um papel importante tanto em domínios escolares como também, em vários casos, em domínios periféricos das suas crianças - os domínios periféricos dizem respeito a aspetos como o bom comportamento, a importância da conformidade às regras, o espírito de esforço e perseverança, apresentação cuidada da sua imagem e do seu material, entre outros, pelo que este também são condições importantes para o “sucesso” escolar (Lahire, 2004).

De outro prisma, as dificuldades escolares e o “fracasso” na escola pode também ser justificado em parte pela ordem moral e material no seio doméstico, como nos afirma Lahire (2004:27): “(...) *O aluno que vive um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estrutura cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo*”. Desta forma, a ausência de regras recorrentes, a irregularidade das atividades e dos horários em casa pode contribuir para dificuldades das crianças se conseguirem gerir no estudo e se adequarem ao ambiente escolar (idem).

2.3.5. A relação pedagógica

Por vezes a “culpa” do “insucesso” escolar é posta do lado dos professores/as, especialmente devido à diversidade dos/as professores/as, os seus métodos pedagógicos e na

sua forma de se relacionar com os/as alunos/as, em conjunto com as transformações ocorridas nos planos de estudos (Roazzi & Almeida, 1998; Canário, 2005; Perrenoud, 2001).

A questão dos «professores infelizes» (Popper, s/d, citado por Canário, 2005:74), que é um problema comum por todo o mundo, coloca obstáculos também às crianças nos seus processos de aprendizagem, pois tal, como refere Canário (2005), o corpo docente infeliz contribui para alunos e alunas infelizes. Também a relação pedagógica é posta em causa na medida em que a assimetria do poder, acompanhada da forma e do conteúdo da transmissão do conhecimento tradicional da escola (receber e repetir informações) não contribui para o contentamento dos/as estudantes perante o trabalho escolar e pela escola (Canário, 2005).

Em consequência, a relação pedagógica e a falta de interesse pelo estudo e pela escola por parte dos/as alunos/as que explicitiei anteriormente, fazem suscitar inquietações que podem ser superadas com as escolas se tornarem “(...) locais onde professores e alunos (nos seus respectivos papéis) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo” (Canário, 2005:76) - desta forma, quando ambos (professores/as e alunos/as) sejam assumidos como atores, e aprendam mutuamente.

Sabemos então que o “insucesso” escolar é quase sempre resultado da combinação de vários aspetos, que podem ser alguns dos aspetos ilustrados anteriormente, como tal, é um fenómeno pedagógico e social revisto de complexidade. Assim, faz sentido não descurarmos a relação íntima entre o “insucesso” escolar e a exclusão social, pois indo ao encontro do que já foi referido ao longo deste trabalho, tendencialmente as pessoas que se encontram em situação de pobreza e de exclusão social, têm tendência a ter percursos educativos marcados pelo “insucesso” escolar (Canário et al., 2001).

Capítulo III. As vivências e experiências do percurso de estágio - dinâmicas socioeducativas e questões metodológicas

3. O Estágio: um percurso dinâmico e desafiador

Neste capítulo irei abordar o meu percurso de estágio, desde uma fase inicial até à fase final, pelo que considere importante sintetizar o percurso em **dois momentos centrais** e que estão **interrelacionados**: *os primeiros momentos* que englobam a entrada na instituição e o meu processo de integração nas dinâmicas da mesma e simultaneamente, o conhecimento e análise do contexto; e o *segundo momento*, a construção de um plano de intervenção e as ações realizadas. É, portanto, um capítulo que assume um cariz crítico e reflexivo, através da partilha das expectativas, interesses, conquistas e desafios que fizeram parte de todo o percurso num ambiente profissional/institucional.

3.1. Primeiros momentos: entrada e integração no terreno

Os primeiros contatos com a instituição escolar ocorreram em outubro, num período pouco esperançoso e após várias tentativas frustradas da aceitação de um estágio curricular, devido à situação pandémica mundial. A ideia de realização do estágio nesta escola básica prendeu-se sobretudo pela proximidade da minha zona de residência e, por integrar o programa TEIP, poderia constituir-se um ambiente mais dinâmico e favorável à aceitação de estagiários da área das Ciências da Educação bem como poderia revelar-se um ambiente interessante para repensar e refletir as questões da relação escola-família. Dado que o tema educação parental e intervenção socioeducativa com famílias era, desde o início do Mestrado, o meu tema de interesse, o Agrupamento de Escolas D. Pedro I, seria adequado como contexto de estágio, pois poderia ser possível realizar uma intervenção que abarcasse aqueles temas.

Aquando da minha entrada na Escola na qualidade de estagiária, foi realizada, primeiramente, uma reunião a 23 de outubro de 2020, juntamente com a minha orientadora, Professora Doutora Cristina Rocha e com a Técnica Superior de Educação Social do GIS que seria então a minha supervisora local. Esta reunião foi realizada on-line via ZOOM para ser mais seguro devido ao COVID-19 e serviu para a apresentação de cada interveniente bem como para dar início e clarificar o percurso de estágio. Neste mesmo momento, não ficou definido o “objeto” de estudo nem os contornos que o estágio curricular iria adotar, privilegiando-se, portanto, uma perspetiva de deixarmo-nos guiar pelas necessidades e interesses, que iriam ser descobertos no terreno. Ficou, ainda, acordado que o estágio teria início na segunda-feira seguinte, dia 26 de outubro.

Para explicitar melhor de forma breve como decorreu o meu processo de integração na instituição, gostava de mencionar que os primeiros dias foram imprescindíveis para a compreensão da dinâmica da escola, as suas instalações, os seus membros, bem como as expectativas esperadas no que respeita ao estágio curricular. Em especial a reunião em que participei no terceiro dia de estágio, com a equipa da direção, do SPO e do GIS, traduziu-se num momento importante para o conhecimento de todos os membros e para compreender como estes se interrelacionam num contexto de natureza profissional.

Nesses tempos iniciais, fui recebida na instituição com muita generosidade e curiosidade sobre qual seria o meu papel na instituição, por todos os profissionais da escola, desde a minha supervisora local e as restantes técnicas do GIS, do diretor da escola a alguns/as professores/as e funcionários/as. Destaco, assim, a receptividade demonstrada por todos os membros da escola no meu acolhimento, marcado por uma atitude de abertura e interesse. Esta receptividade, através da simpatia, interajuda e bom ambiente que me foi prestado, revelou-se muito importante pois facilitou a minha integração num contexto novo, contribuiu positivamente para a minha motivação, possibilitou construir relações de proximidade, proporcionou uma recolha mais rica de informações e também ganhar o meu “espaço” durante o período que lá estive.

De uma forma mais detalhada, na generalidade dos/as profissionais da escola procuraram sempre ajudar-me, apoiar-me e integrar-me, colocando-me a par das dinâmicas e atividades da escola, perguntando se precisava de ajuda, informando-me sobre alguma dúvida, convidando-me para integrar as rotinas do GIS como o horário, almoço com alguns membros da equipa, entre outros. Sabendo que as relações que estabelecemos no local de estágio podem influenciar e condicionar o nosso trabalho no terreno, considero que no meu caso as relações com os profissionais foram potencializadoras de uma adaptação positiva e de uma participação ativa. Nesta fase inicial, também tive contacto com estudantes, precisamente um grupo de estudantes que frequentavam bastante o gabinete, pelo que esta aproximação ocorreu naturalmente por perceberem a minha presença. - Estes/as estudantes também me receberam bem e tiveram, desde logo, uma postura muito curiosa e interessada para comigo.

É importante ressaltar que o processo de integração é algo contínuo e dinâmico, e não se desenvolve apenas numa fase embrionária do estágio. Desta forma, considero que a minha estadia intensiva ao longo do tempo na instituição de par com a intervenção levada a cabo,

constituíram-se enquanto momentos importantes para me sentir “parte” da equipa e da instituição no geral.

Assim, a forma como fui recebida e como me fui integrando fez com que os sentimentos de nervosismo e insegurança que existiam no início (estes existiam devido à situação difícil e demorada de ter sido aceite num local para estagiar, mas também devido à novidade do contexto e à exigência profissional) fossem dissipando-se lentamente:

«Hoje de manhã, quando passava no edifício principal da escola senti que já não sou cercada por olhares interrogativos por parte dos/as professores/as, como inicialmente. Já não me olham com estranheza, pelo contrário, mal entrei no edifício, alguns/as interagiram comigo, cumprimentaram-me, sabiam o meu nome e perguntaram-me como estava... Um grupo de alunos/as, de seguida, chamou-me no recreio de «professora do GIS», considero que sou cada vez menos uma cara estranha e, por sua vez, estou mais confiante e integrada no contexto» (NT: 18/11/2020).

Para finalizar, inerente a este processo de integração, estive a minha postura de esforço para construir uma relação próxima com os/as profissionais bem como de esforço para desempenhar um papel útil e pertinente para a instituição, prontificando-me a colaborar em tudo o que fosse preciso e tendo uma conduta educada e também respeitadora das normas institucionais.

3.2. Primeiros momentos: conhecimento e análise da realidade

Concomitante com o meu processo de integração na instituição, incidiu a fase do conhecimento da escola, que foi então realizada no primeiro mês do estágio. Gostava de ressaltar que tendo em conta que me foi solicitado pela instituição a realização de um projeto de intervenção e/ou atividades para realizar logo nas primeiras semanas de estágio, procurei ganhar o máximo de tempo possível justificando que seria pertinente conhecer melhor o contexto para se pensar numa intervenção adequada. Neste tempo, procurei então aproximar-me dos vários atores que fazem parte da escola para conseguir entender, nas suas perceções, como caracterizam o contexto escolar e o que consideram ser as potencialidades, necessidades, fragilidades – e chegar, assim, a uma análise do contexto multifacetada em que poderia basear para a intervenção futura.

Recuperando a ideia referida no que diz respeito à solicitação de intervenção pedida, deparei-me com o primeiro desafio no estágio, as diferentes conceções dos atores escolares, de projeto/atividades de intervenção socioeducativa.

Um projeto era encarado, pela instituição, como algo mecânico, com um conjunto de atividades pré-planeadas em torno do que consideravam ser os problemas, contrariamente à conceção que perfilho de um projeto socioeducativo, segundo a qual, no ponto de partida do

mesmo deve estar a auscultação das vozes e das “verdades” dos atores envolvidos em torno do que consideram ser as suas potencialidades e necessidades. Existia, portanto, alguma incompatibilidade de visões em torno destas questões, pois sentia que a realização de um projeto através da adoção de uma postura voluntarista (de querer intervir imediatamente) e vertical (através do olhar dos/as profissionais) não era a melhor opção, pois poderia estar a construir um projeto que não fosse útil e/ou que não fizesse sentido para as pessoas envolvidas. Esta situação tornou cada vez mais evidente a relevância que a componente flexibilidade detém na formação académica/profissional das Ciências da Educação, na medida em que vem sublinhar a necessidade de adequação a uma multiplicidade de contextos (e situações, dinâmicas, desafios decorrentes destes) e expressar compromisso quer pelos profissionais, quer pelos intervenientes, quer pela instituição e/ou comunidade... (Baptista, 2012).

Posto isto, esta situação requereu cedência de ambas as partes e disposição para o diálogo uma vez que os profissionais da escola demonstraram alguma relutância em aceitar a moratória pedida e eu tinha demonstrado alguma resistência em intervir logo após a entrada no contexto. Consegui, portanto, ganhar «tempo» para me integrar e conhecer o contexto, mesmo continuando a existir uma insistência constante para colaborar nos projetos já existentes e para apresentar uma proposta de intervenção. A minha postura ia ao encontro do que referem Bogdan e Biklen (1994, citado por Alves, 2010), se nos colocamos no paradigma qualitativo não iniciamos um estudo ou análise com hipóteses previamente formuladas, mas em contrapartida, a formulação de questões e caminhos deve ser resultante da recolha de dados no contexto.

Desse modo, o conhecimento da realidade, do qual conseguimos conhecer os seus recursos, potencialidades e fragilidades na lente dos seus atores, é condição essencial de um bom projeto (Capucha, 2008). Gostaria de referir que fui para o terreno com o intuito de arranjar respostas para as seguintes questões: “O que é o local? O que existe nele?” e não necessariamente com uma postura focada no défice, à procura do que falta no terreno.

3.2.1. Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Intimamente associado ao percurso de estágio (como, por exemplo, no processo de integração, no desenrolar da intervenção), encontra-se o posicionamento ético-metodológico.

Estamos perante um privilégio por metodologias qualitativas. Nomeadamente, a Investigação Ação Participativa, demarcando-se em grande parte da investigação tradicional proposta pelos paradigmas positivos, prioriza a construção de um conhecimento que incorpore

tanto as dimensões científicas como as dimensões tradicionais e de saberes dos atores sociais. Assim, a forte envolvimento dos atores sociais na construção e na alteração da realidade levam a que também se tornem investigadores, dando luz à noção denominada de Investigador Coletivo (Lima, 2003). Esta noção vem consolidar o afastamento da investigação tradicional na medida em que o investigador nesta metodologia não é considerado como um ator principal, mas sim como um investigador plural e integrador de várias dimensões do saber e que incita a participação de todos os intervenientes. Assim, impera uma relação horizontal em que o tratamento de igual para igual, permite desenvolver uma intervenção mais eficaz e mais próxima dos atores implicados (Lima, 2003).

À luz de Lima (2003, s/p), este posicionamento metodológico de cariz qualitativo diz respeito a “(...) *um modo de procurar entender o mundo para nele melhor se viver, para que possa constituir uma moradia confortável de tudo quanto nele existe. Está necessariamente muito afastado do espírito e dos procedimentos tradicionais de conhecer racionalmente o funcionamento das sociedades, para melhor as dominar, controlar e explorar tecnologicamente*”. Desta forma, será importante refletir e analisar intensamente a realidade para que seja possível transformá-la, transformar o que perturba a harmonia das sociedades subentendendo - assim, existe uma viva preocupação com o bem-estar, com a justiça social e com o desenvolvimento das comunidades que se investiga (Lima, 2003).

Esta metodologia é construída a partir dos seguintes conceitos: investigação, enquanto procedimento de análise crítica e reflexiva acerca do contexto; ação, que pressupõe um modo de intervenção; e, participação pois implica todos os atores envolvidos no processo (Ander-Egg, 1990). Nesta perspetiva, a participação é encarada como um método de investigação dado que contribui para a consolidação de relações de horizontalidade baseadas na cooperação e comprometimento mútuo.

A conceção de participação enquanto oportunidade de os indivíduos fazerem parte nos mecanismos de decisão em que estão implicados de uma forma voluntária e responsável, foi valorizada, ao longo do estágio, uma vez que procurei fazer parte da vida da escola, estimulando a participação dos/as estudantes em tudo o que os afeta. Podemos afirmar que este posicionamento ocorre a partir dos contextos do quotidiano dos indivíduos, e que procura compreender as suas motivações das suas atitudes e crenças, as suas relações sociais, as suas interações com as instituições bem como as necessidades que estes consideram ter.

Também segundo o que nos diz Bogdan e Biklen (1994, citado por Alves, 2010), os investigadores no campo qualitativo procuram a compreensão pois preocupam-se mais com os processos decorrentes da intervenção e/ou investigação que irá permitir a compreensão das percepções e significados dos sujeitos do que com os resultados/produtos.

Na análise do contexto, foram então utilizadas técnicas de recolha de dados como a *observação participante* e análise das *notas de terreno* decorrentes da observação e participação no terreno. Neste sentido, a colaboração nos projetos da equipa técnica do GIS que me foi proposta, como, por exemplo, a realização de *dinâmicas de grupo com os/as estudantes* (Vf. Anexo nº2) foram essenciais para a minha integração bem como para a análise do contexto pois permitiu-me construir relações próximas com uma maior variedade de estudantes e aceder às suas percepções sobre a escola que dentro do contexto de gabinete seria mais limitado. Para além da participação nos projetos do GIS, foram recolhidos dados importantes na *participação em contexto de gabinete e de recreio, participação nas reuniões da equipa GIS, participação nas reuniões quinzenais entre a equipa GIS, SPO e Direção da Escola* e realização de outras tarefas solicitadas (como exemplo, acompanhar alguns alunos/as do 5ºano aos edifícios, entre outras...). Em particular, considero que esta postura interventiva (realização de dinâmicas grupais, conversas intencionais com os atores, observação participante...) permitiram conhecer e compreender a realidade a partir de um olhar de dentro, estando não só em contato com ela, mas envolvendo-me nela também.

Ainda, foi realizado uma *análise dos documentos institucionais* tais como o Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas D. Pedro I, 2018), Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas D. Pedro I., 2014-2018), Plano Plurianual de Melhoria (Agrupamento de Escolas D. Pedro I., 2018-2021), Carta Educativa do Concelho de Vila Nova de Gaia (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, 2017) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (República Portuguesa, 2017). Em especial, foram analisadas *fichas de sinalização dos/as estudantes* que me foram acessíveis, de par com uma análise de documentos de cariz teórico, essenciais para construir um conhecimento situado e fundamentado teoricamente.

Por fim, considero que as técnicas utilizadas assentam na ideia de que o conhecimento neste campo só é possível através da compreensão do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, tal como se afirma na seguinte citação: “*O sujeito de que aqui se trata é o sujeito que sabe e que tem um senso comum em torno da sua vida quotidiana*” (Silva, 2011:58). Nesse sentido,

contribui para o meu entendimento acerca da intervenção e investigação socioeducativa, reconhecer os sujeitos são como figuras sociais ativas e produtoras das suas próprias teorias sobre o social e como tal, a construção do conhecimento é um processo coletivo (Silva, 2011; Lima, 2003). Assim, considera-se que os atores do contexto serão aqueles que se encontrarão nas melhores condições para definir quais as potencialidades e os problemas existentes pois, para além de serem aqueles que mais diretamente os sentem, são também uma fonte reguladora de toda a ação na sua adaptação às necessidades reais. Desta forma, a função do investigador/interventor será, sobretudo, compreender, através das diferentes vozes dos sujeitos quais os problemas que identificam, clarificá-los e interpretá-los (Lima, 2003).

3.2.2. Discussão e análise do contexto pela lente dos seus intervenientes

A estadia diária na escola permitiu-me refletir sobre o âmbito de atuação do GIS bem como sobre as perceções que os diversos intervenientes da mesma possuem sobre o gabinete. Esta estadia, como veremos, veio a consolidar o Gabinete de Intervenção Social enquanto um espaço marcado por esforços de mediação e promoção do bem-estar no seio escolar.

Situar teoricamente o âmbito de exercício do GIS implica debruçarmo-nos na *mediação escolar*. A mediação escolar surge associada aos desafios que se colocam às sociedades modernas contemporâneas, tais como a violência, o individualismo, o etnocentrismo, o consumismo e as dificuldades na comunicação e intercompreensão entre os sujeitos, que exigem cada vez mais a necessidade de trabalhar a convivência pacífica e o desenvolvimento pessoal e social (Silva & Machado, 2009; García & Sevilla, 2009). A escola é cada vez mais chamada a executar ações mediativas, transformando-se numa instância forte de mediação entre a comunidade educativa e social.

Transpondo para a prática observada, o gabinete parece funcionar, por vezes, numa analogia «de quartel dos bombeiros», na medida em que as/os profissionais, apesar de trabalharem também numa lógica preventiva, o que mais lhe pedem é para “apagar fogos”, isto é, a intervenção urgente sobre os conflitos que ocorrem.

A **mediação de conflitos**, traduz -se num “*(...) proceso interaccional [...] que se da entre dos o más partes [...] en el que predominan las interacciones antagónicas [...] en las cuales las personas que intervienen lo hacen como seres totales, com sus acciones, sus pensamientos, sus afectos y sus discursos*” (Marinés Suares, 1996, citado por Boldú, 2003:78). Como percebemos na citação anterior, as pessoas que intervêm nesta lógica de mediação são consideradas «seres totales», e como tal, afasta-se da conceção tradicional de resolução de

conflitos que era baseada na posição hierárquica e no poder institucional (Freire, 2010). Esta tipologia de programas de mediação aparece primeiramente em vários países como Estados Unidos da América, América Latina, Canadá e Austrália, e reforça a ideia de que as crianças e jovens podem ser protagonistas e co-autores na resolução dos seus próprios conflitos, conduzindo à mudança dos seus comportamentos (Freire, 2010; García, Larrañaga & Rey, 2003; Gaspar, 2009; Neves & Malafaia, 2012).

Cabe à equipa técnica do GIS – em especial às duas mediadoras de conflito - intervir para a resolução de conflitos existentes (entre pares, professores e/ou outros envolvidos) nas dificuldades de comunicação e relações interpessoais. Como tal, é uma mediação predominantemente associada a uma dimensão curativa ou reparadora das situações problemáticas que ocorrem, que se preocupa na procura de sínteses reconciliadoras centradas no contrato e na intervenção a curto prazo (Silva & Machado, 2009).

A vertente da mediação de conflitos consta no Projeto Educativo (Agrupamento D. Pedro I., 2014-2018) enquanto objetivos estratégicos da escola, no eixo 2 – Abandono, Absentismo e Indisciplina. A intervenção no âmbito da mediação de conflitos (idem:31/34) aparece associada à intervenção nos comportamentos que se afastam da disciplina e normas escolares (*“Fomentar um maior ajustamento no cumprimento das regras em contexto escolar”, “Prevenir comportamentos de indisciplina”, “Reforçando comportamentos adequados à vida escolar e social”*) e à necessidade/ importância da mediação para a prevenção dos conflitos, para o desenvolvimento de relações sociais e inclusão escolar (*“Desenvolver competências de mediação através da partilha e reflexão com diversos elementos da comunidade educativa, comprometendo-os como elementos integrantes do processo educativo e comportamental”, “Criar espaços de interação e mediação interpessoais”*).

Percebemos que, formalmente, a dimensão preventiva e a dimensão reparadora/ajustadora da mediação de conflitos são referenciadas (idem). Assim, a mediação de conflitos é reconhecida enquanto ferramenta útil para trabalhar competências relacionais e comunicacionais, partindo da premissa que a convivência saudável pode e deve ser aprendida/estimulada na escola, de forma a promover inclusão escolar – assim, o conflito, é encarado como algo intrínseco ao ato de viver e conviver, e oferece a possibilidades aos sujeitos de puderem aprender a geri-los de uma forma não violenta (Costa, Almeida & Melo, 2009; Gaspar, 2009; Neves & Malafaia, 2012; García, Larrañaga & Rey, 2003).

Quanto aos espaços da mediação de conflitos que observei na prática de estágio, são o gabinete – onde chegam os/as alunos/as que são encaminhados ou por iniciativa própria -, mas também o espaço exterior – o *recreio*. As mediadoras estão muitas vezes nos intervalos, indo ao encontro do que Freire (2010) refere sobre o pátio ser o primeiro nível de intervenção dos mediadores - «mediadores de pátio» - sendo um espaço privilegiado para a mediação através da proximidade e contacto informal com os/as alunos/as.

No contexto de recreio, tive a oportunidade de observar diversas ações de resolução de conflitos. Nas ações observadas, as mediadoras são um elemento que guia e apoia os/as alunos/as participantes e são seguidos os pressupostos inerentes aos processos de mediação socioeducativa referidos por García & Sevilla (2009) tais como a decisão livre e vontade dos/as participantes, a neutralidade possível das mediadoras, a confidencialidade do processo. – nesse sentido, os/as participantes têm o poder durante a ação, controlam o processo, autonomamente tomam decisões e chegam a caminhos. Desta forma, as capacidades do mediador são inerentes ao saber (ferramentas conceptuais como a identificação do conflito como algo natural nas relações interpessoais, conhecer técnicas de resolução positiva de conflitos, identificação dos conflitos e diferentes comportamentos), ao saber fazer, como saber comunicar e escutar ativamente, ser assertivo e saber gerir os conflitos, ser empático e ao saber ser e estar, como negociar as melhores opções de solução, apreciar o valor da cooperação, estar recetivo à mudança, entre outros... (Costa, Almeida & Melo, 2009).

Isto manifesta o papel que se espera de um mediador. O mediador deve então ter capacidade para fomentar o diálogo e a participação, no entanto, sem impor, indo ao encontro do que refere Neves & Malafaia (2012:57) “*o mediador, tal como o/a etnógrafo/a não julga, não aponta direcções ou caminhos, até porque se assim fosse, tratar-se-iam dos nossos caminhos e das nossas direcções*”. Pelo que tive oportunidade de observar, as mediadoras não agem de uma forma autoritária, impondo soluções, mas procuram que os alunos aprendam a comunicar-se melhor, a serem mais tolerantes e a respeitar a diferença, e, assim, a chegar eles próprios a caminhos alternativos, como consensos ou acordos. Numa conversa intencional com uma das mediadoras de conflitos do GIS, a mesma referiu que a mediação é uma ferramenta transformativa se for sistemática:

« “ Sobre o meu trabalho... A mediação é um trabalho que tem que ser continuado e refletido, pois não se resolve com uma sessão ou sessões pontuais. Não podemos dizer que há casos impossíveis, há casos difíceis sim, trabalhosos. Precisa ser um processo em que as crianças percebam o que fizeram e em que medida aquilo foi errado... Também têm que refletir como é que podem melhorar e como podem solucionar a situação, tem que ter uma vertente de mudança.” » (NT: 02/11/2020)

Ao longo da observação das situações de mediação de conflitos, percebi também que as mediadoras de conflito procuram sempre que possível utilizar metodologias cooperativas de resolução de conflitos, aquilo que Bonafé-Schmitt (2009) se centra em «medidas simbólicas» ou «regras de comportamento». As metodologias de resolução de conflitos e de indisciplina que observei no terreno são variadas e dependem das situações ocorridas, podendo ser apresentação de desculpas, aperto de mão, acordos, sessões em pares de promoção de um diálogo saudável e relações interpessoais, propostas de realização de tarefas como consequência...:

«Na reunião entre a equipa GIS, SPO e direção (...) a mediadora de conflitos X propôs: “Deixá-los responsáveis sobre uma tarefa é uma forma de eles assumirem um papel de atores, de alguém que faz parte da escola e de serem responsabilizados pelas suas ações. No fundo, perceberem que o que fizeram não foi o adequado. Por norma é a opção que mais privilegiamos (...) E para esta situação é o que proponho... faziam uma tarefa, durante várias semanas ou meses, em conjunto com o pedido de desculpas e com sessões de acompanhamento”» (NT: 12/11/2020)

«Na sequência de uma conversa informal no recreio com a mediadora de conflito X, aproveitei para lhe perguntar sobre os maiores desafios que considera que existem no seu trabalho, respondendo-me: “Gerir com os alunos é o mais difícil... Nas nossas ações é importante conseguirmos passar a mensagem que não há o culpado e a vítima, o certo e o errado.... E estimular a escuta de ambas as perspetivas, com respeito e compreensão. Dependendo das situações, isto é mais fácil de se alcançar que outras”» (NT: 05/11/2020)

Pelo que foi observado, as mediadoras sugeriam aos/ às estudantes várias tarefas que poderiam realizar, pelo que os/as estudantes também poderiam dar as suas propostas. Por exemplo, duas alunas predispuseram-se a limpar as escadas do corredor em consequência do que tinham feito, nesse sentido, essa consequência não foi algo imposto, foi elaborado em conjunto entre as partes em conflito.

O GIS atua, no âmbito da mediação escolar e social, pois esta não se restringe apenas ao contexto escolar (com alunos/as, professores/as e equipa diretiva), envolvendo a comunidade e instituições ao seu redor, tais como as famílias das crianças e jovens, Junta da Freguesia, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Centros de Saúde, associações de comunidade entre outros... A **relação escola-comunidade** faz parte dos Objetivos Estratégicos, particularmente no Eixo 4 “Parcerias” do Projeto Educativo da escola (Agrupamento D. Pedro I., 2014-2018), que fica claro através das seguintes frases “*Criar sinergias entre a escola e a comunidade, de forma a gerar espaços de estágio e/ou de aprendizagem em contexto*”, “*Potenciar o relacionamento institucional entre a escola e as entidades parceiras*” (idem: 35), “*Promover a participação das organizações/instituições da região, na vida da escola*” e “*Partilhar recursos humanos e outros que sejam uma mais-valia*

para a comunidade educativa” (idem:32). Esta dimensão escola-comunidade ficou claro nos dados obtidos na prática de estágio:

« (...) A assistente social referiu à diretora de turma: “vou ter que sinalizar a menina por absentismo escolar... Elaborar uma ficha a explicar a situação das faltas e dos motivos que foram apresentados para enviar à direção (...) E se os pais continuam a não apresentar justificações válidas, vou ter que participar à CPCJ. Não há outra forma. Quando se esgotam as opções, temos que comunicar à CPCJ”» (NT: 27/10/2020)

«Na reunião entre as técnicas do GIS, a mediadora de conflitos X referiu que a maior dificuldade que sente é o trabalho de toda a comunidade educativa, acrescentando que: “Sabemos que não é somente o nosso trabalho que leva ao sucesso, é um conjunto, é um todo. Por isso é essencial que os outros intervenientes também trabalhem o modo de como se dirigir aos alunos (...) É importante que os professores tenham consideração pela aluna e por todo o processo familiar que a mesma está a passar.”» (NT: 03/11/2020)

«A mediadora X disse-me que teve toda a manhã à conversa ao telefone com a mãe de um aluno: “A mãe do aluno X está preocupada por causa dos comportamentos do filho. Disse-lhe que, embora tenha tido comportamentos piores ultimamente, ele precisa de um reforço positivo quando se porta bem e nos últimos meses, melhorou bastante. É mais fácil notarmos quando são comportamentos negativos e desvalorizamos os bons porque achamos que é o suposto a se fazer”» (NT: 09/11/2020)

«Na entrega dos cabazes alimentares, uma mãe esteve a conversar comigo e com a assistente social que estava ao meu lado. Esta conversa foi realizada através de uma distância de 2 metros, junto do portão da escola. A mãe confessou, dirigindo-se à assistente social, que: “eu segui a sua proposta, tenho deixado o meu filho na rotunda para ganhar um bocado de responsabilidade... apesar de ser apenas alguns metros, ele fica muito orgulhoso, sente-se um homenzinho, já crescido”» (NT: 11/11/2020)

Penso que o trabalho entre a escola e comunidade consolida uma conceção de escola enquanto micro sociedade que está em constante interdependência dos outros sistemas, nomeadamente do meio envolvente e, o mediador escolar aparece como um elo de pontes entre os vários elementos que fazem parte do tecido educativo, tais como a escola e família. Isto igualmente também nos fornece uma leitura acerca da **finalidade** que está subjacente à mediação escolar, que passa não só por ajudar os alunos quer a nível académico, mas também a nível cívico e social (Almeida, 2009). Como se expõe no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (República Portuguesa, 2017:5), *“perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”*.

O GIS manifesta-se como uma instância em que o seu papel de mediação e educação é conhecido e reconhecido pelos vários intervenientes. Assim, não aparece como uma instância invisível, mas que os elementos da comunidade educativa frequentemente recorrem ao mesmo, não só alunos/as, como professores/as, auxiliares de ação educativa, famílias...

Dado a sua posição muito marcada na escola, é frequentemente encarado pelos alunos que tive a oportunidade de conhecer, como um local destinado aos alunos e alunas malcomportados:

«No intervalo da manhã, aproveitei para me apresentar a alguns alunos do 6º ano que se encontravam a brincar. Imediatamente quando referi que estava a estagiar no GIS, o aluno X disse-me “ah, eu nunca fui ao GIS, porto-me muito bem” e o outro colega, de seguida, comentou que “há amigos nossos que são da nossa turma que estão sempre a ir para o GIS, porque se portam mal, respondem à professora...”» (NT: 27/10/2020)

«Uma aluna do 7º ano, no contexto de gabinete, disse-me “Eu tou sempre aqui... no GIS... também tenho que admitir que mereço às vezes... Não me consigo controlar e respondo. Já estou habituada a ser má aluna”» (NT: 02/11/2020)

O gabinete pode funcionar através desta rotulagem de teor negativo que os/as alunos/as fazem do mesmo, numa **lógica estigmatizadora**. Quando os/as alunos/as são expulsos da sala de aula, chegam ao GIS e preenchem uma ficha, onde escrevem o seu nome, turma, hora e disciplina em que foram expulsos, que fica afixada:

«Reparei que os/as estudantes quando chegam ao GIS por ordem de saída da sala de aula preenchem uma folha com o seu nome, e essa folha fica afixada numa parede do gabinete que está bastante visível às pessoas que entram no gabinete. Pode passar a mensagem de quem são os “maus alunos”» (NT: 28/10/2020).

Acresce que o GIS fica localizado em duas salas em pavilhões diferentes, cuja privacidade não é tida em conta. Ambas as salas possuem também **constrangimentos ligados ao espaço físico**. A primeira (a sala principal) tem um espaço reduzido e localiza-se no primeiro andar ao lado das diversas salas de aula num pavilhão muito movimentado:

«A Mediadora X referiu os constrangimentos relacionados com o espaço físico do GIS: “Esta sala é extremamente pequena. Por vezes temos que utilizar a sala ao lado quando se encontra disponível... para obtermos mais silêncio e privacidade, quando recebemos uma mãe ou pai.... Estamos há alguns anos a pedir novas instalações, ajudaria imenso no nosso trabalho diário.”» (NT: 28/10/2020)

«Quando cheguei ao gabinete depois da realização de uma dinâmica de grupo, deparei-me com uma fila de pessoas (crianças e professoras) na porta do gabinete. Estavam à espera para puderem entrar, dado que com o COVID-19 não podiam estar mais que três pessoas na sala do gabinete. A animadora sociocultural do GIS estava à espera também, à beira da porta, à espera para poder trabalhar.» (NT: 03/11/2020)

«Na reunião entre equipa GIS, foi realizado um balanço acerca do trabalho realizado até então, refletindo-se acerca das forças, constrangimentos e desafios. (...) Todas as técnicas concordaram que os espaços físicos do GIS são em si um constrangimento antigo que limita o trabalho a ser realizado pois a sala principal só tem espaço para o trabalho de duas técnicas em simultâneo.» (NT: 12/11/2020)

A segunda sala localiza-se no pavilhão polivalente, igualmente muito perto de um espaço de circulação e de ajuntamentos para o lazer ou para tomar refeições. Estas duas questões, que não são muito refletidas, podem contribuir para estigmatizar certos alunos/as,

quer através da violação do seu anonimato – pelo facto dos seus nomes estarem constantemente e visivelmente afixados num papel na parede, quer através da inexistência de condições de privacidade dos/às alunos/as (e/ou famílias) que recorrem ou que são encaminhados/as ao GIS. Por estes factos, os/as alunos/as estão expostos à reprovação geral constante de toda a comunidade educativa; grupo de pares, professores/as e auxiliares.

Na prática observada é perceptível que os/as alunos/as que frequentam regularmente o GIS são alunos/as de diversas idades cujo percurso escolar é maioritariamente marcado pelas dificuldades escolares, pela reprovação de anos anteriores e/ou por comportamentos disciplinares. Nesse sentido, são alunos que têm um sentimento de **pouca atratividade pela escola e pelo trabalho escolar**, encarando a escola como pouco pertinente para o seu futuro:

«X confidenciou: “Só ando na escola porque tenho que cá estar. Não gosto da escola, nem de estudar (...) para o que quero ser no futuro, não preciso da escola”» (NT:09/11/2020)

Estes aspetos são salientados nas **fichas de sinalização**, encaminhadas pelos Diretores de Turma ao GIS. As fichas de sinalização são um instrumento interno do Agrupamento de Escolas que tem a principal função de indicar que alunos/as devem ser intervencionados pelo GIS. São preenchidas pelo corpo docente e nelas constam as preocupações e problemáticas que consideram dever cair sob a alçada do GIS e/ou SPO. Deste modo, o processo de sinalização remete-nos para um processo de diferenciação/individualização de alguém que faz parte de um todo.

Como se percebe, o processo de sinalização implica o preenchimento do professor/a e/ou do/a Diretor/a de Turma de uma folha de sinalização pré-existente. Nesta folha devem ser preenchidos campos de dados como: identificação do/a aluno/a (nome, número de processo, idade, turma, morada e, também, nome e contacto do/a Encarregado de Educação); motivo de encaminhamento (explicita as motivações para solicitarem a intervenção do GIS); descrição da situação e/ou das situações (neste campo é explicado em detalhe as situações ocorridas, podendo anexar documentos relevantes que ajudem a complementar essas informações); medidas tomadas até ao momento (este campo é preenchido especialmente quando o/a aluno/a já foi acompanhado pelo o GIS e/ou outro serviço da escola) e resultados pretendidos (explicam as mudanças que pretendem alcançar). Além disso, a ficha de sinalização tem um campo “Encaminhado para” preenchido pela direção da escola, que ao analisar as fichas de sinalização, considera a técnica do GIS ou SPO mais competente para trabalhar as questões assinaladas. Na análise das fichas de sinalização, é perceptível que há casos de crianças que são encaminhadas para mais do que uma técnica (e/ou para o GIS e simultaneamente para o SPO),

pois considera-se que, nessa situação, a intervenção deve ser realizada a vários âmbitos. Na tabela **nº1** consta uma súmula da análise das fichas de sinalização acedidas:

Súmula das fichas de sinalização		
Problemas sinalizados:	• Desmotivação perante a escola; • Dificuldades de aprendizagem; • Classificações escolares negativas; • Dificuldades relacionadas com o saber estar em sala de aula; • Desinteresse pelas tarefas escolares;	• Constrangimentos ligados à pontualidade e assiduidade; • Falta de hábitos de trabalho e de estudo; • Reduzido acompanhamento parental no percurso educativo dos filhos; • Dificuldades relacionadas com o relacionamento interpessoal – conflitos com os colegas.

Tabela 1. Súmula das fichas de sinalização

Na maioria das fichas de sinalização acedidas constam como motivos de sinalização aspetos como «falta de concentração», «falta de hábitos de trabalho e de estudo», «falta de assiduidade», «não realização das tarefas propostas», «falta de empenho», «desinteresse pela escola» e «resultados escolares negativos», e «comportamentos desadequados». Estes problemas que constam como motivos de sinalização, não são pré-inscritos na ficha (e que precisam serem assinalados), ao invés surgem da iniciativa dos/as professores/as e podem ser dos mais variados motivos. Na análise de todas as fichas de sinalização que me foram cedidas, fica evidente que o principal problema sinalizado diz respeito às **dificuldades relacionadas com o sucesso escolar**, concretamente questões como desmotivação pela escola, o não reconhecimento da importância da escola, ausência de hábitos de estudo e dificuldades de integração.

Estas dificuldades relacionadas com o sucesso escolar aparecem conjuntamente com o reduzido acompanhamento familiar no percurso escolar dos estudantes e/ou reduzida responsabilidade familiar no mesmo. Deste modo, a falta de acompanhamento familiar no percurso escolar dos/as filhos/as é descrita nas fichas de sinalização como uma problemática correlacionada com o “insucesso” escolar - isto é, nos casos que referenciam a pouca participação e envolvimento das famílias nos percursos escolares, são evidenciadas questões como «ausência de rotinas dedicadas ao estudo», «dificuldades de aprendizagem», «desmotivação perante a escola», entre outros.

Outra problemática que aparece, em menor escala, nas fichas de sinalização acedidas, diz respeito ao problema das dificuldades dos/as estudantes em estabelecerem relacionamentos

interpessoais saudáveis, associado a questões como «comportamentos conflituosos entre pares», «comportamentos instáveis e impulsivos» e «falta de tolerância». Na maioria das fichas de sinalização que evidenciam esse problema como central, também se encontram presentes outras problemáticas como as dificuldades escolares e “insucesso” escolar, carência socioeconómica e/ou falta de acompanhamento familiar.

Em suma, a análise das fichas de sinalização demonstra a complexidade inerente às problemáticas que afetam na educação escolar, o ofício de ser aluno/a e de ser pai e mãe de alunos/as. Os problemas sinalizados não existem isoladamente, fazem parte de um todo sistémico em que se inclui a família educativa e a instituição escolar. Contudo, as medidas a serem utilizadas para a resolução dos vários problemas sinalizados tendem a focar-se no acompanhamento do aluno e também da família (como é referido nas fichas de sinalização), indo ao encontro do que é referido por Carrito (2014) que, para o combate ao insucesso escolar deve ser invocada uma visão sistémica, envolvendo diversos parceiros e diversas soluções, que exigem mudanças no sistema escolar e nas definições políticas que o orientam, ultrapassando medidas com foco no défice individual do/a aluno/a.

Através destes dados, foi possível aceder às perceções que os/as professores/as detém sobre os/as estudantes, que foram conjugadas com a presença no terreno. A prática no terreno permitiu confirmar que o que leva a maioria dos professores/as a deslocarem-se ao GIS são motivos semelhantes aos descritos nas fichas de sinalização:

«“(...)Tenho uma aluna que está a faltar há cinco semanas... Uma pessoa tem em conta os alunos e as suas vidas, mas tenho que agir, as justificações que a mãe da aluna me dá, já não posso aceitar mais... Continua a dizer-me que vai trazer o atestado médico, mas nunca mais me entrega.(...) Cinco semanas sem comparecer às minhas aulas, à escola... é muito tempo, está a perder imensos conteúdos, não pode ser... “» (NT: 27/10/2020)

«Uma professora, numa conversa no GIS, comunicou-nos que “A aluna X continua a não se integrar na turma, não colabora comigo e demonstra desinteresse total por tudo o que a rodeia. Não reage, não fala, não responde quando é questionada (...) Não sei o que fazer mais”» (NT: 05/11/2020)

«Conversamos sobre a escola, mais concretamente sobre um aluno que está a preocupar a professora. X. Confessou-nos que:” A grande dificuldade é que ele não coopera... mostra-se completamente indiferente às matérias, vai continuar a reprovar à minha disciplina porque com essa postura não há outra forma. Não se dá a oportunidade de aprender, de tentar. Já meteu na cabeça que não percebe de Matemática e pronto, não tenta” (NT: 06/11/2020)

Verifiquei que o corpo docente sente um **cansaço profissional**, inerente à responsabilidade do seu trabalho. Em especial, referem que as dificuldades de relacionamento com as famílias, o excesso de trabalho e a desafetação escolar dos/as alunos/as contribuem para o cansaço, frustração e desmotivação do seu próprio trabalho.

Emergiu também outro aspeto, evidenciado pelos alunos/as e equipa técnica do GIS, que diz respeito aos **reduzidos momentos de lazer** na escola, muito relacionados com a pandemia. Com efeito, os/as estudantes que conheci tendem a valorizar os intervalos, enquanto espaço e tempo para brincarem livremente, e a atribuir importância à dimensão relacional e social entre pares, que a escola promove:

«Na típica “ronda” do intervalo da manhã, aproveitei para falar com duas crianças que estavam a sair do bar da escola. No decorrer da conversa, uma criança do 7º ano disse-me “Não temos coisas tão divertidas na escola como antes. Antes havia mais concursos, mais festas. Até podíamos brincar com os alunos das outras turmas no intervalo, agora não podemos sair daqui” apontando para as linhas do quadrado que foram pintadas no asfalto que delimita o espaço em que cada turma deve estar no intervalo, de forma a evitar ajuntamentos.» (NT: 28/10/2020)

«A educadora social, numa conversa comigo e com a animadora sociocultural do GIS comunicou que a pandemia desencadeou constrangimentos na dinâmica da escola: “Falta mais animação na escola. Às vezes sentimos que estamos numa escola morta e que estamos perante robôs. O COVID-19 veio a impossibilitar mais momentos de lazer que eram essenciais para as crianças gostarem de andar na escola. A nossa missão é essa, fazer com que as crianças gostem de cá estar”» (NT: 29/10/2020)

«Em contexto de gabinete, estava uma aluna que está frequentemente no gabinete a realizar uma tarefa que foi pedida pela professora. Mal ouviu o som do recreio, riu-se, dizendo “Finalmente!” (...) Disse-me também: “Os intervalos e os amigos desta escola são a coisa mais fixe de andar na escola, nos intervalos podemos estar juntos, dançar, brincar, saltar, descansar...”» (NT: 12/11/2020)

«Ouve-se o toque do recreio. Nota-se a diferença do edifício quando decorrem as aulas e depois quando o som do intervalo toca. Logo de imediato ouve-se uma algazarra, crianças a falarem alto, a saírem disparados para as escadas e as funcionárias a pedirem para as crianças fazerem filas para a saída. Na saída do edifício, voltei a encontrar a aluna X, que me disse: “Tou tão feliz, é intervalo! Agora quase não temos pausas, estamos sempre fechados na sala, é chato.”» (NT: 05/11/2020)

A pandemia fez emergir também outros constrangimentos no olhar das técnicas do GIS, tais como **dificuldades ligadas à comunicação e elevado número de alunos/as sinalizados/as**:

«A mediadora de conflitos X mencionou, na sequência, que não consegue dar conta de todos os casos que tem em mãos, pois existe um elevado número de incidências (ligadas aos conflitos com pares)» (NT: 04/11/2020)

«A educadora social referiu que a pandemia e, por exemplo, o uso frequente da máscara veio criar novos problemas de comunicação, pois torna mais difícil a construção de uma relação de confiança e de proximidade. Falou, ainda, que anteriormente [antes do COVID-19] a articulação com as famílias era mais bem-sucedida pois eram realizadas reuniões e/ou sessões presenciais, o que permitia um contacto mais próximo e a utilização de estratégias diversificadas. Hoje, a colaboração é feita via e-mail ou telefone, que são, na sua opinião: “meios muito formalizados e impessoais”» (NT: 10/11/2020)

«Após o almoço, a mediadora X confessou-nos as dificuldades relativas à comunicação com as famílias: “Estou a tentar comunicar com uma família há duas semanas, não atende o telefone (...) Insisto e insisto... e nada. Assim é impossível manter uma relação constante”» (NT: 12/11/2020)

«A assistente social referiu que neste ano letivo existe um número cada vez mais elevado de alunos/as sinalizados/as para o GIS especialmente por causa de faltas e por causa da desmotivação: “É uma

realidade que se está a fazer sentir desde a pandemia, os alunos estão tristes, desmotivados (...) os pais com receio de os mandarem para a escola, quando falo com muitos pais sobre as faltas, eles dizem-me que têm medo, que preferem ter os filhos em casa (...) E com isto, tenho muitos meninos que estão sinalizados para mim, no momento tenho cerca de setenta meninos. Claro que eu não consigo dar resposta a todos”» (NT: 14/11/2020)

No que diz respeito às potencialidades, a equipa técnica do GIS enuncia que são a **articulação eficaz entre a equipa** na medida em que existe um trabalho colaborativo entre as técnicas que implica uma intervenção mais refletida e o trabalho de proximidade com os/as alunos/as:

«A educadora social disse-me, na deslocação até à sala de aula, que: “A nossa grande missão é tornar a escola um sítio mais agradável, fazer com que os miúdos gostem de cá estar (...) O nosso diferencial está na proximidade que estabelecemos com eles, numa lógica mais horizontal. Como estabelecemos esta relação próxima, temos que ter consciência que nós acabamos por ser o exemplo que eles têm nas diversas situações que acontecem no dia a dia da escola, por isso, muitas vezes, educamos através do exemplo (...) A nossa postura e a forma como nos dirigimos aos miúdos faz diferença (...)” (NT: 29/10/2020).

Aliás, considero que as **reuniões quinzenais** da equipa GIS, intercaladas com as reuniões entre o GIS, SPO e direção como uma potencialidade da dinâmica de trabalho, na medida em que reforça as relações multidisciplinares, consolidando um clima de confiança e de envolvimento entre a equipa e os diversos serviços da escola. Assim, as reuniões constituem-se, para além da entrega das fichas de sinalização, como espaços de reflexão de diversos pontos de vistas, em que as situações são expostas e discutidas por todos os reunidos bem como de balanço das ações realizadas até ao momento.

A participação nas reuniões permitiu-me compreender que a direção da escola assume o **sucesso escolar como a prioridade** do Agrupamento de Escolas, com especial foco nas classificações dos/as estudantes e na prevenção e/ou reparação dos casos de abandono e “insucesso” escolar:

«Nesta reunião esteve presente o Diretor da Escola que reforçou a importância de uma educação inclusiva:” a questão do abandono e do absentismo está sempre na linha da frente, sem esquecermos das fracas classificações e desmotivação dos estudantes. Temos que continuar a trabalhar para conseguirmos alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva. Temos cada vez mais recursos humanos, precisamos de pensar em estratégias diversificadas para garantir o acesso e o sucesso à educação de todos”» (NT: 27/10/2020)

«Novamente nesta reunião foi discutido, durante cerca de uma hora, uma situação de abandono escolar de um estudante, deixando em evidência o reconhecimento desta problemática como prioridade de combate pela direção» (NT:04/11/2020)

«No final desta reunião, a equipa técnica do GIS expôs as preocupações que têm no que toca às classificações escolares dos/as estudantes neste 1º período, tendo em conta as conversas com professores/as e alunos/as que revelam grandes índices de desinteresse e desmotivação. A equipa

diretiva mostrou-se surpresa, solicitando um acompanhamento mais incisivo dessas situações de forma a que seja possível ajudar a população estudantil da forma que conseguem» (NT:12/11/2020)

Estes aspetos mencionados vão ao encontro do que é referido no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (República Portuguesa, 2017:13):

“A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos”.

Para concluir, a equipa técnica do GIS, auxiliares de ação educativa e estudantes referiram a necessidade de obras de requalificação da escola. Apontaram problemas ligados às **condições físicas** da escola, como salas frias e nada acolhedoras, mais espaços verdes no recinto exterior e necessidade de espaços exteriores mais amplos que sejam aptos para o tempo chuvoso (com coberto) para que os/as estudantes possam aproveitar o intervalo no inverno:

«Enquanto estava a ajudar a organizar as filas de estudantes para o bar da escola, uma criança tremia. Aproveitei para a conhecer e perguntar-se o porquê de estar a tremer se resumia ao frio, respondendo-me “(...) Sim, estou com um bocadinho de frio e o tempo pior ainda não chegou. (...) As nossas salas também são frias e como temos que estar com as janelas abertas ou portas abertas por causa do COVID pior ainda. A minha mãe já me disse que mais para a frente vou começar a trazer mantas “» (NT: 10/11/2020)

«No decorrer do intervalo do fim da tarde, uma auxiliar de ação educativa confessou-me que: “Hoje está este tempo... Nota-se que os alunos ficam mais aborrecidos com este tempo, pois não têm tanta liberdade para brincar. Sabem que não vão poder sair daquele coberto, até é difícil manter o distanciamento social nestas condições pois maior parte dos espaços exteriores não têm coberto, só aquela parte...” apontando para o espaço exterior coberto que fica à beira do pavilhão B e C, e é neste coberto onde todas as turmas ficam quando está um tempo chuvoso» (NT: 14/11/2020)

«“Para além de não existir muitos cobertos, não há um recinto fechado em que os alunos possam ficar no inverno no recreio, pois o problema não é só a chuva, é também o frio. No polivalente como o bar está aberto e com a situação das filas, fica difícil existir espaço para o distanciamento e por isso não é recomendado que as crianças fiquem lá”» (NT: 16/11/2020)

3.3. Segundo Momento: plano de intervenção com os atores

No decorrer do estágio, a fase de intervenção começou com o pedido de colaboração nos projetos e ações do GIS. Dinamizei quatro dinâmicas de grupo no projeto Oficinas Experiências Positivas e realizei outras tarefas como o acompanhamento de estudantes e contacto com alguns Encarregados de Educação. No entanto, era chegado o momento de realizar um plano de intervenção próprio, respondendo ao desejo expresso pela instituição (que se teria já revelado aquando a entrada no contexto). Este plano de intervenção nasce, portanto, da proposta incessante da instituição de acolhimento do estágio. Nesta sequência, foi solicitado que projetasse e realizasse uma intervenção, com o requisito de esta estar enquadrada nos objetivos de atuação do GIS.

Assim, e tendo como ponto de partida a análise do contexto realizada e especialmente a análise das fichas de sinalização, dá-se, agora, conta do processo de conceção e intervenção que se iniciou a partir de treze de novembro de 2020 até ao dia vinte e um de janeiro (último dia de estágio).

3.3.1. Fundamentação (bases teóricas, opções metodológicas e objetivos)

Sabemos que as escolas são responsáveis pelo garante do direito à educação, isto é, a responsabilidade educativa subjacente às instituições escolares traduz-se no dever de promoção do acesso e o sucesso à educação por toda a população estudantil. *O direito à educação* consta no artigo 28.º da Convenção dos Nacional dos Direitos das Crianças e está intimamente relacionado com a competência atribuída às escolas de promoção do desenvolvimento das crianças nos diversos níveis (cognitivo, comportamental e social.) Esta promoção do desenvolvimento das crianças deve ser realizada valorizando as suas potencialidades e capacidades (UNESCO, 1989).

Para melhor se refletir acerca do direito à educação, importa ter em consideração os princípios de equidade e da igualdade de oportunidades de acesso e do êxito escolar consagrados na Constituição Portuguesa (artigo 74.º) e igualmente na Lei de Bases do Sistema Educativo português (capítulo I, artigo 2.º, pontos 1 e 2). Estes princípios interligam-se com as principais finalidades dos TEIP, que passam por combater o «insucesso» escolar e prevenir o abandono precoce para todos/as estudantes, sem exceções (Canário et al., 2000, citado por Pereira & Oliveira, 2014; Canário, Alves & Rolo, 2001:135). Podemos afirmar que o sucesso escolar e a educação inclusiva se constituem preocupações centrais no campo das Ciências da Educação, bem como na agenda da política educativa portuguesa.

No caso particular, cabe às equipas multidisciplinares na escola que executam funções socioeducativas e/ou psicológicas a contribuição para o sucesso escolar de todos/as os/as alunos/as, segundo consta na Lei n.º 51/2012, no ponto 5, alínea d: *Acompanhar os alunos nos planos de integração na escola e na aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo, de trabalho escolar e medidas de recuperação da aprendizagem.* Considerando todas estas questões e os objetivos relativos ao GIS expostos no Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas D. Pedro I., 2014-2018), trata-se, portanto, de construir uma escola cada vez mais inclusiva, sendo estes os alicerces do plano de intervenção.

A análise das *fichas de sinalização* que chegam à Educadora Social do GIS, endereçadas pelos/as professores/as e as conversas intencionais com as técnicas do respetivo

gabinete, tornou evidente as necessidades e fragilidades relativas ao estudo, à aprendizagem e à motivação que alguns estudantes da escola apresentavam, em concordância com a análise do contexto.

Tendo em conta o que já foi referido, **as questões centrais** do plano de intervenção foram as seguintes: **i)** Será que o acompanhamento de proximidade em pequenos grupos (ou individual, caso não seja possível), enquanto espaço de reflexão e de partilha das vivências e experiências, pode permitir aos/às estudantes autoperspetivarem-se e compreenderem quais os obstáculos ao seu sucesso escolar? **ii)** Será que o acompanhamento de proximidade em pequenos grupos (ou em individual, caso não seja possível) poderá relevar-se um contributo para a construção de processos de motivação perante a escola e perante o estudo?

Com efeito, a literatura científica tem salientado que a motivação académica deve ser um aspeto a ser considerado no processo de aprendizagem e consequentemente no sucesso escolar, na medida em que a motivação académica caracteriza-se pela energia que dirige o comportamento e, portanto, comporta sentimentos de entusiasmo, de curiosidade, de persistência e de interesse que são fundamentais para o estudo e aprendizagem ocorrerem (Veríssimo, 2013). Assim, os/as estudantes que estejam motivados tomam a iniciativa e utilizam estratégias de resolução de problemas e de desafios que encontram, em contrapartida aos/as estudantes desmotivados que se revelam passivos, possuem dificuldades de concentração e persistência, desistem facilmente perante desafios e não criam estratégias novas e eficazes (idem).

A aprendizagem cooperativa entre grupos, como a tutoria entre pares e/ou mentoria de pares, tem sido enaltecida como uma estratégia positiva para a motivação dos/as estudantes, ajudando-os/as a lidarem com os desafios académicos e do seu desenvolvimento, que enfrentam (Silva & Freire, 2014).

Assim, o plano de intervenção possuía como **objetivo geral** auxiliar e estimular a aprendizagem escolar dos/as estudantes. Como **objetivos específicos** podem referir-se os seguintes: **i)** contribuir para que os/as estudantes ganhem autonomia no estudo e se tornem promotores conscientes do seu percurso escolar, garantindo o seu direito à educação; **ii)** estimular processos de motivação para o estudo e para o desenvolvimento de hábitos de estudo regulares, através de um trabalho de proximidade com os/as estudantes e de momentos lúdicos; **iii)** estimular uma atitude de parceria e de partilha entre os/as estudantes nas sessões.

Inerentes a estes objetivos estavam duas preocupações orientadoras: a preocupação com o bem-estar dos/as estudantes e a preocupação com a inclusão dos/as mesmos/as na escola. Estas duas preocupações culminam como matrizes indispensáveis no que se refere aos projetos de intervenção socioeducativos, em especial a educação inclusiva no âmbito escolar, alicerçada no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, reconhece a “(...) *necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa*” que serve como basilar a este plano de intervenção.

Torna-se necessário acentuar os **pressupostos metodológicos**, que caracterizam e guiam o desenvolvimento do plano de intervenção, tais como o comprometimento com a flexibilidade e com a participação dos/as estudantes.

Este plano foi, deste modo, pensado recorrendo a *metodologia compreensiva e participativa*, em que se procura compreender como os/as estudantes vivenciam a dinâmica escolar e que, forças, barreiras e dificuldades encontram no seu percurso escolar. Esta ênfase atribuída a abordagens compreensivas e participativas, relaciona-se com o que é projetado no artigo 2.º do Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas D. Pedro I., 2018:4): a importância atribuída à democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, valorização da dimensão humana no ensino, como princípios orientadores da atuação.

A adaptabilidade e flexibilidade são características importantes a ter em conta pois um projeto socioeducativo só ganhará robustez e pertinência quando este é pensado e adaptado aos/as participantes (e consequentemente, e às circunstâncias que não lhes são adversas, como os recursos do meio, a situação atual, entre outras...). Conceptualizamos, então, a planificação deste plano de intervenção como estratégias flexíveis e não rígidas, como tal, é suscetível de se adequar a cada criança e/ou grupos de crianças, de acordo com as suas necessidades sentidas e suas preferências.

Em suma, privilegiou-se uma postura de interação *com* as crianças (e não para as mesmas), em que a *escuta ativa* apresenta o motor da intervenção. Privilegiou-se, então, uma intervenção contextualizada que se desenvolveu em função das necessidades sentidas pelas pessoas e dos seus interesses e uma intervenção que reconheceu o valor dos saberes e vivências das crianças. É pertinente a relação com o conceito de «amigo crítico», na medida em que a

relação de ajuda e de proximidade permitiu às crianças refletirem sobre as suas situações e tomar decisões (Leite, 2002). Como tal, foi proposta a realização de sessões semanais em que pudesse ouvir as crianças acerca das suas perspetivas sobre a escola.

No que diz respeito ao **horário** das sessões, as sessões foram pensadas para que, sempre que possível se realizassem em horário escolar, em especial no horário de Educação Moral e Religiosa para os/as estudantes que não frequentassem essa disciplina. Em vários casos, exigiu aos estudantes dedicarem um momento do seu tempo, antes ou depois do horário curricular. O horário das sessões foi articulado com os/as estudantes e sempre com os/as seus/as Encarregados de Educação, pois, em diversos casos, exigia uma alteração na organização e dinâmica familiar.

No que toca ao **espaço físico**, a maioria das sessões foram pensadas para serem realizadas numa sala desocupada ao lado da sala principal do GIS. Contudo, sempre que esta se encontrava ocupada ou não possuía os recursos necessários (como, por exemplo, o acesso a vários computadores para a elaboração de um trabalho), poderiam ser realizadas na biblioteca ou, quando esta também se encontrava ocupada, poderiam ser realizadas noutras salas disponíveis dos pavilhões.

3.3.2. Participantes e organização dos grupos

O plano de intervenção foi pensado para ser realizado com os/as alunos/as sinalizados para o GIS, através da seleção das fichas de sinalização. Na maioria das fichas dos/as participantes selecionados, aparece a problemática relacionada com o *desinteresse/desmotivação escolar e/ou dificuldades de aprendizagem*. Nas fichas em que esta problemática não aparece em evidência, o trabalho com os/as estudantes foi solicitado pelas técnicas do GIS pois poderia ser igualmente importante para esses/as estudantes que foram sinalizados especialmente por motivos comportamentais (conflitos entre pares). A seleção dos/as participantes foi, então, realizada em conjunto com a supervisora local e comunicada à restante equipa técnica que também deu pareceres sobre a mesma.

Em primeiro lugar, interessa mencionar que todos/as os/as alunos/as foram contactados/as (presencialmente) acerca da sua participação no plano de intervenção e igualmente os/as seus/suas Encarregados/as de Educação (via telefone devido ao cumprimento das regras sanitárias impostas pela COVID-19). A adesão ao plano de intervenção era voluntária, pelo que cerca de cinco crianças acabaram por não participar, por opção própria e/ou por as famílias não consentirem.

Como já foi referido anteriormente, este plano de intervenção foi pensado para ser realizado em pequenos grupos e, na generalidade, com um número reduzido de estudantes, segundo três preocupações centrais: a filosofia de base ao plano de intervenção, o tempo limitado do estágio curricular e a situação pandémica atual por COVID-19.

No que respeita à filosofia de base do plano de intervenção, a constituição de pequenos grupos nasce ligada à importância atribuída a um acompanhamento mais próximo e particular, a fim de facilitar o diálogo, troca de vivências e ideias bem como ser possível adequar às suas necessidades. Também considerando o tempo limitado do estágio curricular faz com que se tenha que tomar decisões que sejam exequíveis e não demasiado ambiciosas. Já, a situação pandémica atual trouxe constrangimentos à realização de atividades e ações na escola, surgindo a necessidade de se pensar de acordo com as regras sanitárias, estas influenciam claramente o número de estudantes a participar bem como o espaço físico que deve ser adequado para permitir distanciamento. Assim, a constituição de pequenos grupos (de estudantes da mesma turma) surgiu novamente como uma hipótese favorável pois evitaria ajuntamentos inoportunos. Considerando também a sala prevista para a realização das sessões, como esta era também uma sala menor que as salas de aula padrão da escola, a opção pelos pequenos grupos de estudantes fez com que fosse possível ser realizada na mesma, com distanciamento social assegurado.

Neste sentido, inicialmente o projeto foi planificado para abarcar quatro grupos de estudantes (nove estudantes) que estavam sinalizados para o GIS (3 estudantes de uma turma do 6ºano, dois estudantes de uma turma do 6ºano, dois estudantes de uma turma do 7ºano e dois estudantes de uma turma do 8º ano).

Ainda no que respeita à organização dos grupos, considerou-se as solicitações de inclusão de outros/as estudantes no plano de intervenção que foram propostas pelas técnicas do GIS, tendo então sido posteriormente alargado para onze grupos de estudantes para corresponder às solicitações propostas. Esta questão exigiu uma pesquisa para se construir grupos da mesma turma e conciliar horários dos/as estudantes para se chegar a um horário possível para todos/as.

O número total de participantes foram vinte e um estudantes, dividido em onze grupos que poderiam ser grupos de quatro estudantes, grupos de três estudantes, pares ou individual (caso não existisse mais estudantes sinalizados/as na turma ou incompatibilidade de horários entre os/as estudantes da mesma turma). Destes vinte e um estudantes, dezasseis são do sexo

masculino e cinco do sexo feminino e no que respeita ao nível de escolaridade, variava entre o 5º ano e o 9ºano.

Participaram, assim, quatro estudantes de uma turma do 5º ano, um estudante de uma turma do 6ºano, dois estudantes de uma turma do 6ºano, um estudante de uma turma do 6ºano, dois estudantes de uma turma do 6ºano e três estudantes de uma turma do 6ºano, dois estudantes de uma turma do 7ºano, dois estudantes de uma turma do 7ºano, um estudante de uma turma do 7ºano, dois estudantes de uma turma do 8ºano e um estudante de uma turma do 9ºano, como vemos na tabela seguinte:

11 grupos (de turmas e anos diferentes)	Quantidade estudantes	Turmas
	4	5ºano
	1	6ºano
	2	6ºano
	1	6ºano
	2	6ºano
	3	6ºano
	2	7ºano
	2	7ºano
	1	7ºano
	2	8ºano
	1	9ºano

Tabela 2 - Organização dos grupos

Percebemos, através dos dados expostos anteriormente, que o ano de escolaridade mais representado no plano de intervenção foi o 6ºano, seguido do 7ºano, contabilizando respetivamente, nove estudantes do 6ºano e cinco do 7ºano. As idades predominantes situam-se entre os 11 e os 13 anos. Deste conjunto de estudantes, quatro estudantes frequentam o Ensino Especial, sendo, portanto, importante a articulação com os/as professores/as que os acompanham.

3.3.3. Desenvolvimento (apresentação, ações e análise de dados)

A elaboração do plano de intervenção não foi feita de forma isolada, pelo contrário, envolveu a análise do contexto e consequentemente, as perceções dos profissionais (equipa técnica do GIS, SPO e direção). Quando apresentei a possibilidade de realizar o plano de intervenção na reunião (com equipa GIS, SPO e equipa da direção), este não foi uma surpresa para os profissionais na medida em que já tinha mencionado, em reuniões anteriores, a

inclinação para trabalhar este tipo de questões e também por já ter sido apurado os seus pareceres em relação ao âmbito do plano.

Nesse sentido, a intenção de compreender as perspetivas dos/as estudantes acerca da sua vivência escolar foi proposta em contexto de reunião, foi bem aceite e foi demonstrado interesse pelos vários intervenientes. De uma forma geral, salientaram a sua pertinência para a escola e a sua importância, pois focava numa fragilidade sentida e também ajudaria/aliviaria o trabalho do GIS nestas questões, que se revela um trabalho sobrecarregado. Por solicitação também da instituição, estas sessões deveriam dedicar momentos de *acompanhamento e de apoio ao estudo* das crianças, pois consideravam que faria sentido para os/as estudantes sinalizados/as.

Depois da aceitação da intervenção pela direção, atentei às solicitações de inclusão de outros/as estudantes que me foram propostas pelas técnicas do GIS pois existiria mais estudantes que a intervenção podia ser benéfica. Consoante essas alterações feitas no plano de intervenção, toda a equipa técnica do GIS era comunicada, estando sempre a apar do processo. Para além de que, ficou acordado que iria dar *feedback* contínuo acerca do decorrer do plano de intervenção nas reuniões ou em contexto de gabinete. Também me foi possibilitado pela minha supervisora local o contacto e a articulação com os/as professores/as de Educação Especial que acompanham alguns/algumas estudantes.

Na mesma linha, foi-me sugerido pela supervisora local do estágio que dispusesse de um dossiê no GIS dedicado ao plano de intervenção, que contivesse todas as informações relativas ao mesmo. Para esse dossiê, a minha supervisora local pediu-me para criar folhas de registo de presença dos/as estudantes e folhas de sumários de cada sessão, cujas realizei.

Antes de mais, as estratégias a utilizar tiveram um foco central a nível individual (nos/as estudantes através de sessões semanais), mas também se abrangeram a nível da escola (articulação com os/as professores/as/, diretores/as de turma e equipa GIS) e a nível da comunidade (articulação com as famílias). As ações centralizadas fundamentalmente ao nível individual surgiram devido aos constrangimentos a nível de recursos humanos e de tempo, pois, enquanto estagiária, seria o único recurso humano que cabia o desenvolvimento do plano de intervenção - não sendo, portanto, exequível a realização de estratégias mais ambiciosas e mais extensas no tempo.

Pressupõe-se que as sessões do plano de intervenção se constituem em espaços de diálogo, de conversas informais e de escuta ativa, abordando com as crianças as diversas

dimensões da sua vida enquanto estudantes e atores sociais da sua escola. Os conteúdos das sessões relacionam-se com: a relação das crianças consigo próprias enquanto estudantes (situação e perfil de estudante) e a relação com a escola (perceções sobre a escola, relação com os outros na escola, vivências escolares...).

A intervenção foi iniciada a partir do dia dezasseis de novembro que, considerando os acréscimos feitos, não começaram ao mesmo tempo para todos os grupos.

Os conteúdos das sessões foram maleáveis e foi necessário acrescentar a relação com o trabalho escolar, procurando compreender como os/as estudantes perspetivam o estudo. Nas primeiras sessões fez-se sentir a necessidade de abordar algumas dimensões relacionadas com *o estudo*, pois a maioria dos/as estudantes começou a trazer para as sessões as suas dificuldades em algumas disciplinas, a pedir orientações sobre como estudar, a perguntar se podiam estudar para os testes e/ou realizar os TPC'S. Neste sentido, embora tenha também sido sugerido pela instituição momentos de apoio ao estudo, as sessões passaram a assumir a responder a esse pedido de auxílio uma vez que também surgiu das necessidades e sugestões dos/as estudantes.

As sessões passaram, então, a abarcar momentos de colaboração na realização das tarefas escolares e momentos de estudo com pares, como por, exemplo, realização de exercícios, preparação para os momentos de avaliação, entre outros.

Assim, considerando as suas maiores dificuldades em relação ao estudo, nas sessões foram fornecidas orientações que possam ser úteis para as crianças, como por exemplo, sobre a *organização do tempo*, sobre *técnicas de estudo*, como *elaborar uma composição*, entre outras. Estes momentos ligados ao estudo, e em especial a dinâmica “*Organizar o meu estudo*” bem como outras sugestões apresentadas ao longo das sessões, não parte do princípio segundo o qual o problema do insucesso escolar radica na falta de estudo dos/as estudantes. Vai mais de encontro às necessidades inerentes à *criança-aluno*, ajudando-a na *aprendizagem de um ofício*, que uns trazem consolidado e que outros carecem de apoio para o aprender. As sessões decorriam de forma a auxiliar o estudo respondendo às solicitadas dos/as estudantes.

Embora as sessões se centralizariam nos momentos dedicado ao apoio ao estudo, as conversas informais e intencionais com as crianças no decorrer das sessões permitiriam construir relações de proximidade e de interajuda entre os/as participantes, valorizando as suas perceções, interesses, vivências, preocupações e opiniões, num ambiente de abertura, solidário e de não julgamento.

Estas questões são relevantes pois importa frisar que, embora tivesse dedicado algum tempo para analisar o contexto, não tive oportunidade de conhecer previamente a grande parte dos/as estudantes que iriam participar no plano de intervenção. Faria, assim, todo o sentido que as sessões do projeto respeitassem essa situação e se constituíssem enquanto espaços de conhecimento, de escuta, de participação e de co-construção. As primeiras sessões, foram dedicadas a momentos de apresentação e também realizadas algumas dinâmicas que possibilitassem o heteroconhecimento e a relação positiva com os pares (dinâmicas de «quebra-gelo»).

A relação que destes/as estudantes com a leitura, foi, na generalidade dos/as estudantes, salientada, pelas dificuldades que referiam ter na compreensão e interpretação de textos na disciplina de Português. Assim, considerando a escola enquanto espaço de fortíssima articulação entre a educação formal, não formal e informal, foi perspetivado que os objetivos da intervenção poderiam passar por estimular o gosto pela leitura através do contacto com um livro à sua escolha ou proposto, e assim, *promover a capacidade de leitura e de escrita*, que pode favorecer o sucesso escolar. Para tal, estava previsto a realização da dinâmica “*Um conto à escolha*” e a aplicação de um questionário sobre a leitura.

De seguida, procederei à apresentação e discussão das atividades desenvolvidas que fizeram parte deste momento do estágio.

3.3.3.1. Sessões desenvolvidas

Na tabela seguinte constam as sessões que foram realizadas até ao final do estágio:

Participantes por turma/grupo	Sessões realizadas
5ºano	11
6ºano	5
6ºano	10
6ºano	9
6ºano	13
6ºano	6
7ºano	10
7ºano	5
7ºano	13
8ºano	10
9ºano	5

Tabela 3. Participantes por turma/grupo e sessões

Estas sessões constituíram-se como espaços de conversas e momentos de apoio ao estudo que foram momentos centrais nas sessões. Foi possível realizar algumas dinâmicas com

todos/as os/as estudantes e que se encontram detalhadas em Apêndice (vf. Apêndice nº1), precisamente as dinâmicas “*Se eu fosse...*”, “*Duas verdades, uma mentira*” e “*Organizar o meu estudo*”. Estas dinâmicas conjugadas com momentos de diálogo, constituíram-se em espaços de auto e heteroconhecimento e de orientação em resposta às suas dúvidas e necessidades. Já, a realização da dinâmica “*Um conto à escolha*” e o *questionário sobre a leitura* só foi possível realizar com dois estudantes, dado a interrupção do estágio.

Foi realizado também um acompanhamento dos/as estudantes fora das sessões, por exemplo, em contexto de recreio que fez potenciar a relação iniciada nas sessões.

Uma outra tarefa desempenhada surgiu da solicitação feita pela Coordenadora do Projeto “Sala de Estudo” existente na escola (que é coordenado pelo corpo docente) e que consiste num apoio on-line prestado a várias disciplinas por diversos/as professores/as da escola a todos/as os/as estudantes que se inscrevam com o objetivo de melhorar as suas classificações escolares a disciplinas específicas.

Este projeto assume o formato digital, via *Google Classroom* devido à situação pandémica. Neste seguimento, realizei duas sessões on-line denominadas “*Como tornar o meu estudo mais eficaz?*”, (vf. Apêndice nº2.) com duração de uma hora e meia cada uma, indo ao encontro do solicitado - abordar a temática de hábitos e métodos de estudo. Assim, estas duas sessões foram sessões mais transmissivas do que as sessões do plano de intervenção, através do fornecimento de informações úteis para o seu estudo autónomo, como dicas para a gestão do tempo, técnicas de estudo, entre outros. Embora tivesse essa vertente transmissiva e informativa, foi dedicado também alguns momentos, em ambas as sessões, para a participação e partilha dos/as estudantes sobre a temática.

Participaram vinte e oito estudantes na totalidade (nas duas sessões), desde o 5ºano até ao 9ºano de escolaridade (com mais estudantes do 6ºano, cerca de 35%). Ainda sobre estas sessões, a Coordenadora do Projeto realizou um inquérito de avaliação que solicitou a resposta dos/as estudantes que participaram (vf. Anexo nº3).

3.3.3.2. Dados recolhidos nas sessões: a importância de ouvir a voz das crianças

Neste ponto darei a conhecer os dados que foram recolhidos nas sessões, tanto através das dinâmicas realizadas como nos momentos de apoio ao estudo.

Através das sessões tomei conhecimento de alguns dados adicionais: um aluno é de nacionalidade brasileira e outro, sendo de nacionalidade portuguesa, viveu os seus primeiros

anos de vida na Suíça. Soube, ainda, que dois estudantes tinham acompanhamento psicológico e que um aluno tinha regularmente consultas de pedopsiquiatria.

De seguida, a estadia com os/as estudantes, envasada numa relação de proximidade e compreensiva, permitiu desenhar e caracterizar as relações que os/as mesmos/as estabelecem com o universo escolar.

Importa realçar que todos os momentos das sessões, mesmo aqueles dedicados ao apoio ao estudo e/ou de orientação do estudo, bem como os diálogos no recreio, foram importantes para apreender e compreender as percepções dos/as estudantes sobre as diversas dimensões que envolvem ser aluno/a, sobre si próprios, sobre as suas relações com os pares, sobre o estudo, sobre a escola.

Uma relação dualizada com a escola – valorização da dimensão relacional e social, simultaneamente, indiferença e desconfiança da dimensão das normas e dos conteúdos escolares

Ao longo das sessões, a maioria dos/as estudantes mostraram uma relação dualizada no que toca à escola, na medida em que a sua postura em relação à escola não era totalmente positiva, nem totalmente negativa. Mostravam uma valorização da dimensão relacional e social, apontando as relações sociais que estabelecem com os pares como dos pontos mais positivos da sua frequência na escola – e simultaneamente, mostravam indiferença e desconfiança com as restantes esferas da escola, como as regras, obrigatoriedade e os conteúdos. Alguns/algumas alunos/as referiam que não compreendem a obrigatoriedade da escola (e que preferiam que não fosse), que não gostam que existam tantas regras que têm que cumprir (como, por exemplo, não puderem correr nos corredores e terem que esperar para falar na sala de aula...) e provavelmente, o ponto que mais estudantes referiram prende-se com o desinteresse da maioria das disciplinas (consideram os conteúdos aborrecidos e não os consideram importantes).

Apenas dois estudantes deste conjunto referem não gostar de frequentar a escola, não conseguindo ver nada de positivo na sua frequência. Justificam este desapego referindo apenas os pontos negativos, que nas suas opiniões passavam por não gostarem de estar muito tempo fechados, não gostarem da sua turma e colegas, não gostarem de estar nas aulas, considerar a escola aborrecida (e preferir ficar em casa com as famílias) e por não gostarem de estudar. Os/as mesmos/as referiram que o que mais gostam da escola são as férias e que estão ansiosamente à espera dos últimos dias de aulas.

Sobre estas questões, percebe-se a diferença de percepções entre as crianças do 5ºano e as restantes crianças na medida em que as quatro crianças que acompanhei do 5ºano mostraram maior facilidade em encontrar pontos positivos da frequência da escola e, como tal, possuíam visões mais positivas que os restantes.

No que refere à importância atribuída à escola, o conjunto de estudantes na generalidade referem a escola como instância de socialização e de aprendizagem informal relevante pois permite-lhes estabelecer relações com pares de diversas idades (para além da sua turma) e consequentemente, desenvolver aprendizagens com os mesmos. O trabalho empírico permitiu apurar que o que é mais marcante para os/as alunos/as na escola são os intervalos enquanto tempos de lazer e de interações sociais, pelo que a relação entre pares é muito mais ressaltada do que as outras relações vividas no seio escolar como a relação entre estudante e professor/a.

Uma relação com o estudo irregular, desmotivadora, inconsistente e associada às classificações dos testes

Em concordância com os dados constantes nas fichas de sinalização, o conjunto de estudantes que acompanhei apresentavam-se como estudantes com pouco interesse bem como pouca motivação para o estudo.

Na auscultação das suas vozes, foi possível traçar alguns tipos de desmotivação e de desconexão com o estudo:

- «o estudo como uma tarefa maçadora», considerando que o estudo é uma atividade associada a cumprir um dever e nada prazerosa, em que impera sentimentos de aborrecimento e de pouca estimulação perante as tarefas que consideram repetitivas e cansativas;
- «o estudo como uma tarefa difícil e muito desafiante», ligado a dificuldades de aprendizagem (em alguns casos, dificuldades já antigas) que os/as estudantes têm de algumas disciplinas que faz parecer a aprendizagem efetiva dessas disciplinas que nem algo que é longínquo e impossível de se alcançar;
- «o estudo como tarefa sem importância e utilidade», caracterizado pela incompreensão da aplicabilidade do estudo e dos conteúdos em relação à sua vida, assim, os conteúdos escolares aparecem desconectados do mundo ao seu redor, desvalorizando a sua necessidade e relevância;

- «o estudo limitado às classificações escolares», na medida em que alguns estudantes participantes (doze) referiram que estudam apenas quando têm testes próximos e que consideram que a utilidade do estudo se prende meramente com a obtenção de classificações escolares.

Estas situações, relacionadas com as situações referidas por Veríssimo (2013), possuem uma forte influência na diminuição dos níveis de motivação e no desinvestimento e pouco envolvimento que colocam nas tarefas.

Este conjunto de estudantes, que frequentam hoje o 2º ou 3º ciclo, não estão familiarizados com o estudo desde o 1º ciclo, referindo que só começaram a estudar quando transitaram para o 2º ciclo. Neste sentido, para além das situações acima referidas, alguns estudantes (especialmente o 5º e 6º ano) poderão estar numa fase de adaptação em relação às novas exigências escolares que cada ano letivo comporta e que são cada vez mais exigentes à medida que a escolaridade avança, dado não possuírem hábitos de estudo precoces.

Relativamente aos métodos de estudo, os/as estudantes partilharam e mostraram que costumam utilizar os métodos básicos, como leitura e realização de exercícios, tendo mais peso a realização de exercícios (doze estudantes mencionaram que utilizam este método), seguido da leitura e elaboração de resumos. Contudo, oito estudantes referiram que não sabem como estudar, sendo que seis destes frequentam o 2º ciclo (5º e 6º ano), o que acaba por ser pertinente para refletir novamente que o estudo neste ciclo exige outros métodos de estudo e um estudo mais consistente, pois se trata de um ciclo de transição. Sendo a transição de ciclo um contexto de crise e de desafios, há que ter uma atenção específica. É de salientar que à mudança curricular e de docência que lhe está associada, acresce, normalmente, a mudança de estabelecimento.

Ficou notório nas sessões que, no geral, este conjunto de estudantes não tem hábitos de estudo diários, mais de metade dos/as alunos/as não estuda diariamente nem regularmente (catorze estudantes), e apenas sete referiram estudar diariamente. Mesmo os sete estudantes que referiram que estudavam diariamente, a duração do seu estudo aparece algo modesta pois existem estudantes (três) que estudam menos de uma hora por dia. Por sua vez, quatro estudantes referiram que estudam diariamente cerca de duas horas por dia.

Ao longo das sessões foi-se evidenciando o reduzido acompanhamento familiar no percurso escolar, especialmente nos momentos de estudo pois a grande parte dos/as estudantes mencionam que os pais não os conseguem acompanhar nem os motivar para o estudo por falta

de tempo. Estas situações familiares também parecem estar influenciadas com a motivação para o estudo, pois, muitos/as dos/as estudantes mencionam como dificuldades o pouco incentivo e estimulação para o estudo por parte das famílias (como Encarregados de Educação, irmãos, entre outras figuras). Importante também referir que alguns estudantes passam muito tempo sozinhos em casa e referiram que têm dificuldades em se concentrarem perante tantas distrações e, portanto, dificuldades de automotivação.

Uma relação com os «trabalhos de casa» e estudo marcada por dificuldades de aprendizagem a disciplinas como Português, Matemática e Inglês

Os «trabalhos de casa» aparecem, à semelhança do estudo, como tarefas que são marcadas pelas dificuldades de aprendizagem. Nas primeiras sessões, fui percebendo que os/as estudantes gostariam que as sessões pudessem em diversas situações (com alguns estudantes) se tornarem um espaço onde pudessem realizar os «trabalhos de casa», com reforços positivos e clima de não julgamento. Foi também possível perceber que os/as estudantes que referiram que realizam sempre os «trabalhos de casa» são estudantes que frequentam centro de estudos e/ou explicadores/as.

As áreas curriculares em que os/as estudantes apresentam maior dificuldade, são o Português e a Matemática, seguida do Inglês. Do conjunto de vinte e um estudantes, dezassete referiram que sentem dificuldades em Português, dez estudantes referiram que têm dificuldades a Matemática e, nove estudantes referiram dificuldades a Inglês. Quanto a Português e Matemática, todos referiram que as dificuldades se prendem com a falta de interesse pelas disciplinas (por não se identificarem por preferência pessoal e/ou pela forma como as mesmas são lecionadas). Consideram, ainda, que são disciplinas em que os/as professores/as exigem muito dos/as alunos/as, que não conseguem acompanhar as aulas e, assim, desinvestem nessas disciplinas. No que se refere ainda, a Português, quase a totalidade de estudantes (quinze) que possuem dificuldades a essa disciplina, refere as dificuldades na gramática e, de seguida, referem as dificuldades com a leitura e em interpretar os textos. As dificuldades relacionadas com Matemática são também referidas como dificuldades que já existem de outros anos letivos, marcadas por reprovações, pelo que dificulta a compreensão das matérias novas. No que se refere à língua inglesa, os/as estudantes mencionaram dificuldades ligadas à gramática e à compreensão da língua.

Uma relação consigo mesmo/a marcada por uma percepção negativa enquanto alunos/as

Ao longo das sessões, foi possível perceber, de imediato, que os/as estudantes apresentam uma percepção negativa perante o seu papel, capacidades e competências enquanto alunos/as. Essa percepção é marcada pelo sentimento de fracasso do papel de alunos/as e, consequentemente da naturalização desse fracasso – ou seja, naturalizam o seu papel de “maus alunos”, sem refletirem sobre esse aspeto.

Nas conversas com os/as estudantes, também foi claro que determinados/as estudantes têm vergonha em expor as suas dúvidas, pelo que quando têm dificuldades costumam tentar resolver as suas dificuldades sozinhos/as. Esta questão está ligada às visões de impotência, desistência e incompetência que marcam as suas autopercepções enquanto estudantes:

«A menina disse-me, no final da sessão sobre as dúvidas que tem para o teste: “não pergunto à prof porque já não há volta a dar, nunca vou conseguir perceber as matérias”» (NT: 24/11/2020)

«O estudante X apresenta muitas dúvidas sobre as matérias de Inglês que já se tem relevado ao longo das sessões. Contudo, revela vergonha em admitir que tem dúvidas e em perguntar aos/as seus/suas professores/as, dizendo-me: “tenho receio de perguntar porque estou sempre atrás dos meus colegas, não sou tão inteligente como eles, pois eu nunca percebo bem a matéria”» (NT: 03/12/2020)

«No decorrer da sessão, as crianças do 7ºano mostram uma atitude de pouca fé nas suas capacidades, como se já tivessem desistido de perguntar o que não perceberam, de expor as suas dúvidas, enfim, de tentar. Mostram, para além disso, alguns constrangimentos com os/as seus/suas professores/as, referindo que estes/as também já não acreditam nas suas capacidades: “não vale a pena perguntar, já estou marcado, as professoras já não ajudam, ignoram”» (NT: 09/12/2020)

Também é importante indicar que os/as estudantes em causa são estudantes que têm percursos marcados pelo «insucesso» escolar, nomeadamente reprovações de anos letivos anteriores e classificações escolares negativas, pelo que estas situações em que os/as estudantes são confrontados sucessivamente com resultados negativos, dificuldades e frustrações contribui para a consolidação de sentimentos pessoais de descrença nas suas capacidades próprias, baixas motivações e interesse perante a escola e baixa realização académica. Por sua vez, são estudantes que não experimentaram o sucesso, o que leva a consolidar concepções de que não são competentes para o trabalho escolar. Assim, a relação entre a motivação e a competência académica é considerada uma relação circular e recíproca, na medida em que os constrangimentos ligados à motivação contribuem para níveis baixos de realização académica, e níveis baixos de realização académica como o «insucesso» escolar enfraquecem a esfera motivacional (Veríssimo, 2013).

Uma relação desligada e difícil com a leitura marcada pela dificuldade de ler e na língua portuguesa, falta de interesse e/ou de hábitos de leitura

A importância da leitura surgiu, como já foi referido, como uma possibilidade de intervenção no seguimento deste projeto, dada a necessidade verificada ao longo das sessões da necessidade de melhoria da ortografia, das dificuldades assinaladas na disciplina de Português, as dificuldades de interpretação dos textos, bem como a falta de hábitos de leitura que referiam.

Sabemos que a leitura, é um fator favorável e/ou determinante relativamente aos resultados académicos dos estudantes (Cabral & Tavares, 2005), para além de que orientações internacionais elegem a leitura, fora da escola, como uma estratégia essencial e promotora de sucesso escolar (OECD, 2012). Para além de que, a importância da língua portuguesa é realçada nos objetivos do agrupamento, no artigo 3.º, alínea f: *“Desenvolvendo a inter-relação formativa com a língua materna, como objeto de estudo, mas, também, como veículo para a aquisição de outros saberes, meio de comunicação, elemento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, abertura a outras culturas e de realização pessoal”* (Agrupamento D. Pedro I., 2018:5).

Por estas razões, a intervenção orientou-se, a uma certa altura do estágio (que se verificou ser a altura final, com as medidas da pandemia), para a compreensão da relação que este conjunto de estudantes estabelecem com os livros e, assim, poder desenvolver atividades promotoras do ato de ler, incentivando a leitura em casa e dedicando um tempo da sessão à leitura de um conto de um livro agradável.

Com os/as estudantes que com quem foi possível realizar o *questionário sobre a leitura* e a dinâmica *“Um conto à escolha”* (Vf. Apêndice nº1), concluí que a relação que possuem com a leitura não é uma relação frequente, especialmente por considerarem que não têm tempo e/ou por a considerarem uma ação aborrecida. Ambos os/as estudantes consideraram que o tempo que dedicam à leitura é suficiente e a maior parte do tempo que despendem para a leitura diz respeito à leitura de livros de estudo ou da escola. Na dinâmica *“Um conto à escolha”* foi visível o interesse que os/as estudantes demonstraram, afirmando que gostaram daquela sessão e sugerindo mais sessões de leitura:

«” No final da dinâmica sobre a leitura de um conto, X referiu que: “afinal, gostei de ler esta história! Era uma história super divertida, sobre futebol... não foi nada aborrecido! Na próxima sessão, podemos ler mais.”» (NT: 18/01/2021)

«(...) “Depois da leitura deste conto, poderíamos ler outros contos do livro. Gostei muito de ler em voz alta esta história, percebi a história toda.”» (NT: 20/01/2021)

3.3.4. Balanço da intervenção desenvolvida

Neste ponto será realizada um balanço da intervenção realizada, que incide em torno de três aspetos: das **potencialidades/ contributos** que esta intervenção trouxe e permitiu refletir, das **expetativas** em torno do desenvolvimento da intervenção versus os **constrangimentos** enfrentados.

Antes de mais, o desenvolvimento da intervenção cumpriu, a meu ver, o ciclo dinâmico e flexível inerente aos projetos sociais e educativos, preocupando-se em respeitar a individualidade dos/as estudantes e em escutá-los/as, a partir das suas verdades e vozes. Foi importante adequar as sessões aos seus interesses e às suas necessidades, encarando os/as estudantes para além de alunos/as, como pessoas dentro do/a aluno/a, isto é, como sujeitos e atores da sua escola e da sua vida. Nesta ótica, no decorrer das sessões, as ideias para as sessões seguintes foram surgindo de acontecimentos antecedentes, e se os/as estudantes não se mostrassem implicados ou interessados em realizar alguma atividade, existiria a possibilidade de se adaptar a atividade para que fosse ajustado às suas características e preferências. Devido à solicitação recomendada pela minha supervisora local, os momentos de apoio ao estudo passaram a constar um tempo na maioria das sessões realizadas. Existiu, assim, a preocupação de pôr em prática uma intervenção que fizesse sentido para os/as estudantes mas também para a instituição escolar.

No que diz respeito a um balanço ao longo das sessões, senti uma evolução notória dos/as alunos/as, especialmente na sua postura de interesse e de maior motivação relativa à escola. Por exemplo, alguns/algumas estudantes começaram-me a procurar no intervalo para contar das suas dinâmicas escolares ou para me mostrar os seus testes. No decorrer das sessões, foi possível perceber que as crianças começaram a resignificar a escola como uma instituição que pode ser importante para o seu futuro, encarando-a como contexto de aprendizagem, e não só como um espaço de socialização e de convivência, como referiam anteriormente. A título de ilustração, algumas crianças referiam que a escola permite aprendizagens que podem ser essenciais para a sua vida e que também pode permitir realizarem os seus sonhos profissionais, isto é, puderem exercer as profissões que desejam e que dependem da frequência e da obtenção de sucesso na escola.

Penso que a sua postura foi maioritariamente alterada, ao longo das sessões, pela construção da uma relação de confiança mútua, marcada pela proximidade, persistência e por reforços positivos, pois no início mostravam-se muito resistentes à minha presença. No meu

entender, penso que será este (relação de proximidade) um dos fatores que também influenciaram significativamente as suas atitudes perante comigo.

Retomando as sessões iniciais, os/as alunos/ mostravam-se pouco confortáveis e apreensivos, não só por ser uma novidade, mas também receavam que algo de errado se estava a passar e/ou que tinham feito algum comportamento condenável por eu estar associada ao GIS. Geralmente, começavam por falar pouco sobre si e sobre os seus percursos, com um ar desconfiado e questionavam muito acerca das sessões. Deste modo, foi preciso clarificar o meu papel e o que se esperava das sessões, e, simultaneamente foi-se construindo uma relação compreensiva. Também foi notório que as crianças tiveram uma boa relação com as sessões e se sentiram, em alguns momentos no decorrer da intervenção, surpresas por poderem participar e terem as suas perceções e sugestões valorizadas. Deixo, de seguida, algumas das suas opiniões sobre as sessões:

«“Gosto destas atividades, são diferentes das aulas! Podemos todos partilhar as nossas ideias sobre os assuntos”» (NT: 29/11/2020)

«“São atividades descontraídas, aprendo um bocado sobre como estudar melhor e gosto de cá estar. Não sou obrigado a cá vir, venho porque gosto”» (NT: 09/12/2020)

«“Quando estudo aqui, sinto que não são tão burrinho. Já sei como estudar, sei fazer resumos, síntese de um texto, estudar para um teste...”» (NT: 18/12/2020)

«“Adoro estas atividades pois passo um bom tempo aqui e posso participar. Também me faz pensar sobre a escola (...) ela é importante para o futuro, então, estou a tentar gostar da escola, a olhar para ela de uma forma melhor”» (NT: 04/01/2021)

«“Gosto de estar aqui com os meus colegas de turma. Também aprendo bastante sobre a organização do meu tempo e que existem vários métodos de estudo que me podem ajudar, por exemplo, agora já não estudo sempre da mesma forma. Já percebi que fazer cópias não resulta para mim”» (NT: 05/01/2021)

«“Aqui estou interessada em aprender coisas que me vão ser úteis para a minha vida e gosto também de puder interagir com os meus dois colegas de turma. É diferente das aulas e secalhar é por isso que gosto, nas aulas temos que estar o tempo todo calados e sentados, às vezes parece que nem estou na aula (...) estou com a cabeça noutro sítio de tão aborrecido que é (...) temos também poucas pausas, é sufocante (...) muitas das aulas não nos perguntam se estamos a gostar da aula, se estamos a perceber, se podíamos sugerir outro tipo de aula... só nos chutam com matéria e mais matéria que sai nos testes, não perguntam a nossa opinião”» (NT: 11/01/2021)

Tendo em conta o que já foi referido, os contributos que a intervenção realçou foram a importância de uma relação próxima e de escuta ativa bem como a importância de se construírem espaços na escola que permitiam valorizar as opiniões e perceções dos/as alunos/as.

Quanto à relação próxima (claramente dentro dos contornos mais apropriados) e de escuta ativa, esta permitiu que a intervenção ganhasse significado e teve um papel fundamental

para a mudança de postura dos/as alunos/as perante a escola, sentindo-se mais motivados e compreendidos. Este aspeto vai ao encontro do que é referido por Alves (2000:30):” a *escolaridade é, assim, para muitos alunos, um túnel no fundo do qual não se vislumbra qualquer luz. Reféns do modelo escolar e de um mundo de trabalho que os desqualifica e precariza os vínculos laborais, os alunos estão à deriva e lançam um olhar perdido. Buscam, às vezes, só um olhar de compreensão. Uma palavra de afeto.*”

No que diz respeito à importância de se ouvirem os/as alunos não só no dia a dia da escola, decisões relativas ao funcionamento da escola, mas também quando estes/as apresentam dificuldades escolares, para que seja possível percebermos de que forma é que se pode ajudar para diminuir essas dificuldades. Será então evidente a tese de que as crianças não deverão ser vistas meramente como alunos/as ou resumidas ao seu papel de alunos/as, mas, em contrapartida devem ser consideradas enquanto sujeitos, pessoas com saberes e competências e devem ser ouvidas sobre o seu processo de aprendizagem. Nesta linha, deve ser criadas condições para as crianças terem uma postura interventiva na reflexão sobre a escola e no seu processo de melhoria, no fundo no decurso da sua escolarização. Ghaziani (2008:235) reforça que os/as alunos/as devem ser ouvidos/as também no que se refere ao espaço da escola (dando o exemplo, de quando envolve arquitetos ou designers), na medida em que estes/as sendo os/as seus/suas maiores usuários/as, “*(...) know a tremendous amount about their school environment and they can provide extremely valuable information...*”.

Neste sentido, procurei que os/estudantes envolvidos participassem ativamente e que num processo coletivo e individual de reflexão, se pensasse sobre a realidade atual e a realidade atingir, sempre tendo por base a corresponsabilização, o respeito e a cooperação. Para além que, dado o projeto ter sido pensado e realizado em pequenos grupos (no máximo até cinco estudantes) da mesma turma, possibilitou um processo construtivo de partilha entre pares, sobre as suas experiências relacionais, sociais, culturais, as suas perceções sobre a escola e sobre o trabalho escolar, as suas facilidades e dificuldades em torno da escola, as suas vontades pessoais e coletivas..

Como referem Hohmann & Weikart (2011:375): “*O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças considerada individualmente*”. Em suma, traz também como contributos, o trabalho em pequenos grupos

na medida em que possibilita um trabalho mais especializado, mais atento e mais próximo com cada criança, contribuindo para que ela seja mais realizada e mais feliz.

A questão da participação é em si também uma preocupação ética, quando passa pela promoção de um processo democrático e de empoderamento (K’CIDADE, 2007). As preocupações éticas devem ser tidas em contas na intervenção de forma a conseguir assegurar o bem-estar de todos os que estão envolvidos e de todos os que são afetados por esse processo, pelo que poderão passar também pelo anonimato, transparência da comunicação, avaliações justas (avaliação sobre as potencialidades e fracassos), respeito pelos indivíduos envolvidos, consentimento informado durante todo o processo, entre outros... (K’CIDADE, 2007). Nesta lógica, todas as preocupações descritas em cima foram cumpridas, pelo que reforço que os/as participantes só participaram no projeto com o consentimento dos/as seus/suas representantes legais (os/as Encarregados de Educação - este consentimento foi dado via telefone), embora estes/as tivessem já dado conhecimento da intervenção do GIS, por escrito à escola, pois eram estudantes sinalizados. Todas as outras preocupações éticas foram tidas em conta, nomeadamente a questão da confidencialidade e anonimato.

Este trabalho empírico veio a salientar, também, a importância de prevenir o «insucesso» escolar dando particular atenção às transições de ciclo. Seria conveniente conhecer as potencialidades e as dificuldades dos/as alunos/as à entrada do 5º ano e à entrada no 7º ano. As notas negativas e a reprovação de ano letivo são indutoras de «insucesso» escolar, e estão associadas a dificuldades que podem ter a sua origem em múltiplos fatores, mas para as quais a resolução pode estar associada à formação em competências associadas ao estudo (métodos e técnicas) e pode estar associada ao acompanhamento de proximidade com vista a estimular sentimentos de autoconfiança e autonomia. Proporcionar aos/às estudantes novas estratégias para estudarem, tendo em conta o perfil cognitivo do/a aluno/a e/ou de estimular a sua criatividade no estudo para que criem de forma autónoma técnicas que resultem para eles/elas próprios/as é uma boa meta a perseguir nas escolas. O estímulo para a leitura não é por demais salientar. Tal pode ser conseguido se a leitura despertar interesse, prazer, gosto por saber mais que se transfere para todas as áreas curriculares.

Recomenda-se a possibilidade da continuação daquele espaço de apoio ao estudo e à aprendizagem para os/as estudantes que se encontram desmotivados e com falta de interesse pelas atividades escolares. Como constatei, alguns/algumas estudantes com quem desenvolvi a intervenção passam muito tempo sozinhos/as em casa. Para estes, a existência deste espaço

promoveria um acompanhamento e incentivaria o estudo, algo que no seu contexto familiar poderá ser deficitário. Num projeto mais ambicioso, também se poderia conjugar esta intervenção com outras atividades de animação sociocultural, considerando os recursos existentes na escola, pois também reforçam a criança enquanto ser social e não remetem apenas para a criança enquanto aluno/a, contribuindo para um maior sentimento de pertença e motivação perante a escola.

A adequação de estratégias a cada criança traduziu-se numa força do plano de intervenção, que exigiu uma reflexão constante acerca da minha postura bem como acerca das dinâmicas propostas, de forma a compreender se as ações propostas eram pertinentes para os/as estudantes em questão e se promoviam a motivação, ou se pelo contrário, provocavam efeitos iatrogénicos.

Quanto a fragilidades sentidas, considero que foram a curta duração do estágio curricular e os entraves à relação interpessoal impostos pela situação pandémica que atravessamos. A primeira, porque a duração do estágio não é compatível com o tempo necessário para o desenvolvimento de hábitos de estudo em estudantes com dificuldades acumuladas a esse nível e níveis altos de desmotivação, sendo morosas as efetivas mudanças associadas ao desenvolvimento de hábitos de estudo, aos horários, à persistência e à autorregulação do comportamento, bem como o domínio dos métodos e técnicas de estudo, essenciais para a aquisição e exposição dos conteúdos das diferentes disciplinas escolares.

Se todas estas competências se devem adquirir desde cedo, o seu desenvolvimento induzido por um projeto, é necessariamente moroso. Acresce a morosidade e a complexidade do desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo em estudantes com pouca motivação escolar pois exige dar tempo aos estudantes, considerá-los/as como atores do seu próprio desenvolvimento, ouvindo o que têm a dizer, o que sentem, as suas dificuldades, como por exemplo acerca da forma como percecionam a escola e se percecionam como alunos/as. No entanto, tendo em conta o *feedback* dos/as estudantes, de alguns/algumas Encarregados/as de Educação e de professores/as, considero que as sessões realizadas reforçaram a importância do estudo diário para o sucesso escolar e os/as estudantes sentiram-se bem no contexto das sessões, suscitando reflexões acerca da sua situação.

Considero que a colaboração com as famílias que se mostraram mais recetivas foi um ponto chave para que se fizesse sentir algumas mudanças nos/as estudantes bem como a colaboração com alguns/algumas professores/as que se mostraram envolvidos e interessados

em colaborar e a alterar estratégias para que os/as estudantes fossem melhor sucedidas. As famílias reforçaram especialmente, no decorrer dos contactos telefónicos, as alterações das percepções acerca de si mesmos/as e uma maior predisposição para a escola no geral, para além do estudo. Assim, embora se fizesse notar uma mudança de postura nas sessões, principalmente na questão da motivação e interesse, não permite concluir que essas mudanças se tornem efetivas ao longo do tempo pois o tempo de intervenção foi curto.

A situação pandémica por COVID-19 com o encerramento das escolas impossibilitou a continuação da intervenção, designadamente a questão da leitura: só foi possível pôr em prática o questionário sobre leitura (Vf. Apêndice nº1 e Apêndice nº3) e a realização da dinâmica “Um conto à escolha” (Vf. Apêndice nº1) com dois estudantes. Ademais, esta medida do encerramento das escolas fez terminar de forma abrupta a intervenção, sem perspetiva de recomeço (de voltar a intervenção). Dessa forma, não foi possível desenvolver mais sessões, nomeadamente as sessões finais com vista a compreender e ouvir o *feedback* final dos/as estudantes e Encarregados/as de Educação.

Considero, ainda, uma dificuldade, a inconsistência dos dados transmitidos por uma parte dos Diretores/as de Turma e Encarregados/as de Educação. Senti, portanto, que muitos/as destes/as, não se envolveram no projeto, não colaborando e/ou fornecendo um *feedback* detalhado e consistente no tempo, abstendo-se do seu papel ativo. Para além de que existiram inclusive dificuldades em conseguir reunir com os/as professores/as, em função da vontade e disponibilidade de cada um/uma. Contudo, a articulação com os/as professores/as de Educação Especial constituiu-se uma articulação mais consistente e fundamental para conseguir conhecer certos/as estudantes e adequar estratégias.

Capítulo IV. Considerações finais

Chegou o momento de redigir algumas considerações acerca do *percurso de estágio* na instituição e o contributo que o estágio tem na *profissionalidade em Ciências da Educação*. Não pretendendo que esta reflexão se debruce nas dificuldades e nas falhas mas que se foque nas aprendizagens desenvolvidas durante todo o percurso nomeadamente nas aprendizagens que os constrangimentos possibilitaram.

4. Balanço e contributo do estágio para a profissionalidade em Ciências da Educação

Este percurso de estágio foi marcado naturalmente por aspetos positivos e aspetos menos bons, embora seja importante referir que felizmente a maioria foram positivos. Os

principais momentos de preocupação prenderam-se com a responsabilidade e com o volume de trabalho que tinha «em mãos». Estas preocupações foram decorrentes da autonomia profissional que me foi atribuída pela instituição escolar, emergindo alguns sentimentos de insegurança e de receio de não conseguir atender ao trabalho face ao tempo limitado no local e de não corresponder às expectativas, especialmente por não possuir experiência profissional. Contudo, esses sentimentos foram atenuados durante o processo, com o apoio da orientadora bem como da supervisora local.

No que respeita à prática avaliativa no percurso do estágio, foi apenas possível realizar uma avaliação *ex-ante* (ou avaliação diagnóstico) realizada no início do estágio. Esta pretende refletir e descrever das necessidades, recursos disponíveis, participantes, problemas e potencialidades do contexto e uma avaliação *ex-post*, referente à finalização da ação, que procura refletir acerca da intervenção levada a cabo, nos seus efeitos desejados e não desejados (Monteiro, 1996). Considero, no entanto, que a avaliação levada a cabo não foi uma avaliação consistente, especialmente a avaliação final pois, tendo em conta a medida do encerramento das escolas impostas pela COVID-19, a forma repentina como o estágio terminou, impossibilitou dedicar uma sessão (ou um conjunto de sessões) à avaliação final com os atores do plano de intervenção - alunos/as - e de utilizar técnicas de recolha de dados mistas que estavam planeadas, técnicas qualitativas decorrentes da observação e das conversas intencionais com os/as estudantes e quantitativas como inquérito por questionário para facilitar a obtenção e discussão dos dados. Contudo, a solicitação pedida pela escola para a realização de um relatório respeitante à intervenção realizada, remete-nos, também, para uma exigência interna da “prestação de contas” que denota interesse, seriedade e empenho associados ao pedido de intervenção.

Considero que o potencial do estágio era acrescido se existisse a possibilidade de se prolongar no tempo. Não obstante, este percurso foi sem dúvida complexo, mas, indubitavelmente enriquecedor dado que tive a oportunidade de desempenhar tarefas distintas e de levar a cabo uma intervenção num contexto profissional.

Assim, o contato com a realidade institucional que o estágio me proporcionou, aparece como uma referência para o exercício profissional futuro, proporcionando o entendimento que a ação socioeducativa não deve ser encarada como algo solitário e isolado. No contexto de estágio, lidei com profissionais de áreas científicas distintas (como os/as professores de Educação Especial e de outras áreas, profissionais de Psicologia, Serviço Social e Animação

Sociocultural...) e com os alunos/as. Pessoas e grupos heterogêneos que contribuíram para reforçar a importância de que como pessoas e profissionais sermos capazes de estabelecer relações baseadas na empatia e na comunicação. O trabalho em rede entre os vários atores, naturalmente com posições ideológicas e saberes diferentes, permite um conhecimento que aceita e valoriza a complexidade: *“sobre uma realidade irrepetível e mutável, com um número indeterminado de factores condicionantes, pressupostos e finalidades no campo das ideologias e da espiritualidade, o paradigma tem de ser o da complexidade”* (Boavida & Amado, 2008:222). Desta forma, este tempo de vivência de estágio traz consigo a clarificação da complexidade que é intrínseca às realidades dos contextos profissionais.

O desenvolvimento do plano de intervenção fez emergir a reflexão acerca da relação estabelecida entre mim e os/as estudantes pois a construção de uma relação próxima e de confiança, diferente da relação entre estudantes e professores/as, exige também a importância de delimitar os contornos e os limites da relação. Era, assim, importante que os/as estudantes compreendessem o meu papel de adulta, não me considerassem uma “colega”. A relação estabelecida foi uma relação que diferiu consoante as personalidades dos/as estudantes, pois o tempo no terreno permitiu-me compreender que com certos/as estudantes, a minha postura teria que ser mais assertiva, precisando de frisar os limites da relação. Desta forma, considero que esta questão foi bem sucedida, ainda que tenha existido a necessidade de clarificação, nos momentos iniciais, com alguns/as estudantes.

Esta questão reforça a importância de os profissionais das Ciências Sociais e em particular as Ciências da Educação desenvolverem capacidades de auto-vigilância e a procura de distanciamento que, Durkheim (2001) reclamava dever existir entre o investigador e o fenómeno social em estudo. É exigida uma análise da realidade que não parta das nossas crenças, muito embora se conceba hoje que não podemos analisá-la de uma forma completamente neutra, dado sermos seres sociais. Assim, embora tenhamos a necessidade de desenvolver uma relação de proximidade, precisamos igualmente de ter capacidade de estarmos distanciados para que seja possível posicionarmo-nos profissional e criticamente.

Apesar de ter realizado um plano de intervenção, a minha passagem pela escola não se resumiu apenas à realização de tarefas relacionadas com o mesmo, com efeito, desempenhei diversas tarefas como o acompanhamento de alunos/as no recreio, elaboração de cabazes alimentares, impressão de fotocópias, atendimento telefónico com famílias, escrita da ata de uma reunião, realização de dinâmicas de grupo a várias turmas, etc. Embora algumas destas

tarefas possam parecer desprovidas de valor, todas viabilizaram a minha integração em tudo o que envolve o GIS. Tudo o que envolve o GIS ou outro contexto profissional nem sempre corresponde à ideia que pode persistir de que a ação de um estagiário se deve remeter à realização de tarefas só referentes à sua área. Deste modo, procurei desempenhar um papel polivalente ao longo do meu percurso, este papel contribuiu não só para pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado, mas também para desenvolver outras capacidades de trabalho que podem ser transversais a diversos contextos.

Em suma, o estágio, embora tenha sido curto, foi um estágio intenso e de grandes aprendizagens. Considero que o estágio realizado possibilitou transformar-me e experimentar-me como “profissional”, pelo que hoje posso referir que valorizo cada fase, cada constrangimento, cada força e cada sorriso, pois fazem parte do trabalho desenvolvido num contexto dinâmico e desafiador que é a escola. Podemos, portanto, sublinhar a importância do estágio para a construção e desenvolvimento de uma identidade profissional bem como para o crescimento pessoal, pois podemos levantar questões, experimentarmos novos papéis, adquirir novos saberes e criar ferramentas para lidarmos com os desafios que nunca vão deixar de surgir.

Referências

• Referências Bibliográficas

Almeida, Basílio (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) prática(s) de mediação sócio-educativa: Alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Alves, Célia (2010). *O Insucesso Escolar em Língua Portuguesa. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

Alves, José Matias (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições Asa.

Ander-Egg, Ezequiel (1990). *Representando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Aleneo.

Araújo, Maria José (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Estoril: Prime Books.

Avila de Lima, Jorge (2002). *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.

Baptista, Isabel (2012). Ética e Educação Social-Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, XIX, 37-49.

Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade & Culturas*, XX, 43-75.

Barbosa, Maria (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, XIV (43), 645-667.

Benavente, Ana et al (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Benavente, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas. *Análise social*, XXV, 715-733.

Bernstein, Basil (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. 2ª Edição. Lanham: Rowman & Littlefield.

Boavida, João & Amado, João (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Caballo, María, et al (1996). *Léxico Básico de 131 conceptos clave de educación social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Cabral, Ana Paula & Tavares, José (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, IX (2), 203-213.

Canário, Rui, Alves, Natália & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: EDUCA.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Coleção Ciências da Educação - Século XXI. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio, C. Lima, José A. Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*, Lisboa: Sociedade Portuguesa da Ciências da Educação, 55-200.

Capucha, Luís (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos: Guião prático*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Carrito, Maria Manuela (2014). *A palavra aos jovens: a construção social das masculinidades e a desafetação escolar*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Corsaro, William (2001). Teorias Sociais da Infância. In Carla Rosa Araújo (Eds.), *Sociologia da Infância* (pp.17-39). Porto Alegre: Artmed.

Costa, Elisabete, Almeida, Liliana & Melo, Márcia (2009) A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (165-178). Braga: Universidade do Minho.

Delors, Jacques et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Edições ASA/Cortez.

Durkheim, Emile (2001). *As regras do método sociológico*. Coimbra: Rés Editora.

Dussel, Inês & Caruso, Marcelo (2006). *La invención del aula – una genealogia de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Ferreira, Maria Manuela (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Freire, Isabel (2010). Mediação em Educação em Portugal. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (Orgs.), *Mediação:(d)os contextos e (d)os actores* (pp. 59-70). Porto: LibPsi, Colecção Ciências da Educação.

Freire, Paulo (1976). *Educação como Prática da Liberdade*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

García, Luisa, Larrañaga, Mercedes & Rey, Núria (2003). Mediación escolar y resolución de conflictos en las escuelas. In Ana Poyatos García (Coords.) *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp.133-149). Valencia: Nau Llibres.

García, Melania & Sevilla, Juan (2009). A mediación como ferramenta metodológica para os assistentes sociais na resolução de conflitos. In Adalberto Carvalho (Dir.) *Percursos & Ideias, Revista científica do ISCET* (pp. 139-149). 2ª Série. Porto: Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo.

Gaspar, João (2009). Mediação de conflitos numa Escola Básica dos 2º e 3.º Ciclos. In Ana Maria Costa & Maria Alfredo Moreira (Eds.) *Formação e mediação sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, XIV (50), 27-38.

Gohn, Maria da Glória (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, I (2), 35-50.

Ghaziani, Rokhshid (2008). Children's voices: Raised issues for school design. *Codesign*, IV (4), 225-236.

Hohmann, Mary e Weikart, David (2011). *Educar a Criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

K'CIDADE (2007). *GPS: Roteiro de Acompanhamento e Avaliação de Projectos de Intervenção Comunitária*. Lisboa.

Lahire, Bernard (2004). *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Série Fundamentos. São Paulo: Editora Ática.

Leite, Carlinda (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, V, 95-100.

Lima, Rosa (2003). *Desenvolvimento Levantado do Chão... Com os Pés Assentes na Terra. Desenvolvimento Local – Investigação Participativa – Animação Comunitária*.

Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Montadon, Cléopâtre & Perrenoud, Philippe (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.

Monteiro, Alcides (1996). A avaliação em projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, problemas e práticas, metodologias de avaliação*, XXII, 137-154.

Neves, Tiago & Malafaia, Carla (2012). *Gestão de conflitos: uma experiência, um guia*. Porto: Legis Editora.

Perrenoud, Phillippe (2001). O que a escola faz às famílias. In Montadon, Cléopâtre & Perrenoud, Phillippe (Orgs.), *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 57-112), Oeiras: Celta Editora.

Pestana, Carlota (2013). *O papel dos trabalhos de casa no Processo Ensino-Aprendizagem: análise da motivação das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciados*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Manuel Pinto & Manuel Sarmiento (Coords.), *As crianças, contextos e identidades – processo de mediação com crianças em idade pré-escolar* (pp. 9-32), Braga: Centro de Estudos da criança, Universidade do Minho.

Polonia, Ana & Dessen, Maria Auxiliadora (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre Família e a escola. *Psicologia Escolar e educacional*, IX (2), 303-312.

Pereira, Gisela & Oliveira, Lindsay (2015). Trabalho Social: uma emergência na escola. *Praxis Educare*, II, 12-20.

Pinhal, João (1995). Estudar o local. In Albano Estrela, João Barroso e Júlia Ferreira (eds), *A Escola: um objecto de estudo, Actas do V Colóquio Nacional da secção Portuguesa de AIPELF/AFIRSE* (pp. 216-228). Lisboa: AFIRSE.

Roazzi, António & Almeida, Leandro (1998). Insucesso escolar: insucesso escolar do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, I (2), 53-60.

Rocha, Cristina & Ferreira, Manuela (2008). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as - análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e prelúdios. *Investigar em educação*, VI/ VII, 17-126.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Lisboa: Almedina.

Sarmento, Manuel (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Ana Cerisara e Manuel Sarmento (Coords.) *Crianças e miúdos - Perspectivas sociopedagógicas da Infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.

Sarmento, Manuel (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, XXIII (1), 17-39.

Saavedra, Luísa (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, XV (1), 67-92.

Silva, Eliana, & Freire, Teresa (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, XXVII (1), 157-176.

Silva, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada - interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Ana & Machado, Catarina (2009). Espaços sociológicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In Bento Silva, Leandro Almeida, Alfonso Barca & Manuel Peralbo (Orgs.), *X Congresso internacional galego-português de psicopedagogia: Programa, resumos e actas* (pp.274-287). Braga: Universidade do Minho.

Silva, Eliana, & Freire, Teresa (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, XXVII (1), 157-176.

Silva, Sofia Marques (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Sônego, Ediléia (2016). *O ato educativo numa perspectiva desconstrucionista: hospitalidade e experiência no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil.

Soares, Margarida (2010). O que são Agrupamentos TEIP. *Ozarfaxinars*, XXII, 1-14.

Tomás, Catarina (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, XXII, 45-68.

Tomás, Catarina (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar., *Educação, Territórios e (Des)igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação, II*, 1-22. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Touraine, Alaiu (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veríssimo, Lurdes (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In Joaquim Machado & José Matias Alves (Orgs.) *Melhorar a Escola, Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-91). Porto: Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Vicent, Guy, Lahire, Bernard & Thin, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista, XXXIII*, 7- 47.

Vieira, Maria (2005). O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer?, *Análise Social, XL*, 519-545.

Veiga, Feliciano et al (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico - Sua importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Formação de Professores, XLVI*(2), 31-47.

Zenhas, Armanda (2018). *A experiência de crianças na sua integração numa nova escola e num ano de transição de ciclo*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

• Referências eletrónicas

Agrupamento D. Pedro I. (2014-2018). *Projeto Educativo*. Retirado em novembro 5, 2020 de http://agrupamento.dpedro.net/wp-content/uploads/2018/01/ProjetoEducativo_jan_18.pdf

Agrupamento D. Pedro I. (2018). *Regulamento Interno*. Retirado em outubro 30, 2020 de http://agrupamento.dpedro.net/wp-content/uploads/2018/10/Regulamento_Interno_aprovado_final_CG_09_07_18.pdf

Agrupamento D. Pedro I. (2018-2021). *Plano Plurianual de Melhoria*. Retirado em dezembro 16, 2020 de http://agrupamento.dpedro.net/wp-content/uploads/2019/09/PLANO_PLURIANUAL_DE_MELHORIA-Final-03-02-19_redt.pdf

Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (2017). Revisão da Carta Educativa Gaia. Fundação Manuel Leão. Retirado em outubro 28, 2020 de <https://www.cm->

[gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/revisao_da_carta_educativa_de_gaia.pdf](https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/revisao_da_carta_educativa_de_gaia.pdf)

Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (2017-2021). *Plano de Desenvolvimento do Concelho de Vila Nova de Gaia*. Retirado em janeiro 3, 2021 de https://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/acao_social/plano_desenvolvimento_social/2017-2021_pds.pdf

Gaiurb, Urbanismo e Habitação EM (s/d). *Parque Habitacional*. Retirado em Janeiro 20, 2021 de <https://www.gaiurb.pt/pages/706>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2012-2013). *Relatório de avaliação externa das escolas. Relatório Agrupamento D. Pedro I. Ministério da Educação*. Retirado em Novembro 10, 2020 de http://agrupamento.dpedro.net/wp-content/uploads/2017/10/AEE_2013_AE_D.Pedro_I_R.pdf

- **Legislação consultada**

Diário da República, Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Diário da República, Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de novembro

Diário da República, Decreto de Lei nº190/91 de 17 de maio

Diário da República, Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio

Diário da República, Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de Setembro

Diário da República, Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho

Diário da República, Despacho normativo nº55/2008 de 23 de outubro

Diário da República, Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro

Diário da República, Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Diário da República, Lei n.º 30/2002. Estatuto do Aluno Não Superior do Ministério de Educação.

Diário da República, Lei n.º 51/2012. Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Direção-Geral da Educação (1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais*.

OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. PISA

República Portuguesa (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

UNESCO (1989). *Convenção dos Direitos das Crianças*.

UNESCO (2003). *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*.

Apêndices

Apêndice 1. Folhas de instrumentos utilizados (descrições das ações/atividades)

I. Dinâmica “Se eu fosse...”

Duração: 10 minutos;

Material: papel e estojo.

Desenvolvimento: num estojo colocam-se os vários cartões:

UM DESPORTO	UM PAÍS	UM DIA DO ANO	UMA PROFISSÃO	UM JOGO
UM FILME	UM RESTAURANTE	UMA COMIDA	UM SUPER HERÓI	UM JOGADOR DE FUTEBOL
UMA DISCIPLINA	UM SENTIMENTO	UM CANTOR	UM/A FAMOSO/A	UM ELETRODOMÉSTICO
UM/UMA YOUTUBER	UMA COISA ASSUSTADORA	UM CARRO	UM DESENHO ANIMADO	

Todos os participantes deverão retirar á vez um papel, iniciando a frase com a expressão “Se eu fosse...” e devendo completar de acordo com os seus gostos, interesses ou opiniões. Exemplo: Se eu fosse um desporto seria natação porque adoro nadar.... Posteriormente, podem voltar a retirar um papel completando a frase com informação a respeito do seu colega (no caso se for par) ou do colega sentado à sua esquerda/direita (no caso se for mais que dois estudantes), de forma a trabalhar também o conhecimento que têm dos restantes elementos do grupo. Ainda, poderá ser realizado o seguimento deste exercício sem ser necessário recorrer a mais papéis, mas partindo das ideias dos estudantes.

Objetivos específicos: promover o conhecimento dos estudantes, como os seus gostos e interesses, bem como algumas das suas características, de uma forma descontraída; perceber a relação que existe entre os/as estudantes.

Referência: Gulbenkian Descobrir (2011-2015). *Micropedagogias*. Retirado em novembro 11, 2020 de <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/16/2016/08/01173853/Micropedagogias.pdf>

II. Dinâmica “Duas verdades, uma mentira”

Duração: 15 minutos;

Material: nenhum.

Desenvolvimento: É pedido a todos os membros que pensem em três afirmações acerca deles mesmos, considerando que duas deverão ser verdadeiras e uma falsa. De seguida, pede-se a um dos elementos para dizer as afirmações e o resto do grupo terá de adivinhar qual é a falsa. Após descobrirem, dá-se a vez a outro elemento do grupo e assim sucessivamente.

Objetivos específicos: criar um ambiente descontraído; promover o heteroconhecimento.

Referência: Bygge (2020). *Duas verdades, uma mentira: aquecendo as pessoas para as suas dinâmicas com bom-humor*. Retirado em dezembro 6, 2020 de <https://www.bygge.co/post/duas-verdades-uma-mentira-aquecendo-as-pessoas-para-as-suas-din%C3%A2micas-com-bom-humor>

III. Dinâmica “Organizar o meu estudo”:

Duração: 20 minutos;

Desenvolvimento: É perguntado aos/as estudantes dúvidas que tenham em relação ao estudo e são fornecidas dicas que podem facilitar, que podem ser diversas como a organização do seu momento de estudo, a criação de uma rotina com o estudo não deve sacrificar o tempo para o lazer e para o brincar, deve ser incorporado intervalos regulares, procurarem perguntar as dúvidas aos professores/as e colegas, procurarem ter um estudo diário e evitar um estudo na véspera, entre outros.. É também entregue as seguintes tabelas e explicado que estas podem auxiliar o seu estudo autónomo.

A minha sessão de estudo							
Data-Hora	Quanto tempo acho que vai durar?	Que disciplina vou estudar?	O que vou estudar?	Por onde vou estudar? (página do manual ou nº lição...)	Que atividades vou fazer?	Cumpri? (Sim-Não)	Quanto tempo demorou ?

Calendário de testes									
MESES DISCIPLINAS	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN

Trabalhos		
Data de entrega	Tema	Disciplina

Objetivos específicos: fornecer sugestões para a organização da sua sessão de estudo em casa e como podem estes prepararem-se para os testes, considerando as suas dúvidas neste tema; entender o tempo que podem dedicar ao estudo sem abdicar do seu tempo para o lazer e brincar;

Referência: Inspirada de Cardoso, Jorge Rio (2012). *O Método Ser Bom Aluno - 'Bora' Lá?*. Editora Guerra & Paz.

IV. Questionário sobre a leitura:

Duração: 20 minutos;

Material: papel e caneta.

Questionário sobre Hábitos de Leitura

Projeto Hábitos e Métodos de Estudo

Idade:

☐ 10-14 anos

☐ 14-16 anos

Sexo: _____

Ano de escolaridade: _____

1. Gostas de ler?

Sim porque _____

Não porque _____

2. Costumas ler?

	Livros	Revistas e jornais	Banda Desenhada	Livros de estudo
Às vezes				
Todos os dias				
1 vez por semana				
1 vezes por mês				
Nunca				

3. Tens livros que sejam só teus (não contam os livros escolares)?

Sim, Por exemplo, _____

Não _____

4. Podes dar alguns exemplos dos títulos do que lês?

5. Sobre que assuntos gostas de ler?

6. Já alguma vez entraste numa livraria para comprar livros? (sem ser os livros escolares)

- ☐ **Sim.** Exemplo: _____
- ☐ **Não.** _____

7. Preferes ler em:

- ☐ Formato digital (*sites*, livros on-line...)
- ☐ Em papel

Porquê? _____

8. Consideras que o teu tempo dedicado à leitura é:

- ☐ Suficiente
- ☐ Insuficiente

Porquê? _____

9. Costumas ler livros nas interrupções letivas?

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

E o que lês?

10. SE GOSTAS DE LER, quais são as maiores barreiras que encontras para a frequência da leitura? Podes assinalar várias.

- ☐ Tempo
- ☐ Condições financeiras para comprar livros e revistas
- ☐ Dificuldade de acesso/uso da biblioteca
- ☐ Lentidão na leitura
- ☐ Dificuldade de compreensão do que leio
- ☐ Outra.

Qual? _____

11. SE NÃO GOSTAS DE LER, quais são as maiores barreiras que encontras para gostares de ler? Podes assinalar várias.

- ☐ Tempo
- ☐ Condições financeiras
- ☐ Dificuldade de acesso/uso da biblioteca
- ☐ Lentidão na leitura
- ☐ Dificuldade de compreensão do que leio
- ☐ Outra.

Qual? _____

Desenvolvimento: É distribuído o questionário pelos estudantes, e pode ser combinado com outras perguntas para aprofundar a temática.

Objetivos específicos: explorar e compreender a relação que os/as estudantes têm com a leitura; o questionário serve como ponto de partida para a exploração do tema da leitura.

Referência: Este questionário é da minha autoria.

V. Dinâmica “Um conto à escolha”

Duração: 30 minutos;

Material: livro “O Menino Nicolau”.

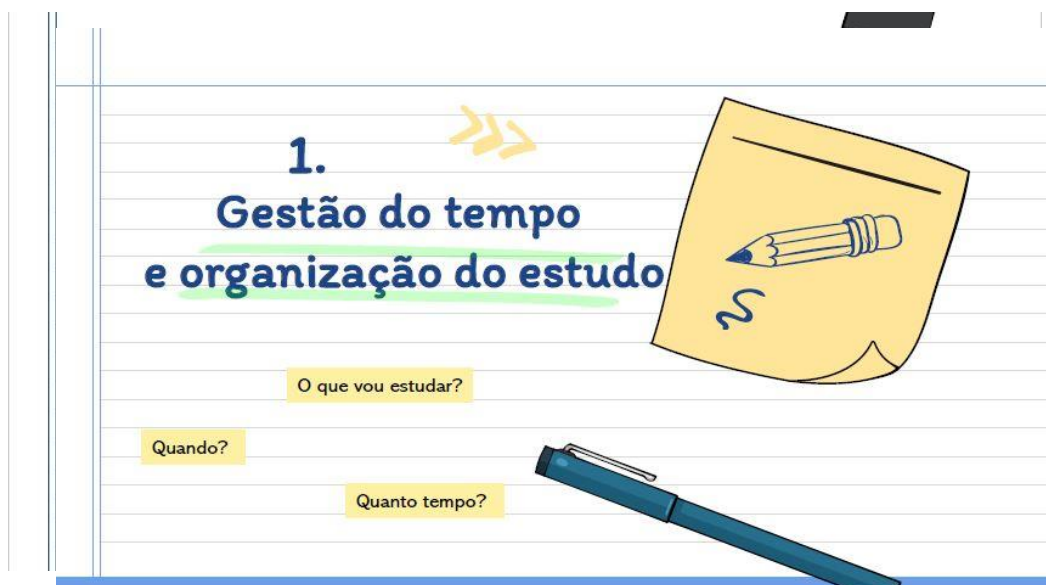
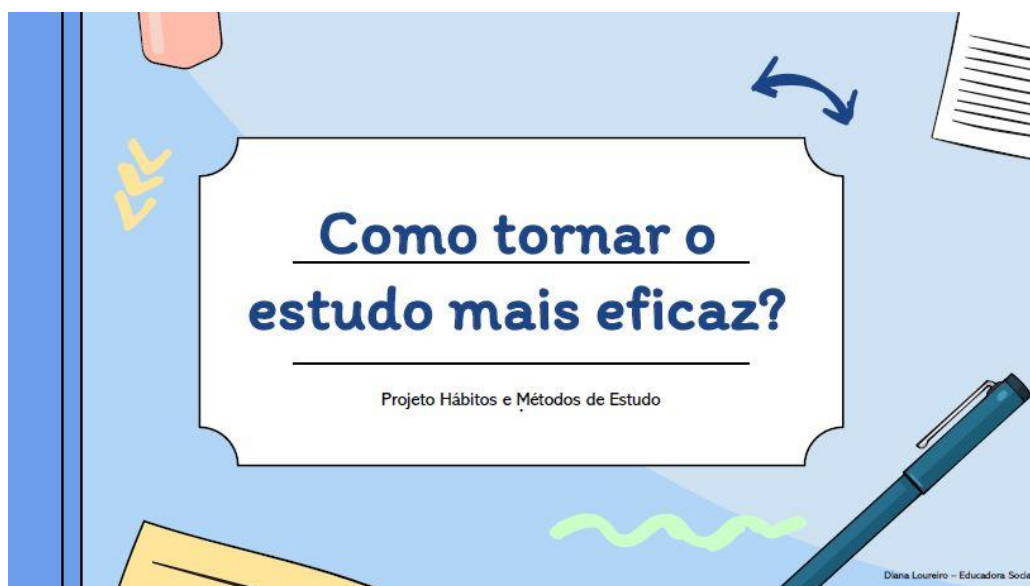
Desenvolvimento: É proposto aos estudantes que escolham um conto do livro. Procede-se à leitura em voz alta do conto. Dedicar-se um momento final à reflexão do conto.

Objetivos específicos: Estimular a leitura através de um livro agradável e de linguagem simples, para que a leitura seja uma atividade prazerosa; estimular o gosto pela leitura, a partir de um conto do livro em causa à sua escolha.

Referências: Sempé, Jean-Jacques & Goscinny, René (2016). *O Menino Nicolau*. 10ª edição. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Apêndice 2. Sessão “Como tornar o meu estudo mais eficaz?”

Utilizado formato *powerpoint*:



Qual a importância deste 1º passo?

- CONCILIAR o tempo dedicado ao estudo com o tempo livre;
- Ajuda a desenvolveres um hábito de estudo REGULAR e a assimilares a matéria até ao momento de avaliação, COM TEMPO;
- Permite perceberes quais são os temas em que sentes maior dificuldade e assim, dedicar mais tempo a esses temas;
- Permite tirar dúvidas e pedir ajuda ao professor, colega...



- Evitar um estudo nas vésperas de um teste apressado, exaustivo e ineficaz;

Para isso poderá ser útil:

- Elaborar um horário de estudo (pós-escola):

Deves estudar todos os dias – 1 hora a 2 horas

Em cada 30 minutos, faz um intervalo breve de 5 minutos

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom
Estudo Estudo	Estudo Estudo	Estudo Estudo	Estudo	Estudo Estudo	Estudo	

Tenta estudar sempre à mesma hora

Uma agenda escolar pode-te facilitar!

- Não esquecer as datas importantes:

Calendário de testes									
MESES DISCIPLINAS	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
MAT		23		10				1	
PORT				20	30				
HIST	3		12			13			

Trabalhos		
Data de entrega	Tema	Disciplina
15-Fevereiro	Ficha de leitura	Português

- Organizar as sessões de estudo:

Data-hora	Quanto tempo vai durar?	Que disciplina vou estudar?	O que vou estudar?	Por onde vou estudar? (página manual, n.º lição...)	Que atividades vou fazer?
15-01-21 9:00	1 hora	Ciências	Sistema reprodutor	Pág. 30 - Manual Pág. 15 - caderno atividades	Leitura e exercícios

Podes disponibilizar um caderno para as sessões de estudo!

Realizar primeiro os TPC's e depois o estudo

Devem estudar as várias disciplinas, mas devem dedicar mais tempo às disciplinas em que sentem mais dificuldade ou que tiveram classificações negativas por exemplo.

2. Ambiente de estudo

Onde estudar?



3.

Metódos de estudo

Como estudar?

Tirar apontamentos

Auto-explicação

Leitura e releitura

“Ensinar”

Exercícios

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$



Por exemplo: Fichas do manual ou caderno de atividades; exemplos de testes ou testes antigos

Matemática

Físico-Química

Português

Glossários e/ou Biografias



História

Resumos



Em forma de texto ou tópicos

Em esquemas

Geografia

Ciências Naturais

Comunicar

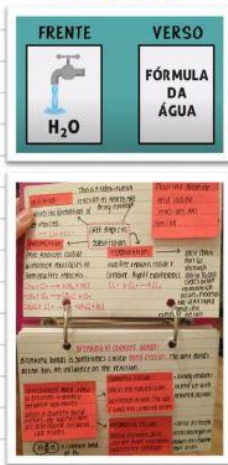
Inglês

Francês



Métodos mais divertidos!

"Flashcards"



Vídeos

- Filmes
- Documentários

Sites/Aplicações – praticar línguas

- Duolingo;
- Mondly...

4.

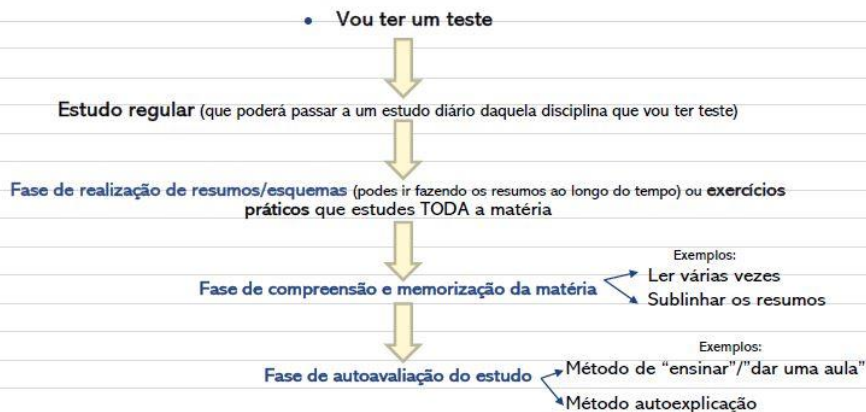
Avaliação do estudo e Preparação para testes



- Ser pontual e estar atento às aulas;
- Dormir bem;
- Deves estudar com antecedência, semanas antes do teste;
- Dedica os dias anteriores ao teste para uma revisão em torno de toda a matéria que saí;
- Tirar todas as dúvidas;
- Deves procurar manter uma atitude de confiança em ti mesmo!

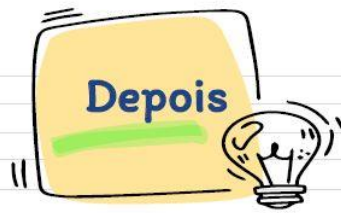


Resumindo:



- Chegar a tempo do teste e levar apenas o material necessário;
- Manter uma atitude calma para evitar que os nervos te dominem;
- Organizar o tempo para as várias respostas;
- Primeiro podes responder às perguntas que são mais pequenas e mais fáceis;
- Nas perguntas que são maiores, podes fazer uma lista de tópicos na folha de rascunho, organizar os tópicos e depois comesas a escrever uma resposta coerente;
- Nos últimos 5 a 10 minutos deves reler todas as respostas.
- Conhecer e interpretar bem o significado das perguntas:

PALAVRAS-CHAVE	SIGNIFICADO
Agrupar	Formar grupos
Analisar	Delatar algo/Examinar de forma detalhada
Apontar	Dizer qual é / Mostrar
Argumentar	Dizer porquê / Apresentar possíveis razões
Caracterizar	Descrever/Assinalar as suas características
Classificar	Distribuir por grupos ou categorias; ordenar elementos
Comparar	Dizer quais as semelhanças e as diferenças
Criticar	Defender uma posição pessoal acerca de um determinado assunto, utilizando argumentos a favor ou contra
Comentar	Clarificar o sentido de algo/ dar uma opinião
Comparar	Confrontar o que é igual e/ou diferente
Completar	Escrever o que falta/Preencher espaços
Definir	Dizer qual o significado de um conceito, de uma forma clara e precisa
Demonstrar	Apresentar argumentos/razões
Denominar	Dar um nome
Descrever	Indicar as características mais importantes
Enumerar	Indicar todos os dados e elementos presentes
Enunciar	Dizer quais são/Expor/Indicar
Fundamentar	Apresentar argumentos
Interpretar	Tentar explicar qual o sentido de um texto
Ilustrar	Esclarecer/tornar claro/explicar
Justificar	Fornecer provas que mostrem a correção de uma dada afirmação
Relacionar	Estabelecer uma relação/ comparação
Resumir	Expressar, por poucas palavras, as ideias principais do texto



- Pedir ao professor comentários sobre a avaliação e dicas para melhorar;
- Perceber o que correu menos bem e tentar melhorar isso;
- Face a uma classificação insuficiente, não a encares como derrota nem desanimes, pensa que é um sinal que tens que trabalhar mais;
- Não tenhas vergonha de mostrar o resultado menos bom aos teus familiares, assume esse resultado e esforça-te mais;
- Se tiveste uma boa classificação, orgulha-te do teu trabalho mas lembra-te que tens que continuar a trabalhar para manter as boas notas.



★
Sono

★
Estudo diário

★
Combinar métodos

★
Motivação



Obrigada por assistirem!



Apêndice 3. Respostas do questionário sobre leitura

A amostra foi constituída apenas por 2 alunos/as (devido à interrupção do estágio não foi possível abarcar o conjunto de estudantes).

Perguntas e opções de resposta fechadas		Respostas dadas
Idade:	10-14 anos	Estudantes com 10-14 anos de idade (100%)
	14-16 anos	
Ano de escolaridade:	5ºano	
	6ºano	1 estudante do 6ºano (50%)
	7ºano	1º estudante do 7ºano (50%)
	8ºano	
	9ºano	
Sexo:	Feminino	
	Masculino	Estudantes do sexo masculino (100%)

Perguntas e opções de resposta fechadas		Respostas dadas	
		6ºano	7ºano
Costumas ler livros:	Às vezes		
	Todos os dias		
	1 vez por semana		
	1 vez por mês	1 estudante (50%)	
	Nunca		1 estudante (50%)
Costumas ler revistas e jornais:	Às vezes		
	Todos os dias		
	1 vez por semana		
	1 vez por mês	1 estudante (50%)	
	Nunca		1 estudante (50%)
Costumas ler banda desenhada:	Às vezes		1 estudante (50%)
	Todos os dias		
	1 vez por semana		
	1 vez por mês	1 estudante (50%)	
	Nunca		
Costumas ler livros de estudo:	Às vezes		
	Todos os dias	1 estudante (50%)	
	1 vez por semana		1 estudante (50%)
	1 vez por mês		
	Nunca		

Perguntas e opções de resposta mistas		Respostas dadas	
		6ºano	7ºano
Gostas de ler:	Sim porque...		“Sim porque gosto de ler histórias.”
	Não porque...	“Não porque prefiro jogar PS4.”	

Tens livros que sejam só teus (não contam os livros escolares)?	Sim, por exemplo...	<i>“Sim, por exemplo, livros infantis antigos.”</i>	<i>“Sim, por exemplo, banda desenhada.”</i>
	Não...		
Podes dar alguns exemplos dos títulos do que lês?	(resposta aberta)	<i>“Agora não sei.”</i>	<i>“Não sei, não me lembro.”</i>
Sobre que assuntos gostas de ler?	(resposta aberta)	<i>“Tudo o que envolva a PS4, eu gosto de ler.”</i>	<i>“Gosto de ler todas as bandas desenhadas, sobre vários assuntos.”</i>
Já alguma vez entraste numa livraria para comprar livros? (sem ser os livros escolares)?	Sim. Exemplo:		
	Não.	<i>“Não, nunca.”</i>	<i>“Não, só vou para comprar livros para a escola.”</i>
Preferes ler em:	Formato digital (sites, livros online...) e porquê?	<i>“Formato digital, porque estou sempre no telefone.”</i>	<i>“Formato digital, porque é melhor, mais divertido.”</i>
	Em papel e porquê?		
Consideras que o teu tempo dedicado à leitura é:	Suficiente. Porquê?	<i>“Suficiente, porque leio às vezes.”</i>	<i>“Suficiente, porque leio todos os dias algo.”</i>
	Insuficiente. Porquê?		
Costumas ler livros nas interrupções letivas? E o que lês?	Sim, frequentemente		<i>“Sim, frequentemente, livros da escola.”</i>
	Às vezes	<i>“Às vezes, leio alguns anúncios e artigos de jogos, PS4.”</i>	
	Nunca		
Se gostas de ler, quais são as maiores barreiras que encontras para a frequência da leitura? Podes assinalar várias	Tempo		<i>“Tempo - não tenho muito tempo para ler mais do que livros da escola.”</i>
	Condições financeiras para comprar livros e revistas		
	Dificuldade de acesso/uso da biblioteca		
	Lentidão na leitura		
	Dificuldade de compreensão do que leio		
	Outra. Qual?		
Se não gostas de ler, quais são as maiores barreiras que encontras para gostares de ler? Podes assinalar várias.	Tempo	<i>“Tempo.”</i>	
	Condições financeiras		
	Dificuldade de acesso/uso da biblioteca		
	Lentidão na leitura		
	Dificuldade de compreensão do que leio		
	Outra. Qual?	<i>“Também acho aborrecido a maior parte das leituras.”</i>	

Anexos

Anexo 1. Dados fornecidos sobre o número de alunos/as

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. PEDRO I Sede: Escola Básica D. Pedro I																
 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO																
N.º Total de Alunos 2020/2021																
5.º Ano	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Total	Total
28	20	20	20	20	20	21	20	28	28	26	29	28			288	12
6.º Ano	28	20	20	20	21	19	17	27	27	27	27	26	26	25	330	14
7.º Ano	29	25	27	26	27										134	5
8.º Ano	28	28	28	28	20										132	5
9.º Ano	28	27	28	22	20										125	5
Total Alunos															1009	41

Turmas com alunos NEE																
5.º Ano	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Total	Total
0	2**	2**	2*	1*	1*	1*	1*	1	0	0	0	0			10	
6.º Ano	A	B***	C*	D*	E**	F**	G**	H	I	J	K	L	M	N		
0	3	2	2	3	2	2	2	2	1	0	0	0	1	0	18	
7.º Ano	A	B	C	D	E										10	
2	2	2	2	2	2											
8.º Ano	A	B	C	D	E										9	
2	1	3	2	1												
9.º Ano	A	B	C	D	E										8	
2	2	2	2	1	1											
Total															55	

NORTE2020 PORTUGAL 2020																
União Europeia																
Fundação Europeia																
09/10/20																

TURMAS 2020/2021

T U R M A S 2 0 2 0 / 2 0 2 1	Escolas	Turmas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	TOTAL	Alunos NEE
	Afurada Baixo	T1		8	8		16	1
		T2	10			11	21	2
	Afurada Cima	T3	20				20	1
		T4		16			16	1
		T5			24		24	
		T6				24	24	
	Chouselas	T7	20				20	1
		T8	24				24	
		T9		20			20	2
		T10		20			20	1
		T11			22		22	2
		T12			20		20	3
		T13				20	20	2
		T14			4	22	26	
	Lavadores	T15	22				22	
		T16		21			21	1
		T17			20		20	1
		T18			1	23	24	2
	Meiral	T19	20				20	1
		T20	24				24	
		T21	1	23			24	
		T22		20			20	1
		T23		1	19		20	2
		T24			24		24	2
	S. Paio	T25				24	24	2
		T26			1	19	20	2
		T27	20				20	2
		T28		18			18	2
		T29			24		24	
		T30			20		20	1
		T31				24	24	
		T32				20	20	1
	Viso	T33	16			3	19	3
		T34		21			21	
		T35			24		24	
		T36				25	25	
			177	168	211	215	771	39

Canidelo, 22 de julho de 2020

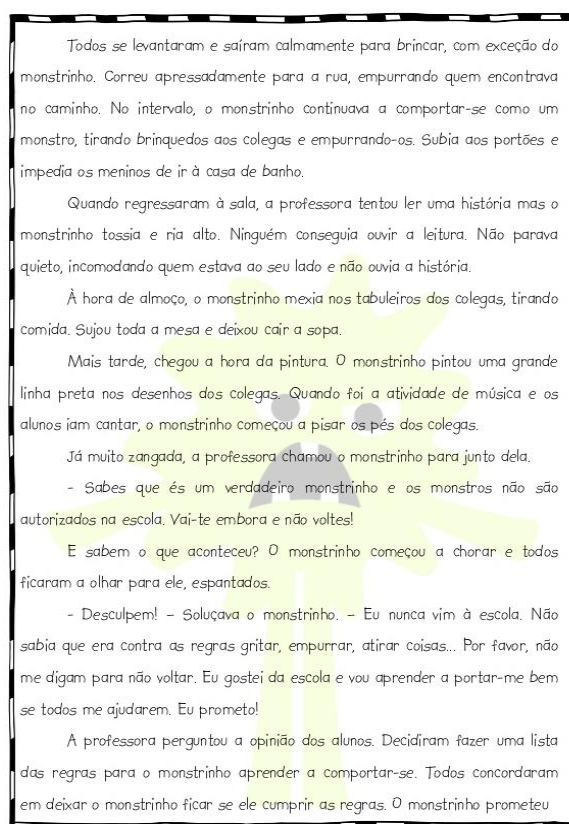
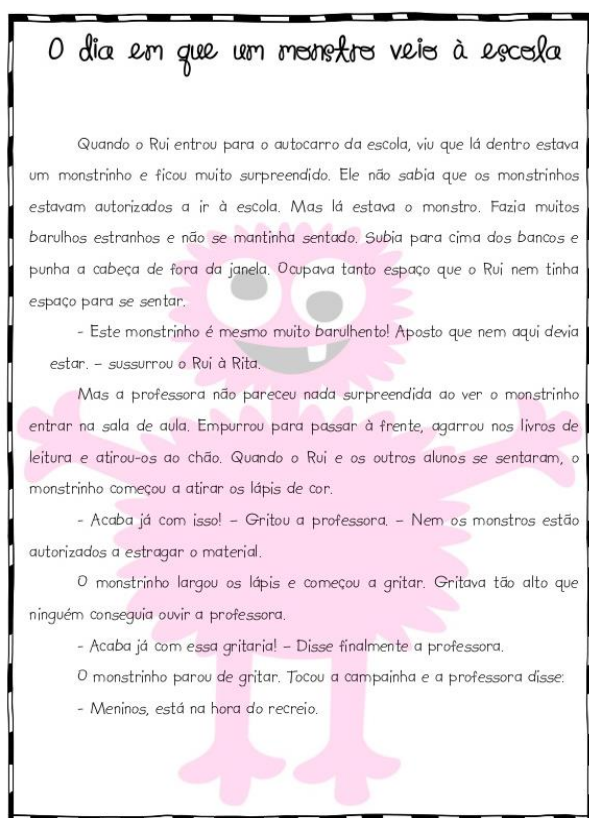
Anexo 2. Dinâmica de grupo realizada na colaboração do projeto “Experiências positivas”

Como já foi referido, nas primeiras sessões foi-me pedida a colaboração no projeto “Experiências positivas”, nomeadamente a realização de dinâmicas de grupo a diversas turmas da escola, com uma dinâmica de grupo já pré-planificada, que irei expor de seguida. A dinâmica realizada chama-se “O dia em que um monstinho veio à escola”, e é utilizada com estudantes que se encontrem em situação de transição de ano, nomeadamente na entrada no 1ºano, pelo que a dinâmica é adaptada pela minha supervisora local.

Duração: a dinâmica deve ser realizada em 1 hora;

Objetivos: conhecimento dos/as estudantes; caracterizar os bons comportamentos da sala de aula e reforçar a importância da disciplina; ouvir e ajudar os/as estudantes no seu processo de transição.

Material utilizado: É utilizado a história e os papéis com imagens do monstinho ou outras imagens em desenho que retratam as regras de comportamento na sala de aula, novelos de fios verdes e vermelhos, agrafador e tesouras.



que se ia esforçar para ser bem comportado e poder ficar na escola a aprender e brincar com os seus novos amigos.

No dia seguinte, o monstinho entrou muito calmamente na sala e começou logo a trabalhar. Cuidou do seu material e ajudou quem precisava. À hora de almoço, o monstinho respeitou a fila do refeitório e não empurrou ninguém. Comeu calmamente e manteve a mesa limpa. No intervalo, brincou com os colegas sem magoar ninguém e até emprestou os seus brinquedos. Na hora da leitura, ouviu atentamente a história que a professora contou e manteve-se sossegado enquanto ouvia.

No fim do dia, a professora perguntou aos alunos a sua opinião sobre o comportamento do monstinho ao longo do dia.

- Foi um bom ouvinte. - Disse a Iris.
- Gostei de brincar com ele no intervalo. - Disse o Gustavo.
- Almoçou ao meu lado no refeitório e portou-se muito bem. - Disse o Gabriel.

De seguida, a professora perguntou ao monstinho como se tinha sentido.

- Eu acho que tive um bom dia. Portei-me bem brincando, partilhando, ouvindo e trabalhando. - Disse o monstinho.
- Concordo! - Exclamou a professora.

Nesse dia, o monstinho regressou muito feliz à sua casa, sentindo-se orgulhoso pelo seu bom comportamento. Estava desejoso de voltar à escola no dia seguinte!



participar



**ser
arrumado**



**ser
paciente**



**ser
amigo**



interromper



distrair-se



partilhar



ouvir



**estragar
o
material**



conversar



**trabalhar
com empenho**



**ajudar
os outros**



Desenvolvimento/Descrição: A sessão é realizada por três momentos. Num primeiro momento, é realizada uma apresentação sobre quem irá realizar a dinâmica e qual é principal motivo da ida à turma, explicitando que irá ser realizado atividades sobre as regras na escola. É iniciado um momento de breve debate sobre o que os/as estudantes sabem sobre as regras na sala de aula e na escola – através de pergunta-chave como “Conhecem algumas regras da escola?”.

O segundo momento prende-se com a leitura da história infantil que se encontra acima nas imagens, que deve ser lida com entuação e de forma dramática. Após a leitura da história, é perguntado aos/as estudantes o que estes acham da história e se se relacionam com o seu percurso na escola. De seguida, é pedido aos/as estudantes dois/duas voluntárias/as para ajudar na próxima atividade: estes/as dois/duas estudantes segurariam cada novelo, verde ou vermelho ao longo da atividade. A parte seguinte da atividade pode ser realizada com a distribuição das imagens dos monstros que dizem respeito a cada regra de comportamento em sala de aula ou a distribuição das imagens dos desenhos sobre regras de comportamento em que os estudantes têm de as colorir. Depois disto, é perguntado aos/as estudantes se consideram que o fio verde remete para que comportamentos adequados ou comportamentos inadequados na sala de aula, e a mesma coisa para o fio vermelho. É exposto o exemplo do semáforo em relação aos comportamentos, em que a luz verde diz-nos para avançar, continuar e a luz vermelha diz-nos para pararmos para pensar, para parar. Depois disto, cada estudante, um/a a um/a, vai ao centro da sala de aula mostrar a sua imagem que recebeu, referir o que está descrito lá na imagem e para qual fio (verde ou vermelho) considera que deveria ir, considerando o fio verde

os comportamentos adequados e o fio vermelho, os comportamentos desadequados. No final, é realizado uma reflexão breve sobre o tema.

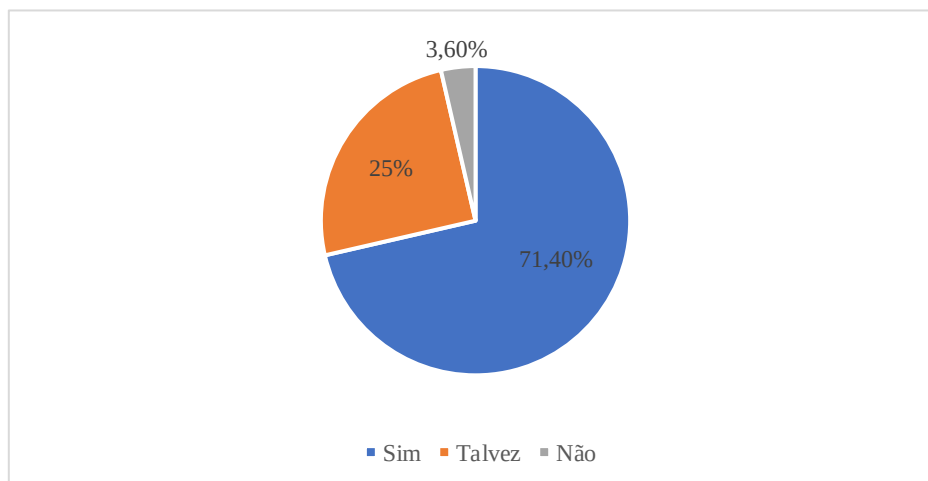
Referências: A dinâmica é adaptada, pela educadora social, inspirada de <https://caminhosqueeduca.blogspot.com/2017/01/livro-o-dia-em-que-um-monstro-veio.html>

Anexo 3. Respostas dos/as estudantes ao inquérito da sessão “Como tornar o meu estudo mais eficaz?”

Inquérito realizado pela Coordenadora do Projeto e que me foi partilhado. Foi respondido pelos/as estudantes que participaram nas duas sessões. Total de Respostas: 28.

Ano: 5º ano (25%); 6ºano (35,7%); 7ºano (28,6%); 8ºano (7,1%); 9ºano (3,6%).

Consideras que esta sessão contribuiu para a alteração dos teus métodos de estudo?



Das sugestões apresentadas, qual a que vais adotar para tornar o teu estudo mais eficaz?

Respostas livres dos estudantes:

- “Estudar diariamente.”
- “Ter mais motivação, arranjar formas mais divertidas de estudar.”
- “Avaliação do estudo e preparação para testes.”
- “Ter calma e não deixar que o teste nos domine.”
- “Eu vou começar a fazer o meu horário de estudo.”
- “Alterar o meu ambiente de estudo!”
- “Os documentos de estudo (o 1º), muito útil.”
- “Horário de estudo.”
- “Partilhar com os meus colegas as minhas técnicas e eles comigo.”
- “O das cartas.”
- “Fingir que estou a dar uma aula.”
- “Tirar mais apontamentos das aulas, estar atenta.”
- “Tirar apontamentos.”
- “Fazer mais apontamentos, e digamos que brincar aos professores.”
- “Ler a matéria várias vezes e depois fazer alguns resumos. Combater a preguiça.”
- “Utilizar flashcards.”

- *“Fazer o meu próprio questionário e ser eu a responder, fazer uma miniaula com os meus pais, reler as páginas, fazer apresentações e estudar uns dias antes do teste.”*
- *“Estar atento nas aulas e ir para a sala de estudos.”*
- *“Começar a fazer resumos.”*
- *“Organização e tempo.”*
- *“Estudar num local mais sossegado e usar a técnica dos flashcards, achei muito interessante.”*
- *“O método de flashcards e a autoexplicação.”*
- *“Estudar mais.”*
- *“Fazer horários.”*
- *“Todas.”*
- *“Ler e reler.”*
- *“Fazer um esquema com horas de estudo e as matérias.”*
- *“Os flashcards.”*
- *“Flashcards.”*
- *“Todas, tinha dificuldade em estudar”*

Consideras estas sessões úteis para a melhoria do teu desempenho escolar?

