

DOMÍNIO DE EDUCAÇÃO, COMUNIDADES E MUDANÇA SOCIAL
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Inclusão Socioeducativa através de tutorias de acompanhamento no apoio e aprendizagem de jovens

Catarina Vieira Calheiros

M

2022



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Inclusão Socioeducativa através de tutorias de acompanhamento no apoio e aprendizagem de jovens

Catarina Vieira Calheiros

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sobre orientação do Professor Doutor Henrique Vaz e da Professora Doutora Elsa Teixeira

Porto, 2022



Resumo

Este relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, com especialização no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social. Aconteceu entre os meses de outubro de 2021 e março de 2022 numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na Área Metropolitana do Porto.

A Instituição tem como objetivo superar as desigualdades de oportunidades de acesso à educação, de forma a contrariar os baixos níveis de escolarização de pessoas que se encontram em risco de pobreza e de exclusão social, contribuindo, deste modo, para uma mais plena inclusão destas na sociedade. Conta com profissionais de diversas áreas que desenvolvem uma ação educativa de longa duração, comprometendo-se a acompanhar os/as utentes em todas as etapas da concretização de projetos de vida. Através de um protocolo que estabeleceu com a Escola Secundária Fonseca de Benevides (ESFB), escola sede do Ensino a Distância (EaD) em Portugal situada em Lisboa, a Instituição inclui, através de uma estrutura de apoio e acompanhamento, estudantes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, que encontraram neste tipo de ensino uma forma de prosseguir estudos, devido às suas relações desestruturadas com a escola presencial.

O estágio permitiu-me estar em contacto com um contexto da área das Ciências da Educação e colocar em prática os conteúdos que adquiri ao longo de dois ciclos de estudo. Neste relatório é explicado como articulo esses saberes na prática, desempenhando a função de tutora no apoio à aprendizagem das crianças e jovens do grupo do sétimo ano que frequentam a Instituição e estão inseridas na modalidade de Ensino a Distância, bem como, e no âmbito destas funções, promovendo uma atividade focada na criação de jogos digitais recorrendo aos conteúdos programáticos das disciplinas.

Palavras-chave: Ensino a Distância, Exclusão Social; Inclusão Socioeducativa; IPSS; Tutoria;

Abstract

This internship report was developed as part of the Master's Degree in Education Sciences, on the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto, specializing in the field of Education, Communities and Social Change. It took place between October 2021 and March 2022 in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) located in the Metropolitan Area of Porto.

The institution aims to overcome inequalities of opportunity in access to education, in order to counteract the low levels of education of individuals who are at risk of poverty and social exclusion, thus contributing to their fuller inclusion in society. It has professionals from various areas who develop a long-term educational action, committing to accompany users in all stages of achieving life projects. Through a protocol established with the Fonseca de Benevides Secondary School (ESFB) and the main school of Distance Learning (EaD) in Portugal, located in Lisbon, the Institution includes, through a support and monitoring structure, students from the 2nd and 3rd cycle of basic education, who found in this type of education a way to continue their studies, due to their unstructured relationships with the presential classes.

The internship allowed me to be in contact with the context in Educational Sciences and to put into practice the contents that I acquired during two study cycles. In this report it is explained how I articulate this knowledge in practice, playing the role of tutor, in supporting the learning of children and young people from the seventh-grade group who attend the institution and are inserted in the Distance Learning modality, as well as, and within the scope of these functions, promote an activity focused on the creation of digital games using the subjects program content.

Keywords: Distance Learning, Social Exclusion; Socio-Educational Inclusion; IPSS; Tutoring;

Résumé

Ce rapport de stage a été développé au cadre de la Maîtrise en Sciences de l'Éducation de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto, dans la spécialisation d'Éducation, Communautés et Changement Sociale. Il s'est déroulé entre les mois d'octobre 2021 et mars 2022, dans une Institution Particulière de Solidarité Sociale IPSS), dans la zone métropolitaine de Porto.

L'Institution a comme but surmonter les inégalités d'accès à l'éducation, notamment contrariant les bas niveaux de scolarité des individus qui se trouvent en risque de pauvreté et exclusion sociale, permettant ainsi une pleine inclusion de ceux-ci dans la société. Elle a des professionnels des diverses disciplines qui développent une action éducative de longue durée, avec un compromis de suivi des parcours de leurs usagers dans la construction de projets de vie. Par le biais d'un protocole établi avec l'École Secondaire Fonseca de Benevides (ESFB), école siège de l'enseignement à distance (EaD) au Portugal, à Lisbonne, l'Institution accueille, au cadre d'une structure d'appui et accompagnement, des étudiants du 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement basique, qui ont trouvé dans l'EaD le seul mode de poursuivre leurs études, étant donné leur préalable faillite dans l'école présentielle.

Le stage a permis être en contact avec un contexte encadré au sein des Sciences de l'Éducation et mettre en place les contenus acquis tout au long des deux cycles d'études – licence et maîtrise – faites auparavant. Ce rapport essaye d'expliquer les modes d'articulation de ces savoirs dans la pratique, accomplissant les fonctions de tutorat dans l'appui à l'apprentissage d'enfants et jeunes du groupe de la 7^{ème} année dans la modalité de EaD à l'Institution, mais aussi et, au cadre de ces fonctions, dans la promotion d'une activité de création de jeux digitales en faisant recours des contenus programmatiques des disciplines.

Agradecimentos

Dada por terminada esta caminhada, quero aproveitar para agradecer a todas as pessoas que de algum modo contribuíram para a minha formação.

Primeiramente, quero agradecer à Instituição onde realizei o meu estágio, por me terem dado a oportunidade de estar em contacto com um contexto profissionalizante que me fez crescer, que me permitiu reproduzir os conhecimentos que adquiri no Mestrado em Ciências da Educação e adquirir novas aprendizagens. Agradeço a todos/as os/as profissionais com quem trabalhei na Instituição por me terem sempre recebido tão bem. Mas em especial, agradeço ao meu supervisor local, que fez sempre por me proporcionar a melhor experiência possível e me apoiou em todos os momentos, privilegiando sempre a minha aquisição de aprendizagens. Obrigada por me dar um voto de confiança e por me ensinar e me permitir aprender consigo.

De seguida, mas não menos importante, um agradecimento especial aos meus orientadores Professor Henrique Vaz e Doutora Elsa Teixeira, por todo o suporte e apoio que me proporcionaram ao longo desta caminhada. Obrigada pela compreensão e atenção que tiveram comigo, mas sobretudo pelas aprendizagens que ambos me proporcionaram e por me acompanharem durante este ano letivo.

Agradeço à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a instituição onde realizei os meus cinco anos de estudo na área das CE que me proporcionou muitas experiências e aprendizagens. Bem como agradecer a todos os colegas e professores com quem me cruzei desde o início da Licenciatura em Ciências da Educação até ao término do Mestrado em Ciências da Educação.

Um obrigada à minha família que fez com que estes cinco anos se tornassem realidade e que teve um papel muito importante nesta caminhada, porque foram o meu braço direito e me apoiaram em todos os momentos difíceis, dando-me força para continuar sem me deixarem desistir.

Por último, mas não menos importante, um obrigada aos meus amigos que sempre se disponibilizaram para me ajudar e estiveram sempre presentes desde o início desta caminhada.

A todos/as o meu muito obrigada!

Descodificação de abreviaturas

AMP- Área Metropolitana do Porto

AT – Análise temática

CAFAP- Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CE- Ciências da Educação

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE- Direção-Geral da Educação

DGEstE- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EaD – Ensino a Distância

EMAT - Equipas Multidisciplinares de Apoio Técnico aos Tribunais

ESFB – Escola Secundária Fonseca de Benevides

FPCEUP- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

GDF-Grupo de discussão focalizado

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS- Instituto da Segurança Social

LCED- Licenciatura em Ciências da Educação

MCED – Mestrado em Ciências da Educação

RSI - Rendimento Social de Inserção

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC- Tecnologias de informação e comunicação

UE- União Europeia

Índice de Figuras

Figura 1 Jogo em formato de questionário criado por dois jovens da Instituição	67
Figura 2 Jogo "abrir a caixa" - as caixas	67
Figura 3 Jogo "abrir a caixa"- abertura de uma caixa.....	67
Figura 4 Jogo "avião"	67

Índice

Introdução	11
Capítulo 1 - Apresentação e caracterização do contexto da Instituição	14
1.1 Breve descrição	14
1.2 Descrição do público-alvo e equipa técnica	14
1.3 Objetivos e missão	15
1.4 Forma de atuação	16
1.5 Ações complementares desenvolvidas pela Instituição.....	17
Capítulo 2 - Enquadramento teórico-conceitual: o EaD, a inclusão/exclusão social e a inclusão socioeducativa através da tutoria.....	21
Capítulo 3 - Entrada na Instituição e fundamentação teórico-metodológica do projeto desenvolvido durante o estágio	31
3.1. Entrada no terreno e acolhimento institucional	31
3.2. Metodologia utilizada.....	32
3.2.1. Observação participante e notas de terreno	33
3.2.2. Entrevista em grupo com os/as profissionais responsáveis pelos três grupos do EaD.....	38
3.2.3. Grupo de discussão focalizada com grupo do sétimo ano do EaD da IPSS.....	40
3.2.4. Análise temática	42
3.3. Aspetos éticos.....	43
Capítulo 4 - EaD na Instituição: o estágio e o trabalho desenvolvido.....	45
4.1. Surgimento da modalidade de Ensino a Distância na Instituição Particular de Solidariedade Social.....	45
4.2. O estágio curricular: o meu olhar	46
4.2. Tutoria de acompanhamento no apoio e aprendizagem dos/as jovens no EaD.....	53
4.2.1. Tutoria individual durante uma semana a um jovem da Instituição.....	61
4.3. Proposta e realização de uma atividade de jogos digitais com o grupo do sétimo ano do EaD.....	63

4.3.1.	A proposta de duas atividades: <i>Digital Storytelling</i> e Jogos Digitais.....	63
4.3.2.	A realização da atividade dos Jogos Digitais	65
Capítulo 5 - Interpretação do EaD e da Instituição através dos dados recolhidos: resultados e análise do estágio.....		69
5.1.	Ensino presencial <i>versus</i> EaD	69
5.1.1.	Saída do ensino presencial e entrada no EaD.....	70
5.1.2.	Aspetos negativos e positivos do EaD.....	73
5.1.3.	A dinâmica dos grupos da Instituição nas aulas do EaD.....	74
5.2.	Resultados das tutorias	76
5.2.1.	A Relação com os/as tutores/as.....	77
5.3.	Ação da Instituição através das atividades	78
5.4.	A Instituição na visão dos/as jovens que a frequentam diariamente	80
Capítulo 6 - Perspetivas de trabalho futuro emergentes do estágio realizado		82
Considerações finais: Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação		89
Referências bibliográficas		93
Apêndices		i
Apêndice 1: Guião da Entrevista em grupo com os/as profissionais da Instituição.....		i
Apêndice 2: Consentimento informado – Entrevista em grupo com os/as profissionais da Instituição.....		iii
Apêndice 3: Consentimento Informado para o/a Encarregado/a de Educação dos/as jovens ...iv		
Apêndice 4: Assentimento informado- Jovens.....		v
Apêndice 5: Proposta de atividades para realizar na Instituição		vi

Introdução

O presente relatório de estágio decorre da conclusão do Mestrado em Ciências da Educação (MCED), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, na Universidade do Porto (FPCEUP), com especialização no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social. A escolha por este domínio quando ingressei no mestrado, recaiu sobre o facto de ter um interesse por contextos em que se trabalham questões de inclusão de adultos, crianças e jovens que se encontrem em contextos desfavoráveis.

De forma a concluir o 2º Ciclo de Estudos em Ciências da Educação eram apresentadas três modalidades: dissertação, trabalho de projeto ou relatório de estágio. Assim, como durante o 1º Ciclo de Estudos em Ciências da Educação senti falta de uma vertente mais prática, optei pela escolha do relatório de estágio que retrata aquele que foi o meu primeiro contacto com a profissionalização na área das Ciências da Educação (CE) através do estágio curricular. O estágio permitiu-me estar em contacto com situações que podem acontecer durante o meu percurso profissional e dessa forma, promover competências que me preparem para essa fase da minha vida. Foi também o momento que me permitiu pôr em prática o que aprendi na teoria nas aulas da área de estudo. O meu período de estágio decorreu entre 26 de outubro de 2021 e 10 de março de 2022.

Realizei o estágio numa Instituição¹ situada na Área Metropolitana do Porto (AMP), a qual tem como objetivo superar as desigualdade de oportunidades de acesso à educação, de forma a transpor os poucos níveis de escolarização de indivíduos que se encontram em risco de pobreza e de exclusão social, contribuindo assim, para uma integração destes/as na sociedade. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que atua através de uma estrutura de suporte às atividades em contextos escolar e extraescolar de crianças do Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico e de uma estrutura de apoio e acompanhamento de estudantes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico através de uma modalidade de Ensino a Distância (EaD). Esta modalidade de ensino constitui é uma opção alternativa de qualidade para alunos/as que não consigam frequentar a modalidade de ensino regular presencial, que assenta no modelo pedagógico de integração das tecnologias de informação (TIC), em processos de ensino e

¹ O nome da Instituição não será divulgado em todo o relatório de estágio.

aprendizagem com o objetivo de que todas crianças e jovens tenham acesso à educação. O facto de ser uma modalidade de EaD, proporciona uma flexibilidade às crianças e jovens que permite que adequem as aulas deste tipo de ensino ao ritmo que melhor se enquadra na sua vida.

Como vai ser possível constatar neste relatório, o EaD surgiu na Instituição, num primeiro momento, para responder à necessidade de proporcionar uma alternativa educativa a uma jovem de etnia cigana, que sofria dificuldades de inclusão social na modalidade de ensino presencial. A partir daí, o modelo de apoio na aprendizagem que é adotado pela Instituição foi-se alargando e foram aderindo cada vez mais crianças e jovens, todas/os elas/eles com a característica de se encontrarem numa situação vulnerável de risco de abandono escolar e, grande parte deles/as, em situação de exclusão social, tendo, por isso, encontrado no EaD a única forma possível de progredirem nos estudos. Como apresentam sempre laços desgastados de relação com a escola, quando ingressam na Instituição contam com o suporte de profissionais, que apoiam as crianças e jovens no ensino e aprendizagem para acompanhar as crianças e jovens em tutoria, dado que, para que haja uma inclusão eficiente destas crianças e jovens não é suficiente matriculá-las/os na modalidade de EaD, é igualmente importante haver um suporte pedagógico e humano que ajude no desenvolvimento intelectual e social. Outra forma de atuação da Instituição é através de atividades que desenvolve para que se assegure a apropriação de conhecimentos e condutas que garantam o sucesso no percurso educativo, bem como na vida social e pessoal. Este modelo de apoio recorre a uma modalidade mista, uma vez que as crianças e jovens se dirigem todos os dias para a Instituição, tal como teriam de fazer na modalidade de ensino presencial.

Dessa forma, neste relatório é dada especial atenção à inclusão socioeducativa que, na Instituição, se traduz por meio das tutorias de acompanhamento no apoio e aprendizagem dos/as jovens, uma vez que, ao longo da minha experiência de estágio desempenhei a função de tutora do grupo da Instituição que frequenta o sétimo ano da modalidade de EaD. Neste relatório serão discutidas as formas de atuação dos/as tutores/as, posturas. Foram recolhidos testemunhos através da realização de uma entrevista em grupo com os/as profissionais e de um grupo de discussão focalizada (GDF) com os/as jovens deste grupo, sobre estes e outros aspetos. Através destas técnicas foi possível perceber se as tutorias poderão contribuir realmente para a inclusão socioeducativa destes/as jovens.

Este relatório estará organizado da seguinte forma: no Capítulo 1- *Apresentação e caracterização do contexto da Instituição*, apresento uma descrição detalhada da Instituição onde realizei o estágio, com o objetivo de perceber quais os serviços que são prestados e as valências disponíveis para incluir as crianças e jovens das famílias que a IPSS ajuda; no capítulo 2 - *Enquadramento teórico-conceitual: o EaD, a inclusão/exclusão social e a inclusão socioeducativa através da tutoria*, constam as temáticas com que me fui cruzando ao longo da minha experiência de estágio, recorrendo a bibliografia dos dois ciclos de estudo da área das Ciências da Educação, bem como a documentação reguladora sobre o EaD. O Capítulo 3 - *Entrada na Instituição e fundamentação teórico-metodológica do projeto desenvolvido durante o estágio*, trata-se de um capítulo no qual retrato todos os passos que dei após a minha entrada no terreno e quais os métodos e técnicas que melhor se enquadraram para recolher a informação necessária durante o estágio. O capítulo 4 - *EaD na Instituição: o estágio e o trabalho desenvolvido*, é um capítulo em que numa fase inicial contextualizo o surgimento do EaD na IPSS e depois abordo tudo o que fiz durante o estágio, ou seja, desde o meu olhar sobre o estágio a todas as tarefas que desempenhei durante a experiência profissionalizante. No capítulo 5 - *Resultados e análise do estágio*, são discutidos os resultados observados e recolhidos através das minhas notas de terreno, da entrevista em grupo que realizei com os/as profissionais da Instituição e o GDF com os/as jovens do grupo do sétimo ano que acompanhei durante toda a minha experiência de estágio. O Capítulo 6 - *Discussão final: Perspetivas de trabalho futuro emergentes do estágio realizado*, é onde reflito tendo em conta os resultados dos dados recolhidos durante o estágio chego a algumas conclusões sobre o trabalho que é desenvolvido na Instituição, e que também me permitiram aí desenvolver para a inclusão dos/as jovens. Além disso, também nesta parte do relatório, irei refletir sobre o trabalho de tutora, com base na formação em CE. Por último, o capítulo das *Considerações finais: Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade em CE*, é onde reflito acerca do contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a visibilidade da intervenção em CE.

Capítulo 1 - Apresentação e caracterização do contexto da Instituição

1.1 Breve descrição

Realizei o meu estágio curricular numa Associação de Solidariedade Social criada no ano de 2001 por um sócio coletivo e também por sócios individuais. Foi registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública. A sua sede situa-se num edifício na área metropolitana do Porto (AMP).

Esta Instituição presta os seus serviços, sem fins lucrativos, baseando-se nos princípios de solidariedade e de justiça social. Além dos recursos financeiros originários de protocolos e de um acordo de cooperação com o Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS), durante os últimos anos, esta Instituição conta também com doações financeiras. Já no que concerne às atividades que são realizadas, são suportadas através de candidaturas a projetos.

1.2 Descrição do público-alvo e equipa técnica

O seu público-alvo são crianças, jovens e famílias, no âmbito da implementação dos programas de inserção da medida do Rendimento Social de Inserção (RSI) e que se encontram em situação vulnerável. Dessa forma, a Instituição elabora e implementa, ao abrigo de três protocolos com o ISS, os programas de inserção de famílias beneficiárias do RSI que residem em duas freguesias da AMP. Dinamiza, ainda, um Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), que acompanha famílias em articulação com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e o Tribunal de Família e Menores. De forma a enriquecer a sua intervenção com as famílias, esta Instituição candidata-se regularmente a programas de financiamento.

Grande parte das famílias acompanhadas confronta-se com condições de pobreza material bastante acentuadas e, de igual forma, com vulnerabilidades socioculturais e educativas que afetam fortemente o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e que, por isso, contribuem para prejudicar de forma considerável o seu percurso escolar (A Instituição, s/d)

Os adultos que constituem estas famílias *“deixaram de procurar emprego e, por força da falta de domínio sobre esta dimensão da vida, perderam a esperança numa vida*

melhor acabando por aceitar a dura realidade em que se inscreve as suas vidas” (A Instituição, s/d, p.2). Para além disso, e dos baixos níveis de escolaridade, nestas famílias são ainda visíveis carências significativas relativamente ao ambiente educativo familiar, no que toca aos materiais de aprendizagem,

(...) estímulo na linguagem, estímulo académico, responsividade dos pais às necessidades sociais e afetivas dos jovens e exposição escassa a atividades formativas não-formais e informais, e que possam potenciar um desenvolvimento saudável favorecedor de processos de inclusão social destas crianças e jovens. (A Instituição, s/d, p.1)

A Instituição conta com uma equipa de cerca de 20 técnicos/as (assistentes sociais, psicólogos/as, sociólogos/as e músicos) que desenvolvem uma ação educativa de longa duração, comprometendo-se a acompanhar os/as utentes em todas as etapas da concretização de projetos de vida voltados para a conquista de um lugar útil e valorizado na vida social (formação escolar, formação profissional, integração no mundo do trabalho). (Instituição, s/d)

1.3 Objetivos e missão

Os objetivos desta IPSS consistem na prevenção e reparação de processos de marginalização que envolvem crianças, jovens e as famílias que se encontrem em situações de vulnerabilidade económica e social; no apoio ao progresso psicossocial das crianças e jovens na situação referida, de forma a promover-lhes condições que assegurem a sua qualificação pessoal e social; e, ainda, no estabelecer de uma dinâmica das relações entre as famílias das crianças e jovens, a escola e outras entidades privadas ou públicas da comunidade e o seu âmbito de ação abrange o distrito do Porto. (A Instituição, 2021)

A sua missão consiste em contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à educação para a superação da falta de qualificação de populações em risco de pobreza e exclusão, na certeza de que estes aspetos validam o acesso ao mercado de trabalho e contribuem para a revalorização simbólica e social. (idem, 2021)

De forma a aumentar as probabilidades de sucesso escolar e educativo e, na sequência, aumentar no futuro as possibilidades de inclusão social, esta Instituição cria condições de formação que sejam adaptadas e comprometidas com a real qualificação dos mais jovens. (A Instituição, 2021). Dessa forma,

procura reunir as condições relacionais e culturais indispensáveis para que crianças, adolescentes e adultos, oriundos de contextos económica e socialmente vulneráveis, tenham a oportunidade de aceder à qualificação escolar e profissional e de se envolver num processo de mudança cultural profunda (A Instituição, s/d, p. 1)

1.4 Forma de atuação

Esta Instituição atua através de duas vias de intervenção. A primeira, através de uma estrutura de suporte às atividades em contextos escolar e extraescolar de crianças do Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico, em colaboração com uma escola da AMP. A segunda é por meio de uma estrutura de apoio e acompanhamento de estudantes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico que precisam de bases firmes nas disciplinas de Português e Matemática, integrados no Ensino a Distância (EaD), em parceria com a Escola Secundária Fonseca de Benevides (ESFB), situada em Lisboa, que, na sequência do Despacho 5946/2014, de 7 de maio foi nomeada enquanto escola sede da modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância, tal como disposto no nº2 do 1º artigo da portaria nº85/14, de 15 de abril. Foi a escola pioneira neste tipo de ensino em Portugal.

O EaD, nesta escola, dirige-se a alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico geral e dos cursos científico-humanísticos e, por esse motivo, conta com o apoio dos/as professores/as que todos os dias se dirigem à instituição escolar para lecionar aulas para os/as seus/suas alunos/as através dos computadores. Quanto à:

capacidade de resposta da escola, resulta de um esforço continuado em apostar no fortalecimento desta modalidade de ensino, através de recursos muito concretos de meios tecnológicos, da implementação de novas tecnologias e metodologias de ensino, bem como, numa aposta constante na formação dos docentes. (ESFB, 2019, p.1)

Por norma, o público-alvo que frequenta este tipo de ensino são atletas de alto rendimento e de alta competição e, por isso, encontram no EaD a solução para continuarem a estudar, conciliando a escola e a prática desportiva. Contudo, este não é o único público-alvo (ESFB, 2019). Alguns jovens que frequentam o EaD na ESFB, são alunos/as que encontraram neste tipo de ensino a única maneira possível de prosseguir estudos, devido às suas relações desestruturadas com a escola presencial que frequentavam. Por essa razão, esta instituição escolar refere que contribuiu para a redução

da taxa de abandono escolar (ibidem, 2019). Os/as alunos/as da Instituição em que realizei o meu estágio curricular, pertencem a este grupo.

É através do EaD e do apoio dos/as profissionais desta Instituição, que são acompanhadas/os até vinte crianças e jovens com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos de idade. Inicialmente, quando frequentavam o ensino presencial, estas crianças e jovens encontravam-se em situações de risco severo de abandono escolar.

Atualmente, começam a ser reconhecidos pelas famílias destes jovens os ganhos educativos que esta modalidade de ensino apresenta e, por isso, estas chegam a pedir de forma mais ativa o acompanhamento dos/as seus/suas filhos/as neste ensino. Neste momento, conseguem assegurar o acompanhamento do 6º, 7º e 8º anos, contudo, pretendem alargar também ao 5º e 9º anos. Este trabalho é desenvolvido de duas formas:

- a) Apoiando em tempo real, as metas de aprendizagem que são apresentadas pela escola, garantindo o acompanhamento das dificuldades que os/as alunos/as apresentam, o tipo de estratégias de ensino/aprendizagem que são usadas nas aulas das disciplinas e a relação entre a escola e a família das crianças e jovens;
- b) Definindo e implementando ações complementares que sejam necessárias para que se assegure a apropriação de conhecimentos e condutas que garantam o sucesso no percurso educativo. As ações complementares desenvolvidas, traduzem-se em atividades contínuas, que contam com a colaboração de várias entidades da cidade, com recurso a modalidades de ensino não-formal e informal.

1.5 Ações complementares desenvolvidas pela Instituição

A primeira ação desenvolvida é a **Oficina de Matemática**. É uma atividade em que o foco consiste no desenvolvimento da compreensão dos conceitos e procedimentos matemáticos, partindo da vivência prática das crianças e jovens. Realiza-se tendo por base dois objetivos:

- (1) verificar se as crianças possuem os pré-requisitos necessários à aprendizagem de um dado conhecimento e, sempre que não for o caso, garantir esta aquisição;*
- (2) coadjuvar o trabalho que a escola promove em torno das*

aprendizagens essenciais, de modo que as crianças adquiram as aptidões necessárias para a resolução de problemas. (A Instituição, 2021, p.3)

Esta atividade conta com o apoio voluntário de um professor aposentado que se dirige à Instituição três vezes por semana para sessões de uma hora com as diferentes turmas.

A segunda ação é a **Oficina de Música** e consiste numa atividade em que as crianças e jovens aprendem música através do canto, da escuta de obras musicais, de tocar instrumentos de percussão e da apresentação de peças musicais para as famílias, amigos/as e professores/as. Permite que adquiram elementos de base da música (ritmo, melodia, harmonia) e, simultaneamente, outro tipo de capacidades ao nível social- em clima de aceitação, respeito e partilha de responsabilidades- tais como a coordenação psicomotora, o sentido estético, o raciocínio lógico e o desenvolvimento linguístico. É uma atividade que se realiza uma vez por semana, com a duração de 1h50. Este é um momento em que os três grupos da Instituição se reúnem simultaneamente no mesmo espaço (A Instituição, 2021).

A terceira ação surge da parceria com uma associação cultural e é a **Oficina de Teatro**. Esta atividade é de *“expressão dramática, e construção e manipulação de marionetas para desenvolver competências em matéria de identificação, expressão e sublimação de emoções, sentimentos e ideias, expressão corporal, expressão oral.”* (A Instituição, 2021, p.3) Com esta atividade é pretendido que participem na construção de espetáculos de raiz, pensando em todos os aspetos que envolvam a peça, desde o som, a luz, os adereços e cenários, ao próprio espetáculo, e que depois o apresentem, não apenas aos familiares e pessoas mais próximas, como também à comunidade. Esta é uma atividade que decorre semanalmente, com a duração de duas horas, e conta com o apoio de dois atores que apoiam as crianças e jovens durante as sessões (A Instituição, 2021).

A quarta ação desenvolvida pela Instituição é a **Roda da Capoeira**, uma atividade que *“promove a flexibilidade, agilidade, destreza, equilíbrio e coordenação num clima de camaradagem e de competição saudável”* (A Instituição, 2021, p. 3). Tem capacidade para potencializar *“dimensões biopsicossociais com impacto positivo na aprendizagem e na capacidade de cumprir regras e de adoptar valores e comportamentos positivos”* (ibidem, p.3). Este tipo de ação que é desenvolvido na IPSS através da arte, da dança e da música *“reforça o desenvolvimento integral da criança/jovem, promovendo o bem-*

estar físico e emocional, favorecendo o autoconhecimento e a análise crítica das potencialidades e limites individuais” (ibidem, p.4).

Esta atividade conta com o apoio de um professor que se dirige semanalmente à Instituição e cativa os três grupos com a história da capoeira, com o jogo, a música, os instrumentos e até os acontecimentos bons ou menos bons do dia-a-dia da Instituição, apresentando sempre o seu ponto de vista baseado na sua história de vida, uma vez que também ele, cresceu num ambiente vulnerável e mostra-lhes sempre que é possível mudar de vida.

A quinta ação é a **Oficina de Linguagem**. Esta atividade tem como objetivo o desenvolvimento da linguagem e da forma de pensar. Permite que crianças e jovens ganhem o gosto pela leitura, aperfeiçoem a expressão oral e a escrita, por meio da leitura de textos que geram a discussão de perspectivas e o desenvolvimento do pensamento crítico. É uma sessão que promove a escrita de textos, tendo por base situações que aconteceram às crianças e jovens da Instituição, sobre eventos em que participaram e de cartas para amigos e/ou familiares. Tem uma periodicidade semanal, decorrendo ao longo de uma hora (A Instituição, 2021).

A sexta ação é a **reunião semanal** e reúne todos os membros da Associação de Solidariedade Social, desde os/as técnicos/as, às crianças e jovens, para se tratarem temas que são importantes resolver entre todos/as. Nesta reunião, são escutados os pontos de vista de quem estiver presente, relativamente ao tema que for tratado. Esta é uma oportunidade de as crianças e os jovens darem a sua opinião, caso algo na Instituição não esteja a correr bem, no seu ponto de vista. É um momento rico em aprendizagem que acontece semanalmente, antes ou depois da aula de Oficina de Música, conforme o tempo que se tiver disponível.

A sétima e última ação é o **Campo de Férias “Aprender em tempo de férias”**. Consiste em atividades que são desenvolvidas durante os períodos de férias, com maior frequência na Páscoa e no Verão, direcionam-se para a ocupação de tempos livres em que se promovam o gosto pela aprendizagem e a curiosidade pela própria cultura ou diferentes culturas (A Instituição, 2021). Durante esses momentos usufrui-se de outras instituições da cidade, onde seja possível explorar e estimular as capacidades de comunicação oral e escrita e incentiva-se partilha das suas experiências e pontos de vista, tanto oralmente como através da escrita, uma vez que cada criança e jovem tem de realizar o “o diário

das minhas férias”, que tal como o nome indica, é um diário que retrata as vivências experienciadas durante esse período, podendo completá-lo com textos, fotografias e/ou ilustrações realizadas por elas/es. É uma ação que decorre durante trinta dias por ano (Idem, 2021).

Tendo em conta as ações que são desenvolvidas pela Instituição, esta procura que todas elas ocorram sempre durante o horário não letivo, porém, não o conseguindo assegurar, entra em contacto com a ESFB, para solicitar a sua colaboração na justificação ocasional das faltas dos alunos do EaD.

Como é possível constatar, são desenvolvidos diversos momentos de educação não formal, e também de carácter cultural, para os/as jovens que frequentam este tipo de ensino. Contudo, como muitas destas crianças e jovens nunca saíram da sua cidade, há locais que não visitaram, nunca acamparam, ou fizeram caminhadas mais longas na natureza. A IPSS pretende alargar horizontes no que toca à educação informal, uma vez que este tipo de conhecimento experiencial é importante para a interpretação de diversos conteúdos que estão presentes nos currículos escolares.

Dada a possibilidade de realizar o estágio nesta Instituição, tive a oportunidade de contactar diretamente com quase todas estas formas de atuação, por isso, ao longo do relatório abordarei este tema novamente, em especial no capítulo 2 através da lente teórica e no capítulo 4 por meio da minha visão e daquilo que tive a chance de vivenciar.

Capítulo 2 - Enquadramento teórico-conceitual: o EaD, a inclusão/exclusão social e a inclusão socioeducativa através da tutoria

Ao longo deste capítulo irei abordar as problemáticas com que me fui cruzando ao longo da minha experiência de estágio na Instituição e que sustentaram a minha forma de atuar no contexto, mantendo sempre como foco o tema do meu trabalho que se centra na inclusão socioeducativa através da tutoria no apoio e aprendizagem dos jovens no EaD.

Apesar de termos ouvido falar mais sobre o EaD com o surgimento da pandemia Covid-19, no início do ano de 2020 em Portugal, uma vez que se precisou de arranjar uma forma dos/as alunos/as continuarem a aprender a partir de casa, a história do EaD não se inicia nessa fase. De acordo com Garrison (1985), o EaD surge no século XIX quando ainda se fazia correspondência por cartas e postais. Com o avanço das tecnologias esta modalidade foi-se alterando permitindo que a comunicação não fosse tão demorada, passando por isso a ser possível o/a professor/a e o/a aluno/a comunicarem através do recurso ao áudio e vídeo. Mais recentemente, foi por meio das redes de computadores que estão ligados entre si que surgiram novas formas de comunicação através do meio virtual, mais eficazes e rápidas, processando-se tanto de forma síncrona como assíncrona.

Atualmente e confrontando a Portaria n.º 359/2019, publicada a 8 de outubro de 2019 no Diário da República, que regula o EaD, esta modalidade de ensino

constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação. (Diário da República, Portaria n.º 359/2019, p.17)

Por outras palavras, este tipo de modalidade de ensino consiste numa forma de o/a aluno/a frequentar as aulas sem que esteja presente na sala de aula de uma escola. Por si só, este tipo de modalidade de ensino já tem uma grande diferença das aulas presenciais que todas as crianças e jovens estão habituados a frequentar. Esta diferença consiste na separação física entre o/a professor/a e o/a aluno/a. Apesar dessa separação, Nicolaio e Miguel (2010) referem que a tecnologia acaba por servir de mediação à interação e à troca, uma vez que, para os autores, ao terem um grande número de pessoas que estão localizadas em diferentes partes do país ou até do mundo, as aulas do EaD estão a democratizar o ensino, já que oferecem a possibilidade de formar academicamente os/as alunos/as que não têm tempo ou condições financeiras que lhes permitam estar a

frequentar o ensino presencial. Esta flexibilidade que o EaD proporciona relativamente ao tempo e lugar, permite que cada estudante consiga desenvolver o seu percurso educativo e formativo, adequando-o ao ritmo que melhor se enquadra com a sua vida familiar, pessoal e escolar (Diário da República, Portaria n.º 359/2019). Tendo isso em conta,

institui-se um modelo pedagógico assente na utilização das TIC e em ambientes virtuais de aprendizagem, flexível, personalizado e inclusivo, em que todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes garantam o acesso à educação e ao cumprimento da escolaridade obrigatória. (Diário da República, Portaria n.º 359/2019, p. 17)

Acredita-se então que a aplicação das TIC em processos de ensino e aprendizagem, articulada com o desenvolvimento das tecnologias digitais e o uso de *Internet* de forma segura, tornem o acesso ao currículo mais facilitado quando em contextos de diferentes aprendizagens. Associado a esta ideia de aplicação das TIC, o EaD surge de acordo com duas modalidades, o *e-learning* (*Electronic learning*) ou o *b-learning* (*Blended learning*). A modalidade *e-learning* diz respeito ao ambiente educativo e de formação que acontece de forma totalmente *online*, usando o espaço virtual de aprendizagem e utilizando a *web* como suporte com intuito de proporcionar soluções e de “*potenciar a exploração de uma diversidade de recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas, de modo a promover a comunicação em sessões síncronas e assíncronas e a interação pedagógica entre o professor e os alunos e entre pares*” (idem, p.17).

A modalidade *b-learning*, de acordo com Lencastre e Coutinho (2015) numa fase inicial, foi usada para servir como vínculo entre a aprendizagem à distância através do computador e a sala de aula. Contudo, com o crescimento da *internet* este conceito de *b-learning* deriva da inclusão das TIC na escola. Neste regime, opta-se pela conjugação de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas, assim como pela “*diversificação de recursos e ferramentas tecnológicas e pedagógicas, com vista a potenciar a aprendizagem dos alunos*” (Diário da República, Portaria n.º 359/2019, p.19).

Outra interpretação desta modalidade é que esta passa pelos regimes síncronos e/ou assíncronos. Quando há uma aprendizagem síncrona significa que ocorre de forma simultânea para todos/as os/as alunos/as que participam nas mesmas aulas, em tempo real, numa sala virtual que se acessa a partir de *internet*. Esta permite que o/a aluno/a interaja com os/as seus/suas professores/as e também com os/as seus/suas colegas. Este tipo de

modelo de comunicação pode acontecer através do uso de texto ou em formato áudio e vídeo e permite que esclareçam dúvidas, façam apresentação de trabalhos e participem em atividades propostas pelos/as docentes (Rocha et al., 2020).

Já a aprendizagem assíncrona, acontece de forma individual com cada aluno/a, tendo em consideração as suas necessidades e o seu tempo. Esta é desenvolvida em tempo não real e permite aos/às alunos/as trabalhar de forma autónoma, acedendo aos materiais educativos e formativos que estão disponibilizados numa plataforma *online*. Quando se usam estas duas aprendizagens, as aprendizagens síncronas e assíncronas, dão também origem à modalidade *b-learning* em que se pode aceder a partir de qualquer aparelho eletrónico que tenha acesso à *internet*, em qualquer momento do dia (idem). O importante é que exista interação entre professor/a e aluno/a durante a educação.

Em Portugal existe apenas uma escola sede do EaD, que como já mencionado no capítulo anterior, é a ESFB, situada em Lisboa. Esta modalidade de ensino rege-se pela Portaria 359/2019 de 8 de outubro que veio verificar as adaptações que estão presentes no Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho e pela Portaria nº 85/2014 de 15 de abril, mantendo-se o Despacho nº 5946/2014, de 7 de maio onde se menciona a ESFB como escola referência do EaD, funcionando em rede e em articulação com as escolas de acolhimento que estão situadas no território português.

No caso da Instituição em que realizei o estágio curricular, apesar de não ser uma escola, estabeleceu um protocolo com a ESFB e dessa forma, em conjunto com os/as professores/as das disciplinas, mas sobretudo, com os/as diretores/as de turma que são os/as responsáveis por todos os trabalhos que são desenvolvidos pelos/as docentes da escola, os/as profissionais da Instituição conseguem apoiar no ensino e aprendizagem as crianças e jovens que diariamente frequentam a Instituição e estão matriculadas no EaD.

Segundo o artigo 3º da Portaria n.º 359/2019, o EaD é destinado a alunos/as que frequentem o 2º e 3º ciclos de ensino básico, alunos/as dos cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, que comprovem que não conseguem frequentar a escola presencial. Estes alunos/as poderão ser:

“a) Filhos ou educandos de profissionais itinerantes, dada a constante mobilidade geográfica das famílias; b) Alunos-atletas a frequentar a modalidade de ensino a distância na rede de escolas com Unidades de Apoio de Alto Rendimento na Escola (UAARE); c) Alunos que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, não possam frequentar presencialmente a escola por um período superior a dois meses e tenham obtido parecer favorável da DGEstE, em articulação com a DGE e, no caso dos

cursos profissionais, com a ANQEP, I. P.; d) Alunos que se encontram integrados em entidades ou em instituições públicas, particulares e cooperativas que estabeleçam acordos de cooperação com uma escola EaD, com vista a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória. ” (Diário da República, Portaria n.º 359/2019, pp 18-19)

As crianças e jovens da Instituição em que realizei o estágio estão inseridas no grupo de alunos/as escrito na alínea d) presente na citação, uma vez que se encontravam numa situação vulnerável de risco de abandono escolar e grande parte deles/as em situação de exclusão social. Lá encontraram a única forma possível para prosseguirem estudos.

A exclusão social é um conceito que tem enfrentado diferentes definições ao longo dos anos, em especial, a partir do início dos anos noventa, quando a Comissão Europeia incluiu este conceito no discurso comunitário europeu. Pouco tempo depois este conceito passou a ser um problema de análise mundial (Bruto da Costa, 1998).

Robert Castel (2007) posiciona-se face à definição de exclusão social afirmando que consiste na fase externa de um processo de marginalização onde é possível verificar-se quebras no vínculo do/a sujeito/a com a sociedade. Por outras palavras, este é *“fundamentalmente um problema relacional, de laços das pessoas e grupos com os outros, pessoas, grupos, instituições e sociedade”* (Diogo, Castro e Perista, 2015, p.9). Esses laços poderão ser com o mercado de trabalho, traduzindo-se em desemprego, ou ainda na relação do/a sujeito/a com a família, os/as amigos/as e a afetividade.

Posicionando-me face aos cinco lugares de impacto da exclusão social, que são apresentados por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) - o lugar do corpo, o lugar do trabalho, o lugar da identidade e o lugar da cidadania - trata-se de lugares nos quais frequentemente ocorrem situações de exclusão social. Quando se referem a lugares, os autores querem dizer que *“são as instâncias em que o impacto dos espaços estruturais acontece, isto é, o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território são os Lugares em que potencialmente se ativa a agência social e os constrangimentos sociais que a delimitam e a inspiram.”* (idem, p. 133).

No que se refere aos *espaços estruturais*, os autores mencionam que são a delimitação das possibilidades de escolha e de ação dos atores sociais, bem como a escolha das possibilidades do desejo e daquilo que é possível ou impossível. Estes *espaços estruturais* são então o espaço do trabalho, o espaço da cidadania, o espaço doméstico, o espaço do mercado, o espaço da comunidade e o espaço mundial. Neste

sentido, é como se os lugares nas suas dimensões, estivessem presentes num mapa de exclusão/inclusão social.

Dos cinco lugares e dos espaços estruturais, o lugar do trabalho, no espaço estrutural do trabalho, é aquele em que as famílias da Instituição sofrem exclusão, devido ao facto de não alcançarem o nível mínimo de educação, formação e qualificação que lhes permita aceder ao mundo profissional. Como apresentam baixos níveis de escolaridade e encaram o trabalho como uma atividade que não vale a pena investir, os familiares dos/as mais jovens, desistiram de procurar emprego. O facto do trabalho que era oferecido ser tão mal remunerado, leva a que nos seus pontos de vista se gere a ideia de que é mais compensatório usufruir dos serviços disponíveis de assistência social, proteção e apoio. Além disto, ao longo da vida, a imagem que estas pessoas têm na sociedade, foi-se deteriorando, agravando o distanciamento social. Queiroz e Gros (2012) afirmam que este tipo de pessoas com poucas oportunidades, vê a sua reintegração dificultada porque se encontram excluídas de empregos, juntamente com a exclusão do meio social, nomeadamente ao nível da família. No caso das famílias da Instituição, grande parte deparou-se com quebras materiais e emocionais desde a infância.

Contudo, usar o trabalho como forma de integração social tem-se revelado um crescente insucesso dado ser um fenómeno que acompanha a destruição em massa de estruturas que antes asseguravam a criação de laços sociais realmente protetores de processos de privação material, social e simbólica (idem, 2012). No que diz respeito à pobreza, as autoras Queiroz e Gros (2012) referem que:

(...) agrava-se com o crescimento económico, uma vez que está associada à substituição de empregos estáveis a tempo inteiro por contratos de curta duração, trabalho precário, redução de postos de trabalho e reestruturações, o que conduz sempre a uma diminuição do emprego. (idem, 2012, p.62)

Consultando os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), em Portugal, no ano de 2020, 19,8% da população residente encontrava-se em risco de pobreza ou exclusão social. É por isso caracterizado como um país com elevados níveis de pobreza e desigualdade.

Segundo Goffman (1969) investir na relação com as pessoas é uma ferramenta importante para reverter processos de mortificação do eu e promover a reedificação da história da pessoa para que o/a indivíduo/a se possa libertar dos sentimentos de inferioridade e descrença. Dessa forma, Queiroz e Gos (2012) propõem uma intervenção que não se relaciona com sentimentos de compaixão ou misericórdia. Na perspetiva das

autoras, tratar as pessoas como seres humanos com direitos e deveres “*obriga a atuar como agentes facilitadores de apropriação de uma interpretação crítica dos processos sociais que levam à pobreza e determinam a construção da pessoa.*” (idem, p. 65) Pretendem que aconteça uma rutura epistemológica com os estereótipos onde categorizam

toda conduta dos pobres como sinal de falta de caráter e tratá-los com a dureza e a falta de consideração destinadas a quem se desvia da norma. A relação que queremos estabelecer requer um longo processo de intermediação em que o essencial do nosso papel é proporcionar o conhecimento dos condicionalismos objetivos que regulam a organização social, nos seus diferentes domínios e contextos, para que os indivíduos possam efetivamente decidir o que é melhor para eles. (idem, p. 65)

É necessário tirar as pessoas da desvalorização simbólica e de sentimentos de inferioridade ou de culpa que têm por elas próprias, para que tomem consciência dos caminhos que podem levar a alguma liberdade. Porém, é de deixar claro que o objetivo de estabelecer uma relação emancipadora com os pobres é um processo que está carregado de dificuldades que são necessárias administrar (idem, 2012). Caso se tenha em conta o facto de os efeitos mais destrutivos da pobreza estarem mais ligados com a escassez simbólica e relacional do que a escassez material, percebe-se que investir na reconstrução de um tecido relacional mais heterogêneo, organizado por relações que restabeleçam o senso de dignidade e valor próprio, é um caminho imprescindível para gerar a reconstrução do *habitus* (Bourdieu, 1984).

As famílias da Instituição apresentam bastantes vulnerabilidades ao nível de emprego, da escolaridade e do ambiente educativo familiar, que se reflete nos fracos materiais de aprendizagem, uma vez que os pais não têm um grande elo de ligação com a escola e por isso, não estão preparados para estimular os/as filhos/as academicamente ou a nível de linguagem e, por esse motivo, o desenvolvimento emocional e cognitivo dos/as mais novos/as acaba por ser afetado.

Uma vez que as crianças pertencem à sociedade, também elas sofrem com a exclusão, seja ela em instituições educativas, quer formais ou informais, como em meios sociais em que, em alguns casos, são colocadas de parte e menosprezadas já que carregam a “*negatividade da infância*” (Sarmiento, 2005), por não conhecerem modos de expressão, formas de agir que estejam relacionados com as suas culturas. Ainda confrontando os cinco lugares de exclusão social apresentados por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004),

no caso das crianças e jovens da IPSS, antes de a frequentarem, estas/es encontravam-se excluídas/os no lugar da cidadania, no espaço estrutural da comunidade. Isto porque o facto de pertencerem a uma família com histórico de escassos níveis de escolarização, e pertencentes a bairros sociais, cria desde logo um estigma da sociedade.

Sendo a escola “*uma instituição socializadora por excelência dos indivíduos, dado que é o lugar onde as capacidades destes se libertam das peias da tradição e onde, ao mesmo tempo, se reforçam os valores da comunidade, agora dimensionada em termos de nação*” (idem, p. 83), cabe-lhe não só a formação de cidadãos/ãs com aptidões para o mundo do trabalho, mas também a educação das pessoas para a vida em sociedade onde se aceitam as diferenças e incluem os/as que estão excluídos/as.

Procurar uma definição de inclusão social torna-se complexo, dada a pluralidade de ideias que existem na tentativa de definir um conceito genérico.

Wixey et al (2005) referem que a inclusão social é um processo através do qual a exclusão social é amenizada, por isso é caracterizada pela busca da diminuição de desigualdades.

Barry (1998) faz uma comparação de inclusão social com solidariedade social, uma vez que é um processo díspar ao da exclusão social, já que a inclusão social se traduz em companheirismo.

Sasaki (1997) menciona a inclusão social como um procedimento através do qual os sistemas sociais comuns se tornam apropriados a toda a multiplicidade humana, contando com a participação dos próprios sujeitos para a construção e execução dessas adaptações. Consiste numa forma de reconstrução da sociedade de maneira que se possa incluir, ou melhor dizendo, este é um processo que colabora para a edificação de um novo modelo de sociedade.

Silva (2011) afirma que o termo inclusão social marca-se pela perspectiva de respeito e valorização das especificidades de cada um/a e onde se “*considera que é da responsabilidade da sociedade, onde a escola se insere, responder às capacidades que todos têm*” (idem, p.121).

A União europeia (UE) pretende fazer da Europa um lugar mais justo, inclusivo e cheio de oportunidades para todos/as. Dessa forma, criou *O pilar Europeu dos Direitos Sociais*, que está dividido em 20 princípios que explicam o que cada país deve fazer para garantir que todos/as tenham um bom emprego e outros direitos. Estes princípios estão divididos em três capítulos, dos quais um deles remete para todos os princípios relacionados com a proteção e inclusão social.

Face a todos estes posicionamentos dos/das autores/as é crucial pensar o conceito de inclusão na educação. Como a educação é considerada um direito para todos/as e a escola é o principal foco de socialização e de mudança das crianças, também considerada um dos principais contextos de inclusão social, é importante criar formas de incluir e de responder às múltiplas singularidades dos/as mais novos/as. Para isso é preciso pensar numa educação inclusiva em que se tenha em consideração as diferenças e se criam métodos de ensino adaptados. Esse é o principal objetivo da educação inclusiva. Ela *“procura ajustar as necessidades de aprendizagem dos indivíduos adaptando o ensino a essas necessidades”* (Rebocho, Saragoça e Candeias, 2009, p. 42).

O EaD como mencionado numa fase inicial deste capítulo, abrange crianças e jovens em diferentes situações. Por isso, o protocolo que é estabelecido entre o EaD e a Instituição baseia-se na ideia de apoiar as crianças e jovens que se encontram em situação de exclusão social, fazendo com seja possível retirá-las/os dessa posição, ou seja, incluindo-as/os através do ensino. O modelo pedagógico que é utilizado no EaD pela ESFB, definido em conjunto com a DGE, apoiando-se no que estava declarado nos Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, os dois de 6 de julho, bem como o consignado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade, teve como propósito determinar o referencial para a ação educativa e formativa a distância da escola *“contendo, em função dos seus destinatários e do contexto específico, as orientações pedagógicas fundamentais para o ensino e a aprendizagem, centrado no aluno e na valorização dos seus percursos, da inclusão e da participação digitais”* (Portaria nº 359/2019, p.22).

No local onde realizei o estágio, a inclusão social traduz-se no acompanhamento que é dado às famílias no CAFAP e no RSI e às crianças e jovens dessas famílias, nas atividades que realizam, onde são trabalhadas questões importantes para o desenvolvimento pessoal e social delas/deles. Por exemplo, na atividade da Roda da Capoeira, as crianças e jovens além de terem a oportunidade de aprenderem a estar em grande grupo, adquirem também a capacidade de cumprirem regras e de pôr em prática valores e atitudes positivos (A Instituição, 2021). Além disso, a Instituição promove a inclusão sobretudo através do apoio às crianças e jovens diariamente nos momentos de tutoria nas aulas do EaD, trabalhando para que estas/estes fortaleçam o elo de ligação com escola, que estava bastante desgastado.

Na Instituição asseguram-lhes todo o material que é necessário para frequentar a modalidade de EaD, contanto por isso com computadores, webcams, auriculares e o material escolar necessário para cada disciplina.

É importante perceber que, apesar não ser uma instituição escolar formal, as crianças e jovens todos os dias se dirigem para lá para assistirem e participarem nas aulas do EaD, tal como faziam quando frequentavam o ensino regular presencial. Este termo de «*distância*» em EaD, neste caso em particular da Instituição, acaba por ser apenas distância dos/as professores/as desta modalidade de ensino que se encontram a lecionar as aulas através de uma plataforma *online* nos computadores. Os/as profissionais que trabalham na Instituição estão todos os dias da semana a acompanhar as crianças e jovens em tutoria, dado que, para que haja uma inclusão eficiente destas crianças e jovens não é suficiente matriculá-las/os na modalidade de EaD, é igualmente importante haver um suporte pedagógico e humano que as/os ajude no desenvolvimento intelectual e social.

Os/as tutores/as e os/as professores/as são o ponto de referência das crianças e dos jovens que frequentam a Instituição. O principal objetivo destes/as profissionais num momento de tutoria consiste em desenvolver a aprendizagem das crianças e jovens dentro das especificidades de cada um e criando condições de formação que sejam adaptadas e comprometidas com a real qualificação dos/as mais jovens (A Instituição, 2021). Todos/as somos únicos/as e como tal, um/a tutor/a precisa de ter isso em consideração, estando atento às necessidades dos sujeitos que pretende incluir, uma vez que ele/a é quem será o/a portador/a das aprendizagens (Cordeiro, 2017), quando o/a professor/a de alguma disciplina do EaD não está presente. É essencial que o/a tutor/a consiga auxiliar as crianças e jovens para que estas/estes sejam capazes de superar as dificuldades com que se deparam e, em resultado disso, consigam construir conhecimentos (idem, 2017). O ato de *“aprender é mais do que uma preparação para o trabalho: também é importante por si só. O objetivo é garantir que todos tenham uma aprendizagem envolvente e satisfatória – uma aprendizagem que os desenvolva como pessoas.”* (Lynch e Baker, 2005 p.134) e esse, com base na minha experiência de estágio, é o foco dos/as que trabalham todos os dias com aquelas crianças e jovens. Nos momentos de tutoria o/a tutor/a se mostra disponível para ajudar as crianças e jovens nas dúvidas com que se deparam, mas também dando-lhes a autonomia necessária para que elas/eles sintam que são capazes de as superar através do esforço.

Para incluir este público torna-se importante interagir, adotar atitudes e práticas pedagógicas criativas, rever posturas e dar abertura para as crianças e jovens terem a possibilidade de dar a sua opinião. Cabe, portanto, a cada tutor/a adaptar-se às particularidades de cada criança e jovem. Dessa forma, será possível encarar a diferença

de cada um/a como um valor e a Instituição como um local que proporciona o desenvolvimento por meio destas estratégias.

Do grupo do sétimo que acompanhei, os quatro jovens eram novos na experiência do EaD, por isso quando comecei a minha experiência de estágio ainda tinha passado pouco tempo desde o início do ano letivo, estando eles ainda em fase de adaptação. Notei que a forma como encaravam a modalidade de EaD era idêntica à forma como falavam das aulas do ensino regular presencial, pela maneira como as comparavam. Contudo, a pouco e pouco fui notando pequenas evoluções, como por exemplo, notava-se que já tinham vontade de aprender e esforçavam-se para superar dificuldades. No meu olhar, este trabalho deve-se às tutorias e reflete-se nos/as jovens quando questionados/as sobre o futuro escolar em que referem “*queria [estudar] até ao 12º porque com o 12º é mais fácil arranjar trabalho*” (GDF, p.5). É visível uma maior proximidade com a escola e vontade de completar a escolaridade obrigatória para que seja mais simples arranjar um emprego. Numa entrevista em grupo que realizei com os/as profissionais da instituição, estes/as referem que já no 2º período do ano letivo, notaram que as crianças e jovens agora “*começam a ter algum interesse por aprender, ter algum brio pelas coisas*” (Entrevista, p.5) e também “*gostam de tirar boas notas pelo próprio esforço*” (idem, p.6). Trata-se de um processo longo, mas que ao fim de um tempo na Instituição e a frequentar o EaD, revela progressos evidentes.

Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004) abordam algumas dimensões de igualdade quando articuladas com o contexto de liberdade, contudo, o meu foco dentro dessas dimensões é quando os autores referem “*Igualdade de trabalho e aprendizagem significa permitir que as pessoas desenvolvam suas capacidades e se empreguem em ocupações satisfatórias e que valham a pena*” (idem, p.52) Relacionando esta ideia dos/das autores/as com o trabalho que é realizado na Instituição, este consistiria em habilitar as crianças e jovens com novas aptidões e conhecimentos para que no futuro consigam romper a história de desemprego na família devido às poucas habilitações escolares. São dadas possibilidades às crianças e jovens para que elas/eles sejam incluídas/os na sociedade, contudo, elas/eles terão a liberdade de viver as suas vidas consoante a própria escolha, o que significaria que a noção de liberdade não tem de ser entendida, para este público, como uma condição de privilégio, mas como uma condição de direito.

Capítulo 3 - Entrada na Instituição e fundamentação teórico-metodológica do projeto desenvolvido durante o estágio

3.1. Entrada no terreno e acolhimento institucional

Após a Faculdade entrar em contacto com a Associação de Solidariedade Social sobre possibilidade de realizar o meu estágio curricular, de 320 horas, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (MCED) e depois do mesmo ter sido aceite pela Instituição, no dia vinte de outubro de 2021, dirigi-me com a minha orientadora de estágio, Doutora Elsa Teixeira, até ao edifício desta IPSS situado na área metropolitana do Porto, para reunirmos com a Diretora da Instituição e definirmos em conjunto qual seria o plano de estágio pensado para os meses seguintes.

Depois de uma breve apresentação das valências da Instituição, a Diretora explicou-nos que as crianças e jovens que a frequentam vêm de contextos vulneráveis, tinham comportamentos ‘desajustados’ quando frequentavam o ensino presencial e, quando ingressaram na Instituição, apresentavam risco de abandono escolar. Referiu, ainda, que não existia muita ligação à escola por parte dos seus familiares e, por isso, às vezes, tornava-se mais difícil a comunicação, já que não entendiam, por exemplo, o facto de terem de ser assíduos na escola.

Apresentado o contexto no qual iria estar inserida, conversámos sobre qual seria o papel que desempenharia na Instituição. A Diretora já tinha tudo definido e, por isso, não existiu grande negociação quanto a esse ponto. Disse-me que iria ser tutora no apoio e aprendizagem de um grupo de crianças e jovens e que iria assistir às aulas do EaD e às restantes ações que a Instituição desenvolve no dia-a-dia. Depois disso, colocou-me à vontade para escolher os dias da semana em que desenvolveria o estágio, deixando apenas o pedido de serem dias seguidos, para que não houvesse confusão para as crianças e jovens, uma vez que assim é mais fácil para eles/elas perceberem quando estaria lá.

Em conjunto com a minha orientadora, definimos que estaria três dias por semana na Instituição (terça-feira, quarta-feira e quinta-feira) e realizaria o horário das 8h15 às 16h15 que me foi apresentado. Tendo em conta o horário que escolhi, acompanharia o grupo do sétimo ano.

Dessa forma, no dia 26 de outubro às 8h15, dei início ao meu primeiro dia de estágio. Fui recebida pelo meu supervisor local, responsável pelo grupo que iria acompanhar e

que foi o elemento-chave da minha entrada e permanência no contexto. Apresentou-me com detalhe todo o edifício, explicando-me que se encontrava degradado, devido às dificuldades financeiras da Instituição.

Depois desta visita, esclareceu-me que, para não existir confusão para as crianças e jovens, iria-me apresentar como “Professora Catarina” e, a partir daí, foi sempre assim que fui chamada por todos. Nesse mesmo dia, este supervisor local, apresentou-me a todas as pessoas que frequentam a Instituição e deixou-me confortável para ir tirando notas sempre que fosse necessário. Fui bem acolhida por todas/os e sempre me trataram muito bem. As crianças e jovens ficaram empolgadíssimas com a existência de uma “Professora” nova e fizeram-me imensas perguntas ao longo do dia.

Este bom ambiente entre mim, profissionais, as crianças e jovens e os funcionários da Instituição, manteve-se durante todo o meu período de estágio que decorreu entre outubro de 2021 a março de 2022. Durante este tempo, existiram dois contratemplos e por isso, dado o momento que atravessamos de uma pandemia mundial, tive de cumprir dois isolamentos.

Durante o estágio, tive a oportunidade de participar nas diversas atividades que a associação dinamiza e que iam acontecendo durante o dia-a-dia, tais como as reuniões semanais, a oficina de matemática, a oficina de música, a oficina de teatro, a roda da capoeira e a oficina de linguagem. Acompanhei o grupo do sétimo ano no apoio à aprendizagem e tive a oportunidade de desenvolver uma atividade de jogos digitais.

3.2. Metodologia utilizada

Assim que ingressei na Associação de Solidariedade Social, foi importante refletir sobre quais seriam os métodos e técnicas que melhor se enquadravam e me permitissem recolher a informação necessária para o meu estágio. Dessa forma a escolha privilegiou uma metodologia qualitativa, que incluiu como técnicas a observação participante em que recolhi dados no estágio sobre acontecimentos, testemunhos e experiências, relatados nas minhas notas de terreno; a entrevista em grupo com os/as profissionais responsáveis pelos três grupos do EaD; o grupo de discussão focalizada com os jovens do grupo do sétimo ano que acompanhei durante todo o meu percurso de estágio, tendo procedido, posteriormente à análise temática dos dados recolhidos. Segundo Bogdan e Biklen (2013):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p.16).

Este tipo de abordagem é privilegiado para compreender os comportamentos partindo da perspectiva dos sujeitos que, no caso da minha experiência de estágio, foram as crianças e jovens e os/as profissionais da Instituição. Dessa forma, esta aproximação ao contexto, deu-me a oportunidade de recolher dados ricos através do contacto com eles/as no dia-a-dia da IPSS. Considero que essa tenha sido uma mais-valia para mim, porque tive a chance de presenciar e vivenciar as situações tal como elas são. Assim, estar em contacto com este contexto significou estar em constante aprendizagem e transformação. Desse modo, no decorrer deste capítulo serão feitas referências às técnicas utilizadas por mim ao longo do meu período de estágio.

3.2.1. Observação participante e notas de terreno

Na minha prática de profissionalização, o recurso à observação participante teve bastante importância, uma vez que foi a partir dela que me consegui integrar no contexto da Instituição, perceber de que forma os/as profissionais atuavam e de como as crianças e jovens agiam e, assim, construir o meu “eu” profissionalizante adequado ao contexto em que estava inserida. De acordo com Robert Burgess (1997), a observação participante facilita a colheita de informações sobre interação social na situação em que ocorrem e não em situações artificiais. Para o autor, a oportunidade de recolher dados ricos e pormenorizados é uma vantagem de ser observador participante, tal como a possibilidade de recolher relatos na própria linguagem dos participantes, tendo sempre em atenção aspetos éticos de salvaguarda de anonimato, dando acesso a conceitos que são usados todos os dias.

Adotar esta postura quando realizei o estágio na Instituição, permitiu-me reunir informação que considerei importante para a minha investigação, opiniões e formas de pensar das pessoas com quem convivi no dia-a-dia. Foi também através da observação

participante que consegui perceber como deveria agir perante algumas situações em que as crianças e jovens tinham comportamentos mais desadequados e era necessário intervir. Numa fase inicial, comecei por observar a forma de agir dos/as profissionais responsáveis pelos grupos do sexto, sétimo e oitavo anos, quando aconteciam situações em que era necessário intervir. Nas minhas notas de terreno descrevo um desses momentos em que um jovem que pertencia ao grupo do oitavo ano, levou sem pagar uma peça de fruta de uma frutaria situada perto da Instituição. Como as crianças e jovens são conhecidas/os na zona, o responsável da frutaria dirigiu-se à IPSS imediatamente e relatou toda a situação a uma profissional que era a responsável pelo grupo ao qual o jovem pertencia. Depois disso, aquela reuniu com todas as crianças e jovens desta Associação de Solidariedade Social e alertou-as para não terem este tipo de atitude, que só os/as prejudicava, deixando claro que o jovem teria tido uma atitude de louvar se tivesse falado com o senhor da frutaria e lhe dissesse que não tinha dinheiro para comprar a peça de fruta. Em seguida:

foi com ele até à frutaria com o objetivo de o fazer perceber que errou e pedir desculpa ao dono. Este acabou por dizer que, se o aluno tivesse falado com ele e lhe tivesse dito que não tinha dinheiro para comprar a peça de fruta, mas estava cheio de fome, lhe teria dado uma saca cheia de fruta. Contudo, como teve aquele comportamento, teve de o denunciar. (Nota de terreno 3, p.7)

Também durante a atividade da Roda da Capoeira, onde todos os/as profissionais, crianças e jovens estão reunidos, o professor de Capoeira, de forma a alertar os e as crianças mais novas para este tipo de comportamento, mostrou-se bastante incomodado com a atitude do jovem e acabou por fazer referência à sua história de vida,

(...) uma vez que, também ele, tinha crescido num bairro social na AMP, mas não foi isso que definiu a sua vida. Não era por os colegas dele terem comportamentos desajustados, que ele também os teria. Interiorizou isso de tal forma que atualmente é licenciado e lutou por uma vida melhor. (idem, p.7)

Foi através deste tipo de acontecimentos que consegui perceber a melhor forma de adequar a minha ação. Consegui observar o modo como os/as profissionais agiam com os/as mais novos/as e a partir daí, ajustar-me. Assim, recorro a Becker (1958), para resumir as tarefas que são associadas ao observador participante:

(...) reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se

encontram e como se comportam nelas. Ele estabelece conversa com alguns ou todos os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa. (idem, p.652)

Apesar disso, considero que a minha observação participante passou por diferentes papéis e para melhor os perceber Gold (1958 cit. in Burgess, 1997) refere a existência de quatro papéis ideal-tipo que são desempenhados no terreno: o/a participante, o/a observador/a-participante, o/a participante-observador/a e o/a observador/a, como sendo os mais adotados numa observação participante. Contudo, destes quatro papéis, o autor refere que os dois primeiros são os mais utilizados na pesquisa de terreno. O primeiro, oculta a dimensão de observador/a ao desempenhar o seu papel, resultando numa observação oculta e o segundo, engloba situações onde o/a investigador/a participa e concomitantemente observa, fortalecendo as ligações com os informantes.

Contudo, apesar do autor identificar estes dois papéis como sendo os mais utilizados durante uma observação participante, considero que durante o tempo que estagiei na Instituição, desempenhei os papéis de observadora, de observadora-participante e de participante.

O papel que mais desempenhei foi o de observadora-participante, já que segundo o autor *“(...) envolve situações em que o investigador participa enquanto simultaneamente observa, desenvolvendo relações com informantes”* (Burgess, 1997, p.88). Dessa forma, para além de participar, interagindo com as crianças, jovens e os/as profissionais da Instituição, desempenhando a minha função de tutora de apoio na aprendizagem, participando nas atividades e colaborando com o que me era proposto realizar, também observava o que ia acontecendo, anotando nas notas de terreno algumas das situações que pudessem estar relacionadas com a postura das crianças e jovens da Instituição e sobretudo, dos/as profissionais, porque era através disso que sentia que conseguia realmente aprender e melhorar a minha postura enquanto profissional.

Apesar de ter adotado o papel de observadora-participante, em grande parte do tempo, considero que existiram momentos que desempenhei mais o papel de observadora e noutros, apesar de terem sido poucos, em que desempenhei o papel de participante. O papel de observadora foi desempenhado na primeira semana em que estive na Instituição, assim tendo sido acordado com a Diretora, para que observasse a dinâmica que existe em pequeno e em grande grupo, os horários que tinham de cumprir, a dinâmica das aulas do

EaD, e todo processo das plataformas que são usadas nesta modalidade de ensino. Já o papel de participante, que de acordo com Blumer (1982, cit. in Burgess, 1997), “(...) *esconde a dimensão de observador no papel desempenhado, daí resultando o envolvimento numa observação oculta.*” (idem, p.87), desempenhei em alguns momentos em que fiquei sozinha com as crianças e jovens e nos quais tive de colocar um pouco de parte a observação, mas que, mesmo assim, foram bastante úteis para a minha aprendizagem enquanto futura profissional em Ciências da Educação.

Apesar de os momentos em que fico sozinha com o grupo, às vezes serem complicados, sinto que são os momentos em que consigo aprender a gerir os meus sentimentos e emoções e que melhor adapto a minha postura ao contexto, uma vez que fico responsável pelo grupo e tenho de controlar tudo o que acontece, já que, se não o fizer, o descontrolo escala. (Nota de terreno 23 p. 37)

Durante uma observação participante, deve-se prestar uma particular atenção às observações que são feitas, por isso Robert Burgess (1997) recorre à perspetiva de Spradley (1980) que menciona a existência de três tipos de observação: a observação descritiva, a observação focalizada e a observação seletiva, que o autor relaciona com os tipos de questões que são colocadas pelo observador-participante.

Tendo em conta os três tipos de observação, e tendo em conta o meu percurso de estágio, considero que numa fase inicial realizei uma observação descritiva, em que o objetivo é descrever locais, acontecimentos e pessoas, ou seja, “*servirem como um guia básico; constituírem o pano de fundo de futuras observações*” (Ibidem, p. 104). Numa segunda fase, realizei uma observação mais focalizada, ou seja, mais direcionada para as questões que fossem pertinentes para a realização do meu estágio. Por isso, passei de uma descrição mais detalhada do contexto, para uma fase de observação mais focalizada, porque sentia que só dessa forma conseguia progredir a nível profissional. Para isso, tive de ter em atenção as ações dos/as profissionais da Instituição e das crianças e jovens.

Quando arranjava um tempo com menos atividades, aproveitava para ir escrevendo num caderno o que tinha acontecido ao longo do dia. O caderno foi o melhor formato que encontrei para apontar as ideias e acontecimentos e, posteriormente, passei todas essas informações, tal e qual como escritas à mão, para um documento digital. Estes apontamentos intitulam-se de notas de terreno ou notas de campo, como Bogdan e Biklen (2013) referem, e consistem no “*relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,*

experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (idem, p.150). Todos os dias em que frequentava a Instituição escrevia uma nota de terreno onde descrevia o que tinha observado durante o dia. Descrevia os espaços, momentos de dificuldade ou de superação, relatos de acontecimentos particulares, situações em que estava envolvida, conversas com profissionais ou com as crianças e jovens que achava importantes apontar e a descrição das atividades que a Instituição oferecia e das aulas do EaD. Tentava que as notas de terreno que escrevia fossem o mais detalhadas possível, por isso, no final de cada uma terminava com uma reflexão sobre o que tinha escrito, sobre a minha postura e muitas vezes sobre como me sentia, tal como é visível ver num excerto de uma dessas reflexões:

Hoje foi muito pesado a nível de emoções. Criei uma boa ligação com estas crianças. Mesmo sabendo que viviam em ambientes difíceis, não sabia que tinham passado por tanto. A história que mais me marcou foi a da [nome da jovem], mas foi a única forma de perceber que as atitudes dela são para se proteger. (Nota de terreno 18, p.30)

As notas ajudaram-me a estimular a minha capacidade de escrita reflexiva, uma vez que permitiram refletir sobre no que acontece e sobretudo sobre como me sentia ao desempenhar a função de tutora. É uma ferramenta muito útil para o estágio que facilita a organização da informação recolhida, anotar pensamentos ou questões para tratar mais tarde, mas sobretudo porque foi um exercício que serviu de aprendizagem e de reflexão. Torna-se mais prático organizar toda a informação que pretendo recolher, para tratar no estágio, visto que a informação está devidamente estruturada. No meu olhar, o seu objetivo principal é fazer com que nós, estudantes, estimulemos a nossa reflexão sobre a experiência de estágio e a partir disso, estimular a nossa aprendizagem.

Numa fase inicial da escrita das notas, senti muita dificuldade em perceber aquilo que seria realmente importante apontar. Apesar disso, segundo Sara Banks (2008), esta é uma capacidade que normalmente se vai desenvolvendo com o tempo. A verdade é que já noutra fase mais avançada no estágio fui sentindo cada vez menos dificuldade em escrever porque já conseguia separar aquilo que era importante para a minha reflexão daquilo que não poderia ser tão útil, dado que fui conhecendo melhor o contexto e percebendo o que era relevante para a minha experiência de estágio.

3.2.2. Entrevista em grupo com os/as profissionais responsáveis pelos três grupos do EaD

De forma a recolher mais informação sobre o EaD e o seu funcionamento na Instituição, pareceu-me importante complementar o acompanhamento assegurado aos jovens estudantes por um aprofundamento, junto dos/as profissionais, das suas práticas nesta modalidade de ensino. Para esse fim, recorri à técnica da entrevista, a qual, na perspetiva de Morgan (1988) é uma conversa intencional que habitualmente acontece entre duas pessoas, mas que também pode ocorrer envolvendo mais e é orientada por uma dessas pessoas, com o propósito de recolher informações sobre a outra.

Amado (2014) refere que *“a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.”* (ibidem, p.207). Na investigação qualitativa, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos pela linguagem do sujeito, permitindo que o/a investigador/a desenvolva uma ideia de como os sujeitos interpretam o tema sobre o qual são questionados (Bogdan & Biklen, 2013).

Para a realização da entrevista com os/as profissionais da Instituição recorri ao modelo de entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Neste tipo de entrevistas *“as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.”* (Amado, 2014, p. 208). Esta é uma técnica permite aceder ao discurso dos indivíduos através das suas práticas profissionais. Apesar de inicialmente, a ideia ter passado pela realização de entrevistas individuais com os/as três profissionais, devido ao escasso tempo livre que têm, a entrevista passou a ser realizada em grupo. Esta é uma técnica que é utilizada com frequência na investigação educativa. Para Mucchielli (1968) é necessário ter em conta que este tipo de entrevista *“só se pode praticar sobre um grupo existente como grupo social, ou como emanção de um grupo social mais vasto”* (p.6). Por isso, o sujeito que entrevista tem de se interessar pelo grupo e pelo que é vivido pelo mesmo.

Preparar as entrevistas implicou a atenção a variados aspetos, especialmente a escolha das pessoas a entrevistar. Para isso:

deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito

próximo com o problema que se quer estudar. Se consistir num grupo de pessoas, convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações, etc.). (Amado, 2014, p.214)

Por esse motivo optei pelos/as profissionais responsáveis pelos grupos do EaD, dado que convivem diariamente com as crianças e jovens, estão familiarizados com as suas histórias de vida e percursos escolares, desempenham a mesma função de apoio à aprendizagem, têm uma maior relação com a escola sede do EaD, a ESFB, e têm percursos profissionais diferentes dentro das valências da Instituição, daí ser admissível que produzam interpretações e discursos diferentes, o que enriquecerá a compreensão das práticas do EaD.

Num segundo momento, estruturei um guião de entrevista (Apêndice 1) com questões sobre os temas que tinham maior interesse para o meu estágio.

No dia da entrevista, antes de a começar, foi entregue um consentimento informado (Apêndice 2) no qual se explicava os objetivos da realização da mesma e era solicitada a autorização para a gravação do áudio, assegurando que todo o material recolhido seria exclusivamente para efeitos do estágio e não iria ser usado para outros fins, bem como questões de confidencialidade e de anonimato. Assim que os/as três participantes assinaram o consentimento, dei início à entrevista, recorrendo ao uso do telemóvel para proceder à gravação.

Depois de terminada, procedi à sua transcrição. A entrevista transcrita “(...) *permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados.*” (Amado, 2014, p. 220). O processo de transcrição, segundo Girardello (2008), como se trata de um trabalho delicado, que normalmente consiste num momento de produção teórica, foi feito por mim porque dessa forma, conseguia ser mais cuidadosa na transcrição do que os/as profissionais tinham dito e também fui quem esteve reunida com eles/as nesse momento, por isso, conseguia lembrar-me de alguma parte que eles/as tinham dito que não estivesse tão audível. Foi um processo rápido e rico porque, para além de estar a transcrever o que estavam a dizer, estava em simultâneo a refletir sobre o que tinham dito sobre as suas práticas.

3.2.3. Grupo de discussão focalizada com grupo do sétimo ano do EaD da IPSS

De forma a ouvir os pontos de vista dos/as jovens que acompanhei durante o meu estágio na Instituição, sobre as suas perceções relativamente à frequência do EaD, nomeadamente, as diferenças que encontravam entre este tipo de ensino e o ensino presencial, e sobre a experiência na IPSS, realizei um Grupo de Discussão Focalizada (GDF) com eles/as. Contrariamente à entrevista em grupo, que realizei com os/as profissionais responsáveis pelos grupos de trabalho, em que o meu papel de moderadora era mais diretivo, numa “(...) *relação didática com cada integrante, permitindo acessar o ponto de vista de cada um, com atenção ao indivíduo no contexto grupal*” (Souza, 2020, s/p), no GDF, de acordo com Gondim (2002), o moderador desempenha a função de facilitador da discussão. Apesar de ser tutora dos/as jovens com quem realizei o GDF e de eles/as me verem como tal, numa fase final do estágio, os/as jovens sabiam que eu era estagiária, mas também que era um elemento externo, por isso, sempre se sentiram muito à-vontade em falar comigo sobre questões da vida pessoal ou do dia-a-dia. Criámos desde o início uma ligação de confiança e segurança, por isso não considero que tenha sido nenhum entrave ter sido a tutora com quem eles/as estavam habituados/as a conviver, a realizar um GDF sobre os temas que sempre conversámos. A única diferença é que, naquele momento, eu estava apenas a assistir à discussão dos pontos de vista deles/as e estavam a ser gravados.

Esta técnica do GDF consiste em reunir um grupo de determinada população para a discussão de um tema definido e com a facilitação de um/a moderador/a que deve estimular a discussão e certificar-se de que a mesma não ultrapassa o foco definido inicialmente (Amado, 2014). O objetivo desta auscultação dos/as participantes “*é dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa (...) tendo em linha de conta a interação e as reações que se geram no interior de um grupo e em virtude do tópico em discussão*” (ibidem, p.226). Dessa forma, recorro a Gibbs (1997) que refere que o “*grupo focal capta uma multiplicidade de perspetivas e de processos emocionais no interior de um grupo*” (s/p).

Em conversa com o meu supervisor local, chegámos a um consenso e agendámos a realização deste GDF para um dia em que o grupo do sétimo ano estivesse livre. Como se tratava de menores de idade, realizei um Consentimento informado (Apêndice 3) para que os/as Encarregados/as de Educação tivessem conhecimento da atividade que iria ser realizada com o seu/a sua educando/a. Como tinha de transcrever este momento, foi ainda

solicitada autorização para a gravação áudio, assegurando que todo o material recolhido seria exclusivamente para efeitos do meu estágio e não seria usado para outros fins. Referi ainda que a informação pessoal seria tratada com confidencialidade e que a identidade não seria revelada. O documento foi enviado por email para o supervisor local, para que fosse possível os/as encarregados/as de educação autorizarem a recolha de dados. Também no dia, entreguei um Assentimento informado (Apêndice 4) para os/as jovens assinarem e eles/as próprios/as decidirem se queriam ou não participar no GDF. No dia em que realizei o GDF, todos/as trouxeram os Consentimentos e os Assentimentos assinados. Como todos/as quiseram participar neste momento, contei com participação dos/as quatro jovens do grupo do sétimo ano que acompanhei durante a minha experiência de estágio.

Quanto à escolha do local para realizar o GDF, Borges e Santos (2005) propõem que seja “*idealmente neutro, acessível e silencioso*” (p.76). Dessa forma, o local que preenchia todos esses requisitos foi a própria sala de trabalho do grupo, dentro da Instituição, em que o ambiente é calmo e, assim, tornou-se mais fácil para proceder à gravação do áudio. Organizei a sala com cadeiras colocadas estrategicamente a formar uma circunferência, porque dessa forma todos/as nos podíamos ver e escutar com atenção, facilitando a comunicação. O telemóvel com que gravei todo o GDF, foi colocado no centro apoiado num suporte para que se captasse melhor o que todos/as os/as jovens diziam e facilitasse a captação áudio, uma vez que, depois disso, procedi à transcrição, tal como na entrevista em grupo com os/as profissionais. Transcrever os pontos de vista, e as reflexões que tinham feito no momento do GDF, era crucial para o meu estágio, uma vez que só assim conseguia analisar e refletir corretamente sobre o que tinham partilhado.

No dia, o grupo estava bastante empolgado e em momento algum os jovens se mostraram desconfortáveis por estarem a ser gravados. Inicialmente, expliquei-lhes a dinâmica do GDF, deixando claro que eu não participaria nas discussões, apenas estaria ali a moderar a intervenção deles. O facto de não participar não foi nenhum entrave para a realização. Eles geravam temas e a partir disso, criavam discussões com novos temas e diferentes pontos de vista. O GDF teve a duração de aproximadamente uma hora e durante todos esse tempo eles estiveram ativos e participativos.

3.2.4. Análise temática

Recorri à análise temática (AT) dos dados recolhidos, criada por Braun e Clarke (2006). É um método de análise de dados qualitativos que pode ser utilizado num conjunto de textos, como por exemplo as entrevistas e/ou as transcrições. Neste caso, utilizei para analisar a transcrição da entrevista em grupo com os/as profissionais da Instituição e também para analisar a transcrição do GDF. Recorrer a este de método tem como objetivo a análise com mais proximidade os dados que foram recolhidos para que seja possível criar temas que sejam comuns. O objetivo da AT é desenvolver padrões de significado (temas) num conjunto de dados que abordam uma questão de pesquisa (Braun e Clarke, 2006).

As autoras defendem a existência de seis fase da AT: (1) familiarização com dados; (2) codificação; (3) geração de temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; (6) escrita. Na primeira fase, o primeiro passo a dar é conhecer os dados que recolhemos e para isso, é importante ter uma visão completa dos dados que vamos trabalhar (idem, 2006). De forma a conhecer os dados que recolhi tanto na entrevista em grupo com os/as profissionais da Instituição, como no GDF, num primeiro momento, ouvi a gravação áudio com atenção, procedi à sua transcrição e, depois, li a transcrição na totalidade acompanhada do áudio para perceber se o áudio e a escrita estavam iguais. A segunda fase, a da codificação, consiste em codificar aspetos interessantes e associar os excertos importantes a um código que descreva a ideia ou o sentimento que está expresso no pequeno texto (Souza, 2019). Assim sendo, de forma a ser minuciosa, sublinhei nas transcrições o que poderia contribuir para o meu estágio e reflexão neste relatório. Já numa terceira fase, deve-se analisar os códigos que foram criados anteriormente e identificar diferentes padrões entre eles, por isso vão-se criando temas a partir daí (idem, 2019) ou seja, *“essa fase ajusta o foco da análise para o nível mais abrangente dos temas.”* (Souza, 2019, p.58). Criei os temas, a partir dos códigos que tinha definido na fase anterior e, através disto, fui notando que alguns eram muito vagos por isso fui ajustando-os. Na quarta fase, *“ficará evidente que alguns candidatos a temas não são, de fato, temas”* (ibidem, p. 59). No meu caso em concreto, nesta fase, consegui perceber que, certos temas que tinha definido anteriormente, podiam ser agrupados num só e que outros podiam ser excluídos, por não serem tão relevantes como tinha considerado. A quinta fase consiste em nomear e definir cada tema, ou seja, *“a nomeação de temas envolve a criação de um nome sucinto e facilmente compreensível para cada tema*

revisto” (Caulfield, 2019, p.4) e a definição dos temas “*envolve formular exatamente o que queremos dizer com cada tema e descobrir como isso nos ajuda a entender os dados*” (idem, p.4). A sexta fase termina com a escrita da análise dos dados, neste caso, a escrita deste relatório onde usufruo da análise temática para abordar os diversos temas que daí foram retirados.

Este tipo de análise apresenta algumas vantagens, como por exemplo a flexibilidade, a forma fácil e rápida de aprender e de executar, a acessibilidade para os/as investigadores em análise qualitativa, a utilidade para estudos com pesquisa que conte com a participação dos/as participantes enquanto colaboradores da análise e ainda a capacidade de sintetizar ideias-chave de uma grande quantidade de dados (Souza, 2019). Este tipo de processo de análise foca-se não só no que foi dito na entrevista e no GDF, mas também procura ser uma forma de interpretar além do que é descrito, refletindo sobre isso.

3.3. Aspetos éticos

Para realizar estágio num contexto como o da Instituição, é preciso ter em consideração alguns aspetos éticos. Para melhor compreender a palavra ética, recorro a Baptista (2005) que nos diz que é uma palavra que surge do grego e remete para a ideia de costumes, para o modo de ser, o modo de estar e de agir que caracteriza o comportamento dos indivíduos, e também dos grupos, em função do capital axiológico que é adquirido ao longo da respetiva história de vida.

O contexto da Instituição é bastante complexo, uma vez que envolve crianças e jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social, optei por salvaguardar o anonimato da IPSS, dos/as profissionais e das crianças e jovens neste trabalho de escrita, na entrevista que realizei com os/as profissionais e no GDF com os jovens.

A opção de anonimizar partiu também do pressuposto de que este trabalho seria tornado público e tornar-se-ia uma porta de fácil acesso para localizar as crianças e jovens. São menores de idade e, apesar de não estar a expor diretamente a vida de cada um, foi através delas/es que recolhi dados importantes ao longo da minha experiência de estágio. Assim, tal como descrito na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), “*Os/As participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e ao anonimato, cabendo aos/as investigadores/as assegurar que os dados fornecidos pelos participantes, ou pelos seus representantes legais, sejam totalmente*

anónimos e confidenciais.” (2020, p. 12). Por querer salvaguardar as pessoas envolvidas, realizei os consentimentos e assentimentos informados para as entrevistas e o GDF de forma que os/as participantes ficassem devidamente informados/as e esclarecidos/as sobre todos os aspetos que estivessem relacionados com a sua participação nas atividades, dando-lhes sempre a possibilidade de a qualquer momento, após assinarem os documentos, poderem alterar a sua postura face à autorização dada.

Também a saída do local de estágio deve ser preparada, para que não haja um corte de relação repentino entre o/a estagiário/a e o contexto em que realizou o estágio. No meu caso, como se tratava de crianças e jovens e existia uma relação de confiança muito grande, fui sempre informando-as/os do tempo que restava para que o meu estágio na Instituição acabasse e para que elas/es também se fossem preparando. Quando chegou ao dia de abandonar o estágio, apesar de ter custado, já estavam mentalizadas/os de que a partir daquele momento não me iriam ver com tanta frequência. No entanto, trocamos contactos para mantermos a ligação. Já depois de ter terminado o estágio, fiz algumas visitas à Instituição sempre contactando com o meu supervisor local para combinar o momento mais pertinente.

Capítulo 4 - EaD na Instituição: o estágio e o trabalho desenvolvido

4.1. Surgimento da modalidade de Ensino a Distância na Instituição Particular de Solidariedade Social

Através de uma entrevista realizada com três profissionais da Instituição, consegui perceber que o EaD na história desta IPSS é recente, com cerca de três anos de existência. Numa fase inicial, o projeto passava por acompanhar estudantes que frequentavam o ensino recorrente, em que estes/as passavam o dia na Associação com profissionais. Contudo, o EaD nasce da necessidade de proporcionar uma alternativa educativa a uma jovem de etnia cigana, que sofria dificuldades de inclusão social na modalidade de ensino presencial, porque a sua relação com os professores estava muito desgastada. Apesar de a escola sinalizar esta situação, as respostas para este problema eram sempre as mesmas:

A escola fazia sinalização à CPCJ. A CPCJ propunha intervenção, alguns dos pais aceitavam e outros não, mas de qualquer forma, a intervenção dava poucos frutos e depois, em última instância, ia muitas vezes para as Equipas Multidisciplinares de Apoio Técnico aos Tribunais (EMAT). E o que vai fazer, é: o juiz que vai declarar uma medida que vai ter de ser implementada junto da família e aí já não se vai dar a hipótese de aceitar ou não aceitar a intervenção, como acontece quando há intervenção da CPCJ, vai ser obrigatório e em última instância pode levar à retirada da criança do seio familiar (Entrevista com os/as profissionais, p.7)

Para evitar que fosse esta a resposta a dar à família, os e as profissionais do RSI, da IPSS, optaram por procurar uma solução para este problema, uma vez que a família era acompanhada nesta valência da Instituição. Encontraram a modalidade de EaD, que permitia que esta jovem prosseguisse com os estudos, mas não na escola. A partir daí, este modelo de ensino na Instituição foi-se alargando até à modalidade que têm atualmente em que acompanham crianças e jovens de diferentes idades, assegurando todas as condições necessárias para que estes/as tenham a melhor experiência possível na Instituição e na modalidade de EaD e assim, consigam ter um bom aproveitamento escolar.

Nos dias que correm, a Instituição é muito conhecida na zona em que está situada, pelo trabalho que desenvolve com crianças e jovens. Para os/as profissionais que trabalham com este público, o facto das crianças e dos jovens frequentarem a Instituição tem um aspeto positivo, que consiste no facto dos/das jovens saberem:

(...) que não correm o risco de serem brutalmente gozados a longo prazo. Há certas coisas que eles sabem que não correm esse risco. Não lhes vão bater e se gozarem, esse gozo não vai durar muito tempo porque algum responsável vai saber e vai-se falar sobre o assunto. (Entrevista, p.4)

Há muita atenção para todos os tipos de comportamento que as crianças e jovens tenham. Contrariamente às escolas onde frequentavam o ensino regular obrigatório, na Instituição, como se trata de um espaço mais pequeno, há um maior controlo sobre conflitos que possam existir com os colegas. Quando existem, são imediatamente resolvidos. Toda a forma de atuação da Instituição, motiva vários familiares de crianças e jovens a pedir ajuda a esta IPSS, de forma estas/estes ingressarem no EaD. De acordo com os/as profissionais, são admitidas na Instituição *“pessoas que já foram sinalizadas pela escola, pela CPCJ, pelo CAFAP, pelo Tribunal de Menores, já foram miúdos que vieram da escola.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.7)

As aulas do EaD que as crianças e jovens da Instituição frequentam, acontecem devido à existência de um protocolo que foi estabelecido entre a Instituição e a ESFB. É apenas dessa forma que os/as profissionais da Instituição conseguem garantir que os/as jovens acompanhem as aulas desta modalidade de ensino. Para isso, estão disponíveis na IPSS computadores para cada jovem acompanhar devidamente as aulas *online* que são lecionadas pelos/as professores/as da ESFB. Cada grupo da Instituição, conta com o apoio e supervisão de um/a profissional responsável que acompanha todas as aulas do EaD lecionadas pelos/as professores/as das disciplinas, para que haja um maior apoio das crianças e jovens. Dessa forma, quando os/as jovens não compreendem alguma parte da matéria e não existe possibilidade de a esclarecerem com o/a professor/a da disciplina, podem esclarecê-la com o/a profissional que os/as acompanha ou com os/as estagiários/as que estão distribuídos/as pelos grupos.

4.2. O estágio curricular: o meu olhar

A minha experiência enquanto estagiária nesta Instituição acabou por ter os seus altos e baixos. Contudo, estes altos e baixos foi o que me permitiu tornar esta experiência de estágio mais enriquecedora, dado que pude pôr em prática o que aprendi na teoria durante os cinco anos de formação na área das Ciências da Educação (CE). Esse foi o grande motivo para ter optado pela realização de um estágio curricular para finalizar este

percurso, uma vez que apesar de saber a teoria, faltava-me a prática. O estágio é o que mais se aproxima da profissionalização e que, no meu ponto de vista, nos prepara para a próxima etapa da vida: o trabalho.

A verdade é que até agora, nunca tive oportunidade de trabalhar na área das CE, mas espero que esse momento aconteça assim que terminar esta etapa que estou a percorrer. Porém, sentia que ainda não estava preparada para essa fase, porque não sabia se conseguiria pôr em prática modos de trabalho cruciais para as CE, como a mediação, a comunicação, a intervenção comunitária. O estágio que realizei nesta Instituição permitiu-me estar em contacto com situações que podem acontecer durante o meu percurso profissional e sinto que me preparou para isso. Algo que me marcou bastante neste estágio foi o facto de, numa fase inicial, não estar emocionalmente preparada para presenciar situações ou estar inserida em contextos que não fazem parte do meu quotidiano. Digo isto porque, apesar de saber que iria estagiar numa Instituição em que o público-alvo se encontra em situações vulneráveis, apenas quando comecei a conviver com as crianças e jovens consegui realmente perceber o verdadeiro contexto. Apesar de numa primeira reunião com a Diretora desta Instituição ter ficado informada sobre a situação destas crianças, só quando tive a oportunidade de estar no terreno percebi realmente o tipo de dificuldades com que a grande maioria vive.

Apesar de não ter entrado em casa de nenhum/a destes/as jovens, numa altura em que ficaram infetados com Covid-19 e tiveram de assistir às aulas do EaD a partir de casa, o meu orientador local chamou-me à atenção discretamente para que prestasse atenção às casas das crianças e jovens que frequentam a Instituição, para que conseguisse perceber realmente em que condições viviam. Nas minhas notas de terreno, escrevi sobre uma das casas que me chamou mais à atenção: *“No fundo era visível a desarrumação e grandes manchas nas paredes que não eram de humidade, mas sim de sujidade.”* (Nota de terreno 34, p.56). São crianças e jovens que pertencem a famílias que apresentam uma grande dificuldade financeira e, devido a isso, muitas vezes não conseguem garantir algumas das condições de higiene, tanto ao nível da habitação, como de higiene pessoal. Havia uma grande preocupação por parte dos/as profissionais em alertar os/as jovens para a importância da higiene pessoal, onde era dada ênfase à importância da escovagem dos dentes. Do tempo que convivi com estes/as jovens, percebi que alguns deles/as, já não têm os dentes definitivos porque os tiveram de retirar, devido ao estado degradado que apresentavam. Este é um dos aspetos que mais preocupava os/as profissionais, dado que

são muito novos/as para ficarem sem a dentição definitiva. Quando consegui perceber que este seria um problema com o qual se deparavam, comecei também a alertar as crianças para diminuïrem a quantidade de açúcar que ingeriam nos intervalos de almoço, em que os/as acompanhava na ida ao parque de diversões do jardim perto da Instituição, e sensibilizava-os/as para a escovagem dos dentes no mínimo duas vezes por dia.

Outra situação que descrevia a falta de higiene, foi o surgimento de piolhos nos cabelos das crianças e jovens. Os pais dos/as jovens foram alertados para a existência dos mesmos e até lhes foram fornecidos os produtos necessários para o tratamento, no entanto, semana após semana, iam surgindo cada vez mais. Só depois de algumas chamadas de atenção, foi visível um maior cuidado com a higiene das crianças e dos jovens.

Sabe-se que o afeto é um dos aspetos mais importantes no desenvolvimento emocional dos/as mais jovens e quando este não existe, pode-se prejudicar o processo de crescimento das crianças. Segundo Queiroz e Marielle (2012) *“um contingente não negligenciável do universo heterogêneo de indivíduos que necessitam de proteção social para sobreviver é composto por uma população urbana que vive em habitação social e outras áreas desqualificadas”* (idem, p.63). Tendo isso em consideração, esses indivíduos são vítimas do desenraizamento cultural dos pais e a socialização pela qual passaram aconteceu entre pessoas que também se encontram na mesma situação, em que foram condicionadas de estruturas institucionais que eram competentes para compensar a ausência da família ou que tem dificuldade em fornecer uma educação enquadrada naquelas que são as políticas da sociedade (idem, 2012). Isto traduzia-se nas crianças e jovens da Instituição. Desde o primeiro momento, fui abraçada e tratada com carinho por elas/es. Queriam muita atenção das pessoas que os rodeavam porque não o conseguiam receber em casa. Aos poucos fui percebendo que as relações que tinham com os pais não eram muito próximas e chegaram mesmo a relatar-me que alguns/algumas não faziam as refeições com a família, isto é, cada um/a almoçava ou jantava no quarto ou na sala, não havia uma rotina definida, nem tinham por hábito estarem todos/as juntos/as à mesa. Uns/Umás estavam ao encargo dos avós já idosos, o que ainda dificultava mais a comunicação ou o simples impor de regras, dado serem crianças e jovens que não foram habituados a seguir regras. Muitos deles/as, chegam-se a deitar às 4 horas da manhã com aulas do EaD no dia seguinte, porque ninguém os/as proïbe de ficarem a jogar ou a ver vídeos na *Internet* até de madrugada.

São jovens que apresentam grandes fragilidades no ambiente familiar e por isso, na Instituição trabalha-se para que essas carências sejam ultrapassadas, i) dando prioridade ao convívio com os/as colegas e com os/as profissionais através das atividades que desenvolvem, principalmente nos intervalos das aulas do EaD, nos quais conseguem estar os três grupos da Instituição reunidos; ii) criando-se rotinas e seguindo horários para as aulas, para as atividades, para os tempos de lazer e alimentação; e iii) trabalhando as necessidades que precisam de ser asseguradas através das conversas em particular ou das atividades. Na entrevista em grupo com os/as profissionais da Instituição, foram salientadas necessidades relativas à educação para a saúde e à saúde mental, nomeadamente a autoestima.

Ao longo do estágio não foi uma tarefa simples ser confrontada com todas estas situações, dada a ligação que criei com elas/eles. No entanto, tive de recorrer a técnicas que me pareceram ser mais adequadas, para que não transparecesse que a minha emoção e os meus sentimentos tinham ficado afetados com alguma situação com que tinha sido confrontada no momento. Essas técnicas fui aprendendo com a minha experiência de vida e também adquiri nos meus anos de formação nas CE. Recordo-me da unidade curricular de Expressões e Dinâmica de Grupos, na qual abordámos as relações interpessoais e os componentes emocionais, definidos por Saturnino de la Torre (2002), que apresenta quatro objetivos de autorrealização, dois dos quais considero muito pertinentes para explicar a minha forma de lidar com as emoções durante a minha experiência de estágio. O primeiro objetivo que o autor refere é “*conhecer as próprias emoções e sentimentos e ter controlo sobre os mesmos*” (2002, 74) sendo que, para isso, precisamos de ter noção das nossas limitações e necessidades e, posteriormente, sobrepormo-nos a elas. Durante o estágio, tive um momento no qual me senti afetada com o comportamento que o grupo do 7º ano estava a ter comigo e com o professor de História do EaD, como escrevi nas notas de terreno:

Acabei por não conseguir controlar as emoções e ergui o tom de voz, mas essa foi a única forma de os conseguir controlar. Começaram a perceber que aquela situação tinha mexido bastante comigo e pediram-me desculpa. Entretanto, a aula terminou e descí até ao pátio para respirar ar puro e descarregar a energia. (Nota de terreno 24, p.39)

Apesar de o grupo ter percebido que eu estava a ficar afetada com a situação, consegui controlar o que estava a sentir quando saí da sala e fui para o pátio no exterior do edifício. Assim que regresssei, sentia-me muito mais aliviada porque já tinha conseguido perceber

que é algo que pode acontecer mais vezes e teria de aprender a lidar com isso, por isso é que segundo objetivo de Saturnino de la Torre (2002) é tão importante, porque o autor refere que é necessário “*aprender a fluir, quer dizer a saber integrar o que nos acontece*” (idem, 2002, 74). Estas foram algumas das técnicas que utilizei e que fui aperfeiçoando com o passar do tempo e o ganho de experiência que ia tendo na Instituição.

Na fase inicial do estágio foi necessário estabelecer relações de confiança com as crianças e os jovens para que elas/eles pudessem agir livremente, sem sentirem que eu era uma intrusa que as/os observava. Por isso, queria fazê-las/os perceber que estava ali para as/os ajudar em qualquer coisa que precisassem. Isto acabou por não ser um problema, porque o facto de na Instituição ser uma estagiária com a idade mais próxima da dos/as jovens, facilitou a aproximação e o sentimento de à-vontade da parte deles/as. Mas claro que para isso, tive de ser eu própria em todos os momentos, isto é, nunca tive medo de me expor e de lhes mostrar fragilidades. Assim como Helena Araújo (1990) refere sobre a relevância da subjetividade no campo da Ciências Sociais e Humanas “*a entrada da subjetividade nas Ciências Sociais (...) é fundamental para que não se paralise o social, excluindo do campo de conhecimento os sentidos atribuídos pelos actores à vida social*” (Araújo, 1990, p.37). Um exemplo disso, era quando íamos para as atividades que a Instituição preparava. Fazia todos os exercícios com eles/as, para que sentissem que também eu tenho fragilidades que podem ser trabalhadas.

Foi através destes pequenos aspetos que fui conseguindo construir uma forte relação de confiança com os/as jovens e, através dela, consegui transformar a teoria em prática. Desde a Licenciatura que fui abordando as questões da mediação que é um dos temas mais importantes na área das CE. A mediação, de acordo com Ana Maria Costa e Silva (2011), é uma atividade educativa, uma vez que o seu propósito

é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (nomeadamente entre pessoas em conflito, explícito ou implícito) superando o estrito comportamento reactivo ou impulsivo, contribuindo para que os participantes no processo de mediação adoptem uma postura reflexiva.” (2011, p. 249)

Durante a minha experiência de estágio tive então a oportunidade de estar em contacto com algumas situações de conflito. Segundo Torremorell (2008) os conflitos podem manifestar-se de diferentes formas e sob múltiplos níveis. Quando surgem em forma de “*entrelaçamento desmotivante*” (Neves, 2012, p. 57) é importante tentar desconstruí-los

mantendo a consciência de que poderão surgir novas dimensões que lhe poderão estar associadas (ibidem). Num dia do estágio fui confrontada com uma situação de uma jovem ter enviado mensagens para um grupo do *chat* com os colegas da turma do EaD, revelando que se queria suicidar e que precisava da ajuda dos colegas para o fazer. Dada a importância deste assunto, e tendo esta criança um histórico de automutilação, assim que fui informada desta situação, o primeiro passo a dar foi perceber quais os motivos que a levaram a dizer tais coisas, ouvir de forma atenta o que a jovem tinha a dizer, uma vez que não seria a primeira vez que a jovem fazia aquele tipo de declarações. Esta jovem tinha uma base familiar muito instável e culpava-se por algumas situações que tinham acontecido com familiares próximos. Tratava-se de um conflito familiar, por isso, o meu trabalho de mediação passou por utilizar um dos métodos que pode ser mais eficiente na mediação, a escuta ativa. Escutar com atenção o que a outra pessoa está a comunicar, é estar também atenta às expressões corporais dos sujeitos, para que seja mais fácil compreender o que estão a querer transmitir ou o momento pelo qual estão a passar. Ao utilizar esta técnica, numa das conversas que tive com a jovem sobre o assunto, consegui perceber que ela estava a ficar incomodada. Por isso mostrei-me disponível para apoiar em qualquer situação que precisasse. Esta técnica gera a confiança e desenvolve a comunicação, permitiu-me aproximar-me dos/as jovens quando aconteciam situações semelhantes. Conseguia que desabafassem comigo e assim, era mais fácil ajudá-los/as a superar as preocupações ou os problemas com que eram confrontados/as.

Ao utilizar as técnicas de mediação durante o estágio, muitas vezes pensava nos ensaios de situações de mediação que realizei durante as aulas da unidade curricular de Oficina de Mediação de Conflitos, na Licenciatura em Ciências da Educação (LCED). Nessa unidade curricular, ensaiávamos com os/as colegas em pequenos grupos de trabalho, contando com a ajuda do professor, as técnicas que tínhamos aprendido na teoria, passando-as para a prática através da criação de uma situação fictícia. No contexto de estágio, tive a possibilidade de transformar a teoria da mediação em prática, num contexto real, com pessoas e situações reais. Este, no meu olhar, é o aspeto mais importante de quem realiza um estágio curricular. Temos a oportunidade de aplicar as competências que foram adquiridas ao longo do curso, a um contexto real/prático, bem como, enquanto alunos/as, temos a oportunidade de ampliar as nossas competências e conhecimentos, dado que estamos em constante contacto com diferentes experiências. Para além daqueles aspetos, no meu ponto de vista, o estágio é uma mais-valia para no

futuro nos inserirmos no mundo do trabalho na área que estudámos. É através desta experiência que temos a oportunidade de perceber se realmente queremos trabalhar na área, pelo menos, no meu caso foi isso que aconteceu. Apesar de durante a LCED ter tido um pequeno contacto de algumas horas de observação participante numa CPCJ da zona do Porto, só com esta experiência de estágio na Instituição é que tive a certeza de que gosto realmente de trabalhar nesta área, porque estive em contacto com realidades muito diferentes das que estou habituada a lidar no dia a dia, todos os dias tinha vontade de ir para os estágio, para estar com as crianças e jovens e quando estava na Instituição sentia que o trabalho que estava lá a desempenhar era útil tanto para os/as mais jovens, como para os/as profissionais que lá trabalhavam.

Caires e Almeida (2000) referem que através do estágio é possível indicar alguns ganhos intrínsecos relacionados com o facto de poder ser uma vantagem para uma visão mais realista do muito profissional, assim como poderá ser encarado como um meio de promoção de competências nas na área profissional e ao nível pessoal e social. Podem ser ainda identificados outro tipo de ganhos com os quais me identifico ainda mais depois de passar por esta experiência de estágio, uma vez que referem que os alunos, depois de passarem por uma experiência de estágio, adquirem níveis maiores de maturidade e autoconfiança, bem como uma maior aptidão de resolução de problemas.

Quando olho para trás e penso em todo o meu percurso na Instituição, vejo que tive uma grande evolução com o passar dos meses que lá estive. Numa fase inicial, apesar de me sentir confortável a desempenhar a função de tutora no apoio à aprendizagem, sentia-me bastante reticente sobre alguma decisão que tomasse com as crianças e jovens, uma vez que me sentia apenas como uma estagiária sem qualquer poder de decisão. Com o passar do tempo e com o ganho de mais experiência e melhoramento de algumas competências ao desempenhar a função de tutora, fui sentido que estava a ganhar mais maturidade e confiança no que estava a fazer. Passei do estar sempre à espera de uma resposta do meu supervisor local sobre alguma decisão que tinha de tomar, para o sentimento de mais livre decisão, mas isto também teve muito a ver com o facto de o meu supervisor confiar em mim e no que eu estava a fazer. Uma prova disso, foi uma situação que se passou com um jovem enquanto o acompanhava individualmente durante uns dias. O meu supervisor alertou-me para uns comentários que o jovem tinha feito sobre mim. Nas notas de terreno descrevi a situação quando o meu supervisor me confrontou sobre a situação e me disse que lhe perguntou: “(...) *como tinha corrido o primeiro dia de aulas*

na turma nova, pergunta à qual lhe respondeu que eu nem o ajudava em nada e que estava sempre calada.” (Nota de terreno 13, p. 21). Ao ser confrontada com isto, no momento fiquei muito preocupada, porque o que o jovem tinha respondido, não era verdade, contudo, o meu supervisor:

tranquilizou-me imediatamente dizendo que apesar de não estar no mesmo espaço nós, sabia que a minha postura não era essa, por tudo aquilo que já tinha visto e porque também me ouvia a ajudá-lo. Deixou claro que o chamou de imediato à atenção para a gravidade do que estava a dizer. (Nota de terreno 13, p. 21)

Este foi um dos momentos em que o meu supervisor mostrou que confiava no meu trabalho e referia-o várias vezes em frente aos/às jovens: “*eu e a professora Catarina, somos um só*” (ibidem, p.21). Eram estas pequenas coisas que me iam deixando mais confortável para ser eu própria e agir livremente na Instituição. O facto de confiarem em mim e no meu trabalho foi algo que me ajudou a crescer porque sei que, se isso não acontecesse, iria estar sempre reticente sobre alguma decisão que tomasse ou sobre algo que fizesse. Não iria ter confiança no papel que estava a desempenhar. Felizmente isso não aconteceu e é devido a isso que hoje me imagino a desempenhar uma função idêntica no futuro. Enquanto estagiária, esta experiência teve muito impacto porque consegui perceber com que faixa etária pretendo ter mais contacto na minha vida profissional, isto é, consegui perceber que gosto de trabalhar e estar em contacto com os/as mais novos/as, principalmente, neste tipo de contexto de inclusão de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. Gosto de sentir que estou a ajudá-las/os a melhorarem as suas vidas. É gratificante perceber que posso estar a mudar os seus futuros e estar a guiá-las/as por um caminho mais seguro e rico em aprendizagens que certamente lhes poderão vir a ser úteis.

4.2. Tutoria de acompanhamento no apoio e aprendizagem dos/as jovens no EaD

Durante os meses de estágio desempenhei a função de tutora no apoio à aprendizagem das crianças e jovens do grupo do sétimo ano da Instituição. Um grupo constituído por quatro jovens, três deles do sexo masculino e uma do sexo feminino. Em conjunto com o meu supervisor local, definimos que todos os dias acompanharia um/a jovem diferente para que, numa fase inicial, fosse conseguindo perceber como era o tipo de personalidade de cada um/a, que tipo de postura adotavam e também eu me ir adaptando e percebendo como deveria agir.

No primeiro dia, o meu supervisor local explicou-me como funcionavam as aulas do EaD na Instituição e aos poucos fui-me adaptando à estratégia e às plataformas que utilizavam. Os/as tutores/as no ensino e aprendizagem, têm a função de ajudar e ensinar, estando também atentos à compreensão dos conteúdos que são assimilados pelos/as estudantes, isto para que seja possível propor-lhes desafios que os/as ajudem na superação das dúvidas e os/as incentivem a aprender (Abreu-e-Lima e Alves, 2011).

Cada estudante tem o seu computador e consegue, a partir daí, assistir às aulas na plataforma, com auscultadores, para não criar muito ruído na sala. Também nós, os/as tutores/as, temos *tablets* e auscultadores. Acompanhamos as aulas e quando algum elemento do grupo tem uma dúvida que não consegue esclarecer com o/a professor/a da disciplina, recorre aos/as tutores/as para a ver explicada. Quando se verifica a existência dessa dúvida em todos os elementos do grupo, a pessoa tutora explica-a para todos e todas. Dessa forma, constata-se que:

o tutor deve assumir o compromisso pedagógico de favorecer a internalização dos saberes, por meio de suas ações interativas, levando em consideração as realidades dos estudantes, de modo a estimulá-los à reflexão, para que possam promover a integralização de seus conhecimentos prévios e, com isso, assegurar a aprendizagem significativa. (Perrier e Silveira, 2015, p.77 e 78)

Todos os dias, acompanhava um/a jovem diferente do grupo do sétimo ano, para que tivesse oportunidade de contactar com todos/as. Com o tempo fui percebendo quais as maiores dificuldades que cada um/a apresentava e a personalidade de cada um/a.

O meu desempenho enquanto tutora foi evoluindo consoante tempo de estágio, por influência do à-vontade que ia sentindo com as crianças, jovens e com os/as profissionais e também devido à bagagem que a LCED e o Mestrado em Ciências da Educação (MCED) me deram.

Numa fase inicial, ainda sem saber muito bem como funcionava o dia-a-dia na Instituição, de forma inconsciente, acabei por adotar uma postura mais hesitante em fazer determinada tarefa ou como reagir quando era confrontada com um comportamento que não fosse tão adequado por parte dos/as jovens. Através da leitura das minhas notas de terreno, retiro uma situação que marcou a minha primeira semana de estágio, o momento em que fui confrontada pela primeira vez com um comportamento que não estava à espera:

Uma situação que me deixou sem saber como reagir, foi o facto de um elemento do grupo do sétimo ano (...) ter-me respondido de forma mais rude quando lhe pedi para procurar o que era um texto crítico, exercício também pedido pelo profissional (...) responsável pelo sétimo ano. Recusou-se a procurar, afirmando não precisar de o fazer porque já sabia em que consistia esse tipo de texto e qual a sua estrutura. O tom de voz subiu e tornou-se desproporcionado assim que me respondeu, fazendo com que os colegas e o profissional que me acompanha, percebessem o que se estava a passar. Fiquei sem saber o que responder e como reagir, por isso, quem interveio foi o responsável pelo grupo, que reprovou imediatamente o comportamento que ele tinha tido. (Nota de terreno 3, p.6)

Situações como esta, voltaram a repetir-se diversas vezes ao longo do estágio. Contudo, como fui conhecendo as histórias de vida difíceis destes jovens, fui observando e conversando com os/as próprios/as profissionais sobre qual o tipo de postura que deveria assumir e recorrendo também aos saberes da minha área de formação, conseguindo reagir melhor a este tipo de comportamento.

O primeiro saber a que recorri, foi a comunicação, que no meu ponto de vista, é um dos aspetos mais importantes para um contexto como o da Instituição, que trabalha na inclusão de crianças e jovens em situações vulneráveis. O ser humano está em constante comunicação e dessa forma, durante esta experiência passei por momentos em que estava muito atenta a qualquer tipo de comunicação que os/as jovens tivessem. Atendendo a Beavin, Jackson e Watzlawick (1967), os autores referem que é impossível não se comunicar dado que a “*atividade ou inatividade, palavras ou silêncio, tudo possui um valor de mensagem; influenciam outros e estes outros, por sua vez, não podem não responder a essas comunicações e, portanto, também estão comunicando*” (p.44). Dessa forma, como todo o ser humano, o comportamento que estes jovens tinham, significava algum tipo de comunicação. Um exemplo disso, é que estes/as jovens, eram bastante participativos nas aulas do EaD, por isso, quando estavam mais calados e sem participar nas aulas, era logo um motivo para estar mais atenta porque significava que se poderia passar alguma coisa. Quando os/as acompanhava individualmente, tinha ainda mais essa percepção, por isso acabava sempre por interrogá-los/as sobre o que se passava. Nas notas de terreno que fui escrevendo ao longo do estágio, descrevo alguns desses momentos em que através da comunicação e da confiança que os/as jovens tinham em mim, conseguia perceber o que se passava para eles estarem menos ativos ou com um comportamento diferente do normal:

Ingressou na aula de Matemática e explicou à professora que se tinha atrasado por causa do autocarro. Esteve sempre muito calado e pouco participativo. Conversei com ele, para tentar perceber o que se passava. Acabou por me confidenciar que tinha dormido pouco e por isso tinha muito sono e sentia-se cansado. Acabei por consegui animá-lo com o tempo, porque fui interagindo com ele. Ia-lhe fazendo questões sobre a matéria das aulas que estava a ter e aos poucos foi ficando cada vez mais ativo. (Nota de terreno 21, p. 34)

Noutro momento fui notando que uma jovem estava triste com uma situação que tinha acontecido no dia anterior com uma colega da turma do EaD. Algo que acontecia frequentemente, era ela afirmar que gostava de diferentes colegas com grande facilidade. Neste caso em especial, era de uma colega do mesmo sexo, por isso acabou por lhe dizer o que sentia. A colega aceitou bastante mal esta notícia e acabou por falar com familiares e com a diretora de turma que entrou em contacto imediatamente com o meu supervisor local, que era encarregado de educação de todos/as os/as jovens do sétimo ano, para facilitar o processo de comunicação entre a escola e alguém responsável, uma vez que a família nunca teve grande ligação com a escola. A mãe da jovem que tinha sido confrontada com a notícia e a diretora de turma consideraram toda esta situação muito preocupante, contudo, na Instituição, foi encarado de ânimo leve uma vez que não é por uma jovem gostar de outra do mesmo sexo, que poderá ser vista como uma situação preocupante ou não normal. É importante desmistificar certos temas e tabus relacionados com a sexualidade e foi exatamente isso que o meu orientador local fez no dia. Reuniu comigo e com a jovem e deixou claro que não havia nenhum problema em gostar de outra menina. Com isto, pretendíamos deixá-la confortável para falar ambos, em conjunto ou em separado, sobre estas questões. Ambos notámos que ela estava bastante agitada e triste com alguma situação, mas demos-lhe o espaço necessário para que se sentisse confortável e tomasse iniciativa de falar. Nas notas de terreno descrevo o momento em que ela consegue desabafar comigo sobre a situação:

A verdade é que ao longo do dia, a [nome da jovem] foi desabafando comigo. Foi-me dizendo que gostava da colega, mas que só queria ser amiga dela e que não compreendia a atitude que ela estava a ter, porque não era por gostar dela que não podiam ser amigas. Tentei acalmá-la porque notei que ela estava realmente triste com a situação, dizendo-lhe que a colega só precisava de espaço. Com tempo podia ser que ela percebesse que perdeu uma boa amiga. (Nota de terreno 24, p. 40)

Tal como nestes dois momentos que retirei das minhas notas de terreno, aconteceram mais situações que muitas vezes significavam que as crianças e jovens estavam a passar

por um momento mais complicado na vida pessoal. Importa sobretudo acentuar a importância de todos estes momentos como circunstâncias nas quais se esboça algum tipo de comunicação.

Por isso, a comunicação é essencial para que os sujeitos se relacionem uma vez que é através das trocas que alguém emite e que alguém recebe, que se proporcionam muitas das aprendizagens. De acordo com Ribeiro (1991) a comunicação desempenha, mais frequentemente, uma função instrumental, ou seja, *“os indivíduos comunicam entre si intencionalmente, com o objectivo de transferir informação, ou seja, «pôr em comum» algo das suas experiências”* (p.15). Dessa forma, também valorizando estes outros modos de comunicação, consegui estabelecer uma forte ligação com as crianças e jovens da Instituição, mas com maior intimidade, com o grupo do sétimo ano que acompanhei durante o estágio. Passamos muito tempo juntos/as, por isso fomos descobrindo gostos e experiências em comum, apesar da alguma diferença de idade que nos separava. Algo que o meu supervisor local mencionava diversas vezes, era o facto de eu ser jovem. Para eles/as significava uma maior proximidade, porque sentiam que eu estaria mais por dentro dos mesmos assuntos que elas/elas. Através destes aspetos em comum, fomos tendo conversas mais pessoais em que eles/elas já se sentiam mais confortáveis para desabafar comigo sobre situações da vida privada, por isso, fui sentindo que a relação com os/as jovens, foi melhorando de dia para dia. Este espaço de informalidade na relação e na comunicação foi importante para permitir compreender posturas, silêncios e outras atitudes nem sempre muito diretamente relacionáveis – embora condicionantes – da/com a situação de aprendizagem.

A minha forma de lidar com as situações foi-se alterando e consigo percebê-lo através dos momentos em que o meu supervisor local me deixava sozinha com o grupo do sétimo ano, porque tinha reuniões ou porque precisava de substituir algum/a profissional responsável por outro dos dois outros grupos de crianças e jovens que frequentavam o EaD. Confrontando as minhas notas de terreno, consigo fazer uma comparação de um desses momentos que aconteceu quando ainda tinha cumprido poucas horas de estágio na Instituição:

Estava tudo a correr bem, até chegar ao momento da aula de História em que as/os jovens estavam sempre a ligar os microfones para interromper a aula com questões que nem estavam relacionadas com a matéria. Chamei-as/os à atenção diversas vezes, contudo não foi o suficiente (...) vi-me obrigada a adotar uma postura muito rígida com eles (...)

Acabei por não conseguir controlar as emoções e ergui o tom de voz, mas essa foi a única forma de os/as conseguir controlar. Começaram a perceber que aquela situação tinha mexido bastante comigo e pediram-me desculpa. (Nota de terreno 24, p. 38)

Neste primeiro excerto, é perceptível que ainda não existia um grande controlo das emoções da minha parte, por isso, deixei-me afetar pela forma como os/as jovens tinham agido na aula. Perdi o controlo do grupo por completo e isso, fez-me sentir mais frágil. Contudo, essa fragilidade, fez-me aprender a gerir sentimentos e emoções e a adaptar melhor a minha postura neste tipo de situações.

Durante as aulas de Espanhol e de Matemática estive na sala sozinha com a turma, mas correu muito bem. Estiveram sempre focados no trabalho e atentos às aulas, por isso nem precisei de os chamar à atenção nenhuma vez. (Nota de terreno 39, p.63)

Esta sucessão de comentários que apresento, torna clara uma aprendizagem que se inscreve no próprio posto de trabalho. Durante as aulas do MCED, nós, alunos/as, fomos orientados/as para considerar o estágio como um lugar de aprendizagem com a finalidade de nos prepararmos para o contexto da profissionalização. Há a ideia de que o estágio é o local que está destinado à prática e a sala de aula, um lugar reservado à teoria. Mas porquê separar estas duas conceções durante a experiência de estágio se ambas nos poderão ser úteis? O estágio tem como finalidade a formação humana, a formação profissional, onde se aplicam os saberes teóricos e práticos, ou seja, é um espaço de construção de aprendizagens significativas onde é possível ter uma noção da realidade do mundo do trabalho. Ter a possibilidade de realizar o estágio na Instituição, deu-me, acima de tudo, experiência. Experiência essa que se traduz na minha forma de agir. Isto é, consigo perceber a minha evolução desde o momento em que começo o estágio na Instituição até ao momento em que o termino. Tanto pela minha forma de aprender a controlar as emoções que mencionei anteriormente, como pela minha forma de intervir com as crianças e jovens, em que num momento inicial me sinto bastante reticente face à minha forma de atuar e de tomar decisões, em que as minhas inseguranças apareciam e pensava não estar a ser suficiente para a Instituição, para o momento em que me sinto completamente confortável com o que faço, não tenho medo de errar, porque percebo que é através dos erros que realmente aprendo, sinto-me confiante e me imagino a trabalhar profissionalmente no mesmo contexto de estágio. Pardy e Vaz (2013) citam Larrosa quando refere que “*na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que aqui e ali escapa ao*

nosso conhecimento, o nosso poder e a nossa vontade” (Larrosa, id, cit in Pardy e Vaz, 2013).

A experiência ensinou-me que neste tipo de contexto, é necessário recorrer à assertividade. Assertividade essa que estas crianças e jovens muitas vezes não têm no ambiente familiar. Um exemplo de uma postura mais assertiva que tive de adotar com as crianças e jovens, foi uma situação que descrevi nas minhas notas de terreno e que se passou depois de uma sessão no teatro, onde estava responsável pelo grupo do sétimo ano, uma vez que o meu supervisor local, tinha faltado e tínhamos de regressar para a Instituição:

Inicialmente o [nome do jovem] começou a dizer que ia sozinho de metro, sem ter a minha autorização. Não permiti, uma vez que estava à minha responsabilidade e por isso, teria de ir comigo e com os restantes colegas. Foi isso que aconteceu, mas foi todo o caminho mais à frente, por isso tive de estar constantemente a chamar por ele para não se afastar de mim e do grupo. (Nota de terreno 32, p. 53)

Com a convivência com as crianças e jovens da Instituição, fui percebendo que apesar de ter uma ótima relação com elas/eles, era muito importante adotar uma postura mais assertiva em situações como a que descrevi, porque numa fase inicial não o fiz e notei que me poderiam estar a considerar mais como uma amiga, do que uma estagiária que eles teriam de respeitar e obedecer. São pequenos erros como este, que me permitem aprender e construir um “eu” profissional.

Como a carga horária no EaD é muito elevada e restam poucos tempos livres no horário, o meu trabalho focou-se maioritariamente no papel de tutora durante as aulas desta metodologia de ensino e nos tempos que eram usados para estudar a matéria das disciplinas. Além disso, nos espaços livres, acompanhava as crianças e jovens nos intervalos, na ida ao exterior da Instituição para um momento mais lúdico em que jogavam futebol e conviviam com colegas.

Participei também nas atividades que a própria Instituição desenvolve. Nestes momentos, adotava uma postura diferente da que tinha enquanto tutora durante as aulas do EaD. Como existia um/a professor/a responsável pelas atividades, o meu papel era apenas participar no que era proposto pelos/as professores/as. A ideia que os/as profissionais da Instituição pretendem passar para as crianças e jovens é de que os/as

profissionais ou tutores/as também são confrontados com a novidade e com novas fragilidades que têm de ser trabalhadas, por isso é que referem:

algo que nós tentamos fazer é o técnico também se envolver em todas as atividades, seja na música, no teatro, na capoeira. O técnico dispõe-se da mesma forma à novidade, da mesma forma que o miúdo. Não há aquela ideia do “eu não faço que sou adulto, mas os mais jovens têm que fazer”. Se eu quero que eles façam, eu também tenho de fazer.
(Entrevista com profissionais, p.8)

Dessa forma, sentia-me como uma dos/as jovens nos momentos das atividades, estava também a aprender e errava como eles/as. Isto faz com que se sintam mais confiantes ao desempenharem as tarefas e percebam que, tal como eles/as, nós tutores/as também errámos.

Gostaria de ter frequentado também outras valências que esta IPSS tem, como por exemplo, o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) e o Protocolo do Rendimento Social de Inserção (RSI), já que são no mesmo edifício em que realizei o estágio. Um/a estudante de CE, não deve e não pode ser apenas um/a profissional que é automaticamente associado/a à escola, só porque o nome do curso é composto por duas palavras que estão relacionadas diretamente: Ciências e Educação. Um/a profissional desta área deve sim, ser associado/a à Educação em geral. Ele/a tem a capacidade de intervir em diferentes contextos e o seu perfil abrange várias competências. No caso das valências do CAFAP e do RSI, além de ter a curiosidade de perceber como funcionam as sessões com as famílias e todo o trabalho que é desenvolvido nestas valências, penso que poderia ter sido útil para fortalecer a equipa no que diz respeito à forma como são pensadas as estratégias para incluir as famílias e as crianças e jovens, bem como para mediar a relação entre estes/as.

O trabalho que as CE desenvolvem, no meu ponto de vista, poderia ser ainda mais valorizado, uma vez que se trata de uma profissão com elevada importância para um mundo que está em constante mudança. Apesar de ter surgido em conversa com o meu supervisor eu experimentar outras valências da Instituição, foi algo que acabou por não acontecer. Loureiro (2005) refere que somos “*recontextualizadores e reprodutores de saber*” (p.195) dado que temos uma plasticidade e flexibilidade para nos adaptarmos a diversos contextos e situações, dessa forma, temos a capacidade de mobilizar saberes de diferentes contextos, atribuindo um sentido próprio ao momento.

4.2.1. Tutoria individual durante uma semana a um jovem da Instituição

Durante uma semana do mês de novembro, acompanhei de forma individual um jovem do grupo do sétimo ano que, numa fase inicial, não estava inscrito em nenhuma turma do EaD, por não existirem vagas. Até arranjam disponibilidade para ele ingressar nas turmas, a Instituição achou que, para ele não ficar sem bases da matéria que era lecionada nas disciplinas, seria melhor acompanhar as aulas da turma dos restantes três colegas do grupo do sétimo ano. Quando ingressei na Instituição, confesso que nem notei que ele não estava inscrito na turma, porque fazia o mesmo que os outros jovens. Chegava, preparava o material que era necessário para as aulas do dia, ligava o computador e assistia às aulas. Apenas me apercebi desta situação em conversa com o meu supervisor local sobre a possibilidade de eu vir a acompanhar este jovem de forma individual, caso ele não arranjasse uma vaga na mesma turma.

Foi realmente isso que aconteceu. No dia 16 de novembro, comecei a ser tutora apenas deste jovem, de forma provisória, visto que a única vaga que a ESFB tinha conseguido era numa turma diferente da dos colegas da Instituição. Por isso, para que não se tornasse muito confuso estar a assistir às aulas de duas turmas diferentes na mesma sala de trabalho, estive durante uma semana numa divisão em que fosse possível acompanhar as aulas sem muito ruído à volta, para que o jovem também conseguisse estar num ambiente estável e agradável e adquirisse os saberes que eram lecionados nas aulas.

A minha função durante esta semana era idêntica à que tinha quando estava na sala com todos/as os/as jovens, contudo, ali teria de ter em atenção mais questões, como por exemplo, os testes que eram marcados e os trabalhos de casa que eram pedidos pelos/as professores/as.

Tinha também de ter uma postura mais assertiva, uma vez que era necessário chamar o jovem à atenção para algum comportamento que ele tivesse, que não fosse tão adequado. Precisei, por exemplo, de o chamar à atenção para o facto de estar tão entusiasmado por pertencer finalmente a uma turma do EaD e querer mostrar que estava confortável com os conteúdos das disciplinas, que, por vezes, se tornava inoportuno na forma de intervir:

Estava tão entusiasmado que a professora de Educação Física perguntou se ele era hiperativo. Estava constantemente a responder por cima dos colegas e não pedia ordem

à professora para falar. Chamei-o à atenção para isso e para o facto de não estar a prestar atenção ao que era pedido. A vontade de participar era tanta que me perguntava qual era a resposta às questões que os professores colocavam. (Nota de terreno 12, p.20)

O entusiasmo foi acalmando com o tempo, porque percebeu que a forma como estava a agir iria ser prejudicial para ele. Esta foi uma experiência curta, porque no dia 23 de novembro, voltei a acompanhar os quatro jovens na mesma sala, uma vez que a ESFB tinha conseguido uma vaga para que este aluno frequentasse a turma do sétimo ano do EaD com os/as restantes colegas da Instituição. Contudo, a nível do trabalho de tutoria, destaco algumas aprendizagens que adquiri ao desempenhar esta função. A primeira delas é que um/a tutor/a tem de estar preparado/a para enfrentar problemas e solucioná-los. Esta é uma habilidade que no meu ponto de vista, se adequa em qualquer contexto de trabalho. A única diferença é que nesta situação de tutoria no apoio e aprendizagem destes/as jovens que frequentam o EaD e se encontravam numa situação de exclusão social, os problemas com os quais o/a tutor/a poderá ter de lidar são a nível das dificuldades de aprendizagem ou dificuldades pessoais.

Acima de tudo, durante a minha experiência de tutoria, tentei ser o mais organizada e didática possível, tentei comunicar com os/as jovens para perceber se tinham algum entrave na aprendizagem. No caso de terem, usava os meus conhecimentos sobre a disciplina e tentava usar formatos criativos para os ajudar a ultrapassar essas dificuldades. Fazia esquemas e desenhos no meu caderno de apoio e dava-lhes dicas sobre a matéria associando-a a acontecimentos do dia-a-dia para que conseguissem compreender através de situações com que estão habituados a conviver. Estava sempre a dar-lhes feedbacks construtivos e também positivos, porque era uma forma de eles/as se sentirem autónomos/as. Enquanto tutora, desempenhava simultaneamente a função de mediação entre os/as jovens e as aprendizagens, onde era crucial eu estimular a participação destes/as durante as atividades e as aulas do EaD.

No meu ponto de vista não existe uma padronização de um/a tutor/a. No meu caso, fui-me reinventando e experimentando diferentes formas de estar e de ser. Acima de tudo, considero que o mais importante é moldarmo-nos aos/às diferentes jovens com quem vamos interagindo, porque todos/as são diferentes, têm dificuldades e formas de agir distintas. O objetivo é fazer com que eles/as tenham uma boa experiência académica e um bom aproveitamento escolar.

4.3. Proposta e realização de uma atividade de jogos digitais com o grupo do sétimo ano do EaD

4.3.1. A proposta de duas atividades: *Digital Storytelling* e Jogos Digitais

Como o grupo de jovens do sétimo ano que acompanhei está habituado a lidar diariamente com as novas tecnologias, em conjunto com a minha orientadora Doutora Elsa Teixeira, pensamos em duas atividades que se enquadrariam no contexto de aprendizagem destas crianças e fossem ricas para a aquisição de novos conhecimentos, melhoria de competências e concebessem momentos lúdicos, mas também reflexivos. Dessa forma, participei numa ação de formação realizada no âmbito do projeto *MINDtheGaps - Media Literacy Towards Youth Social Inclusion* onde dinamizei atividades de literacia mediática com jovens do ensino básico, que decorreu na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto nos dias 29 e 30 de novembro de 2021. Após realizar esta ação de formação, senti-me apta para pensar em duas atividades que se enquadravam no contexto de estágio. Assim, elaborei uma proposta de realização de duas atividades: a atividade dos jogos digitais e a criação de narrativas digitais (Apêndice 5) que foi enviada por email para o meu supervisor local e para a Diretora da Instituição. Depois de alguns dias e de ambos conversarem se havia ou não a possibilidade para a realização destas duas atividades, o meu supervisor local reuniu comigo na Instituição durante um intervalo das aulas do EaD e referiu que havia possibilidade de realizar apenas uma das atividades, por uma delas ter aproximadamente três horas de duração e por isso, requeria muito tempo livre dos/as jovens, o que durante as semanas de aulas do EaD, seria impossível. Ao ser confrontada com esta resposta negativa para a atividade do *Digital Storytelling*, perguntei se não havia a possibilidade de realizá-la durante um dia da semana das férias da Páscoa ao qual este profissional me respondeu que como estes/as jovens já passam muitas horas em frente a ecrãs de computadores e telemóveis, preferia que esse período das férias da Páscoa fosse passado ao ar livre. Como durante todo o meu estágio na Instituição pude constatar que as crianças e jovens passam, realmente, muitas horas ligadas aos aparelhos eletrónicos e muitas vezes, chegam ao final do dia com a vista notavelmente cansada e vermelha, bem como assistia à insistência por parte deste profissional responsável pelo grupo para que aproveitassem os intervalos para disfrutarem do convívio com os/as colegas e os/as profissionais no pátio da Instituição, compreendi esta decisão da sua parte.

Esta atividade que foi negada, o *Digital Storytelling* ou narrativas digitais são histórias contadas com recurso a tecnologias digitais. As histórias desta natureza, normalmente são contadas na primeira pessoa e, habitualmente, contadas diretamente pelo/a próprio/a narrador/a que as viveu. São caracterizadas por serem de curta duração, frequentemente entre os dois e os quatro minutos e podem recorrer a imagens, a textos, vídeo, música e texto, de forma a tornar esta atividade mais enriquecedora.

Percebi que esta atividade tem bastante potencial para empoderar os/as jovens, incluir social e digitalmente, uma técnica de reflexão, de comunicação e divulgação e de colaboração, uma vez que a sua criação aproxima os/as jovens. Esta atividade foi pensada com o objetivo de o grupo de jovens do sétimo ano desenvolver a escrita/escrita criativa, as competências digitais e as competências ao nível da língua portuguesa, uma vez que, apesar de serem jovens que estão bastante confortáveis no que toca às tecnologias, apresentam muitas dificuldades na escrita e escrevem com bastantes erros ortográficos. Por isso, esta seria uma ótima oportunidade para trabalhar essas fragilidades.

Quando pensei nesta atividade propus dois temas. O primeiro foram os direitos digitais, dada a importância que este tema tem, em especial para estas crianças e jovens que frequentam o EaD, uma vez que navegam com facilidade na *internet*, têm a possibilidade de aceder a diversos conteúdos *online* e, tal como fui notando durante o estágio, criam ligações de amizade em *chats* de jogos online com pessoas de diferentes países, sem as conhecerem pessoalmente. Já o segundo tema pensado foram os direitos humanos. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), conseguimos perceber que estes direitos do ser humano, regem-se por oito valores: paz e solidariedade universal; igualdade e fraternidade; liberdade; dignidade da pessoa humana; proteção legal dos direitos; justiça; democracia; dignificação do trabalho (ONU, 1948), cujo objetivo consiste em assegurar os direitos básicos de toda a população mundial, informando os cidadãos sobre a necessidade da garantia dos direitos fundamentais que estão presentes nesta Declaração. Este seria, no meu ponto de vista, um tema bastante interessante para estes/as jovens trabalharem no *Digital Storytelling*, dado que devem ser informados desde cedo sobre a existência destes direitos universais independentemente de cor, raça, orientação política, sexual ou religiosa. Além disso, inclui direitos civis e políticos, económicos, sociais e culturais, dos quais poderão usufruir ao longo da vida.

A segunda atividade que propus à Instituição realizar, foram os jogos digitais. Esta atividade era a de duração mais curta, uma a duas horas, por isso foi a mais fácil de inserir no horário do grupo. Consistia na criação de jogos digitais recorrendo aos conteúdos programáticos de uma das disciplinas. Quando esta foi pensada, o objetivo era tornar os momentos de estudo de preparação para os testes que têm no EaD, num momento lúdico e educativo, ou seja, enquanto estão a estudar os conteúdos que foram lecionados nas disciplinas, estão também a divertir-se a criar jogos na plataforma, uma vez que para a criação dos jogos é necessário estudar. Os/as jovens do grupo de sétimo ano, teriam de criar jogos uns para os outros/as, ou seja, cada um/a criava o seu e depois, jogavam aos jogos dos/as restantes colegas.

Esta foi também uma atividade que tive oportunidade de dinamizar no âmbito do Projeto MINDtheGaps, por isso estava muito à-vontade com a forma como decorria todo o processo: uma fase de apresentação, seguida da fase de explicação de como funciona a plataforma *online* a que recorri para a realização dos jogos, a *WordWall*, com uma fase posterior de experimentação da plataforma por parte dos/as jovens e a construção dos jogos, terminando com o momento que é sempre o mais esperado, o momento lúdico em que jogam os jogos uns dos outros.

Estando aprovada a realização desta atividade, o meu supervisor local, uma vez que é responsável pelo grupo que acompanhei durante todo o estágio na Instituição, escolheu o dia para a sua realização. O dia escolhido culminou com a minha última semana de estágio na Instituição e foi o dia nove de março de 2022. Nesse mesmo dia, em conjunto decidimos que a disciplina que iríamos trabalhar na criação dos jogos no dia da atividade, seria a disciplina de História, uma vez que o teste seria o que se iria realizar numa data mais próxima, por isso esta atividade iria ajudar na preparação dos/as jovens para a realização do teste.

4.3.2. A realização da atividade dos Jogos Digitais

A atividade teve início às 14 horas. Os/as jovens estavam muito entusiasmados porque o meu supervisor local os/as tinha informado de que iriam realizar uma atividade comigo. Estava calma e tentei acalmar também os/as jovens para que a comunicação entre todos/as fosse mais fácil, pedindo-lhes para se sentarem à frente dos computadores enquanto ia iniciando sessão na plataforma *online* do *WordWall* que utilizei para a criação

dos jogos. Assim que terminei o início de sessão em todos os computadores, fui abordada por dois jovens do grupo com a proposta de fazerem a atividade em conjunto, mesmo sem ainda ter explicado em que consistia a atividade. Quando pensei nesta atividade, planeei que ela fosse realizada individualmente, isto para que cada um/a pudesse experimentar a plataforma separadamente e num primeiro momento, trabalhasse os conteúdos de forma individual. Contudo, no momento, ao ser confrontada com esta proposta, ocorreu-me a ideia de que também traria vantagens se eles trabalhassem em equipa, uma vez que, ao serem confrontados com algum problema, iriam pensar em conjunto, teriam mais soluções para resolvê-lo e estariam a trabalhar as competências do trabalho em equipa, algo que lhes pode ser muito útil para a vida, tanto profissional como pessoal. Assim sendo, acabei por aceitar esta proposta, com a condição de que, como eram dois a criar o jogo, teriam de criar um jogo mais longo dentro das opções que aparecem na plataforma *online* do *WordWall*. Sendo que estes dois jovens apresentaram esta proposta, para que não existisse uma diferenciação, abordei os outros dois jovens se também queriam criar um jogo em conjunto, ao qual me responderam que não, dado que queriam criar o seu próprio jogo. Sendo assim, iniciei a explicação de como funcionava a plataforma, com dois jovens a criar os jogos individualmente e os outros dois em conjunto.

Numa primeira fase da explicação, realcei que estes jogos teriam por base os conteúdos programáticos presentes na matriz que o professor do EaD da disciplina de História tinha fornecido para estudarem para o teste, dado que este, além de ser um momento lúdico, seria também um momento educativo, ou seja, estavam-se a preparar para o teste de uma forma diferente da que estão habituados/as em que criam resumos para o teste e o leem diversas vezes até perceberem e interiorizarem a matéria.

Estes/as jovens estão muito à-vontade com as novas tecnologias, mesmo eu explicando como funcionava a plataforma, os/as próprios/as tentaram descobri-la sozinhos/as, experimentando diferentes jogos e formas de os criar. Expliquei-lhes que teriam de ter atenção na escolha do jogo que queriam criar, pois teriam de pensar como enquadrariam a matéria na estrutura de cada jogo. Os jovens que trabalharam em equipa escolheram criar um jogo em formato de questionário (Figura 1) onde estruturaram algumas questões com várias opções de resposta em que apenas uma delas estaria correta. De forma a criarem um jogo mais dinâmico, este grupo dos dois jovens optou por colocar imagens e uma música de fundo.



Figura 1 Jogo em formato de questionário criado por dois jovens da Instituição

Outro jovem do grupo do sétimo ano, optou por criar um jogo de “*abrir a caixa*” (Figuras 2 e 3), ou seja, um jogo com cinco caixas diferentes em que, ao ser selecionado um número da caixa, esta abria e surgia uma questão relacionada com matéria.



Figura 2 Jogo "abrir a caixa" - as caixas

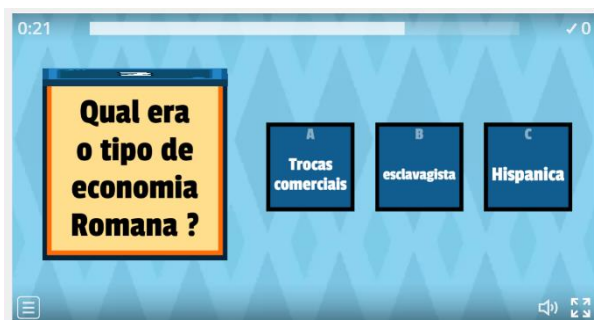


Figura 3 Jogo "abrir a caixa"- abertura de uma caixa

A última jovem do grupo optou por escolher criar o jogo “*avião*” (Figura 4) ou seja, um jogo em são feitas algumas perguntas e quem está a jogar terá de conduzir o avião através das quatro setas do teclado do computador, em direção à nuvem à qual corresponde a resposta correta para a pergunta que é feita. Neste jogo, cada jogador/a tem três vidas, isto é, poderá errar ao responder às perguntas três vezes. Assim que as vidas forem todas utilizadas, o jogo termina e há a possibilidade de iniciar o jogo novamente.



Figura 4 Jogo "avião"

Enquanto estavam a criar estes jogos, fui percorrendo a sala para esclarecer pequenas dúvidas que iam surgindo aos/às jovens e que estavam relacionadas com o como adicionar imagens ao jogo e o como mudar o tema do jogo (cores).

Quando terminaram a criação de todos os jogos, acederam aos jogos uns dos outros e jogaram com o objetivo de errarem o mínimo de perguntas possíveis. Passaram bastante tempo concentrados e também houve espaço para algumas gargalhadas.

A atividade teve a duração de uma hora e vinte minutos. O grupo adaptou-se com grande facilidade à plataforma e no final afirmaram ter sido um momento “*excelente*” (Jovem da Instituição, Grupo de Discussão Focalizada, p. 14). No mesmo dia, escrevi nas minhas notas de terreno “*penso que correu muito bem. O grupo aderiu bastante, mostraram-se interessados e notou-se que gostaram de participar*” (Nota de terreno 43, p.68).

Tendo em conta as outras atividades que a Instituição oferece aos/às jovens, esta atividade organizada por mim, foi um pouco diferente daquilo a que estão habituados/as porque não estão com todos/as os/as colegas da Instituição reunidos/as e trata-se de uma atividade em que é necessário estarem à frente de um computador. Apesar das diferenças e de ser uma atividade que não lhes permite estar ao ar livre, foi uma atividade que lhes permitiu aprenderem e mobilizarem conhecimentos e adquirirem aprendizagens que lhes poderão ser úteis no futuro quando pretenderem estudar e quiserem fazê-lo de uma forma mais lúdica. Não tenho qualquer dúvida de que foi um momento rico para estes/as jovens e que ficaram orgulhosos/as do que tinham feito. A prova disso, foi o facto de terem falado com o professor da disciplina de História do EaD, terem-lhe relatado a situação e fazerem questão de lhe enviarem os jogos que tinham criado, para que também ele pudesse ver outra forma de preparação para o teste da disciplina.

Capítulo 5 - Interpretação do EaD e da Instituição através dos dados recolhidos: resultados e análise do estágio

Ao longo deste capítulo, serão discutidos os resultados observados e recolhidos através das minhas notas de terreno, da entrevista que realizei com os/as profissionais da Instituição e o GDF com os/as jovens do grupo do sétimo ano que acompanhei durante toda a minha experiência de estágio. A partir destes métodos de recolha de dados qualitativos, foi possível perceber qual a perceção dos/as jovens e dos/as profissionais face ao papel do EaD e da Instituição na inclusão destes/as jovens.

5.1. Ensino presencial versus EaD

Confrontando a técnica da análise temática à qual recorri para realizar a análise da entrevista com os/as profissionais e o GDF com os/as jovens, cheguei a alguns temas que são comuns tanto na entrevista como no GDF. Um deles remete para a identificação de algumas dissemelhanças entre o Ensino presencial e o EaD. Imediatamente encontramos algo que é completamente diferente nestas duas modalidades de ensino, em que numa se trata de um ensino presencial onde os/as alunos/as precisam de ir todos os dias para a escola para poderem acompanhar as aulas, e noutra, um ensino à distância no qual os/as alunos podem acompanhar as aulas a partir de qualquer lugar desde que tenham acesso à *Internet*, além desta grande diferença, os/as jovens e os/as profissionais identificaram outras diferenças entre estas duas modalidades de ensino, que irei abordar a seguir.

Consultando o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, o artigo 5º referente à constituição de turmas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, menciona que “as turmas dos 5.º e 7.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos.” (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, p.5). Já no que diz respeito à modalidade de EaD, confrontando a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, o artigo 9º, alusivo à constituição de grupos de alunos/as, declara que

Os grupos de alunos a constituir na escola [Ensino a distância] E@D não devem ter um número inferior a 10 nem superior a 20 alunos, podendo a DGEstE, em casos excecionais e devidamente fundamentados, autorizar o funcionamento de grupos de alunos com um número inferior ou superior ao estabelecido, após parecer da DGE em articulação com a [Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional] ANQEP, sempre que aplicável. (Portaria n.º 359/2019, p.23)

Face a estas duas diferentes formas de constituição de turmas nas duas modalidades de ensino, confirma-se a diferença que os/as jovens mencionaram no GDF, quando dizem que *“a diferença entre o ensino presencial e o EaD é que antes [no ensino presencial] tínhamos muitas pessoas na turma e eu não gostava. Por exemplo, aqui há menos pessoas e é melhor para mim porque tenho mais auxílio e ajuda dos professores”* (GDF, rapaz, 12 anos, p.2).

Contudo, é importante ter em conta que as crianças e jovens têm estas opiniões devido à especificidade da Instituição que frequentam, porque contam com a garantia do apoio dos/as tutores/as que estão sempre disponíveis para os/as apoiar nas aprendizagens. A verdade é que noutras circunstâncias que não a da Instituição, o/a aluno/a do EaD está mais isolado/a. Por esse motivo, pode-se dizer que o tipo situação que acompanhei na Instituição, não se trata completamente um EaD, mas sim de um ensino misto, uma vez que os/as jovens podem ter aulas à distância, mas todos os dias deslocam-se para um espaço coletivo onde dispõe de um apoio à aprendizagem por parte dos/as profissionais que acompanham essa mesma aprendizagem.

5.1.1. Saída do ensino presencial e entrada no EaD

Tratando-se o público da Instituição de jovens, que se encontravam em situação de exclusão social, e em que a relação com a escola estava completamente desgastada, no GDF, os/as jovens mencionam os motivos em comum que levaram os pais a pedir ajuda à Instituição. Todos mencionam que se influenciavam pelos/as colegas da escola, tal como podemos constatar nestas duas citações:

na escola tinha uns amigos e eu influenciava-me por eles. Se eles não fizessem nada, eu não fazia nada e isso fez com que as minhas notas descessem muito e arranjava muitas confusões. Era quase todos os dias a ir para a direção da escola por causa das confusões que arranjávamos. Era só porrada e foi por isso que vim para aqui, porque aqui tem menos pessoas, é EaD e se houver confusões, tem sempre pessoas presentes para parar a confusão e falarmos sobre o que aconteceu. (GDF, rapaz, 13 anos, p.2)

tinha muito a influência das outras pessoas e as minhas notas começaram a cair. Começava a estar desatento nas aulas, desrespeitava os colegas e essas coisas por causa dos amigos que tinha. Por isso, a minha mãe decidiu que aqui são menos colegas, há mais pessoas para nos ajudar, porque sendo poucos, vai haver menos confusão e mais

organização então é quase impossível aqui dentro andarmos à porrada porque as pessoas também têm muita cabeça e dá para controlar tudo. (GDF, rapaz, 12 anos, p.2)

É notório que os/as jovens se encontravam numa situação muito vulnerável, dado que, para as famílias já não apresentarem grandes laços de ligação com a escola, os/as jovens ainda se deixavam influenciar pelos/as colegas, por isso faltavam às aulas, estavam sempre em confusões, havia desrespeito pelos colegas e isso tudo se traduzia no mau aproveitamento escolar através das descidas das notas nas disciplinas. Como os pais já conheciam a forma de atuação da Instituição, pediram-lhe ajuda. Apesar da existência destes pedidos das famílias, como todas as escolas da zona da IPSS conhecem o trabalho que realizam, os/as profissionais referem que *“nós vamos ver o que podemos aceitar, para também não tornarmos isto numa coisa insuportável.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.7) dado que

Às vezes são pessoas que já foram sinalizadas pela escola, pela CPCJ, pelo CAFAP, pelo Tribunal de Menores, já foram miúdos que vieram da escola. Mas isso não quer dizer que fiquem garantidamente aqui. Nós temos de assegurar que tenham um determinado perfil para ficar cá, senão, não dá. (Entrevista com os/as profissionais, p.7)

Quando afirmam isto, os/as profissionais tentam perceber qual o histórico das crianças e jovens para compreender se têm capacidade de ajudá-las/los. A prova disso, foi uma situação que acompanhei durante o estágio com um jovem que se encontrava institucionalizado devido a denúncias de agressão à progenitora e a alguns comportamentos desajustados quando frequentava a ensino presencial. Como o elo de ligação com a escola estava muito desgastado, quando ingressou na Instituição *“apresentou-se como sendo um aluno que não gosta de frequentar a escola”* (Nota de terreno 9, p.15). A Instituição era uma alternativa para ele se conseguir voltar a integrar, contudo, nem houve tempo para intervir, uma vez que foi um jovem que apenas frequentou a Instituição durante um dia. Esteve desaparecido do local em que se encontrava institucionalizado, durante dois dias e o meu supervisor local explicou-me que *“a situação dele é muito complicada e que, por isso, a Instituição não o ia conseguir ajudar”* (nota de terreno 12, p.20). Por isso é que os/as profissionais referem que têm de assegurar que as crianças e jovens têm um determinado perfil para frequentar a Instituição. Em situações como esta, é necessário um apoio maior do que aquele que a Instituição oferece.

5.1.1.1.A adaptação dos/as jovens

Estas crianças e jovens passaram por um momento de mudança em que tiveram de se adaptar a uma modalidade de ensino diferente e a uma Instituição com colegas e profissionais novos/as. Dessa forma, todos/as referem terem enfrentado uma difícil adaptação. Um jovem refere que “(...) *tinha muito receio por vir para aqui, mas com o tempo fiquei mais à vontade e com a ajuda do [nome do responsável pelo grupo], porque com ele sentimo-nos sempre à vontade*” (GDF, rapaz, 13 anos, p.7). Já outro, com uma história um pouco diferente, menciona que:

a minha adaptação foi muito mais complicada porque entrei mais no fim do primeiro período (...) e não tinha vaga na turma dos meus colegas. Por mais que eu continuasse a assistir às aulas deles sem estar inscrito, eu não podia falar, mesmo sabendo as coisas. Não podia comunicar com os professores do EaD e com os meu colegas de turma. (GDF, rapaz, 12 anos, p.7)

Todos/as os/as jovens do grupo do sétimo ano ingressaram na Instituição no ano letivo de 2021/22, dessa forma, o facto de todos/as estarem a passar pela mesma experiência em conjunto, facilitou o processo de criação de laços entre os/as colegas. Além disso, é necessário ter em conta que na modalidade de EaD que é adotada pela Instituição, tem-se a particularidade de contar com o apoio dos/as profissionais que se tornam determinantes em todo o processo, para o seu sucesso.

De forma a ajudar nesta adaptação, também a ESFB, prepara uma formação inicial para que as crianças e jovens aprendam a mexer nas plataformas *online* que vão utilizar nas aulas do EaD (Entrevista com os/as profissionais).

Apesar de mencionarem a dificuldade na adaptação, referem que: “*conseguimos superar isso.*” (GDF, rapariga, 12 anos, p.7)

Os/as profissionais referem outro olhar relativo à adaptação destes/as jovens à modalidade de EaD. Embora agora se encontrarem ambientados/as,

começam a sentir esta necessidade de se relacionarem com os outros, apesar de se sentirem muito mais seguros aqui, mas depois também têm essa necessidade que todos nós temos com a idade deles, começar com os namoriscos, relacionarem-se com outras pessoas. No início eles ficam entusiasmados, mas por força da idade vai-se notando mais essa necessidade. Os mais pequenos satisfazem-se com pouco e com poucas relações, os outros já é um bocadinho mais complicado. (Entrevista com os/as profissionais, p.5)

Verifica-se uma necessidade de se relacionarem com outros/as colegas. Apesar de estarem em contacto com os/as colegas que frequentam a Instituição, trata-se de um grupo pequeno, até vinte crianças e jovens com diferentes idades. Além destes/as colegas da Instituição, interagem com os/as colegas de turma do EaD, contudo, a interação não passa das mensagens privadas em grupos de *chat* que criam ou as videochamadas que realizam entre eles/as.

5.1.2. Aspetos negativos e positivos do EaD

A interação é também apontada pelos/as profissionais da Instituição como o aspeto mais negativo das crianças e jovens em risco de exclusão frequentarem a modalidade de EaD, uma vez que *“não têm a possibilidade de estabelecer a relação com outros, não têm a possibilidade de brincar com outros, a não ser com os que frequentam com eles o EaD”*. (Entrevista com os/as profissionais, p.4). São crianças e jovens que *“não conhecem a [AMP], que é onde em que eles vivem.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.6). Dessa forma, afirmam que o estar a inserir estas crianças e jovens no EaD é *“estar a criar mais isolamento.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.6). Uma vez que são jovens com poucas vivências, os/as profissionais dão o exemplo das aulas de música do EaD, uma vez que consideram que não seja um aspeto positivo dado *“que nem têm possibilidade de tocar ou experimentar nenhum instrumento porque a modalidade de ensino não o permite”* (Entrevista com os/as profissionais, p.3). Por isso é que a Instituição criou a atividade da Oficina de Música, que permite que as crianças e jovens tenham a oportunidade de aprender música através do canto, a ouvir diferentes tipos de música e experimentando diferentes ritmos em instrumentos de percussão. O mesmo acontece com as aulas de Educação Física,

em que não estão a fazer nada, a ler os PowerPoint, a maior parte das vezes e estão quase sempre sentados, ao contrário do que acontece nas aulas de capoeira e isto, de facto, obriga a que eles estejam muito mais tempo ocupados e a fazerem uma coisa que não tem muito interesse comparando com as outras atividades que a Instituição oferece. (Entrevista com os/as profissionais, p.3)

Tanto os profissionais como os/as jovens mencionam a carga horária nesta modalidade de ensino como *“um aspeto completamente negativo”* (Entrevista com os/as profissionais, p.3). Durante a minha experiência de estágio, foi um dos aspetos com que

mais me deparei. São turmas com um grande volume de aulas e além de terem intervalos de 10 minutos entre cada uma delas e um intervalo de almoço de uma hora, estão, desde manhã cedo até ao final do dia, em frente a um computador a comunicarem com os/as professores/as do EaD. O tempo que resta livre é pouco, mas é aproveitado nas atividades que a Instituição desenvolve, para que, além dos conhecimentos que adquirem na escola, consigam adquirir outro tipo de conhecimentos através de vivências. Esta é uma posição que a Instituição defende, contudo na ESFB, *“não aceitam o facto de aqui se defender que o conhecimento não se adquire só na escola.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.3)

Enquanto aspeto positivo, acabam por referir: *“(...) a possibilidade de gerir o tempo com eles e a organização. Aqui temos essa vantagem. Estamos quase a ser fantasmas dentro da sala. Podemos interromper, temos essa liberdade e isso considero que seja um aspeto positivo”* (Entrevista com os/as profissionais, p.3). Este aspeto positivo está mais direcionado para os/as tutores que acompanham diariamente as crianças e jovens nas aulas do EaD, uma vez que não estando no mesmo espaço que a restante turma e o/a professor/a da disciplina, facilita o processo de intervenção por parte do/a tutor/a quando as crianças e jovens demonstram alguma dificuldade. Contudo, pode-se dizer que acaba por também ser uma vantagem para os/as jovens, dado que, através destas intervenções com os/as tutores, têm mais apoios disponíveis para superar as dificuldades.

5.1.3. A dinâmica dos grupos da Instituição nas aulas do EaD

Durante a minha experiência de estágio algo que notei diversas vezes, era o facto de na turma do sétimo ano do EaD, se os/as jovens da Instituição não participassem, eram poucos/as os/as que interagiam com os/as professores/as durante as aulas. Retratei um desses momentos nas minhas notas de terreno em que muitos/as dos/as jovens da Instituição estavam infetados/as com Covid-19 e reparo que:

A turma não participa. Os/as professores/as estão constantemente a dizer que estão muito calados/as e que não é habitual. Isto porque normalmente, os/as alunos/as que mais participam, são os/as do grupo da Instituição. Muitas vezes fazem-no de forma desadequada, falando por cima dos/as professores/as e dos/as colegas, mas é clara a falta que eles/as fazem na turma, já que sem eles/as, não há muita interação entre os/as alunos/as e os/as professores/as. (Nota de terreno 38, p. 61)

Além de mim, também os/as jovens e os/as profissionais da Instituição têm essa percepção. Os/As jovens referem que:

na nossa turma do EaD só nós e mais um ou dois é que participamos. Quando nós não falamos, a professora tem de puxar por eles, porque ninguém pergunta nada. Nós somos os únicos que respondemos. Muitas vezes os professores nem nos deixam participar, por estarmos sempre a participar e por isso querem que as outras pessoas também falem. (GDF, rapaz, 13 anos, p.7)

Um jovem do grupo do sétimo ano que teve a experiência de frequentar duas turmas, devido ao facto de no início do ano letivo não ter vaga na turma dos/as restantes colegas do grupo, comparou as duas turmas, contudo, é visível, que existe pouca participação dos/as colegas em ambas:

Na turma que eu estava antes, era só eu que participava, mas depois eu fui transferido para a turma deles e reparei que éramos só nós os quatro a participar. E acho que até consegui aprender mais estando nesta turma porque consigo ouvir as ideias dos meus colegas e considero-as muito importantes para a nossa evolução porque a partilha de ideias é muito importante. (GDF, rapaz, 12 anos, p.7)

Na entrevista, os/as profissionais mostraram ter um ponto de vista idêntico aos que foram mostrados até agora. Quando interrogados/as por mim sobre esta ideia, os/as profissionais referem: “*nota-se que os grupos da Instituição que estão nas turmas, dão uma dinâmica completamente diferente à turma. Fazem com que as aulas avancem*” (Entrevista com os/as profissionais, p.6), completando ainda com a ideia de que “*se eles não estão, ninguém fala.*” (Entrevista com os/as profissionais, p.6). Os/As jovens reforçam esta perspetiva quando dizem:

Nós somos 15 ou 20 mais ou menos, e os que trabalham são só 5 ou 6 que estão atentos e os outros não fazem nada, por isso torna-se mais difícil porque por mais que nós tentemos formar grupos, às vezes é muito complicado. Mas com a ajuda dos professores, a comunicação é melhor. (GDF, rapaz, 12 anos, pp. 7-8)

Quase todos/as os/as jovens que frequentam a turma, apresentam algum tipo de dificuldade, contudo, contrariamente aos/às jovens que frequentam a Instituição, os/as restantes jovens que estudam na turma do sétimo ano, não têm apoio de nenhum/a tutor/a que os/as ajude a superar as dificuldades. Acontece também, em grande parte das vezes, não participarem porque não querem e estão com a câmara desligada mesmo com a insistência dos/as professores/as em todos/as terem as câmaras ligadas. Por isso as aulas

tornam-se pouco dinâmicas, visto que algumas delas, são ocupadas com as chamadas de atenção por parte dos/as professores/as, um exemplo disso, está descrito nas minhas notas de terreno:

cerca de trinta minutos de aula, foram ocupados com a realização da chamada uma vez que havia muitos/as alunos/as com a câmara desligada e a professora estava a pedir constantemente que as ligassem, caso contrário, expulsava-os/as da sala virtual e tinham falta. Aconteceu isso com alguns/algumas, outros/as acabaram por ir desligando as camaras ou alegaram ter problemas de ligação da mesma. (Nota de terreno 20, p.49)

5.2. Resultados das tutorias

Os/As profissionais da Instituição são elementos cruciais em todos os momentos para estas crianças e jovens que se encontram em processo de inclusão. Contudo, nos momentos de tutoria, revelam ter um papel ainda mais importante. Os/as próprios/as jovens reconhecem isso. Na escola do ensino presencial que os/as jovens frequentavam, os/as colegas têm a ideia de que os/as jovens aqui conseguem obter qualificações positivas porque os/as tutores os/as ajudam nos testes. Segundo os/as jovens,

dizem que quem nos diz tudo são os professores [tutores/as] e que basicamente nós não temos autonomia, mas não é bem assim. O que os professores [tutores/as] fazem é ajudar-nos a melhorar a nossa mentalidade e darem-nos força para continuar e termos melhores notas. (GDF, rapaz, 12 anos, p.3)

Tendo em conta a minha experiência na Instituição, isto que os/as colegas dizem não aconteceu, na maior parte das vezes. Numa fase inicial, os/as jovens, como não têm grande autonomia e ainda não estão adaptados/as às formas de aprendizagem do EaD e da Instituição, acabam por estar mais dependentes de um/a tutor/a para os ajudar. Porém, o que os/as tutores fazem, e que eu própria também fiz enquanto desempenhei essa função, é criar formas de aprendizagem que cativem os/as jovens a superar as dificuldades com que se deparam e ganhem autonomia para isso através do esforço próprio. Ainda confrontando esta ideia, os/as jovens referem “*tu tens ajuda porque te esforças e não precisas de ajuda em tudo. Tu sabes metade das coisas e o resto os professores [os/as tutores/as] ajudam, mas não tens toda a papinha feita*” (GDF, rapaz, 12 anos, p.3). Eles/as próprios já reconhecem que é necessário esforço para se obterem resultados positivos.

Os/as profissionais, por seu lado e apesar de considerarem que se trata de um processo longo ao nível de aprendizagem, reconhecem que os/as jovens chegam a uma determinada fase em que tudo o que os/as tutores/as tanto insistem para eles/as melhorarem, é realmente interiorizado e começa-se a espelhar quando *“eles começam a sentir fruto desse trabalho e chegam a um ponto que até em testes recusam a ajuda e não querem que ninguém os ajude”* (Entrevista com os/as profissionais, p.5). Para os/as profissionais é gratificante ver que as crianças e jovens *“começam a ter algum interesse por aprender, ter algum brio pelas coisas”* (Entrevista com os/as profissionais, p.5) e *“o mais interessante, é que eles gostam de tirar boas notas”* (Entrevista, p.5) e gostam que isso seja *“pelo próprio esforço”* (Entrevista com os/as profissionais, p.6).

5.2.1. A Relação com os/as tutores/as

Como referi, os/as tutores/as dos grupos da Instituição tem um papel muito importante na vida destes/as jovens, que referem:

A relação que temos com os profissionais da Instituição é de cumplicidade e por isso temos uma boa relação. É basicamente uma amizade que nós criamos (...) porque dão-nos sempre uma segunda opção para resolver os nossos problemas. Há uma opção A e eles apresentam-nos sempre uma opção B. Motivam-nos a superarmo-nos e isso acho que é o significado de uma boa amizade. (GDF, rapaz, 12 anos, p.10)

Vão ainda mais longe e afirmam:

eu acho que pelo menos o professor [nome do tutor responsável pelo grupo], que é o que está mais ligado a nós, nós podemos considerá-lo como um braço direito. Não digo para a vida, mas enquanto estivermos na Instituição, é um parceiro porque é ele quem nos ouve. Se estivermos mal, é ele que nos tenta puxar para cima. (GDF, rapaz, 13 anos, p. 10)

Para terminar, os/as jovens completam esta ideia dizendo: *“é como se fosse um psicólogo para nós, porque nos ajuda a transformarmo-nos numa pessoa melhor e tenta que tenhamos um futuro”* (GDF, rapariga 12 anos, p.10) Logo no primeiro dia que frequentei a Instituição fiquei imediatamente com a perceção da existência de uma boa relação entre eles/as, como reflito nas minhas notas de terreno:

Fazendo um primeiro balanço sobre o primeiro contacto com este projeto de EaD para os/as alunos/as que não acompanham a escola presencial, este parece-me um projeto

interessante e que, à primeira vista, aparenta ter bons resultados. Isto porque, apesar de os/as alunos/as apresentarem dificuldades, por exemplo, ao nível da concentração, da falta de vocabulário, de leitura e de interpretação, esforçam-se para contorná-las. Este é um trabalho que, no meu ponto de vista, se deve ao [nome do profissional responsável pelo grupo do sétimo ano], que os/as acompanha e ajuda em tutoria a superar as dificuldades. São visíveis a boa relação e o respeito que existe entre os/as jovens e este profissional. (Nota de terreno 2, p.5)

5.3. Ação da Instituição através das atividades

O EaD na Instituição foi criado para responder à necessidade de uma jovem de etnia cigana e desde aí a IPSS tem tentado adaptar-se aos poucos porque vão descobrindo novas e melhores formas de fazer, melhorar as potencialidades, defeitos e tudo o que estiver ao seu alcance para ser aperfeiçoado. Os/as profissionais referem por isso que “o EaD e nós, assumidamente, é um processo de aprendizagem que também estamos a ter” (Entrevista, p.6). Por isso é que pretendem que algumas coisas se alterem, uma vez que referem que “estas crianças precisam muito de aprender os conceitos escolares, mas também precisam muito de mundo, que eles não têm” (Entrevista com os/as profissionais, p. 6). Por isso é que tentam investir noutras atividades que não as aulas do EaD. Os/as profissionais da Instituição afirmam:

Tentamos investir noutras atividades, porque não temos qualquer dúvida que fazem parte do ensino e é muito importante porque muitas vezes estão só sentados na sala de aula sentados sem estar a apanhar nada. O problema é que isto não é reconhecido pelo sistema de ensino. Por exemplo, eles aqui participam no teatro, na capoeira, na música. Tudo isto, extra-horário do EaD. (Entrevista com os/as profissionais, p.3)

Na Instituição, dão privilégio a atividades em que se trabalhem questões que preparem as crianças e jovens para a vida, uma vez que isso é o que lhes falta porque no contexto familiar este apoio não parece existir. Dessa forma, usam como exemplo uma atividade que a Instituição organizou

que foi um escritor de um livro para crianças, sobre o amor, sobre sentimentos e os miúdos estiveram a falar sobre sentimentos e fez com que estivéssemos a conversar um bocadinho. Realmente é muito mais importante do que estar a assistir ou a ler um texto que muitas vezes não percebem nada, não é? Ou a olhar para o computador. (Entrevista com os/as profissionais, p. 4)

Tal como esta atividade, os/as profissionais ainda mencionam que existem outras formas de se trabalhar as disciplinas, *“a fazerem um bolo por exemplo, já estão a trabalhar o Português, a Matemática pela forma como fazem as medidas e isso para a escola não serve para avaliar”* (Entrevista com os/as profissionais, p.3) O facto de serem crianças e jovens que *“estão muito circunscritos à zona em que residem, à zona da escola e mais nada”* (Entrevista com os/as profissionais, p.6), leva os/as profissionais a pensar que *“fazer viagens, fazer outras atividades, seria muito mais produtivo porque estaríamos a ganhar em duas perspetivas. Eles conhecem mais mundo e relacionam-se com pessoas diferentes e também adquirem outras competências que neste momento não têm.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.6).

Além disso, a intervenção dos/as profissionais da Instituição passa também por outros aspetos, referem-no quando dizem que *“nós vamos desde estar com eles todo o dia, a alimentação, coisas deste género, porque também achamos que é importante e não é só por necessidade”* (Entrevista com os/as profissionais, p.8).

Nas atividades, o/a profissional *“dispõe-se da mesma forma à novidade, da mesma forma que o miúdo. Não há aquela ideia do “eu não faço porque sou adulto, mas os mais jovens têm que fazer”. Se eu quero que eles façam, eu também tenho de fazer.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.8). Ao fazê-los os/as profissionais consideram que *“(...) traz confiança, mesmo para eles porque sentem ali uma pessoa de alguma proximidade que também vai mostrar algumas fragilidades e vai trabalhá-las e eles vêm isso e ganham mais confiança.”* (Entrevista com os/as profissionais, p.8)

Deste que comecei o estágio na Instituição reparei que as atividades eram o momento do dia que as crianças e jovens mais gostavam porque estavam em contacto com outras pessoas, outras experiências e outras aprendizagens. Os/as jovens afirmam: *“acho que a Instituição faz uma coisa muito boa para tentar que nós tenhamos atividades, que nós tenhamos bom aproveitamento e ainda assim conseguir culminar as atividades com as aulas.”* (GDF, rapaz, 12 anos, p.8)

Para eles/as existem atividades que gostam mais e outras nem tanto, contudo, referem *“as que nós gostamos mais, dão-nos mais vontade de vir, por isso vou querer faltar o mínimo.”* (GDF, rapaz, 13 anos, p.8) Relativamente às atividades de verão, os/as jovens dizem: *“temos muito tempo para jogar, mas a Instituição, tira-nos um pouco dos jogos. No verão nós costumamos ir à praia, à piscina...fazer várias atividades que nos façam*

sair de casa” (GDF, rapaz, 12 anos, p.10) e *“ajudam-nos a espairecer a cabeça para não estarmos sentados sempre numa cadeira porque isso faz-nos mal”* (GDF, rapaz, 13 anos, p.10). Quando os/as jovens afirmam isto noto uma grande evolução, porque ao longo de toda a minha experiência de estágio, o meu supervisor locar e eu chamávamos a atenção dos/das jovens para a importância de não passarem muitas horas em frente a ecrãs de aparelhos eletrónicos, uma vez que a modalidade de ensino que frequentam assim o requer; é importante que aproveitem os tempos livres para fazerem atividades que os enriquecem ao nível de aprendizagens e conhecimentos, bem como fortalecem laços com as pessoas com quem convivem.

5.4. A Instituição na visão dos/as jovens que a frequentam diariamente

Apesar de existirem dias em que os/as jovens vão de forma mais contrariada para a Instituição, durante a minha experiência de estágio, observava que eles/as gostavam de lá estar. É claro que existiam momentos em que estavam mais desanimados/as porque tinham sido chamados/as à atenção pelos/as profissionais sobre alguma situação que tivesse acontecido. Porém, nota-se que eram felizes a frequentá-la. Isso viu-se no GDF que realizei com os/as jovens do grupo do sétimo ano quando eles/as próprios tomaram a iniciativa de descrever a Instituição como *“uma casa”* (GDF, rapariga, 12 anos, p.9) ou

uma família que nós criamos amor, amizade que é muito chegada, com professores [tutores/as], amigos. Conseguimos desabafar quando alguma coisa corre mal nós podemos dizer assim: «professor [tutor/a], tem um minuto para me ouvir?» e o professor [tutor] ouve-nos, diz-nos o que podemos fazer e eu acho que isso é uma ligação muito forte que nós criamos aqui. (GDF, rapaz, 12 anos, p.9).

Além disso, os/as jovens ainda descrevem a Instituição através *“da palavra cumplicidade. O que nós criamos aqui dentro... Nós passamos mais tempo aqui do que com os nossos pais. Eles apoiam-nos muito e tentam sempre fazer com que nos sintamos felizes.”* (GDF, rapaz, 12 anos, p.9) e a Instituição *“ajuda muito a ficarmos felizes e a esquecer as coisas más e a lembrar as boas.”* (GDF, rapaz, 13 anos, p.9)

Todos/as mostraram ter a mesma opinião sobre a Instituição que frequentam diariamente e sobre os/as profissionais, dando sempre principal destaque ao tutor responsável pelo grupo deles/as. Todos as crianças e jovens dos grupos da Instituição, gostam de todos/as os profissionais, no entanto, mostram sempre um maior carinho pelo/a

responsável do grupo em que estão inseridos/as uma vez que é com ele/a que partilham grande parte das horas do dia em que estão na Instituição, criando uma ligação maior e partilhando aspetos mais pessoais. Eu passei por essa experiência quando era tutora do grupo do sétimo ano. Consegui ter uma maior proximidade do que com os dois outros grupos da Instituição. Com os/as jovens do grupo que acompanhei, consegui criar uma maior relação de confiança e, através dessa, foi possível chegar mais perto deles/as e ajudá-los/as a superar as dificuldades com que se deparavam, uma vez que os/as acompanhava durante todo o dia, quer fosse nas aulas do EaD, como nos momentos mais lúdicos de intervalos ou nas atividades.

Capítulo 6 - Perspetivas de trabalho futuro emergentes do estágio realizado

O estágio que realizei foi importante para perceber de que forma a Instituição age para incluir as crianças e jovens, em situação de abandono do sistema regular de ensino, através das atividades que realiza e em especial, das tutorias com os/as profissionais que têm como objetivo aumentar as probabilidades de sucesso escolar e educativo e, no futuro, ampliar as possibilidades de inclusão social. Dessa forma, e tendo em conta os resultados presentes no capítulo anterior, chego a algumas conclusões sobre o trabalho que é desenvolvido na Instituição e que também me permitiram desenvolver na Instituição e que desenvolvi para a inclusão dos/as jovens. Além disso, também nesta parte do relatório, irei refletir sobre o trabalho de tutora com base na formação que um profissional em CE pode mobilizar para as situações de trabalho.

Apesar da Instituição adotar uma modalidade de EaD em parceria com a ESFB, a situação que acompanhei durante o estágio, trata-se de um ensino misto, porque embora os/as jovens tenham a possibilidade de assistir às aulas à distância, todos os dias deslocam-se para um local coletivo onde contam com um suporte de apoio à aprendizagem de profissionais que os/as acompanham nesse processo de aprendizagem. Só dessa forma e tendo em conta a minha experiência na Instituição e os dados recolhidos presentes no capítulo anterior, é que considero que esta modalidade de ensino pode ter resultados positivos na inclusão das crianças e jovens. Sempre que assistia às aulas do EaD, conseguia observar que como, as crianças e jovens que não integravam a Instituição e frequentavam essa modalidade de ensino, estavam mais isoladas/os, não participavam nas aulas nem estavam atentas/os aos conteúdos das disciplinas. Tal como constatado no capítulo anterior, notava-se diferença na dinâmica da turma do sétimo ano do EaD, quando os/as jovens da Instituição participavam e não participavam. Quando estão presentes, intervêm na aula com perguntas muitas vezes pertinentes e mostram-se interessados/as. Já quando não estão, os/as professores/as das disciplinas têm muita dificuldade de comunicar com a turma, porque mesmo que o/a professor/a faça perguntas, os/as jovens não respondem. Pode-se por isso dizer, que o facto de as crianças e jovens que frequentam esta modalidade de ensino, estarem acompanhadas por um/a tutor/a, facilita o processo de aprendizagem, já que este/a está atento/a a todos os comportamentos e atitudes que os/as jovens têm, por isso pode contribuir para uma melhoria da postura que têm nas aulas e no acompanhamento da aprendizagem.

No caso da Instituição, chega-se à conclusão que o trabalho que é desenvolvido, apesar de ser demorado e não se verem resultados imediatos logo após a entrada das crianças e jovens na IPSS, é algo que se alcança a longo prazo. Quando comecei o estágio, notava-se que o grupo do sétimo ano, que acompanhei, ainda estava numa fase de adaptação e, por isso, ainda tinha muitas dificuldades de concentração, de escrita, carências ao nível da leitura e algumas atitudes desajustadas, dado o desgaste na ligação com a escola. Contudo, com muito trabalho conjunto de tutoria e nas atividades que são organizadas pela Instituição para superarem as dificuldades, chamadas de atenção constantes para algumas atitudes, para adotarem outro tipo de comportamento e postura em sala de aula ou mesmo na vida em sociedade, para cuidados que deviam ter, a pouco e pouco foram-se notando diferenças nas crianças e jovens face ao início do ano letivo. Claro que ainda é necessário um trabalho muito longo, todavia, aquilo a que se assiste já é considerado positivo.

Concluo que o trabalho em tutoria é fundamental para a inclusão dos/as jovens, uma vez que é nesses momentos que são trabalhadas grande parte das questões que poderão ser uma entrave no futuro dos/as mais novos/as, tanto ao nível escolar, como social. É notável que existe uma evolução das crianças e dos jovens que frequentam a modalidade de EaD na Instituição e contam com o apoio dos/as tutores/as. Quando ingressam na IPSS, apresentam um grande desgaste na ligação com a escola que se traduz na pouca vontade de realizarem o que lhes é pedido e de frequentar as aulas. Contudo, através do trabalho que é desenvolvido pelos/as tutores/as, essa pouca vontade vai diminuindo aos poucos. Nota-se um maior interesse da parte dos/as jovens em aprenderem porque conseguem perceber, através dos resultados positivos em testes das disciplinas, que foi um esforço compensatório. Conclui-se que a partir desse momento, começam a ganhar mais autonomia e mostravam gosto por aprender, por isso, nota-se uma maior proximidade com a escola, o que é um aspeto positivo que contribui para a inclusão destas crianças e jovens.

O que também contribui para estes resultados positivos na evolução dos/as jovens é o facto dos/as tutores/as conseguirem estabelecer com que os/as jovens desde o início, um sentimento de confiança muito forte. Apesar de ser uma relação que se vai criando através das muitas horas que são passadas em conjunto na sala de trabalho de cada grupo na Instituição, os/as jovens encaram o/a profissional como alguém, que está sempre disponível para os/as apoiar tanto em questões escolares como pessoais. O facto de se

estabelecer esta relação de confiança, facilita a comunicação entre tutor/a e jovem, uma vez que dessa forma, a intervenção que é realizada pelo/a tutor/a, tem em consideração todas as particularidades do/a jovem. É tendo isto em conta que concluo que, o trabalho na Instituição para a inclusão dos/as jovens resulta melhor quando os grupos estão todos em tutoria, ao contrário dos momentos em que estão todos/as juntos/as nas atividades. Tendo em conta a minha experiência de estágio enquanto tutora do grupo do sétimo ano, sentia que os/as jovens deste conseguiam trabalhar melhor quando se encontravam na sala de trabalho porque o ambiente suscitava uma maior concentração, por isso estavam focados/as no que estavam a fazer e o facto de serem apenas quatro jovens tornava a interação entre tutora e aluno/a mais fácil e rápida. Noto que contrariamente a esses momentos, nas atividades apesar de serem ocasiões muito ricas em aprendizagens para as crianças e jovens, é um trabalho que ainda é mais demorado. Digo isto porque quando estão reunidos os três grupos de trabalho em atividades, como há mais pessoas, acabam por se distrair com mais facilidade. Por isso, é necessário que o/a profissional responsável pela atividade e/ou os/as profissionais da Instituição que estiverem a frequentar a atividade, estejam sempre a chamar à atenção os/as jovens para algum comportamento ou postura.

Apesar de ser um trabalho que pode ser demorado devido ao facto de estarem reunidos/as em grande grupo e de requerer muita atenção por parte dos/as profissionais, as atividades que a Instituição, organiza no meu ponto de vista enquanto estagiária, são uma componente muito importante para a inclusão das crianças e jovens. Como estão muito circunscritas à zona em que residem, a Instituição tenta investir em atividades que enriqueçam os/as mais novos/as de aprendizagens e conhecimentos e simultaneamente, pretendem que conheçam mais locais e experimentem coisas novas. Dessa forma, conclui que as parcerias que a IPSS estabelece com outras entidades são uma ajuda muito valiosa para a inclusão dos/as jovens, uma vez que se torna mais simples proporcionar-lhes novas experiências com apoio. Um exemplo disso é a parceria que têm com uma associação cultural no desenvolvimento da atividade de Oficina de Teatro, em que as crianças e jovens se dirigem todas as semanas para o local do teatro, situado na AMP, e trabalham em conjunto com dois atores para criarem peças de teatro e tudo o que estiver relacionado com elas, o som, as luzes, os adereços e os cenários. No meu ponto de vista, é uma atividade que lhes permite contactar com o mundo artístico experiência a qual, sem esta parceria, seria mais complicado proporcionar aos/às jovens. Tal como esta parceria, a

Instituição procura estabelecer outras que permitam às crianças e jovens conhecer “*mais mundo*” (Entrevista, p.6). Além disso, tendo em conta os dados recolhidos durante o estágio, concluo que, além destas parcerias serem muito importantes para o trabalho que é desenvolvido na Instituição, são momentos onde as crianças e jovens mostram grande vontade de participar e que lhes dá mais vontade de frequentarem a IPSS. Estes aspetos são tidos em conta pelos/as profissionais, por isso, nas atividades são trabalhadas questões que contribuem para a longo prazo para a inclusão dos/as jovens na sociedade, por exemplo: autoestima; sexualidade; higiene;

O trabalho que me permitiram desenvolver durante a minha experiência de estágio centrou-se apenas no papel de tutora do grupo do sétimo ano e nesse seguimento realizei somente uma das duas atividades que propus: a atividade dos Jogos Digitais. Foi uma atividade realizada com o grupo que acompanhei durante todo o estágio que consistiu na criação de jogos digitais onde os/as jovens tiveram de recorrer aos conteúdos programáticos da disciplina de História. Durante a realização da atividade tive o cuidado de a dinamizar, fazendo com que o grupo dos/as jovens a dirigissem, isto é, após a minha explicação, sobre os modos de utilização da plataforma *WordWall*, deixei que os/as próprios/as jovens a descobrissem e a partir daí foram surgindo as dúvidas com que se deparavam autonomamente. Esse era também um dos objetivos, autonomizar os/as jovens para que consigam superar as dificuldades com que se deparam. Dessa forma, a minha postura durante a dinamização da atividade, foi de promotora e facilitadora dos processos de aprendizagem, motivando o grupo para a aprendizagem em todo o processo.

Esta atividade é diferente das que são organizadas pela Instituição porque requer que os/as jovens estejam em frente ao computador, por isso, no ponto de vista dos/as profissionais da Instituição, poderá ser considerada uma atividade que não seja exequível dadas as horas que os/as jovens passam a olhar para ecrãs de aparelhos eletrónicos, contudo, tendo em conta o *feedback* positivo que obtive por parte dos/as jovens, permitiu que as crianças e jovens do grupo aprendessem e mobilizassem conhecimentos, tal como adquirissem aprendizagens que lhes poderão ser úteis nos momentos em que pretendem estudar, mas de uma forma mais lúdica. Além desta atividade ter sido uma possibilidade de mostrar algum trabalho na Instituição, isto foi também a oportunidade de, num contexto de profissionalização em CE, pensar, conceber e realizar uma atividade que contribuiu para a formação dos/as jovens e da sua inclusão através da criação de novos laços com o conhecimento.

Posto isto, fui construindo a minha identidade de tutora no estágio com base em alguns aspetos que considero que um/a profissional em CE deve ter, em especial em contextos como o da Instituição, que trabalha em prol da inclusão da juventude que frequenta diariamente as atividades educativas que oferece, contribuindo para a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Numa fase inicial de descoberta sobre o papel de tutora que iria desempenhar e, por esse ser o primeiro momento em que estaria em contacto com uma situação prática dentro da área das CE, tinha bastantes dúvidas sobre como um/a profissional de CE poderia ser útil naquele contexto. Passado o tempo de adaptação e estando mais inserida na Instituição, percebi que um/a profissional de CE num primeiro momento tem a capacidade de adotar uma postura de observação, que lhe possibilita conhecer os contextos em que está inserido/a e as pessoas com quem contacta. Além disso, ao desempenhar a função de tutor/a de acompanhamento no apoio e aprendizagem dos/as jovens no EaD, precisa de ter uma boa capacidade de trabalho em equipa. Cheguei a esta conclusão desde o momento em que percebi que todos/as os/as profissionais da IPSS trabalham em conjunto para oferecer a melhor experiência possível às crianças e jovens e tentam construir com estes/as soluções para os problemas com que se deparam. Desde o primeiro dia de estágio, trabalhei em equipa com os/as profissionais da Instituição, que possuem diferentes formações, mas em particular e na maioria do tempo, com o meu supervisor local, um assistente social, que era o responsável pelo grupo de jovens do sétimo ano de escolaridade que acompanhei durante o estágio. Trabalhamos conjuntamente com o propósito de auxiliar as/os jovens no dia-a-dia na Instituição, proporcionar-lhes bons momentos, mas sobretudo, ajudá-los/as a superar as dificuldades com que se deparavam, tanto ao nível da aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, como na vivência em grupo e nos problemas familiares, uma vez que trabalhar em equipa remete para novas e diferentes perspetivas, neste caso em particular, sobre métodos que poderiam ser mais pertinentes para que os/as jovens conseguissem perceber os conteúdos programáticos das disciplinas.

Num contexto igual ou semelhante ao da Instituição, em que se está em constante contacto com as crianças e jovens, tendo em conta a minha experiência de estágio, um/a profissional das CE deve ter também capacidades de comunicação, de compreensão e de empatia. As crianças e jovens são o foco do trabalho que é desenvolvido na Instituição, dessa forma estas competências são esperadas por parte de um/a profissional de CE para

que seja possível estabelecer uma boa relação com os/as mais novos/as e garantir uma boa relação de confiança entre eles/as, a fim de uma eficaz resolução dos conflitos. É um/a profissional que deve ter uma ação rápida, uma vez que existem momentos que podem ser imprevisíveis e por isso, é necessária uma resposta com essa característica ou até mesmo imediata. Fui várias vezes confrontada com situações em que tive de agir logo, tanto em momentos de pequeno conflito entre as crianças e jovens, que aconteciam quando estava com eles/as nos tempos de recreio, como em momentos em que estava sozinha com o grupo do sétimo ano e apresentavam um comportamento mais desadequado, situações que requeriam uma intervenção imediata. O conflito, numa Instituição como esta, acontece com bastante frequência e por isso, considero que a presença de um/a profissional da área das CE, é imprescindível, uma vez que quando existem situações de conflito, este/a profissional pode utilizar as técnicas de mediação com que foi capacitado durante as aulas da sua área de estudo e o conflito pode ser encarado como algo que permita crescer e aprender, seguido de um momento de conversa e reflexão, de forma a que seja possível estabelecer uma relação saudável entre as partes que estão envolvidas no conflito.

Outro aspeto que considero muito importante num/a profissional de CE que trabalhe num contexto como este, tendo em conta a minha experiência de estágio na Instituição, é o facto de ter uma linguagem cuidada e clara com os/as mais jovens. Neste caso, são crianças e jovens que têm um vocabulário pouco enriquecido e por isso, com muita frequência interrogam sobre o significado de palavras que para muitos/as, poderão ser básicas e simples de interpretar.

Esta experiência permitiu-me viver a realidade dos/as profissionais da Instituição durante os meses em que realizei o estágio curricular e compreender todo o esforço que fazem para incluir as crianças e jovens na sociedade. Perceber que quando se deparam com um obstáculo que poderá afetar os/as mais novos/as, trabalham incansavelmente para o superar e fazer com que não se torne mais uma barreira para o futuro destas crianças e jovens. Constatei que não existe nenhum/a profissional da área das CE na Instituição, por isso, além de todas as competências que mencionei até agora com as quais poderiam contar por parte deste/a profissional, poderia também contribuir nesta luta com os/as profissionais da Instituição, estando atento/a, trabalhando com as pessoas e junto delas, promovendo autonomia e uma mudança ainda mais eficaz para a melhoria dos métodos que a Instituição usa para incluir as crianças e jovens. Isto é, os/as profissionais em CE,

podem adaptar os procedimentos a cada resposta, podendo esses procedimentos ser com as crianças e jovens, com as famílias ou até mesmo com os/as profissionais da Instituição. Este tipo de ação em que se trabalha com todos/as, podem ser um passo para a existência de mais confiança e diálogo entre a Instituição e as famílias. Através disso, é possível estarem em contacto com diversas visões que poderão contribuir para a melhoria e ajudar na inclusão dos/as mais jovens que frequentam a Instituição. Pode-se dizer por outras palavras que o/a profissional em CE seria uma figura facilitadora, ou seja, um/a mediador/a entre as crianças e jovens, as famílias e a Instituição.

Além de me guiar durante a minha experiência de estágio por estas características que um/a profissional em CE deve ter, termino esta secção do relatório refletindo também sobre alguns aspetos que tive de ter em conta enquanto tutora ao longo desta experiência. O primeiro deles foi a confidencialidade que enquanto futura profissional, tive a preocupação de assegurar, tanto em relação aos assuntos privados da Instituição como em relação aos assuntos que os/as jovens partilhavam comigo, dado que existia uma grande proximidade e encaravam os/as tutores/as como pessoas a quem podiam confiar problemas pessoais, preocupações e angústias. É claro que tive também em consideração se os aspetos que os/as jovens me confiam, seriam prejudiciais e quando isso acontecia, falava com o meu supervisor local. O segundo aspeto baseou-se no meu respeito pelas posturas e opiniões dos/as profissionais da Instituição e dos/as jovens, onde tive sempre em consideração as suas formas de atuar e diferentes pontos de vista. Por último, cheguei à conclusão de que era necessário estabelecer uma distanciação todos os dias que saía da Instituição de forma que não deixasse que as situações que tinham acontecido durante o dia me afetassem ao ponto de ficar a pensar nelas o resto do dia e no dia seguinte interferissem na minha forma de agir na Instituição. Além disso, houve momentos que ponderei adotar uma postura mais distante dos/as jovens para que a relação de tutora-jovem não fosse afetada por aproximações demasiado pessoais que depois se poderiam traduzir em possibilidade de desobediência por parte dos/as jovens nos momentos de tutoria, por não me verem como uma figura profissional, mas sim como amiga ou colega.

Considerações finais: Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação

Ingressei no ensino superior com o objetivo de, no futuro, encontrar um trabalho que me permita alcançar uma independência económica, uma vez que atualmente na sociedade, está muito presente a ideia de quanto mais escolaridade tiver, mais longe se consegue chegar. O trabalho torna-se por isso o grande foco dos nossos estudos. O ser humano passa grande parte da vida a lutar por um trabalho que lhe permita alguma estabilidade ou que pelo menos garanta o cobrimento dos bens essenciais.

Durante todo o meu percurso universitário, tanto na LCED como no MCED, tenho vindo a perceber que as CE são muito abrangentes e dessa forma, atuam em diversas áreas e contextos variados. Com efeito,

ao longo dos últimos 30 anos, em Portugal, as Ciências da Educação têm vindo a produzir conhecimento aprofundado sobre diversas problemáticas socioeducativas, a partir de orientações metodológicas variadas, e com diferentes relações com atores, contextos e práticas educativas. (Antunes et al., 2019, p. 9)

Esta área de estudo ao afirmar-se na intervenção numa crescente pluralidade e multiplicidade de contextos, tem colaborado para que seja possível acentuar a dimensão educativa que está presente neles. Dessa forma, o seu percurso em Portugal, tem sido marcado pela *“afirmação e reconhecimento da(s) profissionalidade(s) dos seus diplomados no contexto do trabalho socioeducativo, os quais têm vindo a desempenhar uma grande diversidade de papéis e funções profissionais”* (idem, 2019, p.10).

Relativamente à formação em CE, Boavida e Amado (2008), referem que *“é diversificada, compreensiva e fundamentadora do fenómeno educativo, em toda a sua amplitude, e uma dimensão profissionalizante”* (idem, p.358), dessa forma, habilita os/as alunos/as que frequentam esta área de estudos, para trabalhar com populações em risco, avaliações, formações e projetos comunitários por meio do ganho de competências de análise, quer sejam ao nível pessoal, de intervenção, de planeamento, de execução e de avaliação e acompanhamento (idem). Assim que estas competências são adquiridas através dos Ciclos de estudo da área das CE, torna-se crucial que o/a aluno/a futuro/a profissional adapte a forma de trabalhar, os hábitos que tem e a sua forma de ser e estar, a contextos sociais, políticos, culturais, às pessoas com que trabalha, à pluralidade de

opiniões e tarefas de colegas profissionais e às particularidades de cada projeto em que estiver inserido/a. Por esse motivo, considero que o estágio no MCED é bastante pertinente porque permite aprofundar e refletir sobre as aprendizagens inerentes às CE.

O estágio curricular permitiu que estabelecesse o primeiro contacto profissionalizante na área e descrevo a experiência essencialmente como um momento que serviu de aprendizagem contextual, ou seja, um momento de aprendizagem num contexto profissionalizante muito importante para quem, como eu, anseia a entrada no mundo do trabalho, mas não se sentia preparada/o para dar esse passo sem passar por uma experiência de estágio que permita criar aquilo que Claude Dubar (1995) define como uma identidade profissional. Ou seja, o autor refere que se trata de uma identidade social onde assumem uma relevância particular os saberes profissionais. E foi isso que aconteceu durante a minha experiência de estágio, esta aprendizagem possibilitou-me criar uma identidade mais segura, autónoma e confiante, tendo como base o trabalho e as tarefas que desempenhei na Instituição e também as aprendizagens e conhecimentos adquiridos nos dois Ciclos de CE. Apesar disso, considero que se trata de uma identidade que vai passar por muitas alterações e adaptações ao longo da vida para me adequar aos diferentes contextos com que vou contactar.

Além da minha experiência de estágio ter sido marcada pela aprendizagem da complexidade que é exigida por um trabalho, foi também um momento assinalado pela tomada de consciência da complexidade profissional, através da entrada naquele que é o mundo do trabalho e que descrevo como um misto de emoções entre o desconhecido e o medo que senti inicialmente. Porém, por meio da necessidade de me adaptar ao contexto profissional e da presença no local, percebi que a experiência profissionalizante do estágio é uma oportunidade de contactar com diversas experiências e também competências que todos/as os/as trabalhadores/as devem ter, por exemplo, a disponibilidade, a dedicação, a necessidade de estar constantemente em atualização, a necessidade de existir um exercício mental e intelectual e de separar aquela que é a identidade profissional, da pessoal e social.

Acrescento ainda que realizar um estágio curricular dá aos/às alunos/as a possibilidade de esclarecer e colocar questões/dúvidas, de experimentarem, de desenvolverem novas competências pessoais e profissionais e de atribuírem um sentido prático e argumentado aos saberes que foram adquiridos, através da oportunidade da ação e da intervenção. Este é também um caminho possível para os/as alunos se inserirem na

vida ativa e de consolidarem processos de reflexão na e sobre a ação que desenvolvem. Além disso, esta é uma forma de consciencializar para o mundo profissional, uma vez que possibilita criar uma separação entre aquilo que se quer fazer e o que é realmente exequível.

Ora, trata-se de um estágio que é auscultado durante todo o tempo, tanto por um/a profissional da entidade profissional, como por um/a ou mais orientador/a ou orientadores/as da Faculdade que os/as alunos/as frequentam, por isso, esta é também uma oportunidade que têm de refletir sobre o seu percurso com profissionais da mesma área de estudos. Apesar de o meu supervisor local não ser profissional em CE, uma vez que não existe nenhum/a profissional desta área na Instituição, o estágio possibilitou-me partilhar ideias e refletir sobre elas com ele e, em sequência disso, melhorar e desenvolver a capacidade de saber escutar o outro, melhorando também a minha capacidade de aceitar diferentes pontos de vista e opiniões. Considero por isso, que estas são capacidades que cada profissional deve ter para que seja possível trabalhar em equipa.

O que considero mais interessante ao realizar um estágio curricular é o facto de nós, alunos/as, termos de aprender a lidar com dificuldades que não acontecem na teoria, e precisamos de arranjar formas de as superar, quer seja tendo por base a bagagem que adquirimos no curso através dos conceitos teóricos, quer tendo em conta as experiências pessoais que vivemos ao longo da vida. É importante que isto também seja frisado porque no mundo profissional, não nos munimos apenas da teoria da área de estudo. O que é realmente essencial é ser-se proativo/a e eficiente no trabalho que realizamos, e para isso, só a experiência pessoal nos ajuda a ultrapassar as adversidades. Construir uma identidade profissional baseia-se por isso, num misto entre estes dois aspetos.

Além do que foi dito até agora, considero que o estágio dá a oportunidade de aprendermos a estar no mundo profissional, com isto, pretendo dizer que vamos percebendo quando é realmente necessário intervir e quando não, qual a melhor forma de mostrar que o nosso trabalho é importante, sem nos tornarmos um incómodo e vamos perceber como nos transformarmos em atores/as que são considerados/as necessários/as para a entidade profissional, enquanto profissionais. É no meu ponto de vista, um momento que devemos aproveitar ao máximo porque se trata de um espaço onde podemos adquirir muitas aprendizagens e conhecimentos, sejam superados os medos e as angústias com que somos confrontados/as quando iniciámos o estágio e também poderá contribuir para o alargamento da rede de contactos profissionais.

Tal como afirmam Boavida e Amado (2008) as CE têm um interesse prático que é *“o de compreender e ajudar a acção pedagógica qualquer que seja o nível em que ela se situa.”* (idem, p. 331). Os autores afirmam ainda que apesar de se verificar uma expansão desta área de estudo, tanto ao nível de estudantes universitários, como cursos e pós-graduações, *“elas são alvo de críticas, de suspeições e de hostilidades vindas dos mais diversos quadrantes, quando não são atacadas com os argumentos falaciosos ou reveladores de uma grande falta de informação.”* (idem, p.331) ou seja, existe algum «estigma» na sobre esta área de saber em que é necessário que se resista através da evolução, da transformação e da afirmação nos planos científico e político-social. Além disso, os autores estão convencidos de que esta imagem negativa se torna também um obstáculo epistemológico sobre o qual é premente refletir e dar, através da prática científica e da visibilidade das CE, uma resposta fundamentada. O estágio do MCED é por isso, uma forma de responder a essas ideias, usando a prática nos estágios dos/as alunos/as que têm por base os saberes teóricos adquiridos ao longo dos cursos, tal como mostrar a dimensão crítico-reflexiva com que são preparados/as. Assim como, é possível exibir para as entidades profissionais que a forma de ação das CE não ficam apenas associadas ao investimento escolar, mas relaciona-se sim, a múltiplos campos de intervenção, por exemplo, na formação profissional, na formação de adultos, na educação permanente, na educação comunitária, na animação cultural, no apoio aos estudantes, na educação especial e nas dificuldades de aprendizagem.

Face às ideias apresentadas, concluo esta reflexão referindo que o estágio deu-me experiência e capacitou-me para aquela que será a próxima etapa da minha vida: o mundo do trabalho. Foi um espaço que me deu oportunidade rica em aprendizagens contínuas tanto ao nível profissional, como também pessoais, tal como referi até agora, bem como contribuir para a visibilidade em CE, uma vez que na Instituição, não contam com nenhum/a profissional da área. Foi um momento da minha vida que me permitiu crescer, e onde sinto que superei os medos com que me deparava quando pensava em mim enquanto profissional, adquirindo um maior nível de maturidade e autoconfiança quando penso na próxima etapa da minha vida. Assim sendo, não tenho qualquer dúvida sobre o facto de o estágio ser uma experiência que desenvolve alunos/as, que serão futuros/as profissionais mais qualificados para o mundo do trabalho.

Referências bibliográficas

- Abreu-e-Lima, Denise Martins. e Alves, Mario. (2011). *O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância*. Revista Pro-Posições, 22 (2) pp-189-205. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200013>
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ª Edição. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Antunes, Maria, João.; Medina, Teresa.; Caramelo, João., Magalhães, António.; Ferreira, Manuela. (2019) *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*. (pp. 154). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Araújo, Helena C. (1990). Procurando as lutas escondidas através das histórias de vida. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 33-40.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A). Paris. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Banks, Sarah (2008), Utilização de diários como encorajamento à reflexão ética durante o estágio in Nøhr, Kirsten. (Eds.), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. (pp. 59-69). Porto Editora
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Barry, Brian. (1998) *Social exclusion, social isolation and the distribution of income*. Centre for Analysis of Social Exclusion. p. 1-24, Case, Londres.
- Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições
- Baker, John., Lynch, Kathleen.; Cantillon, Sara.; & Walsh, Judy. (2004). *Equality: From Theory to Action*. Palgrave Macmillan. 323p.
- Beavin Janet. H., Jackson, Don.D, & Watzlawick, Paul (1967). *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. Tradução de Álvaro Cabral. Editora Cultrix: São Paulo
- Becker, Howard S. (1958) *Problems of inference and proof in Participant Observation*. American Sociological. Review, 23 (6) pp.652-660

- Blanchet, Alain. (1993). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Boavida, João e Amado, João (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Bogdan, Robert., & Biklen, Sari. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e ao seus métodos*. Porto Editora.
- Braun, Virginia., & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bourdieu, Pierre (1984) *Perguntas de sociologia*, Paris, Ed. de Minuit.
- Borges, Camila., & Santos, Manoel. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: Fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP*, 6(1), 74-80. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702005000100010&lng=en&nrm=iso
- Bruto da Costa, Alfredo (1998), *Exclusões Sociais*, Gradiva, Lisboa, Fundação Mário Soares http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_160346
- Burgess, Robert. (1997). *A Pesquisa de Terreno: Uma introdução*. Celta Editora
- Caires, Susana; Almeida, Leandro S. (2000) Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), pp. 219-241. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413211>
- Caulfield, Jack. (2019) *How to Do Thematic Analysis: A Step-by-Step Guide & Examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/>
- Cordeiro, Catia, M. (2017) O papel do tutor no contexto da educação inclusiva: Formação e dificuldades. *Revista Educação em Foco*. Edição nº 9. P. 9-24 https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/003_papel_tutor_contexto_educacao.pdf
- Diogo, Fernando; Castro, Alexandra.; Perista, Pedro. (2015) *Pobreza e exclusão social em Portugal: Contextos, transformações e estudos*. Húmus 1a. edição. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/75087/1/34-Pobreza%20e%20exclusao-DIGITAL.pdf>
- Dubar, Claude (1995), *La socialisation- constuction de identités sociales & professionnelles*, Armand Colin
- Garrison, D. R. (1985) Three generations of technological innovations. *Distance Education*, 6(2), 235-241. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/garrison85.pdf>

Gibbs, Anita. (1997). Focus groups: Social research update. Surrey: University of Surrey. 19 (8), pp. 1-8, https://openlab.citytech.cuny.edu/her-macdonaldsbs2000fall2015b/files/2011/06/Focus-Groups_Anita-Gibbs.pdf

Girardello, Gilka. (2008). A escrita antes do texto: De cozinhas, teares e ateliés. In. Bianchetti, Lucídio & Meksenas, Paulo (Orgs.), *A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (pp.287-300). São Paulo: Papirus Editora.

Goffman, Erving. (1968) *Estigma: Notas sobre a gestão da identidade estragada*, Pinguim, Londres

Gondim, Sônia. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: *Desafios metodológicos*. *Paidéia*, 12(24), 149-161. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

Lencastre, José Alberto, & Coutinho, Carla (2015). Blended learning. In M. Khosrow-Pour (Org.), *Encyclopedia of Information Science and Technology*, 3 (2) (pp. 1360-1368). IGI Global.

Loureiro, Armando (2005) O Trabalho e o Saber dos Profissionais-técnicos de Educação de Adultos em Contextos Associativos, in Telmo Caria (org.) *Saber Profissional*. 169-195. Almedina, Coimbra.

Morgan, David. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>

Mucchielli, Roger. (1968). *L'interview de groupe: Connaissance du problème, applications pratiques*. Paris: Librairies Techniques: Editions sociales françaises

Neves, Tiago., Malafaia, Carla., Agostinho Rodrigues Silvestre, & Ana Luísa Castelo (2012). *Gestão de conflitos: Uma experiência, um guia*. (pp. 128) Legis Editora, Porto.

Nicolaio, Kelly., & Miguel, Luciana. (2010). A democratização do ensino por meio da educação a distância. *Revista Intersaberes*, 5(9), pp- 68-91. <https://doi.org/10.22169/revint.v5i9.184>

Pardy, John; Vaz, Henrique (2013, setembro). *Experience and practice in the knowledge on offer in Adult Education*. Comunicação apresentada na Conferência da ESREA – European Society for Research on the Education of Adults, Humboldt University, Berlim, Alemanha

Perrier, Gerlane.R.F; Silveira, Ricardo, A. (2015) O tutor e a importância dos feedbacks nas atividades assíncronas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. *Revista em Rede-Revista De Educação a Distância*, 2 (1), p.76-88. <https://doi.org/10.53628/emrede.v2.1.21>

Pires, Heldemerina et al. (2009). O papel de família na inclusão escolar. In Candeias, Adelinda Araújo (Coords.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 79- 88). Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Évora.

Queiroz, M., Cidália, and Marielle Gros. (2012). Social insertion income: The contribution of the association: ‘Qualificar para Incluir’ towards enhancing this policy. *Notas Económicas* 35. https://doi.org/10.14195/2183-203X_35_4

Rebocho, Mónica., Saragoça, Maria José & Candeias, Adelinda (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In Candeias, Adelinda Araújo (Coords.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 39-49). Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Évora.

Ribeiro, Agostinho (1991), Comunicação e Relação Interpessoal, in Maria João Gama (Coords.), *Manual do formador*. Vol. 2. (pp. 1-25). Porto: GETAP.

Rocha, Helena., Oitavem, Isabel., Viseu, Floriano., & Palha, Sónia. (2020). Reinvenção do ensino a distância: a inovação ao ritmo de cada professor. *Educação e Matemática*, (155), pp-16-20.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), pp-361-378. <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>

Sassaki, Romeu Kazumi. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Editora: WVA.

Silva, Ana Maria Costa (2011) Mediação e(m) educação: Discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, Curitiba, 6 (12), p.249-265. <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/41/25>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). Instrumento de Regulação Ético-Deontológica – Carta Ética, 2ª Edição

Souza, Luciana Karine de (2020) Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. *PSI UNISC*, v. 4 (1) pp-52-66. <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500/8617>

Souza, Luciana Karine de. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), pp- 51-67. <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>

Stoer, Stephen; Magalhães, António; Rodrigues, David (2004), *Os lugares da exclusão social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. Editora: Cortez, São Paulo.

Torre, Saturnino de la (2002) Educação Emocional. *Cadernos de Criatividade*, nº 4, 73-80.

Torremorell, Maria Carme B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.

Wixey, Sarah. et al. (2005). Measuring Accessibility as Experienced by Different Socially Disadvantaged Groups, funded by the *EPSRC FIT Programme – Transport Studies Group – Universidade de Westminster*

Legislação consultada

Despacho Normativo n.º 10-A/2018 do Secretário de Estado Adjunto e da Educação-Educação. Diário da República: 2.ª série, N.º 116 de 2018-06-19. p. 4-6

Despacho Normativo n.º 5946/2014 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: n.º 87/2014. Série II de 2014-05-07.

Portaria n.º 359/2019 da Educação. Diário da República: n.º 193/2019, Série I. de 2019-10-08. p. 17-29

Portaria 85/2014 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: n.º 74/2014, Série I de 2014-04-15. p. 2435-2440

Apêndices

Apêndice 1: Guião da Entrevista em grupo com os/as profissionais da Instituição

1. Caracterização do entrevistado:

- Qual a sua área de formação e em que sentido é que acha a sua formação pode contribuir para o EaD?
- Como iniciou o seu percurso no EaD? Há quanto tempo desenvolve esta função?
- Acha que isso teve efeito na sua vida, nas suas rotinas? Se sim, Que efeito? Porquê?
- Como se sentiu inicialmente ao desempenhar esta função? Como lidou individualmente com:
 - i. Características do EaD
 - ii. Modos de trabalho
 - iii. Rotinas
 - iv. Sentiu dificuldades?
- Com o surgimento do Covid-19, o ensino presencial teve de se adaptar e foi obrigado a adotar o modelo de ensino a distância, por isso, para muitas pessoas, este modelo de ensino foi uma novidade, apesar de já existir anteriormente. Notou alguma diferença desde o Covid-19 no EaD? Se sim, qual? Porquê?
- Fez alguma formação específica para trabalhar no EaD? Se sim, qual?

2. O Ensino a distância

- Na sua opinião, quais são os aspetos positivos do Ensino à distância e os aspetos negativos? Porquê?
- Qual o papel do EaD na inclusão socioeducativa destes jovens?
- Os alunos adaptam-se com facilidade a este tipo de ensino?
- Considera o EaD uma estratégia eficaz na aprendizagem, enquanto prática pedagógica utilizada?
- Considera vantajosa a aprendizagem com sessões síncronas, assíncronas ou ambas? Porquê?
- Como é que uma criança ou jovem se pode inscrever no ensino à distância? Existe algum critério para a sua entrada?

- Como surge o EaD na Instituição?

–

3. Caracterização da Instituição

- Como é que os/as profissionais da Instituição conseguem apoiar os/as alunos/as que frequentam o EaD?
- Como encara o seu papel nestas funções de apoio ao EaD?
- Não sendo especialista em nenhuma das áreas disciplinares destes/as jovens, como considera o seu trabalho na instituição?
- Acha que esta modalidade de trabalho é eficaz com estes/as alunos/as? Porquê?
- Quem é o público? Descreva-os/as.
 - i. Como é que ingressaram na Instituição?
 - ii. Como ingressaram no EaD?
- Que atividades é que a Instituição oferece a estes/as jovens?
 - i. Há algum tipo de avaliação final dessas atividades?
- Quais as valências que existem na Instituição, para além do EaD?

Apêndice 2: Consentimento informado – Entrevista em grupo com os/as profissionais da Instituição

Eu, Catarina Vieira Calheiros, frequentando o último ano do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretendo realizar uma entrevista em grupo com os/as profissionais da [nome da Instituição] responsáveis pelos três grupos que frequentam o Ensino a Distância (EaD), com o objetivo de perceber quais são as mais valias que encontram neste tipo de ensino, toda a sua experiência de apoio e aprendizagem aos/às jovens e a dinâmica que é desenvolvida no dia-a-dia da Instituição.

Solicito a sua autorização para fazer o registo áudio deste momento, assegurando que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos do meu trabalho final e não será usado para outros fins.

A informação pessoal vai ser tratada com confidencialidade e a identidade não será revelada.

A participação é voluntária e, por isso, poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento sem dar qualquer explicação e tal não terá qualquer consequência negativa. Se desistir, toda a informação será eliminada.

Se tiver qualquer questão sobre este trabalho, por favor, contacte-me através de catarina.calheiros98@hotmail.com

Agradeço desde já a sua colaboração, que contribuirá para a minha formação.

(assinatura)

Eu, _____, aceito participar na entrevista e colaborar no trabalho de investigação conducente ao grau de Mestre em Ciências de Educação de Catarina Vieira Calheiros, estudante na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O trabalho é orientado pelo Professor Henrique Vaz e pela Doutora Elsa Guedes Teixeira.

Porto, ____ de _____ de 2022

Apêndice 3: Consentimento Informado para o/a Encarregado/a de Educação dos/as jovens

Encarregado/a de Educação

Eu, Catarina Vieira Calheiros, frequentando o último ano do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretendo realizar uma discussão focalizada em grupo com estudantes do 7º ano da [nome da Instituição] com o objetivo de estudar as percepções destes e destas jovens relativamente à frequência do Ensino a Distância, nomeadamente, as diferenças que encontram entre este tipo de ensino e o ensino presencial, e sobre a experiência na Instituição.

Solicito a sua autorização para fazer o registo áudio deste momento, assegurando que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos do meu trabalho final e não será usado para outros fins.

A informação pessoal vai ser tratada com confidencialidade e a identidade não será revelada, nem em nenhum momento associarei as palavras dos jovens a qualquer forma de identificação que possa revelar a sua identidade.

A participação dos e das jovens é voluntária e, por isso, poderão retirar o consentimento a qualquer momento sem dar qualquer explicação e tal não terá qualquer consequência negativa. Se desistirem, toda a informação será eliminada.

Se tiver qualquer questão sobre este trabalho, por favor, contacte-me através de catarina.calheiros98@hotmail.com

Agradeço desde já a sua colaboração, que contribuirá para a minha formação.

Eu, _____, autorizo que o meu educando/ a minha educanda _____ colabore no trabalho de investigação conducente ao grau de Mestre em Ciências de Educação de Catarina Vieira Calheiros, estudante na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O trabalho é orientado pelo Professor Henrique Vaz e pela Doutora Elsa Guedes Teixeira.

Porto, ____ de _____ de 2022

Apêndice 4: Assentimento informado- Jovens

Eu, Catarina Vieira Calheiros, frequentando o último ano do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, venho pedir a tua colaboração e participação numa discussão focalizada em grupo que contribuirá para o meu trabalho final de Mestrado.

O objetivo consiste em estudar a tua perceção relativamente à frequência do Ensino a Distância, nomeadamente, as diferenças que encontras entre este tipo de ensino e o ensino presencial, e sobre a experiência na Instituição

Peço-te autorização para fazer o registo áudio da discussão focalizada em grupo sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos do meu trabalho e não será usado para outros fins.

A informação pessoal vai ser tratada com confidencialidade e a tua identidade não será revelada, nem em nenhum momento associarei as tuas palavras a qualquer forma de identificação que possa revelar a tua identidade.

Não estás a ser avaliado/a, por isso, agradeço que sejas totalmente sincero/a. No caso de não aceites participar ou decidires sair do estudo no seu decurso, basta comunicar-me essa decisão e tal não terá qualquer consequência negativa para ti.

Agradeço desde já a tua colaboração.

(assinatura)

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome), declaro que é de minha livre vontade que decido participar na discussão focalizada que contribuirá para trabalho de investigação conducente ao grau de Mestre em Ciências de Educação de Catarina Vieira Calheiros, estudante na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O trabalho é orientado pelo Professor Henrique Vaz e pela Doutora Elsa Guedes Teixeira.

Porto, ____ de _____ de 2022

(assinatura)

Apêndice 5: Proposta de atividades para realizar na Instituição

1ª atividade a desenvolver: Digital Storytelling

O Digital Storytelling são histórias contadas com recurso a tecnologias digitais. As histórias desta natureza, normalmente são contadas na primeira pessoa e normalmente, contadas diretamente pelo próprio narrador, que as viveu. Caracterizam-se por serem de curta duração, frequentemente entre os 2 e os 4 minutos, recorrendo a imagens, a textos, vídeo, música e texto.

Este tipo de história serve para empoderar os/as jovens, incluir social e digitalmente, uma técnica de reflexão, de comunicação e divulgação e de colaboração, uma vez que a sua criação, aproxima os/as jovens.

Objetivo desta atividade:

- desenvolver a escrita/escrita criativa
- Competências digitais
- Competências ao nível da língua portuguesa

Foram pensados em dois temas para o desenvolvimento do Digital Storytelling: direitos digitais e direitos humanos. Os direitos digitais, estreitamente ligados à liberdade de expressão e à privacidade, são aqueles que permitem que as pessoas tenham acesso, usem, criem e publiquem meios digitais, através dos computadores, outros dispositivos eletrónicos e redes de comunicação. Uma vez que, atualmente, a maioria da informação pessoal de cada ser humano está contida na internet, é importante que se abordem estes direitos.

Parece-me ser um tema importante para abordar, uma vez que, atualmente, estas crianças e jovens têm grande facilidade de acesso a conteúdo online e passam grande parte do tempo em frente a um computador.

Os direitos humanos regem-se por oito valores: paz e solidariedade universal; igualdade e fraternidade; liberdade; dignidade da pessoa humana; proteção legal dos direitos; justiça; democracia; dignificação do trabalho. Estes oito valores têm como objetivo garantir os direitos básicos de toda a população mundial com a finalidade de

informar os cidadãos sobre a necessidade da garantia dos direitos fundamentais contidos na Declaração.

Dessa forma, este é um tema que me parece ser importante abordar na Instituição, uma vez que as crianças e jovens devem ser informados desde cedo, sobre a existência destes direitos uma vez que, são direitos universais independentemente de cor, raça, credo, orientação política, sexual ou religiosa. Além disso, inclui direitos civis e políticos, económicos, sociais e culturais, dos quais poderão usufruir ao longo da vida.

2ª atividade a desenvolver: Jogos digitais

Criação de jogos digitais que envolvam conteúdos programáticos das disciplinas. O objetivo desta atividade, consiste no tornar um momento de estudo, num momento lúdico através da criação dos jogos digitais através da plataforma online “WordWall”.

Este momento vai permitir aos alunos fazerem uma revisão da matéria que foi lecionada. A ideia é realizarem jogos uns/umas para os/as outros/as e ao estarem a fazê-lo, estão também a estudar para a disciplina.