



Orientação

***“Não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo”.***

Galileu Galilei

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família pelo apoio contínuo e decisivo neste percurso.

Aos alunos, professores, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação pela colaboração, reflexão e contributos valiosos para o desenvolvimento do projeto.

À Professora Doutora Deolinda Araújo pela orientação científica, questionamento crítico que suscitou em mim e motivação para continuar uma longa caminhada.

À Professora Doutora Ivaneide Mendes pelos momentos de partilha, reflexão, rigorosidade e estímulo permanente.

À professora Carla Serrão pelo seu importante contributo num dos momentos de reflexão entre todos os que participaram diretamente neste projeto.

A todos os que não mencionei e que, mesmo de forma indireta, colaboraram para a concretização deste projeto.

A todos o meu muito obrigado!

## RESUMO

O presente documento reflete o desenvolvimento de um projeto de Educação e Intervenção Social num agrupamento de Escolas TEIP. Ancorado na metodologia de Investigação-ação participativa, o projeto partiu da auscultação dos sentires, perceções e vivências dos sujeitos que integram esta realidade social e desenvolveu-se passando pela reflexão sobre a relação pedagógica entre a escola, professores e a família e do seu contributo para o sucesso educativo dos jovens.

A utilização de vários métodos e técnicas permitiu recolher e analisar a informação de onde emergiram vários problemas e perceber as necessidades subjacentes a esses problemas, para as quais foi delineado um projeto de intervenção social e educativa. No âmbito deste projeto, enquadrado pela Educação Social, procurou-se que os diferentes agentes educativos refletissem sobre os seus problemas e pela via da participação procurassem dar resposta a esses mesmos problemas.

O projeto, “*A participação: Uma âncora para o sucesso educativo*”, fruto de um trabalho conjunto dos vários participantes, possibilitou a melhoria das relações entre os intervenientes educativos (jovens, famílias desses jovens, professores, assistentes operacionais e administrativos e diretor) e a transformação da escola num espaço especialmente mais rico em relações e ações com carácter inovador.

**Palavras-chave:** Educação Social, Sucesso Educativo, Participação e Relação Pedagógica

## **ABSTRACT**

The present document reflects the development of an Education and Social Intervention project in a grouping of TEIP Schools. Based on the Participatory Investigation-action methodology, the project parted from the hearing of feelings, perceptions and life experiences of the individuals who integrate this social reality and it developed through the reflection about the pedagogical relationship between the school, teachers and family and their contribute to the youngsters educational success.

The use of several methods and techniques allowed to collect and analyse the information of where several problems emerged and understand the subjacent needs to those problems, to which was drawn a project of social and educational intervention. In the setting of this project, framed by Social Education, it was intended that the educational agents reflected about their problems and through participation search answers to those problems.

The project “The participation: An anchor to educational success” fruit of the work of several participators, enabled the improvement of the relationship between the educational intervenients (youngsters, their families, teachers, operational assistants, administratives and school principal) and the transformation of the school in a space specially richer in actions and relationships with innovator character.

**Keywords:** Social Education, Educational Sucess, Participation and Pedagogical Relationship

# ÍNDICE GERAL

|  |      |
|--|------|
| Agradecimentos   | III  |
| Resumo   | IV   |
| Abstract   | V    |
| Índice Geral   | VI   |
| Índice de Tabelas  | VIII |
| Lista de Abreviações   | IX   |
| Introdução   | 1    |
| Capítulo I -Algumas considerações de caráter teórico e empírico que orientaram a nossa reflexão sobre a escola | 4    |
| 1.A Escola atual na construção do sucesso educativo  | 4    |
| 1.1.A relação pedagógica e o sucesso educativo   | 6    |
| 1.1.1.Importância da dimensão afetiva na relação professor-aluno   | 7    |
| 1.2.A formação contínua de professores e o trabalho colaborativo   | 8    |
| 1.3.Relação entre as escolas e as famílias   | 10   |
| 1.3.1.Etnia cigana e escolas: possibilidades e dificuldades desta relação                                      | 13   |
| 2.A educação social face aos desafios da escola e da educação no século XXI                                    | 16   |
| 3.Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)   | 19   |
| 4.(Re)pensar a retenção  | 23   |
| Capítulo II – Enquadramento Metodológico   | 26   |
| 1.A investigação-ação participativa  | 27   |
| 1.1.Conversas intencionais e observação participante   | 29   |
| 1.2.Análise documental   | 30   |
| 1.3.Grupo de discussão   | 31   |
| 2.O modelo de avaliação CIPP   | 32   |

|  |    |
|--|----|
| Capítulo III - Projeto de intervenção social – “a participação: Uma âncora para o sucesso educativo” | 33 |
| 1.O contexto de intervenção  | 33 |
| 1.1.Caracterização geral do Agrupamento de Escolas Fernando Távora                                   | 34 |
| 1.2.Caraterização da Escola Básica 2/3 Fernando Távora (escola sede)                                 | 39 |
| 1.3.O projeto TEIP: áreas prioritárias de intervenção  | 42 |
| 1.4.Medidas potenciadoras de análise da realidade e sucesso educativo                                | 44 |
| 2.A Avaliação do contexto  | 56 |
| 3.Desenho do projeto   | 59 |
| 3.1.Finalidade, objetivos gerais e objetivos específicos   | 59 |
| 3.2.Ações, atividades e estratégias  | 60 |
| 3.2.Calendarização   | 62 |
| 4.Avaliação de entrada (Modelo CIPP)   | 62 |
| 5.Desenvolvimento e avaliação do processo  | 63 |
| 5.1.Ação 1 - relações in   | 63 |
| 5.2.Ação 2 –tempo livre em ação  | 69 |
| 5.3.Ação 3 – escola (con)’ vida  | 69 |
| 6.Avaliação do produto   | 71 |
| Conclusão  | 76 |
| Referências bibliográficas   | 80 |
| Apêndices  | 91 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela I- Distribuição do número total de alunos da sede do agrupamento ...                     | 36 |
| Tabela II- Distribuição do número total de alunos das escolas do 1.º ciclo do agrupamento.....  | 37 |
| Tabela III- Problemas, Objetivos e Ações contemplados no Projeto Educativo do Agrupamento ..... | 42 |
| Tabela IV- Análise Swot do Agrupamento .....  | 43 |
| Tabela V- Problemas e Potencialidades do Agrupamento .....                                      | 54 |
| Tabela VI- Problemas identificados pelos participantes .....                                    | 62 |

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

- AO – Assistentes Operacionais
- ASE- Ação Social Escolar
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- EB2,3 FT – Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Fernando Távora
- EE- Encarregados de educação
- EMAT – Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais
- GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
- IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- ME – Ministério da Educação
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- PISA – Programme for International Student Assessment
- RSI – Rendimento Social de Inserção
- TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

## INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende ser o culminar da frequência do Mestrado em Educação e Intervenção Social e resulta da conjugação de vários fatores, entre eles a realização de um estágio feito a partir do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Este gabinete criado no âmbito do plano de ação do Projeto Educativo TEIP apresenta-se como uma unidade de apoio aos alunos, no sentido de diminuir e alterar o impacto dos problemas pessoais e sociais no processo de aprendizagem e na integração escolar e social. Assim sendo, não posso iniciar este trabalho sem antes partilhar alguns dos motivos que estão subjacentes a esta escolha e aos caminhos percorridos.

No decorrer da minha atividade profissional num agrupamento de escolas TEIP (mediadora) e dos desafios inerentes a esta realidade educativa, num tempo de mudanças aceleradas e por vezes banalizadas, emergem algumas inquietações e questionamentos face a determinadas práticas e atitudes com que me tenho deparado.

Neste contexto escolar emerge o desejo de uma intervenção transformadora, conduzida pelo sonho/utopia de uma educação e de uma escola de acordo com determinados ideais, nomeadamente uma escola onde todos tenham a oportunidade de participar de uma forma efetiva e plena, que parece ser possível no ambiente desta orientação académica marcada pela análise e reflexões sobre o real existente, mobilizando para esta compreensão a teoria disponível, construindo assim uma intervenção teoricamente fundamentada e refletida em conjunto com todos os outros intervenientes.

Um dos principais desafios que hoje se coloca à escola prende-se com a sua capacidade de evoluir para sistemas mais inclusivos e abertos, adotando um novo paradigma educativo, que pressupõe a criação e desenvolvimento de condições de comunicação e partilha com a comunidade em que se insere, através de “uma política de abertura face às famílias” (Miguéns, 2009, p. 12). Contudo, na minha perspetiva, e reportando-me à realidade deste agrupamento, ainda não se têm verificado mudanças significativas e cruciais para uma escola de massas, que apostem na participação plena de todos os intervenientes educativos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo evidencia a necessidade de uma aproximação entre a escola e as famílias, que em boa verdade não passou de meras intenções entre o legislado e o praticado. Curiosamente, a conceção dos projetos educativos preconiza e assinala a importância da relação da escola com a família e a comunidade. Com efeito, as famílias tanto não participam na conceção dos projetos educativos, como assistimos também a um conjunto aparente e desgarrado de iniciativas contempladas nos mesmos para cumprir o legislado, descurando assim os entendimentos que as pessoas tem sobre as mudanças que elas próprias consciencializam como necessárias e significativas. De uma forma geral, a escola tem mantido a sua própria cultura inalterada, sendo que dos pais espera que aprendam e interiorizem a importância da cultura veiculada pela escola.

Neste quadro, pretende-se com este projeto contrariar a visão pessimista e generalista aqui apresentada, pois como profissionais reflexivos que pretendemos ser não podemos dar a questão como encerrada. Assim, procurou-se mobilizar vários intervenientes na identificação dos problemas deste contexto e apresentação de soluções que contribuam para o sucesso escolar.

No Capítulo I do presente trabalho começamos por dar conta de algumas referências teóricas que contribuíram para a problematização desta questão e interpretação do real e da própria ação. Deste modo, no primeiro capítulo, analisou-se o papel que a escola e os professores desempenham na construção do sucesso educativo. Considerando que a relação pedagógica abarca todos os agentes envolvidos no processo educativo analisou-se ainda a importância da relação pedagógica aluno-professor e a relação família-escola. Atendendo à presença de alunos de etnia cigana neste agrupamento, assim como às especificidades desta etnia, abordamos também os desafios inerentes a esta relação (que exige dar relevo a uma relação entre culturas). Apresenta-se de seguida o posicionamento da Educação Social face aos desafios da educação e da escola no século XXI. Por fim, e atendendo ao facto de o agrupamento em questão ser um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), que apresenta taxas de insucesso escolar preocupantes, apresenta-se uma breve reflexão sobre o programa TEIP e o impacto que a retenção (indicador estatístico do insucesso escolar) tem na vida das crianças e jovens.

O segundo capítulo foi dedicado ao enquadramento metodológico, pelo que se abordou a metodologia que orientou e permitiu o desenvolvimento deste

projeto - Investigação-Ação Participativa -, assim como o modelo de avaliação escolhido para avaliar o projeto.

No terceiro capítulo encontra-se a caracterização do contexto de intervenção, sucedida da avaliação do contexto caracterizado por problemas, necessidades e potencialidades, do desenho do projeto, que inclui objetivos, ações e atividades e desenvolvimento do projeto.

No final são apresentados os resultados alcançados no âmbito deste projeto que se traduzem em algumas mudanças evidenciadas por alguns dos participantes do projeto.

A conclusão integra uma reflexão final acerca de todo o processo, salientando as dificuldades, os aspetos negativos, os aspetos positivos e outros a melhorar, bem como a possibilidade e a pertinência da continuidade do projeto.

Os documentos produzidos no âmbito do trabalho são arquivados em apêndices e terminamos com a bibliografia consultada.

Com a minha participação neste projeto de investigação e intervenção, senti-me de tal forma envolvida no mesmo e interpelada em relação à adequação das minhas práticas profissionais, tendo inclusivamente implicações na redação deste relatório, como por exemplo a opção (em determinados momentos) pelo uso da primeira pessoa do singular.

## **CAPÍTULO I -ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE CARATER TEÓRICO E EMPÍRICO QUE ORIENTARAM A NOSSA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA**

Neste capítulo pretende-se, inicialmente, apresentar algumas referências teóricas e empíricas sobre o papel da escola e dos professores na promoção do sucesso escolar (ponto 1), sendo que no apêndice I<sup>1</sup> apresentamos também uma breve reflexão teórica sobre a problemática do insucesso escolar, para uma maior compreensão e interpretação do real e da própria ação; o posicionamento da Educação Social face aos desafios da escola e da educação no século XXI (ponto 2) e, por fim, refletir acerca de uma medida de política educativa que impulsionou a criação do Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (ponto 3). Neste quadro, parece-nos pertinente apresentar, embora que de uma forma sumária, os resultados de avaliação interna e externa do agrupamento onde decorreu o projeto de investigação e intervenção e a sua relação com os números da retenção (ponto 4).

### **1.A ESCOLA ATUAL NA CONSTRUÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO**

Na atual sociedade, marcada pela permanente evolução científica e tecnológica, a incapacidade de responder eficazmente à formação global dos alunos tende a potenciar situações de risco de exclusão, que começam no contexto escolar e que conduzirão provavelmente a situações de exclusão social (Morgado, 1999). É, pois, neste contexto de grande complexidade que o

---

<sup>1</sup> Apêndice I – Algumas teorias sobre a problemática do insucesso escolar

professor deve potencializar condições favoráveis à definição de percursos escolares bem sucedidos para todos os alunos.

O sucesso escolar deve constituir uma das maiores preocupações de qualquer sociedade, pois tal como defende Fernandes (2009) encerra e condiciona a sustentabilidade do desenvolvimento, garante o progresso científico, é suporte de uma cidadania responsável e assegura a herança cultural de qualquer comunidade. Não admira, portanto, que se tenha vindo a atribuir aos professores um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular. Com efeito, os estudos realizados neste domínio dão conta de diferentes modos de conceber as reestruturações educativas e curriculares. De um lado, temos os que defendem que ao professor compete apenas cumprir com o que é prescrito pelos órgãos do Ministério Público (reformas *top-down*). Do outro, os que apostam na autonomia, pretendendo ver a solução na descentralização e na maior capacitação das escolas e dos professores (Fernandes & Leite, 2010). Apesar desta divergência de posições, verifica-se um certo consenso relativamente à ideia de que os professores têm um papel preponderante na construção da mudança educativa (Leite, 1997).

A verdade é que se tem vindo a reconhecer que

*“independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efetiva”* (Fullan e Hargreves, 2000, p. 29).

Neste sentido, é fundamental que os professores se posicionem como profissionais reflexivos e críticos das situações e dos problemas com que se defrontam. A este propósito, interpela-se Rodrigues (2010, p.34): *“Qual é verdadeiramente a perceção que os professores e as escolas têm da sua missão? A questão do sucesso escolar de todos os alunos está na agenda de trabalho das escolas e dos professores”?*

Na verdade, a educação só cumprirá a sua missão se todos estiverem empenhados e interessados no sucesso dos alunos, sendo o professor um agente educativo que exerce muita influência na história pessoal do aluno. Tal como refere Freire,

*(...) o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e*

*das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca(...)* (Freire, 1996, p.3).

O desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, a capacidade de sustentar percursos educativos com sucesso pressupõe simultaneamente a definição de uma ação educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e dos seus aspetos operativos. Todavia, as dificuldades que emergem nos processos de ensino/aprendizagem são estudadas de uma forma assimétrica, ou seja, centram-se fundamentalmente no indivíduo e menos nos processos interativos presentes, naquilo que se designa por **RELAÇÃO PEDAGÓGICA** (Morgado, 1999).

### 1.1.A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E O SUCESSO EDUCATIVO

Postic (2008, p.17) define a relação pedagógica como “*o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional (...)*”. Numa linha de pensamento semelhante, Estrela (1992) advoga que, num sentido lato, esta relação abrange todos os intervenientes do processo pedagógico. Num sentido mais restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas, sendo as interações na sala aula aquelas que nos vamos debruçar nesta reflexão.

A relação pedagógica começa por se estabelecer através das diferentes ligações que os intervenientes têm com o saber e o poder e pelos papéis recíprocos que se atribuem em função dessas ligações, o que conduz a uma relação originária de saber-poder. Contudo, as críticas contemporâneas denunciam os excessos de uma escola que sufoca a afetividade e se fecha ao mundo, colocando ainda em evidência o papel do sujeito na construção do seu conhecimento (Estrela, 1992). Assim, o papel do professor deixa de ser o de mero transmissor do saber, ou seja, a função do professor é, ao mesmo tempo, técnica e relacional: um observador dos comportamentos do aluno face à tarefa

e ajustamentos às necessidades de cada um, pois só o empenho simultâneo do professor e do aluno permite o sucesso (Postic, 1995).

A análise das interações na aula às situações mais individualizadas denuncia a ausência de uma reflexão lógica por parte dos professores, que se limitam a confirmar se o aluno conhece e aplica ou não o processo cognitivo. Ora, nesta lógica, o aluno com dificuldades vai continuar a assimilar mal um novo processo. Assim, o professor deve ser capaz de interpretar, para além do êxito/fracasso, os erros do aluno, para compreender a sua origem. O aluno sente-se motivado e ganha confiança em si próprio e nas suas capacidades de agir e de se desenvolver, quando se apercebe que possui meios para alcançar o êxito, logo cabe ao professor investir no *diálogo pedagógico* e implicar o aluno na prossecução de um objetivo, para que ele saiba que pode contar com a ajuda do professor quando se deparar com dificuldades (Postic, 1995).

#### 1.1.1. IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO AFETIVA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As dimensões socioafetivas assumem grande relevância em qualquer processo de ensino-aprendizagem, desempenhando “*um papel primordial no sucesso escolar dos alunos*” (Neves & Carvalho, 2006, p.201). Aliás, a luta dos professores na procura de soluções para a motivação dos alunos, só será bem sucedida quando estes conseguirem estabelecer um relacionamento interpessoal assente no diálogo com os alunos mostrando-lhes interesse pelos seus problemas e transmitindo-lhes confiança (Palha, 2007; Marques, 2001). Por vezes, o desinteresse dos alunos deve-se à monotonia do professor que não consegue apresentar a matéria de forma interessante, ou então, por falta de entusiasmo, dedicação ou mesmo de conhecimentos, fá-la de forma inadequada (Martins, 1991).

A afetividade nem sempre está presente na relação pedagógica entre aluno-professor, que é condicionada por um lado pelo aluno e talvez pela dificuldade de muitos professores em saber lidar com a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser explicado pelas lacunas que se verificam, nessa

área, na formação inicial dos professores (Neves e Carvalho, 2006). A verdade é que

*“quando se estabelecem relações positivas na sala de aula, os alunos manifestam interesse, entusiasmo, excitação, descoberta, empenho e confiança. Os laços emocionais que se conseguem estabelecer vão contribuir para o alargamento do campo cognitivo de cada aluno”* (Neves & Carvalho, 2006, p.202).

## 1.2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O TRABALHO COLABORATIVO

A formação contínua dos professores permite-lhes que estejam em constante processo de formação, procurando melhorar a sua prática docente e seu conhecimento profissional. Com efeito, e sendo o trabalho colaborativo uma das dimensões da formação contínua, centramos a nossa reflexão a partir desta relação.

A cultura de trabalho em equipa, assim como a formação contínua são alguns dos vários desafios que se colocam atualmente aos professores. A emergência desta cultura de trabalho colaborativo pressupõe, por um lado, olhar os contextos profissionais como espaços de formação dos professores (espaços de auto e hetero formação) e, por outro lado, conceber a escola como uma instituição *curricularmente inteligente* (Leite, 2003), ou seja, uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, através do envolvimento de todos, uma dinâmica conducente ao sucesso educativo das crianças que acolhe (Fernandes & Leite, 2010). Na verdade, a ideia de que a atividade docente é essencialmente uma arte está completamente ultrapassada, pelo que segundo Morgado (2007), a formação contínua deve ser encarada como um elemento essencial no campo do desenvolvimento profissional e da mudança e/ou inovação das práticas curriculares. Para o autor,

*“embora, inicialmente, pudesse ter sido idealizada como forma de superar possíveis lacunas da formação inicial, à medida que as exigências educativas se foram modificando e se colocaram novos desafios aos professores, a*

*formação contínua foi-se impondo como meio de atualização científica e pedagógico-didática, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais necessárias para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, da própria educação”* (Morgado, 2007, p.48).

A procura contínua de propostas educativas e curriculares adequadas aos alunos e às situações reais, está longe de ser um processo linear e de fácil concretização. Na realidade, e contrariando as ideias de Perrenoud (2002, p.100) quando recorda que “não se inova sozinho”, nota-se alguma resistência dos professores a este modelo (de ação) pedagógico pautado pelos princípios de co-responsabilização e de decisões partilhadas. Um dos fatores que tem concorrido para esta dificuldade está relacionado com as mudanças introduzidas pelo Estatuto da Carreira Docente (Decreto Lei n.º 75/2010, de 23 de junho) e consequente alteração no modelo de avaliação de desempenho, que despoletou o reacendimento de lógicas que atentam, ainda que de uma forma inconsciente, a *performances* individuais que causem impacto nos “avaliadores” (Fernandes & Leite, 2010). Como referem Correia e Matos (2001) assiste-se a um novo individualismo profissional, apesar de os professores passarem mais tempo na escola.

A lógica burocrática que marca o funcionamento das escolas e que ocupa uma parte muito significativa do tempo dos professores está também presente no discurso dos professores, como um entrave ao trabalho colaborativo, conforme tivemos oportunidade de constatar numa das mensagens registadas por alguns professores deste contexto de investigação/intervenção no jantar de Natal.

Neste cenário, Lima (2002, p.7) enfatiza a importância da colaboração referindo ser

*“a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações atuais”,* assim como *“o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”*.

### 1.3. RELAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E AS FAMÍLIAS

*“Quanto mais a relação entre as famílias e a escola for verdadeira parceria, mais o sucesso escolar crescerá”* (Davies, 2003, p.77).

A relação escola-família tem vindo a assumir uma visibilidade crescente, sendo que são várias as investigações que sublinham a ideia de que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos se reflete positivamente no sucesso escolar (Villas Boas, 1994; Diogo, 1998; Sousa, 1998; Montadon & Perrenoud, 2001; Lima, 2002; Carvalho, 2004; Davies, 2005; Martins, 2011). É facto, que nos últimos anos, a generalidade dos países desenvolvidos tem investido na criação de medidas de políticas educativas que visam uma maior participação e cooperação entre as famílias e a escola (Nogueira, 2006).

Não obstante, e apesar de parecer não existirem dúvidas das inúmeras vantagens da colaboração estreita entre a escola-família, *“a prática revela-se paradoxal e o diálogo tem sido desigual, frágil e tantas vezes inexistente”* (Diogo, 1998, p.13). Na verdade, se nos debruçarmos sobre a história do sistema educativo português verificamos que esta relação foi sempre um assunto polémico, como refere Lima (2002), acrescentando a propósito do carácter sensível das relações entre pais e professores, que

*“ora se culpam os pais por ignorarem passivamente ou culpabilizarem injustamente os professores pelos problemas dos filhos, ora se acusam os docentes de menosprezarem ou hostilizarem as perspetivas dos encarregados de educação sobre a escolaridade dos filhos”* (Lima, 2002, p.7).

Reportando-nos ao sistema educativo português, importa referir que durante muitos anos a colaboração entre a escola e os pais cingiu-se a seguir uma norma, onde aos pais competia a educação, entendida como a transmissão dos valores e bons princípios, sendo que a escola limitava-se à instrução. Neste sentido, importa analisar o enquadramento legal no nosso sistema educativo relativamente à participação das famílias na vida escolar dos filhos.

Em traços largos, no plano geral da nossa legislação, o envolvimento das famílias na escola remonta a 1976, ano em que através da Constituição da

República Portuguesa se consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias, através do decreto lei n.º 769 – A/76<sup>3</sup>.

Embora se tenham dado alguns passos importantes durante a década de 70, foi sobretudo a partir da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que se deu início a um novo protagonismo das famílias no contexto escolar (Diogo, 1998). O conhecimento e a aceitação desta correlação forte e positiva parece reunir consenso. Contudo, a realidade mostra outra faceta. Deste modo, poder-se-á afirmar que à entrada em vigor da LBSE, e volvidos dez anos desde o primeiro sinal político em prol da cooperação entre a escola e as famílias, a verdade é que não se verificou uma evolução significativamente da relação entre estes agentes educativos. A este propósito, Santomé (2006, p.116) adianta que estamos perante o

*“avanço de um falso profissionalismo entre a classe docente, que considera que não tem que dar explicações do que faz e, por outro lado, com o medo por parte de muitos docentes de ver o seu profissionalismo questionado pelas famílias”*. Também Marujo, Neto e Perloiro (2005) constataam que esta relação foi durante muitos anos negativa, já que a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a dar problemas, ou então, para participarem como meros espetadores ou figurinos nas festas de natal ou de encerramento do ano letivo.

A superação destes conflitos entre a escola e a família requer por parte da escola uma maior articulação com as famílias e como tal será necessário que a escola crie oportunidades de participação, permitindo um envolvimento real das famílias nas suas atividades. A colaboração dos pais na escola é um dever e um direito fundamental que pode garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos seus educandos, no entanto,

*“ ... a integração das pessoas, que estão envolvidas num mesmo processo educativo, exige muito mais que a simples relação informativa. O sentido*

---

<sup>3</sup> O primeiro sinal do poder político relativamente à colaboração mais próxima entre a escola e as famílias foi dado com o decreto lei n.º769 – A/76, que passou a permitir a participação de um representante dos encarregados de educação nos Conselhos de Turma de natureza disciplinar.

*autêntico da relação família-escola reside no facto da educação e da realidade existencial se reportarem ao mesmo sujeito, o educando.”* (Diez, 1994, p. 10).

Com efeito, assistimos nos últimos anos, a nível internacional, a “*uma maior abertura da escola ao exterior, através da multiplicação e diversidade das suas formas de contacto com as famílias, desde a presença de representantes dos pais nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino às sessões informativas, aulas abertas, de exposições, noites recreativas e, até, piqueniques*” (Lima, 2002, p.133). Constata-se também que alguns pais já começam a exigir alguma responsabilização e a manter-se informados sobre o que se passa na vida escolar dos seus filhos, interpelando os professores sobre a evolução dos filhos e como os podem ajudar (Stanley & Wyness, 2005).

Importa referir que o envolvimento parental na vida escolar dos filhos assume dois formatos principais: o envolvimento que ocorre na própria casa e o envolvimento que se relaciona com a escola, de forma mais significativa (Shumow & Miller, 2001; Lima, 2002). O envolvimento que ocorre em casa encontra-se associado à ajuda dos pais nas tarefas escolares dos filhos, tais como acompanhamento e supervisão do trabalho escolar dos filhos, em casa, assim como o “*trabalho psicológico de encorajamento e felicitação*”, para elevar os níveis de autoconfiança (Lima, 2002, p.141). Já o envolvimento com a escola encontra-se associado ao tipo de contactos entre os pais e a escola e à participação dos pais nos eventos promovidos pela escola.

São vários os estudos que evidenciam o impacto da vertente do envolvimento ocorrido em casa e que contemplam aspetos mais abrangentes desse envolvimento. A investigação, neste âmbito, tem permitido evidenciar que o envolvimento entre pais e filhos é fundamental em vários aspetos da vida dos filhos, nomeadamente no que se relaciona com a existência de uma auto estima mais elevada, um autoconceito mais coerente, uma maior satisfação com as atividades escolares e rendimento académico mais elevado (Harter, 1999; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Veiga, 1996; Fontaine, Campos & Mitsitu, 1992, citado por Cruz, 2013).

Para Perrenoud (2001) é suposto os pais desempenharem um trabalho psicológico com ligação aos aspetos afetivos da vivência escolar, como encorajar, felicitar, repreender e supervisionar. A este propósito, Santomé (2006, p. 111) afirma que na origem das situações de insucesso e abandono escolar “*encontram-se famílias muito pobres, desestruturadas, pertencentes a*

*minorias étnicas marginalizadas, com um baixo rendimento cultural, mulheres abandonadas pelos seus maridos e em situação de pobreza*”. Pelo exposto, o autor defende que a escola deve investir na estimulação destas famílias para ajudar os filhos, sendo por isso necessário transmitir-lhes que a sua participação é imprescindível, possível e fulcral.

### 1.3.1. ÉTNIA CIGANA E ESCOLAS: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DESTA RELAÇÃO

Atendendo à presença significativa na escola de jovens de etnia cigana neste agrupamento, assim como às suas especificidades, abordamos também os desafios inerentes a esta relação.

Se é verdade que com o processo de democratização do ensino, a escola passa a desempenhar um papel fundamental nos processos de mobilidade social, também não será menos verdade que é na própria escola que se acentuam e reproduzem as desigualdades sociais. Na verdade, para Casa Nova (2006a), a abertura progressiva da escola a outras classes sociais e grupos étnicos, deu-se mais por uma questão de modernização, do que propriamente uma tentativa para conferir a igualdade de oportunidades a todos.

Com efeito, é reconhecida à escola a *“função de transformar e democratizar a sociedade, facultando as aprendizagens essenciais para o exercício da cidadania e transmitindo a cultura, que deverá estar ao alcance de todos”* (Cabral, 2012, p.34). Porém, esta faculdade da escola é pouco aceite pela etnia cigana, nomeadamente pelas crianças que desde cedo experienciam a espontaneidade e a liberdade. Ora, torna-se muito difícil compreenderem e aceitarem com facilidade as rotinas e regras escolares, assim como a autoridade do professor dentro da sala de aula, quando para elas o mais importante é a hierarquia familiar (Sousa, 2001).

Para a sociedade maioritária, a escola configura um ambiente seguro e onde, à partida, as suas crianças estão protegidas, mas o mesmo não se verifica para a etnia cigana. Isto porque desde logo os interesses e expectativas das pessoas de etnia cigana divergem dos que a escola apresenta. Por esta razão a escola torna-

se numa obrigação e não uma prioridade. Para os membros da etnia cigana, a escola é uma instituição que pertence à sociedade majoritária, onde as especificidades da sua cultura não são compreendidas, o que os faz sentirem-se intrusos naquele local (Cabral, 2012).

Casa Nova (2006b) advoga que as famílias de etnia cigana demonstram menos interesse pela escola porque ainda não encontraram na escola um significado e interesse relevantes para o seu próprio estilo de vida e valores. Não obstante, a autora sustenta que uma parte significativa dos jovens ciganos, não está interessada na escola, o que não significa sinónimo de não gostarem da escola. Na mesma linha de pensamento, Cabral (2012) acrescenta ainda que a escola ensina conteúdos bastantes abstratos, cuja ligação com o real e o quotidiano parece não existir, o que não deixa de ser válido também para os jovens que não pertencem à etnia cigana.

Na verdade, e pelo que podemos apurar no seguimento de várias conversas, os próprios ciganos consideram que o tipo de trabalho que as crianças estão quase que destinadas a desenvolver (feiras) não necessita de uma certificação elevada, pois segundo os mesmos, trata-se de um trabalho simples, para o qual ler, escrever e calcular é o suficiente. A mobilização das crianças para o comércio das feiras é pois um aspeto que leva ao abandono escolar, pois os mais novos *“consideram sedutor um emprego sem vigilância, onde são os próprios patrões, além de ser economicamente rentável”* (Casa Nova, 2006b, p.19).

Outro aspeto que pode conduzir ao abandono escolar precoce deve-se ao facto de, no seio da etnia cigana, os rapazes e as raparigas não terem a mesma oportunidade de prolongar a frequência na escola. Na perspetiva cigana, a frequência escolar feminina torna-se inútil, pois vai retardar os ensinamentos familiares que orientam as meninas para se tornarem boas mães e donas de casa. Acresce ainda que a etnia cigana considera que o ambiente escolar está desenhado sobretudo para a sociedade abrangente. Não admira, portanto, o receio pelos ensinamentos do saber científico, na medida em que podem contrariar e desviar o jovem daquilo que lhe é transmitido pela comunidade cigana. Esta situação representa efetivamente para etnia cigana uma ameaça à sua cultura, pois receiam que os filhos sejam absorvidos pela cultura dominante e, conseqüentemente, adiram às suas normas e valores que não têm relação com os ensinados na cultura cigana. Como tal, *“entendem a presença na escola como “uma partilha da custódia dos filhos com a escola”* (Maia, 2006, p.98).

A relação entre a etnia cigana e a instituição escolar pública é pautada pela presença de dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados, quer no que respeita ao conhecimento valorizado, quer em relação à própria cultura. A este respeito Sousa (2001) sustenta que

*“os pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função educativa e destrutiva da sua cultura. A cultura é agrafa, por isso o saber é transmitido oralmente no contexto familiar, ao contrário da instituição escolar, em que o saber assenta fundamentalmente na transmissão escrita. Está é uma das razões porque a criança é muitas vezes considerada inadaptada e oferece resistências, no contexto de escolarização, à aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família”* (Sousa, 2001, p.40).

A diferença cultural é fortemente evidenciada quando os dois sistemas culturais se encontram e partilham o mesmo espaço – sala de aula. Quando a criança é integrada no contexto escolar, as solicitações da escola fazem com que, ainda que de uma forma progressiva, a criança interiorize que os conhecimentos que possui e que são valorizados pela sua comunidade, não são adequados e desprovidos de significado para a escola, o que se vai repercutir no desempenho de tarefas que considera ameaçadoras à sua autoestima (Casa Nova, 2006b).

Não restam dúvidas que a relação entre a escola e a comunidade cigana tem de mudar. Para tal é necessário estabelecerem-se pontes entre a educação escolar e familiar. Cabral (2012) sugere a presença de mediadores escolares dentro espaço escolar, dotados de competências que lhes permitam estabelecer a comunicação entre a escola e a comunidade cigana. Todavia, torna-se também fulcral a adoção de discursos compreensíveis por parte dos professores, que só será possível com o conhecimento e o respeito pela identidade cigana. Para que isto se operacionalize, é necessário também algumas mudanças dentro da instituição escolar, de forma a ultrapassar a *incapacidade estrutural* da escola que condiciona a permanência dos ciganos na escola (Casa Nova, 2006a). Não existem efetivamente condições, contextos e processos que permitam a frequência deste grupo étnico na escola. Contudo, a mesma autora sustenta que esta *incapacidade estrutural* não tem de ser necessariamente permanente, apenas se manterá até ao momento em que as condições atuais da sua construção sejam reconfiguradas e sofram mudanças significativas.

A inclusão da etnia cigana requer dos professores a aceitação de novos encargos que a cultura cigana exige. Neste sentido, a escola deve investir na

construção de sistemas de relações com os alunos, com base na confiança e no conhecimento da cultura cigana (Azevedo, 2011; Cabral, 2012). Na verdade, alguns estudos demonstram que a atuação da escola raramente é mencionada pelos professores como um dos motivos que conduz à incapacidade de adaptação dos alunos ciganos à mesma (Casa Nova, 2006b; Cabral, 2012). Encaram-se as crianças como inadaptadas, pelo que necessitam “educação compensatória” ou de “currículos alternativos”, que são entendidas pela instituição escolar como medidas de discriminação positiva e que, na realidade, são formas de agravar os estigmas que já existem, assim como as desigualdades sociais (Casa Nova, 2006b, p.22). Trata-se, pois, de uma questão de adaptação da escola à cultura cigana.

A escola tem a responsabilidade pela socialização de todos, pelo que não pode anular o conteúdo cultural das minorias, promovendo apenas a cultura de base nacional. Se o fizesse, estaria a deturpar a identidade escolar única e individual e, por conseguinte, multiplicar-se-ia a desigualdade. Compete à escola encontrar caminhos que contemplem as idiosincrasias culturais e que cruzem no mesmo espaço projetos de interesses a todos os envolvidos.

## **2.A educação social face aos desafios da escola e da educação no século XXI**

Vivemos na atualidade uma época em que as mudanças sociais são constantes, em que a massificação da informação exige uma capacidade de seleção da mesma, pelo que num mundo cada vez mais globalizado, são inúmeros os desafios e as tensões que a educação enfrenta. O enfoque recai sobre a educação porque ela contribui para o aperfeiçoamento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis, conscientes, autónomos e ativos face à complexidade do século XXI. É, portanto, neste sentido que Delors (1997, p. 68) menciona que

*“cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso (...) os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades*

*da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”.*

Importa, porém, fazer uma breve diferenciação entre o conceito de instrução e educação, uma vez que “a instrução implica conteúdos de conhecimento, saberes que uma pessoa competente (...) transmite a indivíduos menos instruídos que, por seu turno, desejam adquiri-los” (Gil, 2004, p.161). Contrariamente, “a educação apresenta finalidades mais abrangentes, a instrução é apenas um dos seus elementos: a educação não visa unicamente o saber, mas também o saber-ser, a relação com o mundo. Não obstante, constata-se que a educação não tem sido capaz de “dotar os cidadãos das competências essenciais à sua integração e intervenção na sociedade, nem das capacidades imprescindíveis para criar respostas aos complexos desafios com que frequentemente são confrontados” (Soares, 2010, p.1).

Neste quadro, recordamos Perrenoud (2001, p.20) quando advoga que “no essencial, a escola prepara os alunos para a escola, em vez de os preparar para a vida”. Na verdade,

*“com o tempo verificou-se que a escola não correspondia exatamente às esperanças nela depositada. Emergiram situações problemáticas de insucesso, absentismo e violência que motivaram não apenas descontentamento e críticas, mas também pesquisas várias, cujos resultados inspiraram, por sua vez, inovações diversas e reformas sucessivas. Estas não têm, contudo, conseguido cumprir por completo os seus objetivos e muitos são, por conseguinte, os problemas com que a escola se debate”* (Simões, Formosinho & Fonseca, 2000: 406).

Neste sentido, sendo o insucesso escolar um problema que tem persistido ao longo dos anos “é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida” (Delors et al, 1996, p.147). A título de exemplo, recordamos que na atual sociedade, onde o acesso ao trabalho está profundamente associado à aquisição de competências escolares, torna-se cada vez mais difícil a inserção social e profissional dos indivíduos que não possuem tais níveis de escolaridade. Assim, a exclusão que ocorre no contexto escolar, em casos de insucesso ou abandono, tende a generalizar-se para a vida social desses indivíduos, culminando com a reprodução dos ciclos de pobreza e exclusão social.

O reconhecimento do crescente fenómeno de exclusão social, associado a uma consciência política do mesmo, gera uma maior responsabilidade política dos problemas sociais contemporâneos. Deste modo, torna-se imperioso conhecer as causas e o processo dos problemas sociais e a sua incidência sobre as pessoas, assim como capacitar os atores sociais para a tomada de consciência dos seus problemas, de modo a posicionarem-se criticamente sobre a realidade onde estão inseridos.

A Educação Social é uma área de intervenção social auspiciosa pelo desafio que coloca aos Trabalhadores Sociais de conceberem e compreenderem a educação muito para além do seio escolar integrando-a nas novas dinâmicas e exigências sociais. Neste sentido, *“a Educação Social deve orientar-se sobretudo pela criatividade e pelo estímulo à acção e reflexão sobre a realidade”* (Diaz, 2006, p.92). O desafio passa por privilegiar e reconhecer o carácter complexo dos fenómenos socioeducativos e valorizar a tomada de consciência dos mesmos, por parte dos atores sociais, numa atitude de proatividade. Além disso, importa reconhecer que todo o ser humano possui em si os recursos necessários para *“o desenvolvimento criativo de processos realmente inovadores e superadores de dificuldades de construção autónoma dos próprios sentidos de vida”* (Carvalho & Batista, 2004, p.23).

Pelo exposto, a participação dos sujeitos torna-se uma prioridade fundamental num universo tão complexo onde se esboçam desafios permanentes. A intervenção do Educador Social deve orientar-se pela ação e atenção à realidade circundante, implicando o sujeito na sua própria história e na sua descoberta num local concreto e num determinado tempo histórico.

*“O facto de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objecto, mas sujeito também à história”* (Freire, 1996, p.31).

As mudanças far-se-ão sempre com as pessoas e com aquilo que elas consideram necessário e significativo mudar, o que pressupõe naturalmente uma atitude proativa das pessoas que entendem a mudança, por vezes, como um processo de rejeição à adaptação.

### **3. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)**

O processo de democratização do acesso à escola e, portanto, a escola aberta aos diferentes atores sociais que constituem as sociedades é uma construção sóciohistórica recente (Casa Nova, 2008). Na verdade, ao longo das últimas décadas, e na tentativa de inverter o insucesso escolar e combater o abandono precoce da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória, têm vindo a ser desenvolvidas algumas medidas de política educativa, com vista à promoção do sucesso educativo e, conseqüentemente, o combate à exclusão social.

Os TEIP resultam de uma política educativa com enfoque nos problemas da exclusão social e escolar, que pretende ser eficaz no combate à desigualdade social, em determinados contextos considerados problemáticos (Estudo TEIP – Síntese CIES, 2011). Este é, pois, um aspeto que merece alguma reflexão, na medida em que denuncia a possibilidade de estigmatização das escolas e das pessoas que são abrangidas por este programa. Se é verdade que a tutela assume como prioridade política de educação o investimento nos TEIP, materializada nas designadas políticas de discriminação positiva, como forma de combate às desigualdades e exclusão social, também não será menos verdade que os parâmetros considerados para a definição dos TEIP são efetivamente de carácter negativo, pelo que acentuam os défices dos territórios e das populações não havendo referência a potencialidades nem a saberes e culturas locais. Assiste-se a uma desvalorização da diferença e da singularidade dos territórios, apelidando-os de difíceis, problemáticos, produtores de insucesso, de violência e degradação. Nesta ordem de ideias, importa repensar alguns princípios deste programa, nomeadamente a possibilidade de o alargar a todas as escolas, como uma forma de prevenção dos problemas e, portanto, da promoção mudança.

O programa “Territórios Educativos de intervenção Prioritária” (TEIP1) foi criado, em Portugal, em 1996, através do Despacho nº 147/ME/96, de 1 de agosto, em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto, dando autonomia aos estabelecimentos de ensino e às comunidades envolventes. Inspirado, em boa medida, nas «Zones d’éducation prioritaires» (ZEP) em

França (1988)<sup>4</sup> responde, por um lado, à necessidade de criação de “condições geradoras de sucesso escolar educativo dos alunos”<sup>5</sup> em comunidades educativas com problemas sociais e económicos e, por outro, ao desafio de se tornar mais adequado as práticas de avaliação das aprendizagens (Pacheco, 2011). *Foi considerado um programa resultante de novas preocupações sociais, em que o foco central passaria pelo princípio da igualdade de oportunidades. Este programa de 1996 foi cancelado e retomado a partir de 2006, quando se desenvolveu o segundo programa (TEIP 2).*” (Estudo TEIP – Síntese CIES, 2011, p.7).

Depois de um período de interregno, em 2008/2009, o Ministério da Educação procedeu ao relançamento do Programa TEIP 2, através do Despacho Normativo nº 55/2008<sup>6</sup>, centrando-se mais na violência urbana.

Em 2012/2013, surgiu o TEIP 3, pelo despacho normativo 20, do Ministro de Educação e Ciência, de 25 de Setembro de 2012, na sequência do Programa TEIP2. Este programa foi alargado a um maior número de agrupamentos, apresentando os seguintes objetivos: i) melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; ii) combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; iii) criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; iv) promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Este programa tem como objetivo fulcral reforçar a autonomia das escolas integradas em contextos considerados desfavorecidos, pelo que surge a necessidade do desenvolvimento de projetos singulares, baseados nas

---

<sup>4</sup> Inscrevem-se ainda nas experiências pioneiras nos EUA, na década de 60, com os programas de educação compensatória no quadro dos programas de “guerra à pobreza” e na Grã-Bretanha, em 1968, através das denominadas “Áreas de Intervenção Prioritária” com uma política de favorecimento das áreas de maior carência (Estudo CIES, 2011).

<sup>5</sup> Despacho publicado no Diário da República, 2ª série – Nº177, de 1 de agosto de 1996

<sup>6</sup> Publicado no Diário da República, 2ª série, nº 206, de 23 de Outubro de 2008, p.43128

especificidades da realidade social onde cada agrupamento escolar está inserido. No entanto, e reportando-nos à forma como as escolas tiveram de conceber e desenhar os seus Projetos Educativos, sob pena de não serem aprovados e financiados os projetos submetidos fora dos prazos solicitados, importa referir que a conceção destes projetos ficou aquém do que seria desejável. Descurrou-se a produção de conhecimento que fundamentasse algumas opções, assim como a reflexão e a discussão com os diferentes agentes educativos. Por outro lado, deparamo-nos com uma situação algo paradoxal: o ponto de partida de cada escola é diferente, dada a especificidade dos contextos, permitindo assim aos agrupamentos definirem metas diferenciadas ao nível da avaliação interna. A avaliação quantitativa está claramente presente nas realidades destes agrupamentos, traduzida em objetivos e metas a alcançar. No entanto, esta “flexibilidade” na avaliação interna é muito duvidosa, uma vez que as metas estão relacionadas com a necessidade de melhoria de resultados escolares e minimização da diferença entre a avaliação interna e a avaliação externa, comprometendo assim o enfoque inicial deste programa (combate às desigualdades sociais).

Recordamos a conceção de Correia (2008, p.7), no tocante à sua definição de política de educação, após a Revolução Portuguesa de 1974, na reconciliação entre o político e o social: *“Trata-se de uma justiça educativa democratizante, de uma justiça onde a escola não se define apenas como um espaço social de vivência da democracia participativa que, pelas relações que estabelece com os contextos sociais, participa na sua transformação”*.

Parece não existirem dúvidas relativamente à preocupação evidenciada neste programa pelo sucesso escolar. Contudo, não é perceptível a sua ligação com o desenvolvimento, a justiça e a equidade social. Continuamos a testemunhar a relação assimétrica entre a escola e a comunidade em termos de poder, pelo que urge a necessidade de promover a participação de todos os agentes educativos na produção de conhecimento e procura de soluções para as situações-problema identificadas, adequando assim o trabalho educativo à totalidade e diversidade da comunidade. A realidade do nosso contexto de estudo vem reforçar esta constatação, na medida em que as práticas educativas ainda se encontram desprovidas da participação plena e efetiva de toda a comunidade educativa. A este propósito devolvemos o discurso de um agente educativo (Assistente Técnico), que afirma que *“a escola é dos professores (...) só se chamam os pais*

*à escola para falar dos filhos e quase sempre mal (...) os pais não participam nestas festas porque também não são chamados a organizar e divulgar (...)*”.

Na verdade, são muitos os que partilham o desiderato de uma sociedade mais justa, na qual a igualdade de oportunidades se transforme numa igualdade de sucesso. Não obstante, e conforme advoga Canário (2005) esta preocupação por uma escola mais justa e eficaz parece não estar dissociada de uma certa lógica económica que coloca a escola num patamar de regulação social e que se aproxima do que refere Bernard Charlot, (...) *é necessário gerir o sistema escolar e cada escola com a mesma eficácia de uma empresa*” (1994, citado por Estudo TEIP – Síntese CIES, 2011, p.39).

Neste quadro, a criação dos TEIP inscreve-se numa política educativa, assente em duas vertentes estruturantes e, simultaneamente, conflituais e contraditórias: a vertente da “modernização” e a vertente da “democratização”. A primeira, e a dominante, assenta numa lógica de racionalidade económica de desenvolvimento (produtividade-competitividade-emprego), pelo que condena o sistema escolar à produção de processos de exclusão relativa. A “democratização”, por sua vez, integra uma política que visa superar o carácter tardio e desajustado da construção da escola de massas, em Portugal, pelo que encerra em si a ambiguidade entre uma finalidade paliativa – luta contra a exclusão social e uma finalidade de justiça social – igualdade de oportunidades (Canário et al., 2001).

Em jeito de síntese, podemos afirmar que aquilo que seria desejável acontecer com o aparecimento deste programa, em termos de integração, inclusão, desenvolvimento e autonomia, poderá estar em risco. Na verdade, continuamos a reproduzir práticas educativas reféns de lógicas estruturais em detrimento de uma lógica mais condicente com as especificidades e necessidades do contexto. Concordantes com Ferreira (2009) reforçamos a necessidade de pensar a autonomia ligada à democracia, ou seja, aproximar o poder a todos os agentes educativos, pois tal como refere Derouet (1992, p.27) *“a autonomia é a capacidade que a escola tem de construir uma definição de bem comum local, correspondente a ideais de Democracia, de criar debate democrático, disputa democrática, conquista de direito, conquista de bem comum”*.

#### 4.(RE)PENSAR A RETENÇÃO

A problemática do insucesso escolar nos países da OCDE e no qual o contexto educativo português também não é alheio, assume contornos preocupantes, quer pela sua expressão, quer pela manifesta ineficiência e ineficácia das retenções escolares para a melhoria do desempenho escolar. Ora, sendo a retenção escolar um indicador estatístico das taxas de insucesso escolar, e um problema evidenciado por alguns dos participantes deste projeto, procuraremos refletir sobre a retenção, cruzando a perspectiva de diferentes autores acerca da aplicação desta medida, que apesar de se tratar de uma medida de carácter excecional, ainda continua “*a ser um traço dominante nas práticas pedagógicas*” (Bettencourt & Pinto, 2009, p.28).

A retenção ou reprovação é um dos problemas mais graves do sistema educativo português, dado que se “continuam a reprovar largas dezenas de milhares de alunos todos os anos, logo a partir dos sete anos de idade, pondo em risco a sua integração na sociedade e a coesão social (Fernandes, 2007, p.587).

Considerando as consequências sociais e pessoais que os elevados índices de insucesso escolar e retenções acarretam, o Conselho Nacional de Educação (2015) entendeu necessário desenvolver um processo de reflexão e análise sobre a retenção escolar, de onde resultaram algumas recomendações, bem como possíveis caminhos que possam conduzir à alteração da cultura de retenção muito presente no contexto educativo português.

Embora na legislação em vigor a retenção seja assumida como uma medida a ser aplicada “a título excecional” (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho), na prática, continuamos a assistir à reprodução de práticas de retenção sem o carácter de excecionalidade que seria de prever<sup>7</sup>. Na verdade, a retenção reveste-se, por vezes, de um carácter coercivo para obter determinados

---

<sup>7</sup> No apêndice II estão apresentados os números das retenções da realidade do sistema educativo português em comparação com a realidade educativa internacional

comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem. A existência de uma cultura de retenção leva a uma aplicação mais frequente desta prática em determinados países, nos quais predomina ainda a ideia de que repetir um ano é benéfico para a aprendizagem dos alunos (CNE, 2015).

Como vimos, a reflexão sobre a cultura da retenção não pressupõe necessariamente uma alteração à legislação. Parece-nos, pois, que o desafio reside no questionamento de determinados pressupostos e convicções que predominam em determinados países, no qual Portugal não é exceção.

Aliás, podemos também encontrar esta preocupação, numa obra de Fernandes (2007), quando o autor se refere à retenção dos alunos como um dos problemas mais graves do sistema educativo e que coloca Portugal num patamar abaixo dos restantes países da Europa, no que se refere às qualificações académicas dos cidadãos.

Revisitando a Recomendação do CNE, e da análise dos resultados entre 2001 e 2013, é possível aferir que, a partir do ano letivo 2011/2012, a tendência da descida da retenção se tem vindo a inverter, à exceção do 6.º ano de escolaridade, onde a taxa de retenção duplicou em dois anos, a que não deverá ser alheia a introdução das provas finais, a partir desse ano letivo (CNE, 2015). A realidade do nosso contexto de estudo também não é alheia a esta realidade, sendo que no ano letivo de 2013/2014, o 6.º ano de escolaridade regista um maior número de retenções num universo de 15,9% de alunos retidos no 2.º ciclo. O 3.º ciclo apresenta uma taxa de retenção de 15,71% verificando-se um maior número de ocorrências no 8.º ano de escolaridade. Por fim, o 1.º ciclo regista uma taxa de retenção de 9,62%, com maior incidência no 2.º ano de escolaridade.

Na verdade, os estudos longitudinais tendem a demonstrar que, a longo prazo, a retenção está longe de trazer qualquer benefício para os alunos, sendo que o alerta recai sobre as consequências das práticas de retenção, nomeadamente eventuais prejuízos nas variáveis socioafetivas como auto estima, relações com os pares e atitudes negativas em relação à escola. A verdade é que existem alunos que repetem o ano de escolaridade sem se motivarem, acabando geralmente por abandonar a escola sem aprenderem o mínimo ou ficarem mais habilitados (Roazzi & Almeida, 1988; Hong & Raudenbush, 2005; Jimerson, 2001; Rebelo, 2009; Xia & Kirby, 2009).

Na aceção de Costa (2005) a reprovação pode despoletar sentimentos negativos nos alunos, designadamente sentimentos de culpa, de inferioridade e auto estima. Nesta ordem de ideias, citamos Santos (2009, p.5) que elenca uma série de razões para a rejeição desta prática nas escolas:

i) A nível psicológico, pelas consequências que podem advir, nomeadamente auto estima diminuída e dificuldade de integração e adaptação numa turma diferente;

ii) A nível sociológico porque as reprovações tendem a incidir principalmente nos alunos das classes mais desfavorecidas, transformando a escola num meio de reprodução social e de favorecimento do abandono e exclusão social;

iii) A nível económico pelos elevados custos que a retenção de um aluno comporta.

A definição dos critérios de sucesso no sistema educativo vigente parece-nos favorecer a desigualdade, pelo facto de se verificar uma tendência em fixar um mesmo padrão para todos os sujeitos. Pensamos, pois, que a autonomia das escolas, em especial da escola onde se desenvolveu este projeto, é um ponto de partida para a introdução de práticas educativas que atendam à especificidade dos contextos educativos e que se traduzem em critérios diversificados do sucesso escolar.

Em termos de recomendação de política educativa, realçamos a perspetiva de Veloso & Abrantes (2013, p. 22), na procura de soluções para o contexto português que passam pela apresentação de propostas de mudança que deverão *“reduzir a necessidade percebida de retenção excessiva e substituir a mera repetição de um ano académico por prevenção ou recuperação específica”*. Não obstante, embora os efeitos negativos da retenção sejam inegáveis, isso, por si só, não deve constituir um argumento para acabar com as retenções, pelo que são apresentadas algumas estratégias para melhorar o ensino e o desempenho dos alunos e diminuir a retenção (Darling-Hammond, 1998 citado por Veloso & Abrantes, 2013),

Relativamente ao agrupamento onde se desenvolveu este projeto, podemos afirmar, com base nos resultados académicos apresentados no Projeto Educativo TEIP 2014-2018, que em 2013/2014 o agrupamento conseguiu atingir as metas contratualizadas no domínio do sucesso escolar na avaliação externa. Verificou-se, assim, que as taxas de sucesso escolar nas provas de

Português e Matemática do 4.º ano não só têm vindo a aumentar, por comparação a anos letivos anteriores, como também superaram os valores da média nacional (11,31% na prova de Português e 15,80% na prova de Matemática). Contrariamente ao que se verificou no 1.º ciclo, as taxas de sucesso escolar no 2.º e 3.º ciclos situaram-se abaixo da média nacional, pelo que os resultados na prova de Português e Matemática no 2.º ciclo apresentam um diferencial negativo de 4,48% e 2,91%, respetivamente, por comparação à média nacional. Quanto aos exames nacionais do 9º ano, os resultados têm vindo a oscilar relativamente às médias nacionais, sendo que no ano letivo transato, o agrupamento ficou aquém dos resultados nacionais, com um diferencial negativo de 8,55% na prova de Português e 8,87% na prova de Matemática.

Para a leitura e interpretação destes dados, consideramos importante centrarmo-nos na relação da avaliação interna do agrupamento e os números da retenção, contrariando assim uma visão reducionista da tutela, que estabelece a comparação entre a avaliação interna e externa para cada agrupamento TEIP. Consideramos que esta prática de aproximar estes resultados constitui-se como uma medida discriminatória, que desconsidera as especificidades de cada contexto. Assim, reportando-nos à comparação entre o 1.º ciclo e os restantes, nomeadamente a relação entre os resultados da avaliação interna e as taxas de retenção nos diferentes ciclos, os resultados apresentados vem corroborar de facto aquilo que os estudos preconizam. A retenção está longe de resolver o problema do insucesso escolar, pois continuamos a assistir a situações de retenções repetidas no 2.º e 3.º ciclos, pelo que urge a necessidade de a escola reinventar novas formas de aprendizagem, que podem passar pela diferenciação pedagógica e curricular.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Este capítulo aborda a metodologia que orientou e permitiu o desenvolvimento deste projeto - Investigação-ação Participativa (ponto 1) – que preconiza a investigação e ação em simultâneo e que mais à frente apresentamos

com alguma profundidade, assim como o modelo de avaliação preconizado – CIPP (ponto 2). Com efeito, ressaltamos que embora tenhamos optado por esta metodologia, consideramos fundamental apresentar ao longo deste trabalho alguma pesquisa teórica, para ser mobilizada na interpretação do real e da própria ação.

## 1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

“A investigação-ação é uma metodologia ambiciosa que pretende conter todos os ingredientes da investigação e, mais ainda, os ingredientes da ação. O conhecimento é produzido em confronto direto com o real tentando transformá-lo, e o saber social é produzido coletivamente pelos atores sociais desconstruindo o papel de especialista normalmente atribuído ao cientista social” (Guerra, 2007, p.75).

A investigação-ação surge como uma “família de metodologias de investigação que inclui a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

A investigação-ação participativa é o posicionamento metodológico que procura aliar a investigação e a ação, numa lógica de participação dos sujeitos, pelo que se constituiu como a metodologia privilegiada deste projeto de Educação e Intervenção Social. Na verdade, esta escolha está intimamente relacionada com a visão de uma Educação Social transformadora e transformativa, onde os projetos são concebidos e desenvolvidos “com as pessoas” e não “para as pessoas”, assentando num paradigma socio-crítico ou emergente<sup>8</sup>, ajustado a uma leitura qualitativa dos comportamentos humanos,

---

<sup>8</sup> Este paradigma surge como um “*paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*” (Santos, 1993, p.37). Um conhecimento construído para uma vida decente porque integra as perspetivas e opiniões dos sujeitos, pelo que se caracteriza

que perspectiva a compreensão das motivações das pessoas e das suas ações utilizando a própria investigação como instrumento de mobilização das pessoas e grupos (Carvalho & Baptista, 2004), ultrapassando a abordagem positivista de racionalidade, objetividade e verdade (Timóteo, 2010).

A finalidade da investigação em Educação Social é desenvolver a capacidade de “*transformação e mudança da realidade*” com o intuito de ajudar as pessoas a encontrar alternativas para os seus problemas, numa lógica permanente de reflexão para e na ação (Serrano, 1990). Deste modo, a investigação ação participativa tem subjacente uma ação intencional sobre a realidade, com o objetivo de produzir mudança, implicando a participação de todos os atores sociais. Esta forma de investigar, dinâmica e interativa, centra-se numa espiral contínua de reflexão-ação-reflexão. Com efeito, a construção de um projeto de intervenção social pressupõe o conhecimento da realidade, que se caracteriza como mutável e inconstante, a partir da participação de todos, em todas as fases do projeto (caracterização do contexto, identificação dos problemas, necessidades, recursos e potencialidades e desenvolvimento e avaliação do projeto).

O contributo de Paulo Freire ao valorizar uma educação que promove a liberdade, o diálogo e que *conscientize* os sujeitos encontra-se diretamente relacionado com a participação dos mesmos. Não obstante, é importante criar condições para que o processo de construção dos sujeitos, como protagonistas, seja possível. É necessário, antes de mais, conceber momentos que permitam às pessoas serem escutadas, o que vai requerer do investigador capacidade empática, de escuta ativa, de diálogo e cooperação e além disso, tempo para estar e partilhar com elas momentos dos seus quotidianos (Miranda & Oliveira, 2012).

Os pressupostos da metodologia de Investigação Ação Participativa (IAP) definem que na

*“investigação participativa, o conhecimento constrói-se em diálogo e essa construção co-autorizada não é por isso pertença de um ator, mas do*

---

por valorizar e contemplar as representações e a participação dos sujeitos na construção de conhecimento (Lima, 2003).

*investigador coletivo que a foi edificando com os contributos analisados, por ventura depurados e aperfeiçoados pelo cruzamento de mensagens ora convergentes ora divergentes” (Lima, 2003, p. 323).*

Deste modo, verifica-se uma aproximação entre investigador e sujeitos e uma influência de diferentes perspetivas que posteriormente dão lugar a uma única perspetiva, passível de análise e compreensão face aos quadros conceituais. O pressuposto que está na base desta metodologia não é apenas criar conhecimento, mas promover a reflexão em torno das práticas sociais, ativando a consciência crítica dos indivíduos (Coutinho et al., 2009).

Esta metodologia permite ao investigador o recurso a uma diversidade de métodos e técnicas quantitativos e qualitativos, que lhe vão conferir assim maior riqueza e profundidade à investigação (Guerra, 2007). Com efeito, realçamos a importância dos métodos qualitativos porque permitem aceder aos sentidos atribuídos pelas pessoas à sua realidade, à forma como significam e valorizam determinadas situações (Boterf, 1994). A seleção dos métodos requer ao investigador alguma criatividade e flexibilidade, de forma a garantir que estes se ajustem e adequem ao contexto em questão.

Para o desenho e desenvolvimento do projeto recorreram-se a diversas técnicas que se revelaram potenciadoras de conhecimento e transformação da realidade. Privilegiaram-se Conversas Intencionais, a Observação Participante, a Análise Documental e algumas sessões de grupos de discussão que favoreceram o conhecimento e evolução das relações coletivas.

### 1.1. CONVERSAS INTENCIONAIS E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Na pesquisa qualitativa, as conversas intencionais e a observação participante, são fontes que devidamente contextualizadas são significativas para compreender os sujeitos e o entendimento que têm acerca do contexto e das suas práticas quotidianas. A observação participante permite ao Investigador contactar com os sujeitos e o contexto onde estão inseridos, sendo fundamental para que haja o desenvolvimento das relações e o estímulo à participação (Bogdan & Biklen, 1994).

As conversas intencionais assumem um caráter intencional e sistemático e podem ser indiciadoras dos pontos de vista e reflexões dos sujeitos. Estas técnicas são elementos integrantes do processo de conhecimento e devem ser articuladas com perspectivas científicas possibilitando uma visão da realidade mais aprofundada (Bogdan & Biklen, 1994).

## 1.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

*“As pesquisas de dados documentais têm que ser levadas a cabo exactamente da mesma forma que as pesquisas bibliográficas, para que se perceba se o projecto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto.”* (Bell, 2004: 102)

A pesquisa e a análise documental constituem técnicas fundamentais de recolha de informação e de suporte de investigação. Com efeito, é importante que as fontes documentais sejam interpretadas criticamente e de forma a integrar o contexto histórico e social da sua produção, necessárias para reconstituir o passado.

A pesquisa de documentos não se reduz a uma simples recolha de dados, mas inclui a análise e interpretação dos mesmos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, pp.201-202), *“o investigador em ciências sociais recolhe documentos porque espera encontrar neles informações úteis que lhe permitem compreender a realidade”*. Esta recolha de dados pode ser efetuada através de dados estatísticos e de documentos em formato textual e podem ser oriundos de organismos públicos, privados (leis, regulamentos, atas, estatutos, cartas educativas) que permitam as mudanças sociais, institucionais, a análise de fenómenos demográficos, entre outros. O material documental pode ser valioso e enriquecer técnicas de recolha de informação como a observação, utilizadas com mais ênfase numa fase exploratória e que permitem ao investigador uma maior compreensão da realidade.

### 1.3. GRUPO DE DISCUSSÃO

Os constantes desafios e alterações socioculturais que de certa forma caracterizam as sociedades contemporâneas despoletam o emergir de novas formas e estratégias para lidar com os atuais desafios. De acordo com Veiga (2009, p.64) “(...)tem-se observado um progressivo reconhecimento da utilidade dos grupos e a sua mobilização num campo vasto de áreas sociais e humanas”.

A mesma autora defende ainda que “os grupos assumem-se, assim, como espaços de pertença, lugares de encontro, de troca, de aprendizagem, de cooperação, de confronto, de contenção, de significação e de transformação” (2009, p.63). Acrescenta também que os grupos de discussão assumem-se como um espaço privilegiado na recolha e construção de significados. Podem funcionar como um lugar onde

*“(...) se ensaiam papéis, (re)definem-se projetos, experimentam-se danças relacionais e comunicacionais, revelam-se sentires, constroem-se símbolos e despontam novos significados, avaliam-se alternativas, tomam-se decisões e alcançam-se objetivos permitidos pelo esforço comum (p. 69).”* De certa forma, podem contribuir para uma espécie de catarse coletiva, libertadora de opiniões e sentimentos relacionados com assuntos comuns e significativos para o grupo. Este instrumento de investigação social transporta algumas particularidades que o caracterizam.

*“O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversação acerca de temas objeto de investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação o que constitui o facto distintivo do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e potencialidade”* (Fabra & Doménech., 2001, pp. 33-34).

A reflexão, a comunicação e interação proporcionadas por esta prática metodológica ampliam a sua importância no que se refere aos processos de investigação social. A verdade é que “na pesquisa social estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre as suas ações e as dos outros. “ (Bauer, Gaskell & Allum, 2002, p. 21).

## 2. O MODELO DE AVALIAÇÃO CIPP

A avaliação é um processo contínuo e transversal de observação e recolha de informação, pelo que surge como um momento de especial relevância num projeto de educação e intervenção social. Afigura-se como uma componente essencial de um projeto que facilita a tomada de decisão e que deve ser entendida como um momento de aprendizagem, com vista à melhoria do próprio processo de intervenção. Assim, a avaliação deve ser perspectivada de uma forma transversal a todo o projeto, a partir da qual se pretende refletir e regular as atividades desenvolvidas, possibilitando uma abordagem participativa, um processo de diálogo e a tomada de consciência dos que estão envolvidos e sempre que possível reformular de acordo com as necessidades, constrangimentos ou obstáculos que vão surgindo (Lima, 2003). Trata-se, pois, de um processo que permite “(...) *aprender com a experiência, bem como integrar em ações futuras os conhecimentos adquiridos ao longo do processo já desenvolvido*” (Monteiro, 1996, p.138).

São vários os modelos e processos de avaliação disponíveis. Com efeito, o modelo CIPP<sup>9</sup> afigura-se como um dos modelos que se adequa aos projetos de Educação e Intervenção social, e em particular, a este projeto, por possibilitar a introdução de alterações e adaptações no decorrer da intervenção. Segundo o modelo compreensivo de avaliação de Stufflebean e Shinkfield (1987), CIPP, o conteúdo da avaliação é constituído por quatro dimensões: a avaliação do contexto, a avaliação de entrada (input), a avaliação do processo e desenvolvimento da intervenção e a avaliação do produto.

Em traços gerais, a avaliação do contexto faz-se depois de se ter estudado a realidade, pelo que antecede o desenho do projeto. Avalia-se o contexto e a realidade a partir do levantamento das necessidades e problemas, bem como dos recursos e potencialidades existentes no contexto; a avaliação de entrada relaciona-se com a coerência e aplicabilidade do projeto prevendo alguns

---

<sup>9</sup> CIPP – *Context, Input, Process, Product*.

constrangimentos e indicadores de avaliação; a avaliação do processo permite a monitorização do desenvolvimento do projeto, de maneira a que se obtenha informação útil para se proceder aos devidos reajustes, caso sejam necessários, refinando o desenho e a execução do projeto; por fim, a avaliação do produto constitui-se como o momento final de apreciação de todo o processo e de todos os resultados, ou seja, o investigador avalia os resultados com os sujeitos comparando os objetivos delineados com os resultados obtidos, podendo sempre incluir sugestões para futuras intervenções.

## **CAPÍTULO III - PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL – “A PARTICIPAÇÃO: UMA ÂNCORA PARA O SUCESSO EDUCATIVO”**

Neste capítulo encontra-se a caracterização do contexto de intervenção, sucedida do desenvolvimento e avaliação de todo o processo.

### **1.O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

O desenho e desenvolvimento deste projeto de investigação ação participativa tem como palco de investigação e intervenção, a escola sede do Agrupamento de Escolas Fernando Távora - EB2,3 Fernando Távora. A caracterização que se segue tem como suporte a observação das dinâmicas produzidas no contexto, a consulta de diversos documentos institucionais e a interação com toda a comunidade educativa do agrupamento, fruto da minha atividade profissional.

## 1.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FERNANDO TÁVORA

O Agrupamento de Escolas Fernando Távora foi constituído no ano letivo de 2000/2001 com sede na Escola EB2,3 Fernando Távora. Atualmente, agrupa para além da EB2/3 Fernando Távora, a EB1 de Motelo, a EB1JI de N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Conceição, a EB1JI de Caneiros da freguesia de Fermentões e a EB1JI de Telhado da freguesia de Penselo.

Anteriormente à sua constituição, e no sentido de responder às necessidades da população e do meio onde estava inserido, estas escolas constituíram em 1997/1998, um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP1). Importa, porém, referir que foram as escolas supracitadas que se voluntariaram para integrar o programa TEIP1.

Por razões alheias à sua vontade e, portanto, por força das medidas de políticas educativas da época (medidas de reorganização administrativa que se sobrepuseram às medidas de intervenção educativas prioritárias), o agrupamento que se constituiu TEIP no ano letivo 1997/1998, e assim se manteve até ao ano letivo 1998/1999, deparou-se com um período de interregno enquanto TEIP. Desde o ano letivo 2009/2010 integra a segunda geração do Programa TEIP.

No ano letivo 2013/2014, no âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro<sup>10</sup>, e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a nova redação que lhe foi dada pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, e demais legislação aplicável, o

---

<sup>10</sup> De acordo com o preceituado no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, a escola exerce autonomia através de competências próprias em vários domínios: gestão de currículo, programas e atividades de complemento curricular de complemento curricular; orientação e acompanhamento de alunos; gestão de espaços e tempos de atividades educativas; gestão e formação do pessoal docente e não docente; gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos; e gestão administrativa e financeira.

Ministério de Educação e Ciência (MEC), através da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares e o Agrupamento de Escolas Fernando Távora, celebraram e acordaram entre si o Contrato de Autonomia, que pretende ser um meio para melhorar a qualidade da organização educativa.

Com efeito, e concordantes com um estudo desenvolvido pela Universidade Católica Portuguesa (2011) intitulado “As Escolas e a Autonomia”, estamos perante uma autonomia mais centrada na flexibilização organizacional e pedagógica e na gestão de recursos possíveis, que no caso deste agrupamento, se resumiu à contratação de uma técnica de Educação Social. Adverte, no entanto, Azevedo (2010) que ou a autonomia da escola segue um trilha mais complexo e compreende claramente a organização curricular e pedagógica, a par da organização administrativa e financeira, abrangendo a gestão de recursos humanos, ou então a autonomia será uma verdadeira utopia.

Os estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento estão dispersos por duas freguesias e apresentam diferentes tipologias e estados de conservação, sendo de referir que alguns se encontram sem espaços adequados para bibliotecas escolares e para a prática da atividade física desportiva. Contudo, podemos considerar as escolas que constituem o Agrupamento de Escolas Fernando Távora, estabelecimentos de ensino bem localizados, na medida em que se encontram geograficamente próximas das duas freguesias que servem (Fermentões e Penselo). De referir, ainda, que a acessibilidade ao nível dos transportes encontra-se facilitada, já que o agrupamento se localiza muito próximo do centro da cidade de Guimarães.

Na área definida pelo território educativo das escolas do agrupamento, há a destacar que os alunos que frequentam as escolas do agrupamento, nomeadamente a EB2,3 Fernando Távora são maioritariamente residentes na freguesia de Fermentões.

O Agrupamento desenvolve assim a sua ação educativa, numa freguesia situada na região do Vale do Ave (Fermentões), que é fortemente representado pelos setores da indústria têxtil, da agro-pecuária e construção civil<sup>11</sup>. Na

---

<sup>11</sup> Fonte: Plano de Desenvolvimento Social para o Crescimento Inclusivo do Concelho de Guimarães 2015-2020

verdade, esta região revela características muito peculiares, sendo considerada (como é de conhecimento público) uma das zonas da Europa com maior densidade de população jovem, embora a população residente apresente baixos níveis de escolarização. Por outro lado, caracteriza-se pela presença de um forte tecido empresarial e industrial, conciliada com uma forte atividade rural de características familiares, por forma a fazer face às despesas decorrentes do orçamento familiar.

A região do Vale do Ave, e em particular o concelho de Guimarães, tem sido afetada significativamente pela crise económica e social que tem contribuído abruptamente para o aumento do desemprego e conseqüentemente para o aumento da pobreza infantil (Plano de Desenvolvimento Social de Guimarães, 2011-2013, p.106). De facto, no que se refere à tipologia dos rendimentos, verifica-se uma tendência crescente do número de alunos provenientes de agregados familiares que dependem de subsídios de desemprego e de Rendimento Social de Inserção e de ajudas externas (para alimentação e vestuário). Esta tendência é também acompanhada pelo número crescente de pedidos de ajuda das famílias dos alunos, junto das escolas do agrupamento, para atribuição de auxílios económicos (livros escolares e refeições gratuitas) e pelo elevado número de alunos abrangidos pela ASE (37% escalão A e 22 % escalão B).

Um dado significativo e que traduz a situação socioeconómica da freguesia são as cerca de 70 famílias que atualmente beneficiam da medida do Rendimento Social de Inserção (RSI) (Fonte: Gabinete de Atendimento e Acompanhamento Social da Casa do Povo de Fermentões).

No ano letivo de 2014/2015, a população escolar é constituída por 935 alunos, distribuída do seguinte modo:

| Ciclo      | Alunos do 2.º Ciclo |        | Alunos do 3.º Ciclo |        |        |            |      | Total |
|------------|---------------------|--------|---------------------|--------|--------|------------|------|-------|
|            | 5.ºAno              | 6.ºAno | 7.ºAno              | 8.ºAno | 9.ºAno | Vocacional | PIEF |       |
| Alunos     | 98                  | 80     | 82                  | 85     | 111    | 23         | 24   | 493   |
| Alunos NEE | 08                  | 07     | 08                  | 05     | 12     | 02         | 0    | 42    |

|            |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| N.º Turmas | 05 | 04 | 04 | 04 | 05 | 01 | 02 | 49 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|

**Tabela I-** Distribuição do número total de alunos da sede do agrupamento

| Escola                  | N.º de crianças do Pré-Escolar |        |        |        |       |     | N.º de alunos do 1.ºCiclo |         |         |         |       |     |
|-------------------------|--------------------------------|--------|--------|--------|-------|-----|---------------------------|---------|---------|---------|-------|-----|
|                         | 3 Anos                         | 4 Anos | 5 Anos | 6 Anos | Total | NEE | 1.º Ano                   | 2.º Ano | 3.º Ano | 4.º Ano | Total | NEE |
| <b>Motelo</b>           | 0                              | 0      | 0      | 0      | 0     | 0   | 28                        | 24      | 34      | 36      | 122   | 06  |
| <b>Nª SRª Conceição</b> | 15                             | 08     | 13     | 01     | 37    | 01  | 17                        | 20      | 23      | 20      | 80    | 12  |
| <b>Caneiros</b>         | 05                             | 09     | 19     | 04     | 37    | 0   | 10                        | 12      | 15      | 14      | 51    | 03  |
| <b>Penselo</b>          | 02                             | 02     | 09     | 0      | 13    | 0   | 09                        | 10      | 11      | 08      | 38    | 0   |
| <b>Totais</b>           | 22                             | 19     | 41     | 05     | 87    | 01  | 64                        | 66      | 83      | 78      | 291   | 21  |

**Tabela II-** Distribuição do número total de alunos das escolas do 1.º ciclo do agrupamento

Consciente dos problemas e necessidades existentes, o agrupamento tem vindo a promover uma maior diversificação das suas respostas e ofertas educativas nos vários domínios da ação pedagógica e formativa, nomeadamente na educação especial, com várias Unidades de Atendimento (agrupamento de referência no trabalho educativo aos alunos autistas), a conclusão do ensino básico de duas turmas do PIEF<sup>12</sup> (2.º e 3.º ciclos) constituídas por alunos em abandono escolar, a criação do Centro de Recursos TIC<sup>13</sup>, a criação dos cursos CEF's<sup>14</sup> de Eletricista de Instalações, Cozinha e Serviço de Mesa. Atualmente frequentam este agrupamento 935 alunos, que se distribuem por diferentes

<sup>12</sup> PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

<sup>13</sup> O Centro de Recursos de Tecnologia, Informática e Comunicação para a Educação especial é um dos Centros de Recursos TIC que existem no país destinados a alunos com limitações neuro-motoras e/ou cognitivas e limitações visuais, utilizadores de comunicação aumentativa/alternativa.

<sup>14</sup> CEF – Cursos de Educação e Formação

anos escolares, que vão desde o 1.º ao 3.º ciclo e ensino vocacional nas áreas de Hortofloricultura, Cozinha e Mesa (3.º ciclo).

Os 86 alunos de etnia cigana que frequentam o agrupamento encontram-se distribuídos em turmas que vão desde o jardim de infância, ao 3.º ciclo, sendo que as turmas PIEF são as que concentram mais alunos de etnia cigana. A constituição destas turmas surge da necessidade de dar resposta aos alunos que se encontravam em situação de abandono escolar, pelo que tem permitido assim diminuir a taxa de abandono escolar do agrupamento. Ainda que se trate de uma situação de sucesso, quer pela reintegração escolar, número de certificações obtidas e continuidade do processo formativo após conclusão do 9.º ano, não deixa de ser preocupante o facto de na atualidade se perpetuarem situações de absentismo e insucesso escolar dos alunos de etnia cigana, o que torna inegável o carácter remediativo e incompleto desta modalidade de ensino que surge “quando tudo já falhou” (retenções repetidas, abandono escolar e absentismo escolar). Na abordagem aos alunos das turmas PIEF nota-se uma forte satisfação, destacando o facto da modalidade de ensino ser mais flexível que o ensino regular (menos carga horária e conteúdos curriculares mais acessíveis) e de existir uma maior proximidade e acompanhamento dos professores que adequam a realização das atividades às suas áreas de interesse.

As maiores debilidades encontradas na medida PIEF situam-se ao nível do reconhecimento tardio, por parte da escola, da necessidade de se considerar as diferenças e promover as devidas adaptações pedagógicas e curriculares. A globalidade dos alunos que integram esta modalidade de ensino e acabam por beneficiar efetivamente da diversificação de estratégias pedagógicas e curriculares, que poderiam ser transpostas para o ensino regular, apresentam um percurso escolar marcado por sucessivos episódios de absentismo e abandono escolar.

Relativamente ao quadro do pessoal docente, destaca-se a estabilidade do mesmo, uma vez que 71 docentes pertencem aos quadros e 10 são contratados. De facto, não se verificam frequentes mudanças do corpo docente, o que cria um clima de segurança e de continuidade. Além disso, há uma forte preocupação para que as turmas sejam acompanhadas pelo mesmo Diretor de Turma ao longo do ciclo de estudos, o que facilita o conhecimento que se tem dos alunos. Do universo dos 81 professores do agrupamento, 60 lecionam na EB2,3 FT.

## 1.2. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA 2/3 FERNANDO TÁVORA (ESCOLA SEDE)

A atual sede do Agrupamento, situada no lugar de Motelo, à distância aproximada de 2 km do centro da cidade de Guimarães, encontra-se implantada num local de povoamento relativamente disperso, embora com indícios de alguma concentração, dada a existência de vários bairros sociais junto à mesma.

Ao nível das instalações e infraestruturas, e pelos múltiplos diálogos que tivemos oportunidade de encetar com os alunos, pode-se considerar a escola EB2,3 FT insuficientemente equipada. Na verdade, existe apenas uma sala de convívio para os alunos, que segundo os mesmos se encontra pouco apetrechada. Aliás, quando questionados sobre aspetos a melhorar na escola, um número significativo de alunos refere a necessidade de se investir na sala do aluno com jogos didáticos, recursos áudio visuais, ténis de mesa, entre outros.

À semelhança do que acontece com os espaços sociais, também os espaços para alimentação estão aquém do desejado, pois existe apenas na escola um bar exíguo que serve simultaneamente os alunos e os docentes.

Fora dos tempos letivos, o acompanhamento dos alunos é assegurado sempre que possível pelos funcionários, que vão intervindo nos recreios, refeitórios, sala de convívio e atividades extra curriculares (como torneios desportivos, passeios, entre outras). Os seus papéis são muito valorizados pelos alunos e pela comunidade educativa em geral, pois são eles que acabam por estar mais próximos dos alunos em contextos informais e que, por vezes, detetam situações que merecem uma atenção acrescida (alunos que não tomam o pequeno almoço e que o almoço na escola é a única refeição do dia assegurada). Não obstante, o número reduzido de pessoal não docente, nomeadamente de assistentes operacionais (20 assistentes operacionais, sendo que 3 são colocados pelo IEF), constitui uma das fragilidades do Agrupamento, que interfere com a qualidade da prática pedagógica. Durante o período de pausa dos funcionários (almoço) surgem por vezes alguns constrangimentos originados pela ausência dos funcionários em determinados pisos, nomeadamente o acompanhamento e encaminhamento de alunos que se encontram fora da sala de aula por vários motivos, resposta a eventuais solicitações do pessoal docente, entre outros. Os Serviços Administrativos que têm boa estrutura organizativa, não revelam

problemas de funcionamento, respondendo eficazmente às necessidades e solicitações do dia-a-dia das escolas do agrupamento.

De uma forma geral, a comunidade educativa considera ainda assim as instalações satisfatórias, o que se reflete num bom funcionamento das atividades da escola. Não obstante, é de destacar que a escola não funciona por regime de turnos (manhã e tarde), o que faz com que cada turma não tenha a sua sala, levando a uma não identificação dos alunos com o espaço de sala de aula. Este constrangimento é mais vivenciado pelos alunos que frequentam o 5.º ano, que não estando familiarizados com um edifício de grandes dimensões (comparativamente com a escola EB1 que frequentaram), acabam por se sentirem muito desorientados com a troca constante de sala de aula. O mesmo não acontece no que se refere à gestão do espaço escolar fora dos tempos letivos, uma vez que a direção executiva facilita o acesso aos seus recursos, nomeadamente os mais solicitados pelos pais e restante comunidade educativa (recursos desportivos).

Relativamente à comunicação professor-aluno, o Diretor de Turma acaba por ser o professor que estabelece maior proximidade com os alunos, uma vez que este tem uma hora semanal para estar com os seus alunos.

No que respeita à Associação de Estudantes da EB2,3 FT, esta é constituída, maioritariamente, por alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade. Normalmente, a sua formação baseia-se num “grupo de amigos” que decide apresentar uma candidatura e um programa para a sua lista. Desta forma, a Associação de Estudantes funciona quase como um “circuito fechado”, com pouca interação com a comunidade educativa.

Tem sido entendimento que o movimento associativo se constitui como fator primordial no desenvolvimento pessoal, assumindo um papel fundamental como escola de cidadania e participação democrática. Neste contexto, urge a necessidade de apoiar as associações de estudantes para que consigam de uma forma eficaz desenvolver as suas atividades e alargar o seu âmbito de ação a diferentes áreas, construindo-se assim uma rede alargada de participação cívica, que em muito contribui para o pleno exercício dos seus direitos de cidadania.

Aprender a expor as suas ideias em público e a fazer-se ouvir, saber escutar os outros e aprender com eles, aprender a opinar, a exercer os seus direitos e a assumir as suas responsabilidades, aprender a obter informação e a partilhá-la,

aprender a tomar decisões, a debater, a comunicar, a gerir conflitos, são algumas das competências que podem ser adquiridas através da vida associativa. Todavia, a participação no movimento associativo é uma questão que não pode ser abordada sem o recurso a uma perspetiva de aprendizagem da cultura da participação dos estudantes no espaço escolar, pelo que identificamos a necessidade de a escola investir mais na promoção de iniciativas que promovam uma cultura de participação destes jovens, até porque a escola é mais do que as salas de aulas.

A Associação de Pais da EB2,3 FT encontra-se no presente ano letivo representada por um número reduzido de membros. Á semelhança do que se tem verificado em anos transatos, as Associações de Pais deparam-se com uma adesão muito fraca por parte dos pais e encarregados de educação. Assim, os esforços dos poucos membros efetivos dos Corpos Diretivos da Associação têm sido concentrados na sensibilização e mobilização de novos associados. Neste quadro, as Associações de Pais das escolas do agrupamento têm subsistido com um empenho de um número reduzido de elementos e nem sempre o seu esforço tem sido reconhecido quer pelos parceiros da comunidade educativa, quer pelos próprios Encarregados de Educação.

Retomando um artigo de Filinto Lima, publicado no Jornal Público em 11/6/2015, reforçando o “fraco comprometimento de quem é, em primeira instância, responsável pelo futuro das crianças”, e concordantes com esta afirmação, importa porém não esquecer, outro aspeto explorado por Daniel Sampaio neste jornal em 21/06/2015. Se é verdade que em certos casos se possa falar de afastamento dos pais, também não será menos verdade que hoje os pais têm um maior cuidado parental, porque o futuro imprevisível das crianças constitui uma grande preocupação para os pais. A questão está na forma como a escola atual envolve os pais no processo educativo. A este propósito Daniel Sampaio adverte que a medida mais eficaz para envolver os pais passa por tornar os pais protagonistas de realizações no espaço escolar, sendo que para o efeito é também necessário mudar a maneira de ensinar, porque os alunos já alteraram o modo de aprender.

### 1.3.O PROJETO TEIP: ÁREAS PRIORITÁRIAS DE INTERVENÇÃO

Do levantamento e análise efetuados pela equipa de autoavaliação<sup>15</sup>, bem como resultado obtido da avaliação externa foram analisados e, posteriormente, priorizados os principais problemas do agrupamento. De acordo com os problemas detetados e priorizados foram estabelecidos objetivos gerais e selecionadas ações para os combater.

| <b>PROBLEMAS</b>  | <b>OBJETIVOS GERAIS</b>  | <b>AÇÕES</b>                                |
|---|--|---|
| <b>Insucesso escolar</b>  | Motivar os alunos para a aprendizagem e aquisição de saberes e competências                  | <b>-Ler é saber</b><br><b>-Conta comigo</b> |
|   | Melhorar a qualidade das práticas pedagógicas  | <b>-Construir o saber</b>                   |
| <b>Abandono/absentismo escolar</b>                                  | Prevenir o abandono/risco de abandono  | <b>- Ser Cidadão</b>                        |
| <b>Indisciplina</b>   | Criar um clima favorável ao sucesso educativo  |   |
| <b>Fraca participação dos pais/encarregados de educação na vida</b> | Aumentar a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos | <b>- Viva a Escola</b>                      |

---

<sup>15</sup> A equipa de autoavaliação integra representantes de alguns grupos disciplinares e coordenadora do Projeto TEIP. Esta equipa, efetua, regularmente, a avaliação e monitorização de todas as atividades, projetos e resultados académicos, bem como a auscultação da comunidade, através de questionários e inquéritos, sobre assuntos diretamente relacionados com a vida do Agrupamento, com o objetivo de melhorar e, ou atenuar problemas existentes. Paralelamente, a equipa efetua a monitorização das ações consagradas no projeto TEIP, nomeadamente os resultados escolares, período a período, e a monitorização das ocorrências disciplinares.

|                                   |  |  |
|-----------------------------------|--|--|
| <b>escolar dos seus educandos</b> |  |  |
|-----------------------------------|--|--|

**Tabela III** <sup>16</sup> -Problemas, Objetivos e Ações contemplados no Projeto Educativo do Agrupamento

De acordo com o “Relatório de Avaliação Externa das Escolas”, de fevereiro de 2012, “a ação do Agrupamento tem produzido um impacto forte na melhoria dos resultados sociais e nos percursos escolares dos alunos. Ainda que se registem alguns aspetos menos conseguidos, os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, o que justifica a atribuição da classificação de MUITO BOM no domínio Prestação do Serviço Educativo” (p.7).

Com efeito, no seguimento da alteração ao Plano de Melhoria 2013/2014, a vigorar em 2014/2015, procederam-se aos reajustes necessários, tendo em conta também a monitorização e avaliação (interna) entretanto efetuadas. Em maio de 2015, elaborou-se uma análise SWOT<sup>17</sup> relativa a alguns aspetos do agrupamento para integrar o Plano Plurianual de Melhoria do TEIP<sup>18</sup>e, posteriormente, traçar eixos de intervenção prioritários.

| <b>Forças/Pontos Fortes:</b>  | <b>Fraquezas/Pontos Fracos:</b>  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabilidade do corpo docente;</li> <li>-Empenho e dinamismo do corpo docente e técnicos operacionais;</li> <li>-Técnicas do GAAF;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Articulação entre ciclos;</li> <li>- Resultados académicos do 2.º e do 3.º ciclos;</li> <li>-Absentismo e risco de abandono escolar dos alunos de etnia cigana;</li> </ul> |

<sup>16</sup> Retirada do Projeto Educativo 2014-2018, p.27

<sup>17</sup>A análise SWOT foi elaborada, numa primeira fase, em reuniões de grupo, sendo numa segunda fase refletida e discutida em reuniões dos respetivos departamentos.

<sup>18</sup> Apêndice III – Aspetos contemplados na análise SWOT

|  |   |
|--|---|
| -Serviço de Psicologia e Orientação  |   |
| <b>Oportunidades:</b><br>-Parcerias;<br>-Associações de Pais e Encarregados de Educação. | <b>Ameaças/Constrangimentos:</b><br>-Fracá participação dos pais na vida escolar dos alunos;<br>-Baixas aspirações académicas dos alunos, que se traduz em pouco empenho nas atividades académicas;<br>-Ambiente socioeconómico e cultural desfavorável;<br>-Diferencial entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa. |

**Tabela IV** - Análise SWOT do Agrupamento

Retomando a reflexão anteriormente apresentada, a propósito da participação dos pais e restante comunidade educativa na conceção dos projetos educativos, realçamos a contradição entre aquilo que a escola evidencia como uma necessidade, tanto no Projeto Educativo, como na análise SWOT, e o que na prática acontece. Na verdade, a participação dos pais é assinalada pela escola como importante nos referidos documentos, situação algo paradoxal, porque na realidade os pais nem são chamados a participar na conceção de um Projeto que é de todos, o que numa primeira abordagem levanta sérias dúvidas relativamente à adequação das ações que visam responder às necessidades dos que não participaram na construção do projeto. Assistimos, porém, a um discurso recorrente por parte dos professores, que insistem em acusar as famílias de falta de acompanhamento dos filhos.

#### 1.4. MEDIDAS POTENCIADORAS DE ANÁLISE DA REALIDADE E SUCESSO EDUCATIVO

O conhecimento desta realidade impôs-se desde logo como um desafio, na medida em que desenvolvo atividade profissional neste agrupamento desde

2009, pelo que tive de adotar ao longo deste percurso uma postura crítica e não dar como garantido o conhecimento que já detenho desta realidade, encarando assim o estágio como um “quase começar de novo”. Adotei algumas estratégias, nomeadamente a observação participante e conversas intencionais com jovens, professores e pais, durante o período compreendido entre novembro de 2014 a fevereiro de 2015. Recorri, ainda, ao método da fotografia participativa e a técnicas de *role play* para a recolha de informação e criação de condições de participação junto dos jovens e pais/encarregados de educação, sendo que a investigação ação participativa foi como referimos anteriormente a metodologia privilegiada neste projeto.

Num primeiro momento, e com o intuito de envolver os jovens na leitura e visão consciente dos problemas com os quais se deparam no contexto escolar, aos aspetos mais positivos da escola, desafiamos os jovens da EB2/3 FT a registarem o que para eles pode ser revelador daquilo que é a escola. Para o efeito recorreremos num primeiro momento ao método da fotografia participativa ou *Photovoice*.

A investigação demonstra que as metodologias participativas assumem, pois, grande importância em contexto escolar, proporcionando aos jovens ferramentas para investigar o ambiente mediante uma lente crítica e “oportunidades de estudar os problemas sociais que afetam as suas vidas e, em seguida, mobilizar as pessoas na procura de ações para corrigir esses problemas” (Cammarota, 1994 citado por Bellino & Adams, 2014, p.31). Os métodos visuais, que integram as metodologias participativas, são instrumentos estratégicos que possibilitam aos indivíduos as oportunidades de discutir representações visuais a partir de experiências.

O *Photovoice* é um dos métodos visuais que integram as metodologias participativas, nomeadamente a metodologia de investigação-ação participativa, partindo da fotografia e da voz dos sujeitos para conhecer as suas experiências, vivências, as suas necessidades, dificuldades e desejos de mudança. Desenvolvido nos anos 90, como forma de promover competências de cidadania nas populações mais marginalizadas, este método propôs-se inserir, no processo investigativo, atividades de base comunitária com a finalidade de capacitar os indivíduos com o intuito de “identificar, representar e reforçar os recursos das suas comunidades através de técnicas e representações fotográficas” (Wang & Burris, 1997, p. 369). A fotografia passa a

ser um suporte e ferramenta de trabalho “que serve como instrumento para criar relações, informar e organizar indivíduos da comunidade, permitindo-lhes dar prioridade às suas preocupações e discutir seus problemas e soluções coletivamente, através dos enquadramentos visuais” (Wang & Burris., 1997, p. 370).

Neste quadro, privilegiamos a Fotografia Participativa ou *Photovoice* porque a fotografia, por si só, é um instrumento que conquista de forma relativamente fácil o “interesse expressivo” dos potenciais participantes, sejam eles de várias idades e condições sociais. Silveira & Alves (2008) salientam as vantagens da imagem fotográfica, nomeadamente o envolvimento dos sujeitos e a possibilidade dos participantes representarem visualmente as suas experiências.

Com efeito, esta estratégia revelou-se, tal como era previsível, insuficiente para desencadear um processo fidedigno de oportunidade de participação e conhecimento da realidade. Isto porque os jovens referiram alguma dificuldade em expressar através de uma ou várias fotografias a sua opinião sobre a escola. Reconhecemos que o desafio era ambicioso, na medida em que exige criatividade, pelo que a acessibilidade e aparente fácil manuseamento deste método não deve conduzir à subestimação das suas particularidades e da sua complexidade concetual e técnica.

Neste quadro, impôs-se a necessidade de conjugar novas estratégias para desencadear uma reflexão mais aprofundada sobre esta realidade escolar. Para o efeito organizamos uma exposição com as fotografias e convidamos os jovens a registar um comentário sobre aquilo que observaram.

O que emergiu a partir desta iniciativa circunscreve-se a quatro aspetos: i) Os jovens mostraram-se particularmente críticos perante a falta de iniciativas que fomentem a dinamização de atividades não formais (fins de semana de turma, projetos de voluntariado, torneios desportivos, projetos de ocupação de tempos livres escolares). O tempo livre, que escasseia, carece de mais oportunidades de convívio entre os alunos, pelo que sugerem a organização de torneios, viagem de finalistas e baile de finalistas para os alunos do 9.º ano. A este propósito nota-se uma reduzida participação dos alunos para o desenvolvimento de iniciativas deste âmbito, delegando essa tarefa como responsabilidade da Associação de Estudantes, ou então, dos professores. Reconheceram o GAAF e a Biblioteca Escolar como as estruturas que mais

espaço abrem à dinamização de atividades de educação não formal. A Biblioteca é ainda referida como um dos espaços de eleição dos jovens, por se encontrar apetrechada de computadores que lhes permitem o acesso fácil e gratuito à internet, para fins diversos; ii) Referiram, ainda, a falta de espaços de convívio e recursos materiais de que a escola padece, nomeadamente a importância de uma sala de convívio dos jovens mais acolhedora e apetrechada com recursos audiovisuais, informáticos e jogos didáticos; iii) a necessidade de o professor reinventar a sala de aula, com apelos a aulas mais práticas e aprazíveis, onde os conteúdos curriculares tivessem uma ligação com o quotidiano; aulas abertas com a presença de convidados e “aulas onde pudéssemos rir e trabalhar...já tive um professor que era assim” (Comentário de um aluno não identificado). iv) Por último mostraram-se muito apreensivos com a Crise Ambiental e Ecológica e sugeriram ações de sensibilização junto dos jovens sobre a necessidade de preservar o meio ambiente, o património escolar e a promoção de práticas que contribuam para a manutenção de uma escola mais limpa.

No seguimento desta exposição, o GAAF em parceria com a Associação de estudantes, submeteram uma candidatura ao programa *Inova Social*.<sup>19</sup>

A preocupação pela sustentabilidade do meio ambiente e a adoção de práticas desajustadas no contexto escolar constitui uma das principais preocupações dos jovens que frequentam a EB2,3 Fernando Távora. A escola é um espaço de excelência para o desenvolvimento de cidadãos eticamente responsáveis, pelo que a preocupação pelo ambiente deve ser entendida também como um desafio inerente ao papel da escola. Neste quadro, pretende-se com este projeto que assenta numa lógica de Educação Ambiental, a promoção de uma consciencialização dos problemas relacionados com as questões ambientais e, conseqüentemente, a emergência de novos valores, mentalidades e atitudes.

Como foi referido no capítulo anterior, a retenção escolar e, por conseguinte, as taxas elevadas de insucesso escolar no 2.º e 3.º ciclos assumem uma expressão muito preocupante neste agrupamento, pelo que constituem um dos eixos prioritários de investimento, contemplados no Projeto Educativo do

---

<sup>19</sup>Apêndice IV – Candidatura submetida em 17/03/2015

Agrupamento. Procuramos, assim, envolver os jovens na leitura e visão consciente de uma problemática que persiste ao longo do percurso académico destes jovens (insucesso escolar). Este foi o ponto de partida para a constituição de um grupo de jovens, que no final do 1.º período, dado o elevado número de níveis negativos se encontravam em situação de probabilidade de retenção, e com os quais nos propusemos a reunir semanalmente para “falar sobre a escola”<sup>20</sup>. São, pois, jovens que apresentam, em comum, um percurso escolar marcado por sucessivos episódios de absentismo escolar e algumas retenções ao longo do ciclo de estudos. Alguns deles são de etnia Cigana (4 jovens do sexo feminino).

O objetivo fulcral destes encontros consiste em proporcionar momentos de partilha e reflexão sobre a vida escolar e, simultaneamente, momentos em que eles se deem a conhecer, para que possamos definir estratégias adequadas para alcançar as mudanças desejáveis. Para a prossecução deste objetivo recorreremos à utilização de diversas estratégias, designadamente: *brainstorming*, resolução de problemas/dilemas, *role play* ou dramatização e *debriefing*.

Nas sessões seguintes (sessão 2 e 3), estes jovens foram desafiados a escrever ou desenhar algo que fosse revelador daquilo que eles pensam sobre a escola, de forma a concluir a ideia: A Escola é (...). Todos optaram por registar alguns comentários acerca da escola:

- “Ponto de encontro de amigos*
  - Uma seca*
  - Sítio para estudar e aprender*
  - Acordar cedo*
  - Não gosto de alguns professores*
  - Às vezes não compreendo os professores;*
  - Não gosto de estudar;*
  - Não gosto da escola porque os professores já dizem que estou reprovada*
  - Tempo perdido*
  - Boa para fazer asneiras*
  - É bom para quem quer estudar*
- 

<sup>20</sup> Apêndice V – Planificação das sessões com os jovens- Grupo de Discussão

*-É a minha tristeza ter de vir à escola*

*-É aborrecido*

*-É um passatempo”*

Posto isto, o cartaz onde os jovens registaram a sua opinião foi afixado no quadro da sala e sugerimos aos presentes que se pronunciassem sobre o que estavam a ler. Na verdade, as aulas parecem constituir a maior fonte de insatisfação dos jovens na escola. Subjacentes a esta insatisfação estão uma panóplia ampla e heterogénea de razões, como o carácter expositivo das mesmas, a não decifração de códigos linguísticos, a excessiva carga horária dos tempos letivos e a não identificação com alguns docentes.

Contudo, verificou-se, que mesmo os jovens que se mostram muito insatisfeitos com a obrigatoriedade de frequentar a escola conseguem identificar aspetos positivos em relação à mesma, como por exemplo a oportunidade de estar com os amigos e de aprender.

Importa, porém, referir os constrangimentos que surgiram após o primeiro encontro do grupo. Com a concordância de todos os participantes definiu-se um dia por semana e hora para reunirmos. A sexta-feira afigurou-se como o melhor dia, uma vez que os participantes não tinham aulas, ficando assim definido que as sessões teriam a duração de uma hora e iniciavam por volta das 14h00. Ora, acontece que apenas um jovem compareceu na semana seguinte, apesar de todos os participantes terem sido lembrados no dia anterior (o que não era suposto acontecer, pois tinha ficado definido que era desnecessária qualquer lembrança, uma vez que todos se comprometeram a participar com assiduidade). Claro está, que estes encontros lhes retiram parte do “tempo não escolar”, pelo que não nos surpreende a resistência destes jovens em participar com assiduidade. Temos que considerar que estes jovens são ensinados desde cedo a cumprir por obrigação, por normatividade e muito menos pelo que significam as coisas. Ainda assim abordamos individualmente cada um deles e confirmamos que o que estava em causa não era o facto de eles não valorizarem estes encontros. A verdade é que sentem também a necessidade de “sair da escola”. Reclamam mais tempo livre, pois o horário de aulas absorve-lhes os dias da semana de uma forma muito intensa.

Um estudo intitulado “Tristes Escolas” explica algumas das razões da alienação dos jovens pelo espaço escolar. Em causa está o gozo que os estudantes poderiam ter em viver um tempo de aprendizagem e o carácter lúdico

da escola, que na perspectiva de Lopes (1997, p.167) não existe. Na verdade, “*a representação generalizada dos espaços escolares como distantes, afetivamente repulsivos, degradados, constrangedores de qualquer investimento transformador (...)*” tem efeitos na forma como os alunos sentem o espaço. O discurso dos participantes deste projeto vem precisamente corroborar esta relação entre o espaço escolar e a não identificação por esse mesmo espaço que não lhes pertence e que eles reclamam mais investimento. Pelo exposto, torna-se necessário *reinventar a escola, dar-lhe um novo encanto e torna-la atraente*<sup>21</sup>.

Com a colaboração de alguns docentes fomos conseguindo reunir o grupo durante o horário de aulas, sem prejuízo nas aprendizagens (as aulas em que não estiveram presentes foram compensadas com apoios individuais).

Nas sessões seguintes, os jovens foram desafiados através de exercícios de *Role Play* a representar situações problemáticas que vivenciaram ou assistiram na escola, de modo a compreender o comportamento social, o seu papel nas interações sociais e as formas de resolver problemas de uma forma mais eficaz.

O interesse pelo Teatro foi evidenciado por um número significativo destes jovens, pelo que surgiu a ideia de se constituir um grupo de “Teatro do Oprimido” e, posteriormente, apresentar à comunidade educativa o produto final daquilo que tem vindo a ser desenvolvido com estes jovens e que poderá merecer a atenção e reflexão de todos os agentes educativos.

Atesta Boal (1980), que o Teatro do Oprimido proporciona uma preparação do indivíduo para ações reais na sua existência cotidiana e social com vistas a uma libertação. Basicamente, o “espectador” é incentivado a interromper a ficção observada, sempre que julgar “falsas, ou irreais, ou mistificadoras ou ineficientes ou idealistas” as soluções vistas em cena, situando-se este teatro, portanto, nos limites entre ficção e realidade, e o “espectador” entre pessoa e personagem. Nesse teatro, o indivíduo representa o seu próprio papel, analisa suas próprias ações, questiona e reorganiza a sua vida dentro de uma nova visão de mundo. Assim, segundo Boal (1980), o teatro do oprimido não é o teatro para

---

<sup>21</sup> Frase proferida por João Teixeira Lopes numa entrevista, consultada em [sociologus.blogspot.pt/2009/07/tristes-escolas.html](http://sociologus.blogspot.pt/2009/07/tristes-escolas.html)

o oprimido: é o teatro dele mesmo”. Não é o teatro no qual o artista interpreta um papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel e tenta descobrir formas de liberação.

Parafraseando Paulo Freire (1996), a história é feita pelos homens que se propõem a ser protagonistas dela. Todavia, a consciencialização do seu papel neste processo é condição *sine qua non* para a promoção desta participação. Deste modo, este grupo de teatro baseia-se fundamentalmente no trabalho democrático e participativo, rentabilizando os potenciais recursos criativos, na identificação dos seus problemas mais significativos e, posteriormente, partilhar os mesmos e com a restante comunidade educativa, com vista à procura de soluções.

Pareceu-nos, ainda, pertinente conhecer as perspetivas pessoais dos pais/encarregados de educação do grupo de jovens acima referidos, sobre a escola, o insucesso escolar e as elevadas taxas de absentismo escolar dos seus filhos/educandos. Para o efeito, propusemo-nos constituir um grupo de adultos que partilham em comum a dificuldade de encontrar uma solução para o insucesso escolar dos seus filhos.

Num primeiro encontro registamos a presença de 12 adultos (pais/EE do grupo de jovens), sendo que todos os presentes referiram o insucesso e absentismo escolar dos jovens como problemas que carecem de uma relação de parceria mais estreita entre a escola e a família, pelo que foram sugeridos encontros quinzenais entre o GAAF e o grupo de pais/EE. O objetivo destes encontros prende-se com a necessidade de todos os presentes refletirem criticamente sobre os motivos que se encontram associados aos problemas identificados, para que se possam elencar algumas estratégias que se revelem necessárias e adequadas. Norteados pelos princípios da Educação Social, e à semelhança dos propósitos que nos levaram a constituir um grupo de jovens, torna-se igualmente importante conhecer junto deste grupo de adultos, as causas e o processo deste problema social e a sua incidência sobre as pessoas que o vivenciam. Ao mesmo tempo pretendemos capacitá-los para a tomada de consciência dos seus problemas, de modo a assumirem uma atitude crítica da realidade onde estão inseridas, para atingirem mais facilmente os seus objetivos.

Os encontros que se sucederam contaram com a participação de um número inferior de adultos em relação ao primeiro. Com efeito, à medida que fomos

reunindo, o número de elementos foi também diminuindo, contudo sentimos que o grupo se tornou mais coeso e comprometido, pelo que 6 dos 12 adultos estiveram presentes em todas as sessões.

Volvidos quatro encontros<sup>22</sup> percebemos que todos os presentes tendem a valorizar a escola como meio de ascensão pessoal e profissional, dando voz a um participante: *“Lugar para aprender e ter um futuro melhor”*. Alguns dos participantes responsabilizam os filhos/educandos pelo seu fracasso escolar, não pela falta de capacidades, mas porque são “preguiçosos”. Manifestaram, porém, uma certa impotência em contrariar a falta de vontade dos filhos/educandos em frequentar com assiduidade a escola e tendem a responsabilizar também a escola, na medida em que não promove práticas pedagógicas que estimulem os jovens para aprendizagem:

*”-Os professores devem ser capazes de dar uma aula onde haja espaço para aprender, trabalhar e rir”* (D. Lurdes);

*-“É necessário que os professores conversem com os alunos, se mostrem preocupados com eles”* (D. Olga).

Curiosamente, e por oposição ao que alguns docentes referem, os adultos tendem a reclamar mais abertura da escola para a participação dos pais e a disponibilizar-se para participar em atividades promovidas pela escola: *-“Não entendo, nesta escola raramente dizem aos pais para participarem nas festas. Quando o meu filho andava na primária eu até teatro fazia”* (D. Rosa). Outros pronunciaram-se em “defesa” da escola referindo que *“nós pais também podemos organizar mais convívios entre os professores e outros pais”* (D. Lurdes). Desta partilha de opiniões divergentes, surge a ideia de estender estes encontros, onde o chá e as bolachinhas são o pretexto para a discussão e reflexão sobre um tema, a toda a comunidade escolar. Propusemo-nos, assim, a instituir na escola uma atividade trimestral intitulada *Pais com chá... de...!* Ora, sendo que em maio se celebra o dia da família (15 de maio), entendeu o grupo, que o primeiro chá seria *Pais com chá... de família!* O desafio estava lançado, pelo que os presentes começaram desde logo a encetar os primeiros preparativos, desde a decoração do espaço à possibilidade de se desenvolverem paralelamente

---

<sup>22</sup> Apêndice VI – Planificação das sessões n.º 1 ao n.º 4

outras atividades intergeracionais durante o mês de maio, como *piqueniques* e passeios em família, sendo as mesmas referidas e enfatizadas pela sua importância na atividade *Pais com chá... de família!* (15 de maio).

Com o objetivo de conhecer melhor a perspectiva dos professores e assistentes técnicos e operacionais em relação aos problemas e potencialidades do agrupamento, encorajamos todos os que participaram no jantar de Natal, a refletirem sobre a escola. Para o efeito, e em jeito de surpresa, quando os participantes se aproximaram da mesa de jantar depararam-se com uma decoração “estranha” (dizia um professor). A envolver o prato estava uma fita com uma mensagem a orientar os participantes para o objetivo acima referido e que os desafiava a procurar dois enfeites, um em forma de um presente, e o outro, em forma de estrela:

*O nosso Agrupamento tem características que devem ser preservadas ★  
outras que necessitam de melhoramento 📦. Antes de alimentarem o vosso  
corpo deem vez ao espírito de exercitar as vossas mentes. Nota: Ainda não  
encontrou a Estrela?! Então procure debaixo do prato o presente.*

O presente simbolizava os aspetos a melhorar do agrupamento e, portanto, os participantes teriam de presentear a escola com aquilo que poderia ser melhorado, incluído, alterado etc. As estrelas, por sua vez, representavam os aspetos positivos do agrupamento. Foram vários os constrangimentos que nos impediram de concretizar tudo aquilo que tínhamos planeado, alguns que já antecipávamos e outros que inesperadamente se impuseram.

O momento, em si, era propício a um clima de cariz lúdico e de descontração. Claro, está, que tínhamos a perceção de que a reflexão que se pretendia declinasse para abordagens mais lúdicas e, na verdade, verificou-se que tal aconteceu em alguns casos. Procedemos, posteriormente, à colocação dos referidos enfeites e respetivas mensagens na árvore de natal do Agrupamento que tinha sido colocada propositadamente no restaurante para este fim. Era nossa pretensão proporcionar de seguida um momento de discussão e reflexão sobre as mensagens da árvore de natal, mas tal não aconteceu devido a um constrangimento inesperado. A sala onde decorria o jantar estava a ser partilhada por outras pessoas, pelo que o ruído era de tal modo intenso que não estavam assim reunidas as condições necessárias para a criação de um ambiente propício à reflexão e discussão e, por conseguinte, à possibilidade de produção de processos de desenvolvimento e mudança.

Na tabela que se segue estão enunciados alguns dos comentários que os participantes registaram nos enfeites.

| Aspetos a melhorar (Problemas)   | Aspetos Positivos (Potencialidades)   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-“Colocar novamente em funcionamento o bar na sala dos professores;</li> <li>-Comunicação entre os vários departamentos;</li> <li>-Alunos e Pais;</li> <li>-Número reduzido de Assistentes Operacionais;</li> <li>-Burocracia nos aspetos avaliativos;</li> <li>-Condições de conforto das salas de aula;</li> <li>-A constante falta de material;</li> <li>-Mais momentos para convívio;</li> <li>-Indisciplina;</li> <li>-Aumentar as atividades extracurriculares de forma a levar os alunos a gostar da escola”</li> <li>-Duração do Pedagógico (menos horas);</li> <li>-Estrutura da sala dos professores;</li> <li>-A Direção Executiva tem de sair do gabinete e “frequentar” mais a escola</li> <li>-A imagem do agrupamento”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-“O ambiente da sala dos professores;</li> <li>-Os alunos (grande parte);</li> <li>-Os professores;</li> <li>-Assistentes Operacionais muito prestáveis, disponíveis e simpáticos;</li> <li>-Temos um cuidado no relacionamento com os nossos alunos. Somos muito humanos;</li> <li>-Técnicas do GAAF;</li> <li>-Interesse pelos alunos;</li> <li>-Trabalho de equipa;</li> <li>-Bom ambiente de trabalho;</li> <li>-Bom relacionamento humano;</li> <li>-O empenho de toda a comunidade escolar;</li> <li>-Disponibilidade do Conselho Executivo;</li> <li>-A dedicação de muitos face às dificuldades sentidas por muitos dos nossos alunos. Este acompanhamento permite a muitas famílias ultrapassar dificuldades;</li> <li>-Turmas com número reduzido de alunos;</li> <li>-Horários de trabalho”.</li> </ul> |

**Tabela V** - Problemas e Potencialidades do Agrupamento

Igualmente relevantes foram as conversas com os Assistentes Operacionais, que quando desafiados a falar sobre a realidade deste contexto, evidenciam algum desgaste físico e emocional, face à inexistência de recursos humanos suficientes para o desempenho das tarefas inerentes a esta categoria profissional e ao acréscimo de conflitos entre alunos, no pátio da escola: “*este ano letivo tem sido demais... Andam sempre a pegar uns com os outros.... não nos respeitam, nem obedecem!*” (testemunho de uma Assistente Operacional). É de salientar que no decurso da avaliação do contexto, estes mesmos Assistentes Operacionais, em jeito de conversas informais, reconheceram alguma dificuldade em comunicar assertivamente com os alunos, perante uma situação em que um aluno tende a desafiar uma regra da escola. Pelo exposto, revelou-se necessário dinamizar ações de formação<sup>23</sup> na área das relações interpessoais e mediação de conflitos, dotando os participantes de técnicas de comunicação ou de gestão de conflitos e formas de desenvolvimento de atitudes facilitadoras de relacionamentos interpessoais saudáveis.

Na avaliação realizada pelos Assistentes Operacionais sobre a ação de formação intitulada “Relações Interpessoais e Mediação de Conflitos” foi apresentada pelos mesmos, como sugestão para futuras ações, uma sessão informativa sobre o *Bullying*. A razão desta sugestão prende-se com a preocupação destes profissionais em dar uma resposta eficaz e preventiva a este fenómeno. A verdade é que referem que no seu quotidiano profissional são muitas vezes confrontados com suspeitas de alunos que estão a ser vitimizados a este nível e carecem assim de formação para intervenção. Assim, procurou-se em parceria com a Escola Segura, a dinamização de uma sessão informativa e de esclarecimento que focou essencialmente os primeiros sinais manifestados pela criança vítima de *Bullying* e procedimentos a seguir perante uma situação de violência entre crianças<sup>24</sup>.

Além dos funcionários, os professores também apresentam muitas queixas dos alunos, que quase sempre se fazem acompanhar de comentários onde responsabilizam os pais, tais como: “*os pais não colocam limites aos filhos*”

---

<sup>23</sup>Apêndice VII – Planificação e Avaliação da Sessão

<sup>24</sup> Apêndice VIII – Planificação e Avaliação da Sessão

(Notas de Diário de Bordo de uma conversa formal com um docente, no seguimento de um conflito em contexto de sala de aula, entre aluno-professor). Assiste-se, por outro, a um discurso fatalista que explica os fracos resultados escolares e as relações de tensão entre professor-aluno e professor-família, com base na desvalorização da escola, quer pela família, quer pelo aluno e no contexto socioeconómico desfavorecido. É ainda visível o desgaste físico deste segmento profissional, fruto da atividade burocrática que os acompanha no quotidiano profissional, principalmente no que respeita aos aspetos avaliativos. Há, porém, aqueles que vão reconhecendo a inexistência de uma cultura de reflexão e auto avaliação do trabalho desenvolvido, mas que mesmo sendo necessária acaba por não se efetivar, pela alegada falta de tempo para reunir e refletir em grupo.

## **2. A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO**

A avaliação de contexto, enquadrada no âmbito do modelo CIPP, permite a identificação de lacunas e virtudes de uma determinada realidade, de forma que estas últimas possam potenciar a superação das primeiras. Além disso, a avaliação de contexto permite confrontar as prioridades estabelecidas com as necessidades vivenciadas de modo a perceber se convergem no mesmo sentido (Stufflebeam & Skinkfield, 1995).

Desde o início deste processo procurou-se que a análise da realidade fosse participada, ou seja, que os problemas institucionais e comunitários fossem identificados pelos diferentes agentes educativos. A pesquisa bibliográfica e documental efetuada, assim como as primeiras impressões recolhidas sobre a realidade através de estratégias como conversas intencionais e escuta ativa, precisavam de ser revistas e complementadas. A fotografia participativa afigurou-se também como um método de recolha de informação, mas ainda assim era necessário pensar num momento em que as pessoas, para além de conversas informais, pudessem, em grupo, expressar a sua opinião e, ao mesmo tempo, discuti-la. Os grupos de discussão constituíram os segundos

procedimentos de recolha e análise dos dados. Surgiu, assim, a ideia de constituição de dois grupos de discussão formados pelos alunos e pais e encarregados desses mesmos alunos, que reuniram com uma periodicidade quinzenal para refletirem em torno dos problemas que concorriam para o insucesso escolar e, posteriormente, elencar possibilidades de resolução face aos recursos disponíveis.

O conhecimento produzido sobre a realidade, até então, permitiu-nos perceber que o problema central identificado neste contexto prende-se com a desmotivação dos alunos para a aprendizagem e para a escola de uma forma geral. Verificamos, ainda, a existência de um consenso entre todos os participantes deste projeto, relativamente à desigual participação dos diferentes intervenientes educativos nos processos de negociação e na tomada de decisões, o que nos permite questionar a relação entre a escola-família como um dos fatores que poderá estar a concorrer fortemente para o problema central identificado. Importa perceber: O que é preciso mudar? A escola? A Família? O aluno? A relação escola-família? Será que a sobrecarga dos horários e trabalhos escolares não está a contribuir para este problema?

Os jovens, pais/EE, docentes e funcionários partilham da opinião que existe uma reduzida ligação e relação entre a escola e a comunidade educativa, necessitando que essa fosse fomentada no quotidiano da escola e não apenas em alguns momentos festivos. Nota-se alguma resistência dos docentes para desenvolverem esta parceria com os pais/EE e vão justificando a defesa desta posição e o afastamento dos pais nos conselhos de turma, com exemplos passados de situações de conflito, dada *a dificuldade dos pais para formular uma opinião com base nos interesses dos alunos, de uma maneira geral, e não somente baseada nos interesses dos seus próprios filhos*. Da mesma forma que os pais são afastados pela e da escola, também são acusados de fraca participação na vida escolar dos filhos. Os pais, por sua vez, contestam esta posição da escola e reclamam o direito à participação e ao poder equitativo. Rejeitam o papel de meros figurinos nas festas da escola e como consequência assiste-se a um número reduzido de famílias nas atividades promovidas pela escola.

Identificados os problemas e as necessidades revelou-se necessário elencar as potencialidades e os recursos percecionados <sup>25</sup>, para que estes possam ser otimizados e assim constituírem-se como oportunidades de mudança e transformação social. Importa ressaltar que mesmo os alunos considerados de risco (alunos com percurso escolar marcado por sucessivos episódios de absentismo e retenções repetidas) vêm na escola uma oportunidade de socialização e de relação com os amigos. O desafio que se coloca à escola, reside na necessidade de esta se reorganizar, de forma a dar uma resposta que preserve a motivação destes jovens para frequentarem a escola. Isto implica naturalmente um trabalho colaborativo, entre a escola, a família e outras instituições locais. Uma mudança de paradigma, uma escola mais alegre e acolhedora. Uma escola de todos e para todos, onde os pais tenham a oportunidade de participar na escola de uma forma efetiva e plena. Compete à escola, enquanto instituição organizada, dar o primeiro passo e reconhecer os pais e encarregados de educação, como parceiros capazes de contribuir para a mudança. Conforme foi possível aprofundar no ponto anterior, o ponto de partida para a efetivação de uma rede de parceria entre a escola-família, poderá ser este grupo de adultos que se manifestou disponível.

Sendo o concelho de Guimarães exímio no trabalho em parceria, pela constante articulação entre as várias instituições, a escola, poderá manter através do GAAF, uma forte ligação e cooperação com as instituições parceiras (Fraterna, Casfig, cada do Povo de Fermentões e Câmara Municipal de Guimarães) que acompanham um número significativo de famílias dos alunos que frequentam este agrupamento, no âmbito do Rendimento Social de Inserção, Habitação Social e Banco Social.

Os recursos humanos – Técnicos do agrupamento e das instituições parceiras, os funcionários da escola, professores, pais e direção executiva do agrupamento, as instalações das escolas do agrupamento e da Casa do Povo de Fermentões (Salão Nobre), as carrinhas de transporte da Junta de Freguesia de Fermentões, os locais ao ar livre dentro do espaço institucional e os parques de

---

<sup>25</sup>Apêndice X- Tabela de problematização

lazer da cidade de Guimarães e das freguesias vizinhas, encaram-se como existentes e disponíveis.

### 3. **DESENHO DO PROJETO**

Desenhar e desenvolver um projeto de Educação Social implica conhecer, aprofundadamente, a realidade e reconhecer que essa mesma realidade está em constante mudança. Este conhecimento da realidade é feito para desenhar um projeto que possa produzir a mudança. Assim, neste projeto está implícita a visão de que as pessoas são capazes de refletir sobre si próprias e o seu contexto, tornando-se agentes de mudança reflexivos e comprometidos.

Identificados os problemas e as necessidades, assim como as potencialidades e recursos do contexto<sup>26</sup>, procedeu-se ao desenho do projeto e à definição dos objetivos que se pretendem alcançar.

#### 3.1. **FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

O projeto intitulado “*A Participação: uma âncora para o sucesso educativo*” nasce com a finalidade de fomentar a relação escola-família-comunidade, com vista à promoção do sucesso educativo na escola EB2,3 FT e contempla os seguintes objetivos:

**OG1: Reforçar o clima relacional e comunicacional entre os agentes educativos**

---

<sup>26</sup> Apêndice X– Grelha de Problematização

OE1.1: Conhecer as características pessoais e a história de vida dos alunos com percurso escolar marcado por episódios de absentismo e abandono escolar promovendo uma abordagem pedagógica mais individualizada;

OE1.2: Proporcionar momentos de reflexão e partilha entre pais, alunos e professores;

OE1.3: Valorizar a implicação da comunidade educativa na realidade escolar.

### **OG2: Estimular a participação ativa da comunidade educativa no quotidiano da escola**

OE2.1: Propor atividades a realizar no agrupamento e participar no desenvolvimento das mesmas;

OE2.2: Expressar a sua opinião, participar e agir no processo de tomada de decisão;

OE2.3: Criar e vivenciar momentos alegres, participativos e de convívio;

### **OG3. Promover contextos de formação que possibilitem o desenvolvimento e crescimento profissional dos agentes educativos**

OE3.1: Mobilizar a construção de conhecimentos e competências necessárias para comunicar assertivamente com os alunos;

OE3.2: Mediar conflitos e saber intervir como mediador na escola;

OE3.3: Desconstruir a visão negativa do conflito e desenvolver a noção que, nas relações interpessoais, o conflito pode transformar-se numa oportunidade.

## **3.2. AÇÕES, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS**

Para o desenho do projeto, e no sentido de atingir os objetivos traçados, apresentamos as seguintes ações:

### **Ação 1 – *Relações In***

A Ação *relações In surge* da necessidade de ativar e fortalecer as relações entre todos os agentes educativos, com vista à prossecução dos objetivos elencados. As estratégias utilizadas foram os exercícios de dinâmicas de grupo e o registo fotográfico.

### **Ação 2 – Tempo Livre em Ação**

A Ação *Tempo Livre em Ação surge* da necessidade de estimular a participação dos alunos na apresentação de atividades fora do horário letivo. Com o objetivo de cumprir esta intenção foram realizadas diferentes atividades, tais como Torneios de Ténis de Mesa e apresentações públicas do grupo de dança em momentos comemorativos do agrupamento. As estratégias utilizadas foram a auscultação aos alunos (conversas informais), durante os intervalos, relativamente a modalidades de desporto que gostariam de participar, em futuros torneios ou outras atividades promovidas no âmbito escolar. Depois disto, Associação de Estudantes reuniu autonomamente para deliberarem as diligências necessárias para a concretização do Torneio de Ténis de Mesa, sendo que a participação do GAAF, resumiu-se somente ao esclarecimento de dúvidas, quando solicitadas.

### **Ação 3 – Escola (Con)Vida**

Esta Ação surge da necessidade de investir na participação efetiva dos alunos e pais, em momentos de tomada de decisões relacionadas com as atividades do agrupamento, tais como a representação dos EE nos Conselhos de Turma e Conselho Pedagógico e a implicação dos alunos no desenvolvimento de iniciativas para tornar a escola num lugar mais aprazível. As estratégias utilizadas foram conversas informais entre o GAAF e o Diretor, onde foi devolvida a este último, a necessidade e disponibilidade dos Encarregados de Educação, para participarem em órgãos de decisão. Em relação à implicação dos alunos na dinamização de atividades de educação não formal, e por sugestão do diretor, no próximo ano letivo dar-se-á continuidade à promoção de encontros mensais entre os representantes dos alunos (delegados e sub-delegados), membros da Associação de estudantes, o Diretor e o GAAF.

### 3.2. CALENDARIZAÇÃO

As ações e atividades que integram este projeto foram delineadas para acontecerem entre os meses de janeiro a maio de 2015. Ficou ainda decidido que as sessões dos Grupos de Discussão teriam lugar nas instalações da EB2,3 FT, sendo que a data e hora do primeiro encontro foi sugerida pela GAAF e nos encontros seguintes negociada entre todos os participantes.

### 4. AVALIAÇÃO DE ENTRADA (MODELO CIPP)

Conforme é visível no conhecimento da realidade, os atores presentes foram-se pronunciando sobre as necessidades e identificando os seguintes problemas:

| Problema  | Participante que identificou o problema |
|---|---|
| Insucesso e Absentismo Escolar no 2.º e 3.º ciclos  | Docentes                                |
| Absentismo e abandono escolar das crianças de etnia cigana, no 2.º e 3.º ciclos de escolaridade | Docentes                                |
| Tempos Livres muito reduzidos   | Alunos                                  |
| Poluição e degradação do espaço escolar   | Alunos                                  |
| Fraco investimento na participação efetiva dos alunos e encarregados de educação                | Docentes, Alunos, Pais e EE             |

**Tabela VI** - Problemas identificados pelos participantes

A tabela apresentada no apêndice IX<sup>27</sup> permite avaliar a coerência e a ligação entre o conhecimento e a realidade, a finalidade do projeto, os objetivos gerais e específicos, as ações e os recursos mobilizados.

---

<sup>27</sup> Apêndice IX- Avaliação de Entrada

Relativamente aos constrangimentos, consideramos importante refletir sobre a possibilidade de não existir envolvimento dos diferentes intervenientes do projeto, tendo em consideração o fraco investimento que tem sido desenvolvido ao longo do tempo na relação escola-comunidade. Assim, foram delineadas diferentes estratégias para ultrapassar eventuais constrangimentos que pudessem surgir.

## **5. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO**

O projeto “*A Participação: uma âncora para o sucesso educativo*” começou a ser desenhado com os alunos da EB2,3 FT e respetivos pais e/ou encarregados de educação (EE), em Janeiro de 2015, materializando-se através de atividades, até ao final do mês de maio. Foram realizadas oito sessões de Grupos de Discussão, quatro das quais com os alunos e as restantes com os pais e/ou EE e que de certa forma foram representativas do percurso que aqui traçamos e das reflexões produzidas. Igualmente importantes para o desenho deste projeto foram as ações de formação/sensibilização dirigidas aos assistentes operacionais (necessidade reconhecida tanto pelos alunos e pais, como pelos assistentes operacionais), o I Encontro entre os vários agentes desta comunidade educativa e os encontros entre alguns jovens e o diretor.

### **5.1. AÇÃO 1 - RELAÇÕES IN**

Para a ação 1 – “*Relações In*” considerou-se necessário constituir dois grupos de discussão proporcionando assim novos espaços de participação.

Esta atividade foi desenvolvida em conjunto com os técnicos do RSI da Casa do Povo de Fermentões, que num dos contactos periódicos que estabelecem com a escola, manifestaram a necessidade de conhecer aprofundadamente a perceção que alguns jovens (acompanhados no âmbito do protocolo do RSI) têm

sobre a mesma, numa tentativa de perceber os fatores que contribuem para o insucesso escolar destes jovens. Assim, selecionados de uma forma aleatória alguns dos alunos que tinham no seu percurso escolar várias retenções encetaram-se os primeiros convites aos jovens e respetivos pais/EE.

Os encontros com o grupo de alunos exigiram a mobilização de diferentes estratégias para assegurar a presença dos jovens nas sessões. Inicialmente acordou-se com o grupo encontros com uma periodicidade quinzenal, sendo que sugeriram a sexta feira ao início da tarde, para depois poderem usufruir do restante tempo livre. Perante a presença de apenas 1 aluno na sessão<sup>2</sup> procuramos perceber porque estavam os restantes a faltar e constatamos que os jovens não estavam interessados em despender do seu tempo fora do horário letivo, para estar na escola. Com a colaboração de alguns docentes que permitiram retirar os jovens fora da sala de aula, para reunir novamente o grupo, explicamos novamente aos jovens que os encontros teriam de decorrer no horário não letivo. Posto isto, sete alunos assumiram o compromisso para estarem presentes nos encontros agendados. A estratégia utilizada para promover a participação dos jovens foi a entrega de um cartaz, onde os mesmos puderam registar livremente aquilo que pensavam da escola. As respostas resumiram-se a ideias pouco desenvolvidas, tais como “é uma seca”, “lugar para estar com os amigos”, “perda de tempo”, pelo que após debate sobre o cartaz, considerou-se pertinente organizar a informação de outra forma, explorando ainda mais o tema. Assim, na sessão seguinte procedeu-se ao preenchimento de uns cartões com frases para completar, tais como “o que mais gosto na escola é...”, “A escola serve para...”, “O que é preciso para ser bom aluno...”, “O que eu menos gosto na escola”, “Se eu pudesse mudar algo, o que mudaria na escola”. Curiosamente, e apesar de nos primeiros encontros oferecerem alguma resistência à participação, os jovens revelaram-se muito críticos sobre si próprios e sobre a escola em geral. Reconheceram pouco estudo em casa e atitudes desajustadas em contexto de sala de aula. Contudo, referem entre muitas outras situações, que “*as aulas com 90 minutos são muito longas*”, “*os assuntos que aprendemos não nos ajudam a perceber que área é que queremos seguir no futuro*” e que “*assim é difícil estar atento e gostar da escola*”. À questão o que é preciso para ser bom aluno, as respostas são consensuais e focam-se na necessidade de “*estar atento e estudar*”, “*gostar das aulas e achá-las boas para a aprendizagem*”. São, porém, vários os aspetos que consideram

necessário mudar na escola, sendo que as “aulas” foi o mais mencionado pelos jovens, seguem-se “*as paredes deveriam ser mais limpas*”, “*aquecedores deviam estar sempre no inverno ligados*”, “*mudaria a sala do aluno, tornava-la mais confortável*”, “*colocava pequenos intervalos nas aulas de 90 minutos*”, “*aulas mais divertidas e menos cansativas*”, “*criava mais atividades para pais, alunos e familiares*”, “*tornava a escola num lugar mais criativo*”. A relação com os assistentes operacionais é algo que os desagrada também, alegando que “os funcionários só sabem berrar conosco”. Com efeito, fazem no geral um balanço positivo da escola: “gosto de estar na escola porque posso aprender, brincar e fazer novas amizades”.

O descontentamento dos jovens pelas aulas suscitou a necessidade da abordagem a alguns temas, como a importância das mesmas e da comunicação verbal e não verbal (dada a existência de várias situações de conflitos entre aluno-professor). Assim, no encontro seguinte privilegiou-se a técnica do *role play*, para resolução do seguinte dilema: “Enquanto o professor dava a aula, a Maria estava com a cabeça sobre a mesa e assim permaneceu até quase ao final da aula. Em momento algum da aula tirou o seu material da mochila. O professor repreendeu a Maria e convidou-a a sair da sala”. Os jovens foram de seguida desafiados a refletirem sobre a postura da Maria, sendo que todos concordaram ser uma atitude desajustada e que prejudicava o rendimento escolar da Maria, apesar de reconhecerem que esta é uma postura que muitas vezes adotam. De referir, que os participantes manifestaram muito interesse quando convidados a dramatizar este dilema, pelo que no decorrer da sessão surge a ideia de constituir-se um grupo de teatro e apresentar à comunidade educativa, em jeito de peça de teatro, o produto final dos encontros, ou seja, aquilo que para eles deve ser preservado na escola e o que deve mudar. Com efeito, esta ideia não foi passível de concretização, porque exigia alguma disponibilidade dos jovens para a preparação da peça, que não foi demonstrada pelos mesmos, em contactos posteriores.

O primeiro encontro do Grupo de Discussão constituído pelos pais/EE contou com a presença de 10 pessoas, sendo que no decorrer das sessões o número presente de pessoas presentes foi diminuindo (variou entre 4 a 6 participantes por sessão). Os motivos que levaram à desistência de alguns pais, logo no segundo encontro, permanecem por explicar. Os contactos telefónicos, no dia anterior à sessão, foram uma das estratégias adotadas para garantir a

presença dos participantes que quase sempre confirmavam a sua disponibilidade. Contudo, não compareciam na sessão agendada e os motivos que justificaram a ausência prendiam-se quase sempre com questões de saúde. Outros participantes no decorrer das sessões foram referindo que as pessoas que faltavam encontravam-se a trabalhar nas feiras, mas como auferiam RSI não podiam contar a verdade, sob pena de lhes ser cessada a prestação social.

Nestes encontros foi possível não só conhecer a perceção dos pais acerca da escola, como também elencar alguns aspetos que gostariam de ver melhorados, o que proporcionou reflexão e questionamento constantes. As estratégias utilizadas para promover a participação dos pais tinham implícitas o recurso a diversas técnicas, designadamente: *brainstorming*, resolução de problemas/dilemas, *role play* ou dramatização e *debriefing*.

No segundo encontro, os participantes partilharam as suas angústias face ao insucesso escolar dos filhos, sendo que manifestaram alguma impotência para inverter a situação. Reconhecem a importância da escola e a pertinência destes encontros para discutir também outros temas, nomeadamente “como posso ajudar o meu filho a ter sucesso escolar” e “Resultados Escolares e a questão das más companhias” e “Prevenção de Consumos de Toxicoddependências”. Assim, no terceiro encontro foram exploradas possíveis estratégias a ser mobilizadas pelos pais, para ajudarem os filhos na escola, mesmo não dominando as matérias que os filhos estão a aprender. Sugeriram, ainda, estender estes encontros a outras famílias, professores e funcionários, porque “eu sozinha não vou resolver o problema do meu filho”, dizia uma participante. Reconhecida a importância de uma partilha conjunta dos problemas e da necessidade de uma parceria estreita entre a escola e a família, partiu-se para a organização do I Encontro entre todos vários agentes educativos (sessão 4).

Este encontro teve lugar na Escola EB2,3 FT, no dia 15 maio, pelas 17 h até às 20h. Os participantes foram convidados a sentar livremente nas mesas redondas que se encontravam distribuídas numa sala ampla. Assim, pais, professores, direção executiva, técnicos do agrupamento e das instituições parceiras e alguns jovens que inesperadamente apareceram acompanhados dos pais foram desafiados pela professora convidada, a registarem numa folha, por grupo, aquilo que consideram necessário para se alcançar o sucesso escolar. Deu-se início à partilha das produções de cada grupo, pelo que o debate tornou-se aceso e profícuo. Concordantes em muitos aspetos, tais como respeito

recíproco, dedicação, empenho, diálogo, escuta ativa e rigor, os presentes não se coibiram de tecer comentários em relação ao papel do professor e dos pais. Alguns professores reconhecem a importância da sua ação na promoção do sucesso escolar, mas referem que não é possível alcançar o sucesso, perante a displicência de alguns jovens e inatividade dos pais. A retenção impõe-se assim como uma medida inevitável, mesmo que depois de desafiados a refletir sobre as vantagens que a mesma poderá trazer para o crescimento pessoal e social do aluno, reconheçam alguma ineficiência na sua aplicação. Do outro lado, emerge a posição dos pais, a exposição das suas dificuldades perante a difícil tarefa de educar.

Contudo, ficou claro, que não há receitas. Mas, com muita imaginação, criatividade, responsabilidade e com trabalho colaborativo, onde o reforço positivo assume condição *sine qua non*, com muito acompanhamento a família e a escola podem contribuir para que os alunos/educandos de diferentes origens, grupos sociais e culturais tenham a oportunidade de viver experiências significativas e integradas, numa estratégia de construção de conhecimento e do cidadão democrático – o sucesso.

As sessões com o grupo de pais/EE decorreram num ambiente informal, acompanhadas de chá e bolachas (sugestão de um participante), pelo que optamos por aplicar o questionário de avaliação apenas no encontro final. No questionário de avaliação foi solicitado aos participantes que indicassem “Aspectos positivos e negativos dos encontros” e “As reuniões serviram para...”. Em jeito de síntese sobre os assuntos discutidos e refletidos nestes encontros, desafiamos ainda os participantes a avaliar “o que a escola deve melhorar”, “o que a escola deve preservar” e “o que eu pai/mãe posso melhorar”, com vista à promoção do sucesso escolar dos alunos/educandos.

Os encontros revelaram-se muito úteis e importantes para os participantes proporcionando-lhes a oportunidade para “aprender a lidar com o comportamento do meu filho”, “conviver com as outras pessoas do grupo”, “esclarecer os pais que é importante falar mais com os filhos para eles estudarem mais e terem melhor notas”, “*como estavam mais pais isso era importante porque eu ouvia a opinião deles e também aprendia*”. Consideram que a escola deve “*ter mais funcionários*”, “*vigiar mais os recreios para os alunos não saltarem o muro*”, “*pintar as paredes*” e promover “mais atividades desportivas”. Acrescentam que “*os alunos deviam ter uma pausa para não*

*stressarem e ao mesmo tempo uma melhor relação com alguns professores”. Há, porém, aspetos positivos a preservar: “os professores, pelo menos os do meu filho”, “continuar com atividades como estas que fizemos” e “manter os funcionários, os professores e as pessoas do GAAF que se preocupam com os nossos filhos”.*

A Ação 1 integrou ainda outra atividade que se revelou necessária durante o desenvolvimento do projeto, nomeadamente a promoção de uma ação de sensibilização/formação dirigida aos Assistentes Operacionais<sup>28</sup>. Conforme mencionado anteriormente, os jovens referem algum desagrado perante determinadas abordagens dos funcionários, assim como são os próprios assistentes operacionais que reconhecem que “às vezes os alunos não nos respeitam porque eu bem vejo a forma como muitas colegas falam para eles, sempre a berrar”. Esta atividade foi dinamizada pelos técnicos do GAAF (Educadora Social e Técnica Serviço Social) e do serviço de Psicologia e Orientação (Psicólogo) durante as interrupções letivas da Páscoa e teve a duração de 3 horas.

A atividade intitulada “Á conversa com o diretor...” surge da iniciativa do diretor do agrupamento, que perante os testemunhos dos jovens registados na exposição das fotografias participativas, entendeu relevante reunir com os delegados, subdelegados e representantes da associação de estudantes, por forma a proporcionar-lhes um espaço de debate e procura de soluções para alguns problemas apresentados. Num primeiro momento, os jovens partilharam um aspeto que não tinha sido referido na exposição, mas que mereceu a atenção e posterior ação da direção executiva. Algumas práticas de carácter ilícito, referidas por estes jovens, que se desenvolvem junto a determinadas infraestruturas da escola, desencadearam um processo de reforço de vigilância, por forma a evitar a continuidade dessas situações que geram um clima de insegurança e desconforto na escola.

---

<sup>28</sup> Apêndice VII – Planificação da Ação Formação/Sensibilização

## 5.2.AÇÃO 2 –TEMPO LIVRE EM AÇÃO

A dinamização de torneios durante os tempos livres dos alunos foi uma das sugestões dos alunos para transformar a escola num lugar mais aprazível. Assim, o GAAF em parceria com a Associação de Estudantes e dois dos alunos que integram o grupo de discussão organizaram o I Torneio de ténis de mesa, onde participaram 16 pessoas (6 professores, 1 técnico, 1 encarregado de educação e 8 alunos). É de salientar a adesão dos alunos que não se inscreveram no torneio, mas que ainda assim assistiram aos jogos que foram previamente divulgados na escola. Aliás, no decorrer do torneio muitos foram os que se dirigiram ao GAAF, porque queriam também participar. Explicados os motivos porque já não era possível aceitar a inscrição surgiram muitos pedidos para um outro torneio, que a Associação de Estudantes se comprometeu a organizar no início do próximo ano letivo.

A constituição de um Grupo de Dança surge do interesse manifestado por alguns alunos pela música e dança. Com o apoio de uma docente da área, o GAAF divulgou pela escola, a possibilidade de os alunos constituírem um grupo de dança. Inscreveram-se 23 alunos, sendo que destas inscrições 18 alunos participaram assiduamente nos ensaios que decorreram à 6<sup>af</sup> (16h50 às 18h00) e nas apresentações em público posteriormente promovidas (Sarau de Poesia, Dia Mundial da Dança e Festa de Encerramento do Ano Letivo). De salientar, a vontade manifestada por estes alunos, em dar continuidade aos encontros deste grupo no próximo ano letivo.

## 5.3.AÇÃO 3 – ESCOLA (CON)’ VIDA

Num dos encontros do Grupo de Discussão de Pais/EE (Encontro n.º2), e dando voz a um destes participantes, “*os pais também podiam participar sem ser só a assistir nas festas da escola*”, surgiu a ideia de informar o diretor do agrupamento da disponibilidade deste grupo de pais para participar na organização da Festa de Encerramento do Ano Letivo. Agendou-se uma reunião

com o diretor e o grupo expôs algumas sugestões, nomeadamente incluir no programa de atividades, um momento onde os pais pudessem apresentar e partilhar com a comunidade educativa, sob a forma de Jogos Tradicionais, como ocupavam os tempos livres escolares. Esta ideia foi muito apreciada pelo diretor, que se comprometeu a apresentar a mesma no próximo Conselho Pedagógico. Mais tarde, verificou-se a aprovação desta iniciativa, e entendeu o Conselho Pedagógico, que se deveria replicar esta prática também nas festas de Natal, Carnaval e Páscoa e estender o convite para participarem nas reuniões de organização destes momentos, à Associação de Pais e aos Representantes dos Encarregados de Educação. É de salientar a adesão dos pais/EE, que estiverem presentes na festa de encerramento do ano letivo e participaram nos jogos tradicionais.

Ainda na ação 2 desafiaram-se os alunos, através da exposição das Fotografias Participativas, a registarem um comentário sobre as mesmas. As fotografias foram expostas na sala do aluno. Entre vários comentários que demonstram a necessidade para se apetrechar a sala do aluno com recursos lúdicos, investir na pintura das paredes da escola e na sensibilização aos alunos para a adoção de práticas que promovam a sustentabilidade do meio ambiente, evidenciou-se ainda a vontade dos alunos em retomar a festa do baile de finalistas e a viagem de finalistas, para os alunos do 9.º ano.

Este desafio à participação plena dos alunos na organização de momentos de convívio e de relacionamentos interpessoais saudáveis construídos a partir do contexto escolar foi conseguido através da implicação da Associação de Estudantes (AE) na organização da Festa do Baile de Finalistas e Viagem de Finalistas (alunos do 9.º ano), no seguimento de uma reunião entre o GAAF e os representantes da AE. Na verdade, os alunos não só aceitaram o desafio, como foram exímios na organização das iniciativas. Assim, o final do 3.º ciclo foi assinalado com a realização do baile de finalistas no dia 26 de junho e de uma viagem ao Cadaval nos dias 30 de junho e 1 de julho. Terminou, assim, a passagem destes alunos por esta escola, com certeza porém de que “foi inesquecível” (comentário de um aluno acerca da viagem) e que levam na mochila um diploma de organização destas iniciativas, para recordarem que com a participação é possível fazer acontecer aquilo que aspiramos.

De realçar que no seguimento da atividade da Fotografia Participativa surgiu uma candidatura ao Prémio Inova 2015, onde foram elencadas uma panóplia de

atividades que não se concretizaram por falta de recursos humanos. Não foi possível através do Banco Local de Voluntariado da Câmara Municipal de Guimarães reunir formadores voluntários na área da fotografia participativa, sendo que o docente do grupo de Informática também não tinha formação específica para dinamizar os *Workshops* de formação aos participantes. Além dos objetivos elencados na candidatura, pretendia-se com a aprovação deste projeto, a atribuição de um prémio de 1000 euros, que seria canalizado para angariar verba para apoiar os alunos na viagem de finalistas e, por outro lado, apetrechar a sala do aluno com recursos lúdicos. Em alternativa, o GAAF desafiou a Associação de Estudantes, a reunir com os delegados de turma, com o intuito de encontrarem vias de angariação de dinheiro para a concretização destes desideratos. Assim, durante os meses de março a maio, os alunos organizaram-se semanalmente em vendas de bolos durante os intervalos (3<sup>a</sup> feiras), sendo que decidiram que todo o dinheiro angariado seria entregue na secretaria, para mais tarde poder ser canalizado para apoiar os alunos que têm dificuldades económicas e que por essa razão se encontram impossibilitados de participar nas viagens de estudo e viagem de finalistas. Contudo, uma vez que aquando realização das viagens se impôs apenas a necessidade de apoiar os alunos do 9.º ano, o dinheiro foi distribuído com o consentimento de todos pelos alunos deste ano.

## **6. AVALIAÇÃO DO PRODUTO**

A avaliação do produto pretende avaliar e interpretar os resultados do projeto, com o propósito de compreender se o projeto se ajustou à realidade e às necessidades das pessoas a quem se dirige. Para o efeito, a avaliação do produto deve recolher e analisar criticamente a opinião dos participantes do projeto, cruzando-a com os objetivos estabelecidos e com a informação proporcionada pelo contexto, nomeadamente os problemas e necessidades (Stufflebeam & Skinfeld, 1987). Assim, nesta fase procurou-se, por um lado, verificar se os objetivos definidos foram alcançados através das atividades

realizadas e, por outro, avaliar a participação das pessoas envolvidas, apoiada nos indicadores estabelecidos.

Relativamente à Ação 1 e respetivos objetivos gerais (OG1:Reforçar o clima relacional e comunicacional dos agentes educativos; OG2: Estimular a participação ativa da comunidade educativa no quotidiano da escola e OG3:Promover contextos de formação que possibilitem o desenvolvimento e crescimento profissional dos agentes educativos) é possível perceber algumas mudanças, no que respeita à implicação e participação da comunidade educativa nas atividades da escola. Para a concretização deste objetivo foram delineadas dentro da Ação 1 uma panóplia de atividades. Reportando-nos às atividades desta ação, e refletindo sobre os indicadores quantitativos (folha de assiduidade e planificação das sessões), importa referir que os dois Grupos de Discussão iniciaram com um número significativo de pessoas (12 alunos e 12 pais/EE), contudo houve a necessidade de no decorrer do projeto o número de participantes foi reduzindo para um número que se manteve estável até ao final das 5 sessões que integraram cada grupo de discussão (8 alunos e 6 adultos). Estas alterações foram devidamente justificadas no ponto “Avaliação do Processo”.

Apesar do número reduzido de participantes é de realçar que a motivação foi um elemento crescente à medida que as sessões dos Grupos de Discussão iam acontecendo, especialmente no grupo de pais/EE que iniciaram um pouco descrentes, recordando um comentário de um participante: *“eu acho que os professores é que sabem como podem ajudar os nossos filhos...nem ler sei, como é que vou saber o que é preciso fazer para que as minhas não reprovem”*, mas estes grupos que se foram tornando cada vez mais coesos aumentaram os seus níveis de motivação, num processo que habitualmente é inverso. É de salientar a atitude otimista dos participantes face à partilha de dificuldades e constrangimentos, refletidos no decorrer das sessões. Na verdade, os participantes privilegiaram o tempo da sessões para criarem possibilidades e oportunidades face aos problemas suscitados, em vez de utilizarem estes momentos para justificarem os mesmos. As primeiras sessões destes grupos proporcionaram momentos de catarse sucedidos de um processo reflexivo e tomada de consciência geradora de ação. No caso do grupo de adultos e como produto final das sessões surge o I Encontro da Comunidade Educativa, no dia 15 de maio. Esta iniciativa não só partiu de uma sugestão destes participantes,

como também foi organizada pelos mesmos, que se envolveram afincadamente na decoração do espaço, confeção de bolos e bolachas e divulgação do evento pela comunidade, através de convites elaborados pelo grupo (note-se, a capacidade de iniciativa e o facto do grupo ter reunido autonomamente em alguns momentos para preparar o evento). Em relação ao Grupo de Discussão dos alunos não foi possível a concretização de um desiderato de um dos participantes, que sugeriu a constituição de um grupo de teatro, pelos motivos já referidos no ponto “Avaliação do Processo”. Não obstante, estes alunos foram-se revelando muito participativos, noutras atividades do projeto, designadamente a “Fotografia Participativa” sucedida da exposição das respetivas fotografias e comentários dos alunos à mesma, sendo que dois dos elementos deste grupo de discussão integraram mais tarde o grupo de dança.

Relativamente aos indicadores qualitativos, a grelha de avaliação do Grupo de Discussão dos alunos, permitiu constatar no que diz respeito à utilidade (Foi útil), sentimento de satisfação individual (Gostei das Sessões?) e sentimento de bem-estar grupal (Senti-me bem em grupo?) que estes indicadores foram crescendo positivamente, centrando-se maioritariamente no *Muitíssimo*. Relativamente à pertinência das intervenções através dos diálogos e ideias-chave que foram registados num quadro de leitura acessível a todos os participantes, constatou-se que estas foram pertinentes, uma vez que permitiram sínteses conducentes a reflexões constantes, que conduziram à co construção do projeto, que foi adaptado e readaptado, de sessão para sessão, em função das necessidades, vontades, problemas e prioridades identificados pelo grupo. No que se refere ao Grupo de Discussão dos pais/EE, a grelha de avaliação final das sessões, permitiu confirmar a pertinência das sessões e sentimento de bem-estar individual e grupal (Aspetos positivos) pela enumeração de vários comentários: “*Gostei das reuniões porque aprendi coisas importantes*”, “*Convívio com outras pessoas*”, “*Senti-me à vontade no grupo para falar*”, “*importante para falar com os professores*”, “*partilhar problemas*”.

Finalmente, no que diz respeito às perceções e representações sobre o desenvolvimento do Grupo de Discussão dos pais/EE, através de conversas intencionais e da grelha de avaliação final, os participantes refletiram sobre a sua pertinência, manifestando desejo de continuidade: “foi pena foi acabar” (registo na grelha de avaliação). Para além disto, reforçaram que relativamente

aos Encontros entre toda a comunidade educativa, não poderiam ser esquecidos, pelo que fazem parte das suas intenções e ações futuras.

Ainda, na ação 1, e dada a necessidade e importância da parceria entre a escola-família-comunidade, de realçar a adesão dos professores ao I Encontro entre todos os agentes educativos. Participaram nesta atividade 22 professores, sendo que a grelha de avaliação do encontro evidencia o nível de satisfação de todos os presentes, sendo que 90 por cento dos participantes atribuiu pontuação máxima nos diferentes itens de avaliação global da sessão<sup>29</sup>

A Ação de formação/sensibilização dirigida aos funcionários teve um impacto notório na relação entre os alunos e assistentes operacionais. Numa das conversas intencionais com a representante dos Assistentes Operacionais (AO), quando interpelada sobre o impacto da mesma no quotidiano das AO, reconheceu algumas alterações positivas: *“havia colegas que não entendiam que os nossos alunos precisam de outra atenção e que não vale a pena entrarmos em confronto com eles, porque é uma batalha perdida. Agora já têm outro cuidado quando falam com eles”*. Reforça, porém, a necessidade de iniciativas semelhantes, pois *“é preciso de vez em quando lembrar daquilo que falamos na formação, porque sabe como é, há sempre as que esquecem”*. A grelha de avaliação da sessão<sup>30</sup> permitiu constatar que o nível de satisfação dos participantes, para cada item de avaliação, correspondeu às expectativas dos mesmos, uma vez que no global avaliaram a sessão com a pontuação máxima.

No que se refere à Ação 2 e respetivos objetivos Gerais (OG1 e OG2) constataram-se mudanças significativas, nas iniciativas desenvolvidas para fazer face à necessidade de atividades a promover com base na disponibilidade e gostos dos alunos. O torneio de ténis de mesa realizado, assim como a constituição do grupo de dança e suas atuações públicas (3) são as evidências quantitativas da mudança desejada. Quanto aos indicadores qualitativos de avaliação observados e avaliados destacam-se: o interesse de vários alunos que pediram para participar num segundo torneio; a participação de diferentes agentes educativos no torneio; a adesão dos alunos para assistirem aos jogos do

---

<sup>29</sup> Apêndice VI– Avaliação da Ação do I Encontro entre agentes educativos

<sup>30</sup> Apêndice VII – Avaliação da Ação Sensibilização dirigida aos AO

torneio; a alegria e entusiasmo de todos os que participaram direta e indiretamente no torneio; a assiduidade nos ensaios dos alunos que integraram o grupo de dança; a alegria, o interesse e a motivação dos alunos do grupo de dança nos ensaios e atuações públicas. Por último, fica registado o desejo destes alunos em dar continuidade ao grupo, no próximo ano letivo, e o compromisso da professora de Educação Musical que se disponibilizou a colaborar, caso tenha oportunidade de ficar colocada neste agrupamento.

Relativamente à Ação 3 importa referir que apesar de persistir ainda a existência de um discurso por parte de alguns docentes, que desvaloriza a participação dos EE nas reuniões de avaliação dos conselhos de turma verificou-se que, ao contrário do que tem acontecido em anos letivos transatos, todos os representantes dos EE, foram informados e convidados a participar com a devida antecedência nos respetivos conselhos de turma. Em relação ao Conselho Pedagógico foi notório o reconhecimento por parte do diretor, para a necessidade de integrar no Conselho Pedagógico um elemento representante dos EE, pelo que foi dirigido convite à Presidente da Associação de Pais da escola EB2,3 FT, para ter assento no Conselho Pedagógico no próximo ano letivo.

Concordantes com Guerra (2002, p.49) quando afirma que “*não faz falta somente ter desejo de participar. Fazem falta estruturas de participação (...) definidas e criadas democraticamente*”, conclui-se que o caminho a seguir para a concretização dos objetivos delineados para esta ação, passa pela existência de um projeto especificamente centrado nesta dimensão institucional. Assim, alterar as práticas desta instituição, em particular, e da Escola em geral, que ainda se encontra muito fechada em si mesma, bem como aumentar efetivamente a participação de todos, implica um processo gradual e lento. Conforme advoga a autora, trata-se de um processo e de uma tarefa que exigem tempo para aparecer, assim como para o surgimento dos resultados.

Quanto aos restantes contributos que esta ação trouxe destaca-se a Festa do Baile de Finalistas, assim como a Viagem de Finalistas dos alunos do 9.º ano. Participaram no baile de finalistas 48 alunos e na viagem 22 alunos. De salientar a alegria dos alunos nestes momentos, assim como o dinamismo dos mesmos no desenvolvimento de iniciativas, que lhes permitiram fazer face às despesas decorrentes destas celebrações (venda de bolos) e retomar assim o assinalar de uma etapa importante das suas vidas e da sua passagem por este contexto.

## CONCLUSÃO

O projeto “*A Participação: uma âncora para o sucesso educativo*”, espelha na sua essência, uma intenção utópica de transformação social. Não obstante, e reconhecendo que a mudança social é um processo que exige tempo, conseguiu-se, através do projeto reclamar a participação democrática dos envolvidos na transformação desta realidade que “(...) *deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável*” (Freire, 1990, pp.15-16).

Apesar das dificuldades decorrentes do desenvolvimento de um projeto numa instituição ainda muito fechada sobre si mesma, das longas horas de pesquisa, de trabalho, de encontros e desencontros, de sucessos e insucessos, procurou-se em conjunto com os participantes, caminhar em direção da sua finalidade: *Fomentar a relação escola-família-comunidade, com vista à promoção do sucesso educativo na escola EB2,3 FT*. Claro, está, que ainda é longo o caminho a percorrer para a concretização dos objetivos que nos propusemos atingir. Contudo, foram notórias as mudanças provocadas, a reflexão suscitada para a necessidade de alteração de práticas e atitudes, que devem começar desde logo pela própria escola, no questionamento e reflexões constantes das práticas pedagógicas e da relação que deve estabelecer com os diferentes intervenientes do processo educativo. Na verdade, com esta abertura e oportunidade dada aos vários intervenientes, abriram-se vias de comunicação e fóruns de discussão, dos quais podemos retirar importantes conclusões.

A análise dos relatos que tanto os pais como os alunos fizeram sobre a escola conduziu a várias reflexões, designadamente: uma revisão da função social da escola e conseqüente redefinição dos seus objetivos para os atuais alunos; alteração representações negativas sobre a família de alunos com insucesso escolar; organização de um currículo que consiga ir ao encontro da singularidade dos alunos e desenvolvimento de métodos de ensino adequados a alunos com sucesso e insucesso. Talvez seja necessário ainda repensar a sala de aula e nela incluir a pesquisa, o trabalho de grupo, a utilização da experiência de laboratório, as visitas de estudo a locais que estejam relacionados com a vida

dos estudantes de hoje, os computadores tão apreciados e utilizados em casa pelos estudantes para socializarem e para aumentarem os seus conhecimentos de uma forma horizontal. Queremos com isto despertar a atenção de todos para o facto de os jovens de hoje não aprenderem “de cima para baixo” (o “mestre” a debitar conhecimentos para os mais novos), mas aumentarem os seus conhecimentos, a partir dos amigos e, sobretudo, tendo como ponto de partida a internet. Só assim é que podemos promover uma aprendizagem ativa e responsável e, correlativamente, reduzir o insucesso escolar, a desmotivação pelas aprendizagens escolar, etc.

Da influência positiva do envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, parecem não existirem dúvidas. Com efeito, verificou-se alguma resistência da escola, nomeadamente de alguns professores para reconhecerem o contributo desta parceria para o desempenho escolar e comportamental das crianças, o aumento da democracia participativa e a melhoria da autoestima e motivação de pais e professores. A perceção negativa da escola face a esta parceria e à modalidade de participação de alguns pais deve-se à falta de esforço da estrutura educacional atual, para entender que a história escolar e de vida, tanto dos pais quanto dos filhos, pode, enfim, propiciar experiências cumulativas de frustração, capazes de impedir que a família reconheça o valor da escola, como é o caso (e não só) dos alunos de etnia cigana.

De um modo global observou-se que o tipo de ajuda que as famílias oferecem aos seus filhos está relacionado com a forma como os pais foram educados e com as dificuldades decorrentes da baixa escolaridade que estes possuem. Em geral, as famílias estão dispostas a participarem e cooperarem, no sentido de auxiliarem os seus filhos. Todavia, têm dificuldade em identificar o tipo de ajuda que podem dar aos filhos, apesar das baixas qualificações.

Concluiu-se, ainda, que na maior parte dos testemunhos os jovens evidenciam atitudes positivas face à escola. Revelaram, no entanto, alguns aspetos menos positivos, destacando-se fundamentalmente o desinteresse por algumas aulas e disciplinas e a não identificação com alguns professores, daí podermos constatar que os professores têm um papel fundamental a desempenhar no processo ensino-aprendizagem, *“devendo planificar estratégias diversas de ensino e aprendizagem”* de modo a que os alunos *“possam sentir-se reconhecidos e tratados com respeito e justiça”* (Santomé, 2006, p.102).

Relativamente às perceções dos professores sobre as causas do insucesso escolar, são apresentadas causas muito diversas para explicar o fenómeno, relacionadas com fatores intrínsecos (falta de interesse, empenho e motivação dos alunos para a aprendizagem e a falta de hábitos regulares de estudo) e extrínsecos aos alunos (burocracia que existe na escola e a demissão dos pais na vida escolar dos filhos).

Em síntese, podemos constatar através das perceções dos diferentes intervenientes educativos que, em grande parte, os motivos do insucesso escolar são atribuídos aos alunos, o que nos faz recordar novamente a teoria Meritocrática muito criticada e tão pouco reconhecida cientificamente (Eurydice, 1995; Vieira & Cristovão, 2007), mas que continua presente em algumas mentalidades. Atendendo ao facto de que estes alunos estão integrados num contexto TEIP, consideramos oportuno citar Canário (2005), quando afirma existir uma convergência no conjunto de fontes empíricas a que recorreu, de que os alunos são evidenciados no quadro da política TEIP, como o problema principal com que se defrontam decisores e professores, pelo que não admira portanto que estes interiorizem a responsabilidade pelo seu insucesso.

No fim do nosso trabalho, pensamos que existe a necessidade de a escola, pelo nível de formação dos seus elementos, mas sobretudo enquanto entidade organizada, que se encontra numa posição privilegiada para promover a criação e dinamização de espaços de reflexão conjunta entre pais e professoras, de forma a concertar pontos de atuação e intervenção estratégicos. Recomendamos, como propostas de continuidade deste projeto, o desenvolvimento de estratégias que podem passar pela dinamização de ações de formação para orientar os pais no auxílio que podem dar aos filhos, a solicitação das famílias para a participação na resolução de problemas e sobretudo na maximização da figura do representante dos encarregados de educação no Conselho de Turma. Consideramos também fundamental a ajuda que a escola pode dar às Associações de Pais para se organizarem da melhor forma possível e com uma representação massiva dos pais e encarregados de educação.

Consideramos que existe também a necessidade de apoiar e encorajar os professores, através de formação contínua no âmbito da educação intercultural, para desenvolverem recursos didáticos interdisciplinares específicos que permitam uma aprendizagem mais flexível. Além disto, parece-nos ainda necessário o investimento nas relações efetivas de discussão conjunta das

situações e de uma verdadeira participação de todos na decisão, que pode passar pela explanação da parte dos professores e escola das suas intenções e formas de trabalho, de forma a que os pais estejam não só informados, mas que também possam pronunciarem-se sobre o que pensam e assim permitir-lhes desta forma a aprender ser, estar e participar de uma forma mais inteira.

A escola tem, pois, a responsabilidade e interesse na promoção destas sugestões, uma vez que das experiências das mesmas colherá, certamente, bons frutos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, R. (2011). *Explorando uma outra Cultura: Concepções de aprendizagem nas crianças de etnia cigana* (dissertação de mestrado publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bauer, M., Gaskell, G., & Allum, N. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp.21). Petrópolis: Vozes.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellino, M., & Adams, J. (2014). Reimagining environmental education: urban youth's perceptions and investigations of their communities. *Pesquisa em Educação e Ciências*, 14, 27-38.
- Bettencourt, A., & Pinto, J. (2009). A ação da escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos. *Em busca do sucesso escolar*, 78, 26-31.
- Boal, A. (1980). *Técnicas latino americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boterf, G. L. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.

- Cabral, M. (2012). *Atitude dos Professores Face à Organização da Escola para a Inclusão dos Alunos Ciganos* (dissertação de mestrado publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa-Organizações.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. E. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-104.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Casa Nova, M. (2006a). A Relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, 182, 155–182.
- Casa Nova, M. (2006b). Gypsy culture, children, schooling and life opportunities. In Casa Nova (Ed.), *Gypsy culture, children, schooling and life opportunities* (pp.1–28). Braga: Universidade do Minho.
- Casa Nova, M., & Palmeira, P. (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. In M. Casa Nova, & P. Palmeira (Eds.), *Minorias* (pp. 7-56). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, A. (2008). *Políticas de educação prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*, texto policopiado (pp 1-48).

- Costa, A. L. (2005). *Entre a Sociedade e os Alunos: Análise Etno-Histórica da Escola Industrial e Comercial de Emídio Navarro, em Almada (1955-1974)*. Almada: Câmara Municipal de Almada.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura XIII, 2*, 355-380.
- Cruz, M. (2013). *Representações de Educação e de Escola em Pais com Baixos Níveis de Escolarização: Relações com o sucesso e com o insucesso escolar dos filhos* (dissertação de doutoramento publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Davies, D. (2003). A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Eds.), *Pais e Escola: Parceria para o sucesso* (pp. 71-94). Porto: Edições ISET.
- Davies, D. (2005). Além da parceria: A necessidade de ativismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América. In S. R. Stoer & P. Silva (Eds.), *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 29-48). Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Derouet, J. (1992). *École et justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métailié
- Diaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia - Educação social. *Revista Lusófona de Educação, 7*, 91-104.
- Diez, J., (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Efeitos TEIP: avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. (2011). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES). Instituto Universitário de Lisboa.
- Eurydice. (1995). *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação
- Fabra, M. L. & Doménech, M. (2001). *Hablar y Escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33, 581-600
- Fernandes, F. (2009). Como compreender melhor as matérias e as aulas? In M. D. Pocinho & J. M. Canavarro (Eds.), *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fernandes, P., & Leite, C. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, Porto Alegre, 33, 3, 198-204.
- Ferreira, E. (2009). (D)enunciar as Autonomias na Governação da escola Pública Portuguesa como contributo compreensivo da Mediação Organizacional. *Tutoria e Mediação em Educação*, 8, 171-181.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1990). *Conversando com educadores*. Montevideu: Rovira.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, F. (2004). O estado e a sociedade civil: A responsabilidade pública e os seus limites, comunicação apresentada na *Conferencia Internacional Direitos e responsabilidades na sociedade educativa*, 13 de março, Lisboa.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora
- Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O Planeamento em ciências sociais*. Estoril: Principia Editora.
- Hong, G., & Raudenbush, S. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 205-224.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 3, 420-437.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português* (dissertação de doutoramento publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, J. A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In J. A. Lima (Ed.), *Pais e Professores: um desafio à cooperação* (pp.133-173). Porto: Edições ASA.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento Local – Investigação Participativa Animação*

*Comunitária* (dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Lopes, J. (1997). *Tristes Escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

Maia, A. (2006). *Integração escolar e sucesso educativo na perspectiva de uma comunidade cigana: estudo de caso* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto, Portugal.

Marques, R. (2001). *Saber Educar: Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, A.M. (1991). Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In A.M. Martins & I. Cabrita (Eds.), *A problemática do insucesso escolar* (pp.6-24). Aveiro, Universidade de Aveiro.

Martins, M. (2011). *Escola-Família: uma relação para o sucesso educativo. O Diretor de Turma como interface* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica, Viseu, Portugal.

Marujo, H, Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A Família e o Sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Miguéns, M. I. (2009). *Educação, família e comunidade*, nota prévia apresentada no âmbito das comemorações dos 20 anos do Conselho Nacional da Educação, Lisboa.

Miranda, A., & Oliveira, J. (2012). Quando o palco é parte da realidade. O sociodrama na formação dos educadores sociais. *Sensos*, 2, 1, 27-40.

Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora

- Monteiro, A. (1996). *A avaliação nos projectos de intervenção social*. Sociologia, Problemas e Práticas, 137-154.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença
- Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Eds), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias* (pp. 41-57). Braga, Cadernos CIED.
- Neves, M. C. & Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, 2, 201-215.
- Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31, 155-170.
- Pacheco, J. A. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto: Porto Editora.
- Palha, J. (2007). Potencialidades e constrangimentos da profissão docente: Um testemunho. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos professores em tempos de Mudança* (pp. 143-146). Braga, Cadernos CIED.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In C. Montadon, & P. Perrenoud (Eds), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a Família e a Escola* (pp. 57-112). Oeiras: Celta Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. (2009). Efeitos de retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XLIII (1), 27-52.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 53-60.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, B. (1993). *Um Discurso Sobre As Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, M. E. (2009). Em busca do sucesso escolar. *Revista Noesis*, 78, 5-15.
- Serrano, G. (1990). *Investigação-acção. Aplicações ao campo social e educativo*. Madrid: Editorial Dykynson.
- Simões, M. C. T., Formosinho M. D. & Fonseca, A. C. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: Insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2, 3), 405-436.
- Soares, M. (2010). A Importância da leitura no mundo contemporâneo. *Ozarfaxinars: Práticas de leitura na sala de aula*, 16, 1-13.
- Shumow, L., & Miller, J.D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21, 68- 91.

- Silveira, L. & Alves, J. (2008). O Uso da fotografia na educação ambiental: Tecendo considerações. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 3, 125-146.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família. Uma perspetiva sistémica para alunos com dificuldades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, C. (2001). Um olhar (de um Cigano) cúmplice. *Que Sorte Ciganos na nossa escola!*, 2, 33-52.
- Stanley, J. & Wyness, M. G. (2005). Vivendo com a participação dos pais. Estudo de caso em duas “escola abertas”. In S. R. Stoer, & P. Silva (Eds.), *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp.51-74). Porto: Porto Editora.
- Stufflebeam, D., & Skinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. s.I. : Ediciones Paidós.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Timóteo, I., (2010). *Educação Social e Relação de Ajuda: Representações dos Educadores Sociais sobre as suas práticas* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Veiga, S. (2009). *Palcos de Conhecimento, Espaços de Transformação: Contributos da Metodologia Sociodramática para a Formação dos Educadores Sociais* (dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Veloso, L. & Abrantes, P. (2013). *Sucesso escolar: Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Vieira, C. & Cristóvão, D. (2007). Insucesso escolar na Universidade de Évora. Instrumentos de recolha de opinião: contributos para um diagnóstico. In

Cadernos PRPQI, nº 7, Pró-Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação, Universidade de Évora, 1-20.

Villas Boas, M. (1994). A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, 5.

Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.

Xia, N., & Kirby S. (2009). *Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes*. New York: Rand Corporation.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. Diário da República, 2.ª série - n.º 120. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro. Diário da República, 1.ª série - nº 29. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série – n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República. 1.ª série - n.º 126. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República. 1ª série - n.º 129 . Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Lei n.º 769-A/76. Diário da República. 1ª série - n.º 201 . Ministério da Educação. Lisboa

Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto. Diário da República n.º36 – I Série.  
Ministério da Educação. Lisboa

Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º55/2008 - Diário da  
República, 2ª série – N.º206 - 23 de outubro de 2008.

Ministério da Educação. Despacho Normativo 147-B/ME/96 – Diário da  
República, 2ª série - N.º 177, 1 de agosto de 1996.

Lei de Bases do Sistema educativo n.º46/86 de 14 de outubro

Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário n.º  
2/2015. Diário da República, 2ª série, n.º 59. Ministério da Educação e  
Ciência. Lisboa

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Guimarães 2011-2013. Rede  
Social de Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães. Disponível em  
[http://www.cmguimaraes.pt/uploads/writer\\_file/document/4068/PDS2015-2020.pdf](http://www.cmguimaraes.pt/uploads/writer_file/document/4068/PDS2015-2020.pdf)

Plano de Desenvolvimento Social Inclusivo de Guimarães 2015-2020. Rede  
Social de Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães (Versão de trabalho)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Fernando Távora. Projeta o Teu  
Futuro 2014-2018. Disponível em  
[http://www.agrupamentofernandotavora.edu.pt/site\\_docs/documentos/Projeto%20Educativo%2014-18%20\(4junho%2014\).pdf](http://www.agrupamentofernandotavora.edu.pt/site_docs/documentos/Projeto%20Educativo%2014-18%20(4junho%2014).pdf)

## **APÊNDICES**

### **ÍNDICE DOS APÊNDICES**

**APÊNDICE I** - Algumas Teorias sobre a problemática do Insucesso Escolar

**APÊNDICE II** - Os números do Insucesso Escolar: dimensão internacional e nacional

**APÊNDICE III** -Análise SWOT do Agrupamento

**APÊNDICE IV** - Candidatura INOVA

**APÊNDICE V**- Planificação/Avaliação das Sessões do Grupo de Discussão - Alunos

**APÊNDICE VI**- Planificação/Avaliação das Sessões do Grupo de Discussão – Pais / EE

**APÊNDICE VII** – Planificação/Avaliação da Sessão de Sensibilização aos Assistentes Operacionais – *Relações Interpessoais e Mediação de Conflitos*

**APÊNDICE VIII** – Planificação/Avaliação da Sessão de Sensibilização aos Assistentes Operacionais – *Bullying*

**APÊNDICE IX** – Avaliação de Entrada

**APÊNDICE X** – Problematização

Instrumentos de Avaliação facultados aos participantes dos Grupos de Discussão

**APÊNDICE XI** – Avaliação Geral dos Alunos sobre as Sessões do Grupo de Discussão

**APÊNDICE XII** – Avaliação Geral dos Adultos sobre as Sessões do Grupo de Discussão

## **APÊNDICE I – ALGUMAS TEORIAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR**

*“Não vale a pena constatar o insucesso escolar e sublinhar o conformismo que lhe é inerente. É preciso partir para planos mais preventivos e profiláticos” (Fonseca, 2004).*

A problemática do insucesso escolar é de tal modo complexa, que todos os estudos sobre insucesso escolar reconhecem e referem a dificuldade em determinar os fatores e em estabelecer relações entre os vários intervenientes envolvidos no processo (Capucha *et al*, 2009). Os fatores que estão na base do insucesso são múltiplos, pelo que alguns estudos perspetivam o insucesso escolar como um fenómeno multidimensional, podendo refletir variáveis de natureza psicológica (dos alunos), designadamente nas suas capacidades, motivação ou herança genética, outros apontam para fatores sociais e culturais e outros ainda referem variáveis de natureza pedagógica (atribuem o insucesso escolar ao funcionamento e organização da escola) (Marchesi & Pérez, 2003; Leite, 2009; Cortesão, 2009).

Com efeito, impõem-se as seguintes questões: Quais são, afinal, os verdadeiros fatores que contribuem para o insucesso? “O insucesso é inato ou é produzido pela sociedade e pela escola?” (Fonseca, 2004, p.510). “Quem fracassa na realidade? Fracassam os indivíduos, ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas” (Rovira, 2003, p.84). Claro, está, que as respostas a estas questões são múltiplas, o que não nos surpreende, pois tal como referem vários estudos (Marchesi & Pérez, 2003; Palacios, 2003 e Rovira, 2003) estamos perante um fenómeno complexo face à interação das diversas variáveis intervenientes.

### **DEFINIR INSUCESSO ESCOLAR**

O conceito de insucesso escolar é uma ideia moderna na História da Educação da Sociedade Ocidental, pelo que surge associado à instituição da escolaridade obrigatória, decorrente das exigências da Sociedade Industrial. Na verdade, o insucesso escolar nem sempre foi reconhecido como um problema, pois se recuarmos por exemplo até à geração dos nossos avós, constatamos que

a escola se destinava apenas a pequenas elites. Com efeito, a seleção social precedia a seleção escolar, já que a condição de classe traçava o destino escolar mais do que as aquisições intelectuais.

De sublinhar que só após a queda do Estado Novo, na década de 70, Portugal adere a um modelo de escolarização que se desenvolveu em países ocidentais ao longo do século XX, após a segunda Guerra Mundial. Com o 25 de abril, assiste-se à democratização do ensino e, por conseguinte, à universalização da escola. A chamada “escola de massas” tornou a escola universal, desenvolvendo-se como uma política social de educação para todos que consagrou e concretizou o pleno direito à educação. Deste modo, a escolaridade obrigatória e gratuita passa a abranger toda a população e classes sociais, sendo esta heterogeneidade o traço mais evidente desta instituição (Stoer & Cortesão, 1999). No caso português, a democracia acentuou um processo de escolarização veloz, caracterizado pela chegada de novos públicos (Almeida, 2005).

A “escola das *certezas*” da primeira metade do século XX dá lugar à “escola das promessas - uma promessa de desenvolvimento e mobilidade social e de diminuição das desigualdades”; a promessa da passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, arrastando consigo a necessidade de adaptação à educação multicultural (Canário, 2005).

No que respeita às conceções da instituição escolar sobre a diversidade cultural destacam-se duas realidades opostas: a primeira que não considera a existência de diferentes culturas e que delega à escola a preservação e transmissão dos valores e normas clássicas que caracterizam a sociedade dominante; e a segunda que reconhece a existência de uma pluralidade de culturas onde a educação é encarada como um processo fundamental à mudança e reconstrução social (Reis, 2010).

Neste contexto, verifica-se que a instituição escolar (portuguesa) não estava preparada para este processo de universalização do ensino, assim como para receber crianças imigradas e socializadas de acordo com outras culturas. Na verdade, o baixo rendimento escolar das crianças pertencentes a grupos étnicos despoleta a preocupação pelas desigualdades sociais e culturais consideradas nos estudos do insucesso escolar. A etnia cigana é pois o espelho deste processo. Enguita (2000) refere que o sistema educacional não foi pensado para a

presença de grupos sociais minoritários<sup>31</sup>, pelo contrário, a escola foi desenhada para corresponder às exigências das classes média e alta e ao sexo masculino (Casa Nova, 2006).

O conceito insucesso escolar é de uso corrente e reveste-se também de alguma complexidade, que se evidencia desde logo pelo facto de nos vários dicionários de Língua Portuguesa não existir uma unidade semântica na definição deste conceito<sup>32</sup>. Devido a esta ausência de uniformidade concetual e, por conseguinte, pelo facto de lhe poderem ser atribuídas diferentes interpretações, pareceu-nos difícil encontrar uma definição clara e consensual, daí considerarmos oportuno salientar alguns autores que explicitam o conceito de insucesso escolar, assim como a génese deste fenómeno.

Estamos, pois, perante um conceito que não é unívoco nem tão pouco consensual. Questionamo-nos tal como Estrela (2007, p.5):

*“num mundo em que o sucesso fácil e efémero parece mover as pessoas e as instituições, de quem se fala e de que se fala quando falamos de sucesso educativo? Falamos dos alunos, dos professores, dos pais e encarregados de educação? Falamos do sistema educativo, das escolas, das relações destas com a comunidade, da inserção dos alunos no mercado de trabalho, da formação de cidadãos conscientes e participativos, de pessoas e famílias felizes?”*

Ora, se é verdade que as concepções sobre insucesso escolar mudam consoante as lógicas em confronto, também não será mesmo verdade que ao longo dos últimos anos, o sucesso escolar tende a ser reduzido ao “rendimento ou aproveitamento dos alunos” (avaliado mediante estatísticas comparativas) e preterido o que é mais difícil de avaliar – “o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical”, reduz “as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando

---

<sup>31</sup> Grupos sociais desfavorecidos, género feminino ou minorias étnicas.

<sup>32</sup> Etimologicamente, a palavra *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “Malogro”; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” (Dicionário Enciclopédico Português da Verbo, 2006, p.173) ou ainda “mau resultado, desastre e fracasso” (Costa & Melo, 1989). O vocábulo *insucesso* é habitualmente referenciado por analogia ao termo sucesso, designado entre outros, por “o bom êxito, conclusão” (Fontinha, s.d.) ou “chegada, resultado, triunfo” (Machado, 1977)

*prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas*” (Perrenoud, 2003, p.4). A este propósito, Sá (2009, p.101-104) alerta para os “efeitos colaterais” que daqui podem advir, na medida em que as escolas poder-se-ão sentir tentadas e pressionadas, a selecionar criteriosamente as entradas dos alunos e a apresentar resultados, que reduzem os alunos à sua condição de “alunos-mercadoria”, produzindo assim diferentes formas de exclusão.

É de salientar que o termo insucesso escolar é habitualmente utilizado pelos professores, educadores, políticos e responsáveis de administração, para caracterizar as elevadas percentagens de retenções escolares verificadas no final de cada ano letivo, embora considere que também existe insucesso escolar nas situações em que a socialização ou a personalidade não foram devidamente desenvolvidas (Formosinho, Fernandes & Pires, 2001). Na aceção de Gottardo (2006, p.52), o insucesso escolar não pode ser medido somente pelas percentagens de retenções, enfatizando a relevância de se “*analisar profundamente a caminhada do aluno, seu desenvolvimento enquanto ser humano e cidadão*”.

A diversidade de interpretações dificulta a definição de insucesso escolar, sendo na perspetiva de Marchesi & Pérez (2003, p.25), um conceito controverso pelas seguintes razões:

- i) Apresenta uma abordagem global do fracasso do aluno (ao nível dos conhecimentos, desenvolvimento pessoal e social), que não corresponde em absoluto à realidade;
- ii) Reveste-se de uma carga negativa do aluno, com consequências na sua auto estima e confiança;
- iii) Centra o fracasso somente no aluno, descurando a responsabilidade de outros agentes e instituições sociais, como a família, o sistema *educativo* e a própria escola.

A apropriação deste conceito está para Rovira (2003, p.84) conotado de uma certa vulgaridade e carga negativa, porque ao abordarmos o fracasso escolar de uma forma global incorremos no risco de considerar o aluno fracassado na sua totalidade. O autor rejeita assim a simplicidade, conclusividade e negatividade do conceito enfatizando que “*nem todos os insucessos são iguais, porque ninguém fracassa de todo em tudo*” e que “*às vezes o insucesso pode ocultar esforços consideráveis*”. No entanto, “*um insucesso pode ser um mal menor, quer ao nível pessoal, quer ao nível social*”.

Segundo Bondal (2003), a preocupação com a definição do conceito surge aliada à tentativa de explicação do insucesso escolar, a qual é efetuada de uma forma grosseira, uma vez que se confundem os sintomas com as causas.

A discrepância interpretativa manifestada por estes autores evidencia a dualidade de critérios que cada uma apresenta na definição do conceito insucesso escolar.

Segundo Benavente (1989), o insucesso escolar atravessa várias fases. Até ao final dos anos 60, a Teoria Meritocrática (fatores individuais) explicava a origem do problema a partir das características dos alunos, colocando assim a tónica nos dotes naturais dos alunos e procurando na inteligência a primeira explicação do rendimento escolar. Desta forma, os estudos centrados nesta corrente de pensamento - corrente genética - (Martins, 1991; Formosinho, Fernandes & Pires, 2001; Tavares, 1998; Marchesi & Pérez, 2003; Rovira, 2003; Bettencourt & Pinto, 2009) atribuem a responsabilidade do insucesso à genética do próprio aluno, isentando assim a escola de eventuais responsabilidades, uma vez que o problema residia no aluno que “*não dava para mais*” (Bettencourt & Pinto, 2009, p.27), pelo que comodamente, a escola pode deixar de procurar soluções para a sua falta de eficiência (Paro, 2001).

É sabido, entre nós, que embora a inteligência seja um fator relevante a considerar na explicação do rendimento escolar dos alunos (Almeida et al, 2005), não podemos ignorar que estes são o produto do meio, da experiência e da aprendizagem (Eurydice, 1995). Não admira portanto, que dado o seu carácter redutor e simultaneamente reprodutor da desigualdade entre alunos, negando-se toda e qualquer responsabilidade política e educativa, esta corrente tenha vindo a ser fortemente criticada e ainda hoje pouco reconhecida em termos científicos (Eurydice, 1995; Vieira & Cristovão, 2007).

Uma perspetiva mais sociológica designada por Teoria do *handicap* sociocultural (Benavente, 1990; Crahay, 1996; Peixoto, 1999; Leite, 2003; Vieira & Cristovão, 2007), onde o insucesso escolar é atribuído ao meio sociocultural de pertença, coloca em evidência o papel reprodutor da escola. A Teoria do *handicap* sociocultural surge no final da década de 60 e deu lugar a outras explicações sociológicas, que remete a justificação do sucesso/insucesso dos alunos à pertença social, “*pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola*” (Benavente, 1990, p.6). À chegada ao sistema educativo, o aluno traz consigo uma história de vida no seio familiar, tem uma

origem social, um nível socioeconómico e cultural singular que o vai influenciar em todo o seu percurso escolar.

Com a democratização do ensino, assiste-se à presença de uma heterogeneidade de grupos sociais na escola e, por conseguinte, tornam-se mais visíveis os números do insucesso escolar das crianças oriundas das classes sociais mais desfavorecidas da sociedade (a nível social, cultural e económico). Assim, numa primeira abordagem, as dificuldades destes alunos eram explicadas por um *deficit* sociocultural, que correlacionava o meio social e culturalmente desfavorecido e, como tal, a utilização de um código linguístico limitado, com o insucesso escolar (Crahay, 1996). Contudo, esta corrente de pensamento tem sido fortemente criticada por considerar como referência o meio de origem, enquanto modelo de saber único e universal (Eurydice, 1995).

Esta constatação remete-nos para o papel reprodutor da escola, evidenciando-se que as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que por sua vez perpetuam as desigualdades sociais. Na verdade, a escola ao utilizar a linguagem da cultura dominante, coloca os alunos das famílias menos escolarizadas em desvantagem, uma vez que estão perante um discurso que muitas vezes não conseguem decifrar e, por conseguinte, apropriar (Capucha *et al*, 2009).

Na realidade, os defensores desta linha de pensamento deixam de culpabilizar apenas o jovem para estender a culpa ao agregado familiar, à comunidade de pertença e à sociedade em geral, posição esta que foi amplamente criticada pela Teoria da reprodução social e cultural que desloca o enfoque das análises para o contexto educativo.

O problema do insucesso escolar persistia ainda até aos anos 70, o que provocou o enfraquecimento também da Teoria *handicap* sociocultural, emergindo uma nova corrente explicativa do insucesso designada por Teoria Socioinstitucional. Assiste-se então a uma mudança de paradigma que procura explicações para as desigualdades dos resultados escolares na própria escola, reconhecendo que esta foi “*pouco questionada quanto ao seu tipo de funcionamento (...) e, sobretudo, à sua imputabilidade no que respeita ao insucesso escolar*” (Martins, 1991, p.17). A este propósito, Rodrigues (2010, p.34) acrescenta que (...) *no passado era missão central da escola selecionar os melhores alunos. A escola tinha obrigação de ensinar os que queriam ou podiam aprender e nem a escola nem os professores respondiam pelos maus*

*resultados escolares (...). Nessa altura, o conceito de insucesso escolar ou abandono escolar precoce não existiam como referencial das políticas educativas.*

Nesta linha de ideias, questionamos acerca do papel da escola e dos professores nos dias de hoje e corroborando Benavente (1990, p.717) “*sublinha-se a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o caráter ativo da escola na produção do insucesso*”. A verdade é que, tal como no passado, Portugal continua a apresentar taxas de insucesso escolar preocupantes, visíveis nos resultados escolares e nos relatórios internacionais, que decorrem em parte da nossa tradição e de um passado em que o princípio da seleção deixou marcas que tendem a persistir (Leite, 2009).

Esta corrente de pensamento rejeita o fatalismo da teoria do *handicap* cultural e propõe-se a realçar na explicação deste fenómeno, os mecanismos que operam no interior da escola.

Um dos aspetos do sistema escolar que gera mais controvérsia é a forma como a escola estrutura o currículo académico, que de acordo com vários estudos, é provavelmente um dos maiores responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos oriundos das classes mais desfavorecidas (Formosinho, 1987; Araújo, 1987; Martins, 1991; Guerra, 2005). Deste modo, podemos afirmar que, a escola, aparentemente democrática não atende à diversidade dos alunos que a frequentam e “*funciona como um hospital que dá a mesmo tratamento a todos os doentes*” (Perrenoud, 2002, p.212 citado por Canário, 2005, p.77), o que agrava o “*desfasamento entre o que ela oferece e a demanda da sociedade, das famílias e dos alunos*” (Machado, 2010, p.42).

O desafio que hoje se impõe à escola reside na necessidade de esta ampliar o ser espectro de atuação, promovendo a capacitação a vários níveis e atendendo às experiências, às potencialidades e às motivações de cada aluno. Queremos com isto dizer, corroborando a perspectiva de Benavente (1988), que é preciso considerar as diferenças como diferenças e não como deficiências.

## **APÊNDICE II – OS NÚMEROS DO INSUCESSO ESCOLAR: DIMENSÃO INTERNACIONAL E NACIONAL**

De acordo com o Conselho Nacional de Educação – CNE (2015, p.3), “anualmente, mais de 150 000 alunos do sistema educativo português ficam retidos no mesmo ano de escolaridade”. Num estudo recente da Eurydice (2011), a comparação dos dados estatísticos (Eurostat 2008 e PISA 2009) indica a ausência de uma relação linear entre a consagração da figura da retenção escolar na legislação e a sua aplicação na prática. *Em muitos dos países onde a retenção é permitida, mas restringida por disposições legislativas, as taxas variam bastante entre os diversos países. No nível 1 da CITE<sup>33</sup>, certos países, como a Grécia (2,0%), a República Checa (2,1%) ou a Áustria (4,9%), apresentam taxas muito baixas de retenção, ao passo que outros, como França (17,8%), a Comunidade francófona da Bélgica (22,0%), Luxemburgo (22,2%), Portugal e os Países Baixos (22,4%), registam taxas muito superiores. No nível 2 da CITE, estas tendências persistem, com as taxas a variarem entre os 0,5% na Finlândia e os 31,9% em Espanha (p.58).*

Os dados do PISA 2012 revelam que cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos tinham uma retenção, contra a média da OCDE de 13%, e mais de 7,5% apresentam no seu percurso mais de uma retenção. Verifica-se, ainda, que os resultados destes alunos nas provas de Matemática, Leitura e Ciências são significativamente inferiores aos dos alunos que nunca foram retidos, o que poderá significar que o(s) ano(s) de repetência não permitiu/permitiram uma recuperação de aprendizagens, como é o objetivo subjacente à medida da retenção escolar. No entanto, a investigação demonstra que alunos retidos, nomeadamente nos anos iniciais da escolaridade, não melhoram os seus resultados e são mais propensos a uma nova retenção para além da evidente

---

<sup>33</sup>CITE-Classificação Internacional do Tipo de Educação.

Os programas de nível 1 são normalmente concebidos com base em unidades ou projetos que visam proporcionar aos estudantes uma educação de base sólida em leitura, escrita e matemática, a par de um conhecimento elementar de outras matérias como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, arte e música. Em alguns casos, está prevista educação religiosa (CITE, 1997, p.21).

*associação, sustentada na literatura, entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar (CNE, 2015, p.3).*

No quadro Europeu, Portugal apresenta a maior taxa de retenção nos três níveis do CITE (34,3%), num universo de 31 países em análise, sendo que destes países apenas quatro apresentam valores de retenção acima dos 30%

Um estudo recente, intitulado “*Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados do PISA*” (2013) revela uma evolução positiva e rápida da educação nos últimos anos. Não obstante, e embora os dados do Ministério da Educação (<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/610.html>), traduzam uma descida sistemática da taxa de retenção quer no Ensino Básico quer no Secundário, não é necessariamente claro, uma alteração da cultura de retenção e, portanto, que os professores se encontrem a promover práticas de substituição da retenção, por medidas de combate ao insucesso escolar. A redução da taxa de retenção pode “*refletir o uso de programas recentemente implementados pelo Ministério, que facultam novas oportunidades aos alunos*” (p.3).

### **APÊNDICE III – ANÁLISE SWOT**

Com o objetivo de elaborar o Plano Plurianual TEIP, solicito a colaboração dos departamentos para efetuarem uma análise sintética e o mais concretizada possível, nos seguintes aspectos:

- **Organização dos apoios educativos para os alunos com insucesso escolar**
  - Perspetiva face à escola:

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Pontos Fortes</b>                      | <b>Pontos Fracos</b>            |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

- Perspetiva face à disciplina

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Pontos Fortes</b>                      | <b>Pontos Fracos</b>            |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

- **Práticas de Diferenciação Pedagógica utilizadas na Escola/Sala de aula**

- Perspetiva Face à Escola

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Pontos Fortes</b>                      | <b>Pontos Fracos</b>            |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

- Perspetiva Face à disciplina

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Pontos Fortes</b>                      | <b>Pontos Fracos</b>            |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

➤ **Práticas de Trabalho Colaborativo entre Docentes (planificações, construção e partilha de matérias,...)**

- Perspetiva Face à Escola

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Pontos Fortes</b>                      | <b>Pontos Fracos</b>            |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

- Perspetiva Face à disciplina

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Pontos Fortes</b>                      | <b>Pontos Fracos</b>            |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

➤ **Relativamente ao funcionamento do Departamento, clarifique**

|                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| <b>Pontos Fortes</b> | <b>Pontos Fracos</b> |
|----------------------|----------------------|

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
|   |                                 |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

➤ **Organização das ações do GAAF relativamente à Indisciplina**

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Pontos Fortes</b>                      | <b>Pontos Fracos</b>            |
| <b>Possibilidades/Aspetos de Melhoria</b> | <b>Constrangimentos/Ameaças</b> |

## APÊNDICE IV – CANDIDATURA INOVA



### INOVA! Concurso de Ideias Edição 2014-2015

---

#### Comprovativo de Candidatura

---

##### Identificação da Candidatura

**Ref. Candidatura:** PT11-II-IS3S-51-2014-2015  
**Prémio:** INOVA Social (3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário)  
**Utilizador:** gaaf@agrupamentofernandotavora.edu.pt  
**Data Submissão:** 17-03-2015 16:28:36

##### Estabelecimento de Ensino

**Nome:** Agrupamento de Escolas Fernando Távora  
**Endereço:** Rua de Lemos, Fermentões, 4800-137  
**Distrito:** Braga  
**Concelho:** Guimarães  
**NUTS II:** NORTE  
**NIPC:** 600070476  
**NIB:** 003502710000253593055

##### Responsável

**Nome:** Sofia Ribeiro Silva  
**CC/BI:** 11879891  
**Cargo:** Técnica Serviço Social  
**Telefone:** 253559260  
**Telemóvel:** 964428310  
**E-mail:** gaaf@agrupamentofernandotavora.edu.pt

##### Entidades

| Nome da Entidade | Âmbito de Colaboração   |
|------------------|---|
| Fraterna         | Desenvolvimento de recursos no âmbito do empreendedorismo (protocolo com a associação Achievement Portugal) |

##### Equipa Promotora - Professor Responsável

**Nome:** Sofia Ribeiro Silva  
**CC/BI:** 11879891



## INOVA! Concurso de Ideias Edição 2014-2015

### Comprovativo de Candidatura

Telefone: 964428310

E-mail: gaaf@agrupamentofernandotavora.edu.pt

#### Equipa Promotora - Representantes na Defesa Presencial

| Nome do Aluno/Formando      | CC/BI    | Data Nascimento | Ano Escolaridade |
|-----------------------------|----------|-----------------|------------------|
| Ana Filipa Monteiro Ribeiro | 30350123 | 12/01/2000      | 9                |
| Ana Isabel Alves Carvalho   | 30370707 | 11/01/2000      | 9                |
| Eduardo Manuel Durães Silva | 30384073 | 27/03/2000      | 9                |

#### Equipa Promotora - Total Elementos

Nº total de professores/formadores: 4

Nº total de alunos/formandos: 3

#### Projeto

##### Designação:

ECO(STEP)//Scholl

##### Identificação da necessidade ou do problema a que o projeto pretende dar resposta:

A base deste projeto teve origem nos problemas reais da nossa comunidade educativa, uma vez que foram os alunos, através da metodologia da fotografia participativa, que identificaram esses mesmos problemas. Assim, a preocupação pela sustentabilidade do meio ambiente e a adoção de práticas desajustadas no contexto escolar, constitui uma das principais preocupações dos alunos que frequentam a EB2,3 Fernando Távora.

A escola é um espaço de excelência para o desenvolvimento de cidadãos eticamente responsáveis, pelo que a preocupação pelo ambiente deve ser entendida também como um desafio inerente ao papel da escola.

Neste quadro, pretende-se com este projecto que assenta numa lógica de Educação Ambiental, a promoção de uma consciencialização dos problemas relacionados com as questões ambientais e, consequentemente, a emergência de novos valores, mentalidades e atitudes.

##### Ideia:



## INOVA! Concurso de Ideias Edição 2014-2015

---

### Comprovativo de Candidatura

---

Nas propostas de Educação Ambiental para a sustentabilidade, a participação assume-se como um processo de mudança a partir das comunidades. Tozoni-Reis (2007) define que a Educação Ambiental é, também, um processo de formação humana diverso. Esta diversidade exige que se pense em formas alternativas e criativas de produzir conhecimentos.

As metodologias participativas assumem grande importância em contexto escolar, proporcionando aos jovens ferramentas para investigar o ambiente mediante uma lente crítica e "oportunidades de estudar os problemas sociais que afetam as duas vidas e, em seguida, determinar ações para corrigir esses problemas" (Cammarota cit in Bellino & Adams, 2014).

Assim, pretende-se através do Photovoice, metodologia visual participativa, desafiar os alunos a organizar uma exposição de fotografias e vídeos para a comunidade educativa que traduzem os problemas e a procura de soluções para os mesmos, com vista à sensibilização para as questões ambientais.

#### Descrição sumária do projeto:

A escola, assim como as instituições parceiras deste projeto, devem conseguir dar resposta às demandas sociais e pessoais desta realidade, por isso este projeto prevê um conjunto de ações que permitam dar "voz" às pessoas, capacitando-as com habilidades para documentar e divulgar as suas próprias percepções sobre esta realidade. Promoveremos, assim, até ao final do ano letivo 2014/ 2015 um conjunto de atividades tais como ações de formação sobre fotografia participativa, exposição das fotografias e fóruns de reflexão com a presença de agentes políticos e institucionais locais, divulgação das exposições em jornais e revistas que resultarão na tomada de consciência dos problemas (sociais) desta comunidade e concertação de esforços que permitam encontrar caminhos; sugerir soluções para problemas reais e mostrar que existem várias possibilidades quando tudo parece perdido; Ações de sensibilização ambiental no centro da Cidade de Guimarães e Ações de limpeza da escola. Neste quadro, a finalidade deste projeto é evidenciar e procurar construir soluções para os problemas ambientais e ecológicos, através do envolvimento da comunidade local com recurso aos métodos visuais e, em particular, à fotografia participativa.

Em suma, pretendemos envolver os alunos em atividades que os façam pensar e compreenderem-se a si e ao mundo, para se tornarem aptos a dar passos mais responsáveis e conscientes; por outro, contribuir para que a nossa comunidade educativa acompanhe a transformação acelerada do meio ambiente e a ela se adegue. Neste sentido, este projeto alia a educação ambiental à formação de cidadãos responsáveis e ativos.

#### Objetivos:



## INOVA! Concurso de Ideias Edição 2014-2015

---

### Comprovativo de Candidatura

---

#### Objetivos gerais

- Promover contextos de formação, fóruns de reflexão e sensibilização em torno dos problemas identificados, por meio da criação de imagens fotográficas, com vista à evidenciação dos problemas ambientais e conceção de propostas públicas para a superação dos problemas em causa.

#### Objetivos específicos

- Realizar e divulgar ações e Boas Práticas no âmbito da sustentabilidade do meio ambiente.
- Promover a reflexão e o diálogo a propósito dos problemas identificados através da fotografia.

#### Viabilidade e sustentabilidade:

Entendemos que as ações elencadas serão as mais facilitadoras do produto final do projeto. Só a avaliação constante deste processo é que permitirá à equipa avaliar a sua viabilidade, bem como a sustentabilidade do projeto.

A avaliação é aqui perspetivada como um processo contínuo e transversal de observação e recolha de informação ao longo de todo o projeto. É importante que a equipa tenha tempo para refletir sobre o que se está a passar, para adequar as práticas ao contexto. Assim, numa primeira fase fizemos a avaliação do contexto de estudo (recolha de informações que permitam decidir e construir o projeto); depois a avaliação de entrada (o que introduzir no projeto para alterar o que é necessário) e do processo (forma como se trabalha) e, por fim, a avaliação do produto final (Lima, 2003).

Fazemos a avaliação para verificar se os objetivos e resultados estão a ser atingidos. Para o efeito, estabeleceram-se indicadores que serão usados para medir o progresso e impacto do projeto.

#### Fases de planificação do projeto:



## INOVA! Concurso de Ideias Edição 2014-2015

### Comprovativo de Candidatura

Ação 1 (12.02.15) – Workshop de Fotografia Participativa com o objetivo de sensibilizar os participantes para as potencialidades das metodologias participativas (designadamente a fotografia) e ensinar aos participantes algumas técnicas na arte de fotografar por forma a estimular o olhar, a perceção e os conhecimentos a partir da criação de imagens fotográficas.

Ação 2 (19.02.15) – Introdução ao tema do ambiente – Sensibilizar os participantes para as questões decorrentes da crise ambiental, numa sociedade amplamente globalizada e de “risco”.

Ação 3 (03.03.15) – Passeios (fotográficos) pela escola

Ação 4 (09.04.15) - Passeios (fotográficos) pela freguesia

Serão organizados passeios pela escola e pelas freguesias de Fermentões e Penselo, sob a orientação de fotógrafos voluntários (inscritos no Banco Local Voluntariado de Guimarães), com vista à produção de fotografias que evidenciam os problemas da escola e da comunidade. Estes encontros serão também posteriormente publicados no Blog do projeto, que pretende ser um site com uma estrutura simplificada que permite de uma forma fácil o registo cronológico, frequente e imediato de ações, opiniões, imagens, factos ou qualquer outro tipo de conteúdo.

Ação 5 (07.05.15) - Montagem/Organização da Exposição Fotográfica - Esta ação visa a criação de grupos de trabalho para organização e montagem da exposição das produções fotográficas.

Atendendo ao facto que as fotografias serão apenas utilizadas para a exposição, optou-se por uma revelação/impressão das mesmas com qualidade média. Estas fotografias serão posteriormente recicladas, o que vai permitir fazer face às despesas decorrentes da impressão/revelação. Para a Montagem serão necessários apenas pregadores e um cordão. As fotos serão fixadas em fundos feitos de papel rígido, para que os pregadores não as marquem.

Ação 6 (14.05.15) - Exposição das Fotografias e Promoção de Fóruns Públicos de Reflexão e Debate - Esta actividade constitui um dos pontos altos do projecto. Pretende-se fazer uma exposição das imagens fotográficas precedida de fóruns de reflexão e debate, com vista à apresentação de propostas públicas para a superação dos problemas identificados pelos participantes. Serão estrategicamente convidados a participar nesta iniciativa, todos os agentes políticos e institucionais.

Ação 7 (21.05.15) - Elaboração de um “Dossier Colaborativo” onde serão registadas as novas etapas a percorrer e o contributo apresentado por cada representante político e institucional para a superação dos problemas identificados e que será entregue ao Sr. Presidente da Câmara Municipal de Guimarães, por forma a que se operacionalizem as mudanças desejáveis.

Sessão 8 (05.06.15) – Comemoração do Dia Mundial do Ambiente através de ações de sensibilização ambiental no centro da Cidade de Guimarães

**Funções dos elementos da equipa na conceção e desenvolvimento do projeto:**



## INOVA! Concurso de Ideias Edição 2014-2015

### Comprovativo de Candidatura

Professor responsável – Sofia Silva

- i) Representar a equipa de projeto, da qual faz parte integrante, durante as fases de projeto perante os parceiros do mesmo, facilitando a comunicação entre todos os intervenientes;
- ii) Colaborar na concretização das ações, orientando os restantes elementos da equipa no planeamento e execução das mesmas;
- iii) Mediar o debate e fórum de reflexão previsto na ação 6.

Associação de Estudantes:

- Ana Filipa Monteiro Ribeiro
- Ana Isabel Alves Carvalho
- Eduardo Manuel Durães Silva

- i) Assegurar a divulgação atempada de todas as iniciativas previstas no plano e cronograma das atividades/ações do projeto;

#### Recursos humanos e materiais mobilizados:

Recursos Humanos:

Pais e Encarregados de Educação dos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas Fernando Távora (6 participantes); Alunos que representam a Associação de estudantes (6 participantes); Docentes da disciplina de TIC e CN; Técnica Superior de Educação Social/Serviço Social

Recursos Materiais:

Máquinas fotográficas, computadores, projector multimédia, impressora, papel expositor e outros recursos disponíveis na escola.

Parcerias:

- Câmara municipal de Guimarães (Banco Local de Voluntariado);
- Casa do Povo de Fermentões;
- Casfig;
- Fraterna;
- Junta de Freguesia de Fermentões e Penselo;
- Detalhe-Soluções Publicitárias;
- Jornais e rádios locais.

#### Potencial do impacto social e económico da implementação do projeto:



## INOVA! Concurso de Ideias Edição 2014-2015

### Comprovativo de Candidatura

A base deste projeto teve origem num problema social sentido pelos alunos que frequentam a EB2,3 Fernando Távora. A escola deve, assim como as instituições parceiras deste projeto, conseguir dar resposta às exigências sociais e pessoais desta realidade, por isso este projeto prevê um conjunto de ações que permitam dar "voz" às pessoas, capacitando-as com habilidades para documentar e divulgar as suas próprias percepções sobre esta realidade.

De acordo com vários autores (Mendes & Branco, 2009), a Educação Ambiental é um processo permanente, que passa pela participação ativa de todos os sujeitos na procura de soluções ambientais. O objetivo é, de facto, formar uma população consciente, preocupada com o ambiente, dotá-la de conhecimentos e motivação que lhes confirmem um sentido de compromisso, o qual lhes possibilite atuar, individual e colectivamente, na resolução de problemas ambientais. A educação ambiental é, por isso, um ato voltado para a transformação social.

Esta é, pois, uma finalidade ambiciosa, na medida em que fomenta a intergeracionalidade e perspectiva o surgimento de novos protagonistas no futuro, novos desafios e novas respostas, o que confere mais sustentabilidade ao projeto,

Com este projeto pretende-se reforçar o alerta à sociedade para a questão inadiável de apostar na educação ambiental. A partir de uma experiência local, com a comunidade educativa do nosso agrupamento, contribui-se para uma mudança global. Partimos, assim, da premissa pensar globalmente, agir localmente.

#### Anexos

#### Hiperligação:

(i) Não existem anexos registados.

## **APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS SESSÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO - ALUNOS**

### **Sessão n.º 1**

Data: 20/02/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

#### **Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre a escola identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar;
- Expressar sentimentos, dúvidas e questões relacionados com a vida escolar;
- Identificar as necessidades do grupo e planificar as próximas sessões.

#### **Atividade 1: Apresentação**

**Duração: 10 minutos**

**Material: Nenhum**

Procedimento:

- Apresentação dos dinamizadores (Investigadora e técnicos da Casa povo de Fermentões: Psicólogo e Técnica de Serviço Social);
- Posteriormente damos conhecimento do projeto, no âmbito do Mestrado e desafiamos o grupo a participar connosco;
- Explicitamos os objetivos da sessão;
- Em seguida tentamos perceber as expetativas do grupo face às sessões e ao projeto em geral

#### **Atividade 2: “Pensamentos sobre a Escola”**

**Duração: 20 minutos**

**Material: Papel de cenário e uma caneta por participante.**

Procedimento:

- É distribuída uma caneta por cada participante e colocado o papel de cenário na mesa do centro da sala;

- Pede-se para refletirem e escreverem nesse papel aquilo que pensam da escola, sem identificação da pessoa que escreveu;
- Desafia-se um dos participantes a ler em voz alta o que está escrito;
- Refletimos em grupo e escrevem-se no quadro as palavras e as principais reflexões.

**Atividade 3: “Nestas sessões gostaria de...”**

**Duração: 10 minutos**

**Material: música e uma pequena bola anti-stress.**

Procedimento:

- Coloca-se a música a tocar e pede-se que passem a bola aleatoriamente entre si;
- Quando a música para, q pessoa que fica com a bola na mão responde “Nestas sessões gostaria de...”;
- Registam-se todas as opiniões no quadro e depois numa folha.

No final faz-se uma sumarização da sessão e planifica-se a próxima de dia 06 de março.

**Avaliação da Sessão n.º 1**

| <b>Avaliação Qualitativa</b>                 | <b>Descrição das atividades</b>  |
|--|--|
| Atividade 1:<br>Apresentação                 | Após a apresentação dos dinamizadores e do Projeto a desenvolver, os participantes foram desafiados a escrever no papel de cenário, aquilo que pensavam sobre a escola.  |
| Atividade 2:<br>“Pensamentos sobre a escola” | Aqui surgiram respostas variadas associadas à importância da aprendizagem e aos fatores que conduzem à desmotivação pelas atividades escolares.<br><br>Ao explorar de uma forma mais aprofundada estas respostas, os participantes centraram-se então na relação entre aluno e professor e nos conflitos em contexto de sala |

|   |   |
|---|---|
|   | aula, face à desmotivação dos alunos pelas atividades escolares   |
| Atividade 3:<br>“Nestas sessões gostaria de...” | <p>Do registo das várias intervenções dos participantes salientam-se as seguintes afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sejam divertidas e que aprendamos sobre como não reprovar;</li> <li>- Sejam interessantes e que nos ensinem alguma coisa;</li> <li>- Que nos ajude nos nossos problemas;</li> <li>- Aprender a gostar das aulas;</li> <li>- Ficar aqui em vez de ter aulas;</li> </ul> |

|                    |  |
|--------------------|--|
| Outras Observações | <p>Os participantes ofereceram inicialmente alguma resistência em expor o seu ponto de vista sobre a escola. Reforçamos a confidencialidade dos assuntos explorados nas sessões e o compromisso de cada participante em manter em sigilo tudo aquilo que foi abordado. Não obstante, salienta-se a descontração dos participantes no decorrer da sessão, sendo que um elemento do grupo destacou-se dos restantes, por ser mais espontâneo e ativo. Participou muito gerando, em determinados momentos, alguma dificuldade em gerir todo o grupo em termos de uma participação organizada e equitativa. Contudo este elemento partilhou com o grupo exemplos de várias experiências positivas e negativas vivenciadas, proporcionando assim alguma dinâmica e interação entre os participantes.</p> <p>No final da sessão senti necessidade de ficar a conversar com um dos participantes que se manteve retraído durante a sessão, não tendo portanto expressado verbalmente qualquer opinião e sentimento em relação à escola. Desta conversa percebi que o participante não se sentia à vontade para falar porque estava desavindo com um outro participante. Contudo, quando questionado sobre a sua intenção para fazer parte deste grupo, nas próximas sessões, manifestou</p> |
|--------------------|--|

|  |  |
|--|--|
|  | interesse em continuar e superar os constrangimentos que a situação desencadeou. |
|--|--|

### **Reunião entre dinamizadores para Avaliação e Planificação da próxima sessão:**

Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente em relação à avaliação realizada pelos participantes, concluímos que a próxima sessão deve manter a dinâmica e o envolvimento dos mesmos, pelo que se decidiu dar continuidade e aprofundar ainda mais a atividade “Pensamentos sobre a escola”.

Decidiu-se ainda introduzir no início de cada sessão um exercício de aquecimento, para promover a descontração e coesão do grupo.

### **Sessão n.º 2**

Data: 06 /03/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

#### **Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre a escola identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar;
- Expressar sentimentos, dúvidas e questões relacionados com a vida escolar;
- Experimentar situações de conflito em contexto de sala de aula e encontrar soluções adequadas.

#### **Atividade 1: Início da sessão**

**Duração: 10 minutos**

**Material: Nenhum**

Procedimento:

- Exercício de aquecimento (Jogo dos Frutos)
- Sumarização da sessão anterior;
- Explicitar os objetivos da sessão.

**Atividade 2: “Pensamentos sobre a Escola”**

**Duração: 30 minutos**

**Material: Folhas com um exercício de grupo e uma caneta por participante.**

Procedimento:

- É distribuída uma folha e uma caneta por cada participante;
- Pede-se para completarem as frases que se encontram em cada folha;
- Os participantes recolhem as folhas, que são posteriormente misturadas e distribuídas aleatoriamente novamente por cada participante;
- Pede-se a cada participante que leia o que está escrito na folha que tem em sua posse;
- Refletimos em grupo cada registo e escrevem-se no quadro as palavras e as principais reflexões.

No final faz-se uma sumarização da sessão e planifica-se o próximo dia 13 de março.

## MATERIAL UTILIZADO PARA A ATIVIDADE 2

### VAMOS FALAR SOBRE A ESCOLA



O que eu mais gosto na escola:

Gosto do intervalo e da sala do aluno

A Escola serve para:

aprender assuntos novos para no futuro pesquisarmos que área é que queremos seguir.

O que eu menos gosto na escola é:

Das aulas e da comida que as cozinheiras fazem na cantina.

O que é preciso para ser bom aluno:

Estudar, estar atento e ser educado com os professores, funcionários

Se eu pudesse mudar algo, o que mudaria na escola?

~~Na escola eu mudaria~~ Na escola eu mudaria, as salas de aula, estavam com as paredes mais limpas, pintadas, não. Mesmo os aquecedores estavam sempre ligados.

Vamos sonhar....



Gostava que a escola fosse:  
mais moderna mas também  
genuína que tivesse um espaço para  
podermos descansar e relaxar.  
Gostava que fosse uma escola em  
que o bar fosse mais recheado e  
económico. Poderia ser um  
sítio onde os alunos  
gostassem mais de estar.  
que fosse um lugar interativo  
e mais chamativo.

A profissão que eu gostaria de ter  
no futuro:  
no futuro gostaria de ser  
fotógrafo, no mínimo tirar o  
curso para que um dia mais  
tarde pudesse ter uma  
oportunidade no mundo da  
fotografia e da  
imagem

Daqui a 5 anos imagino-me assim:  
Daqui a 5 anos imagino-me na universidade, a estudar  
para que no futuro possa dar uma boa vida aos meus filhos  
com boas possibilidades económicas. Imagino-me  
feliz com o meu namorado e já com  
independência. No fim da universidade imagino-me  
a mudar-me para a Alargosa Sul (Lisboa). Quero  
também poder ajudar os meus  
pais e os meus irmãos em  
tudo aquilo que poder.

## Avaliação da Sessão n.º 2

---

| <b>Avaliação<br/>Qualitativa</b>   | <b>Descrição das atividades</b>  |
|--|--|
| <p>Atividade1:<br/>Início da<br/>Sessão</p> <p>Atividade<br/>2:<br/>“Pensamentos<br/>sobre a<br/>Escola”</p> | <p>O início da sessão foi pautado por momentos de alegria e descontração. Os alunos participaram com muito entusiasmo no exercício de aquecimento (jogo dos frutos).</p> <p>Nesta sessão faltaram cinco participantes que estiveram presentes na sessão anterior e entraram três novos elementos. Deste modo foi pedido ao grupo que explicasse aos novos elementos, quais os propósitos deste espaço.</p> <p>Inicialmente mostraram pouca iniciativa em realizar intervenções, contudo foram capazes de explicar que estas sessões são “para falarmos da escola” e ainda que na sessão anterior “falámos sobre aquilo que mais gostamos na escola, o que menos gostamos, as nossas faltas, o nosso comportamento na sala de aula e como a escola é importante para o nosso futuro”.</p> <p>Proporcionou-se assim um debate fluído entre os participantes sobre a escola. À semelhança do que se verificou na sessão anterior (atividade 2), os alunos referem que as aulas são a “ parte mais seca da escola”.</p> <p>Algumas dos exemplos partilhados sobre conflitos na sala de aula e experiências que culminaram em ordens de saída de sala de aula provocavam no grupo vários risos. Posto isto, colocou-se ao grupo a questão sobre o que podemos fazer para evitar estas situações e tornar as aulas num momento mais agradável. Os alunos reagiram com risos e reforçaram que “as aulas vão ser sempre chatas”. Reconheceram, no entanto, que precisam de estar atentos nas aulas para aprenderem e assim ter boas notas. Desafiamos os alunos a sugerir aquilo que é possível melhorar, para que consigam gostar então mais das aulas. As sugestões apresentadas</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>centraram-se na atuação do professor e na adoção de novas estratégias de ensino, tais como utilização dos computadores na sala de aula e visualização de filmes nas aulas. Um dos participantes partilhou que no 4.º ano participou numa peça de teatro que fizeram com a professora sobre um tema abordado nas aulas. Neste momento questionamos o grupo da possibilidade de prepararmos uma peça de teatro sobre os assuntos que temos vindo a falar e apresentar a toda a comunidade educativa essa mesma peça. Três dos participantes mostraram-se desde logo recetivos e entusiasmados, sendo que ficou combinado pensarmos melhor sobre o assunto e na próxima sessão voltaríamos a abordar a questão.</p> <p>Em jeito de síntese, o conhecimento produzido durante estes encontros, permitiu-nos compreender que os alunos se sentem “sufocados” pela excessiva carga horária de aulas. Necessitam de mais atividades de lazer nos períodos extra aulas, contudo demonstram pouca participação e intervenção no desenvolvimento de iniciativas que lhes permitam diversificar e tornar mais alegres esses momentos. Não obstante, a escola é percecionada por estes jovens como um espaço privilegiado para aprender e para estar com os amigos. O insucesso escolar é percecionado como uma das consequências dos aspetos acima mencionados, sendo o absentismo escolar o primeiro sinal que precede o insucesso escolar.</p> |
|--|--|

|                    |  |
|--------------------|--|
| Outras Observações | Nesta sessão os participantes estavam ainda mais ativos e muito motivados para participar e dar continuidade às sessões. |
|--------------------|--|

## **Planificação da Sessão n.º 3**

Data: 13/03/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

### **Objetivos Específicos:**

- Tomar decisões conscientes e responsáveis perante uma situação de conflito em contexto de sala de aula;
- Identificar a importância da comunicação verbal e não-verbal na sala de aula;
- Diminuir episódios conflituosos na sala de aula.

### **Atividade 1: Exercício de Aquecimento**

Duração: 5 minutos

**Material: Nenhum**

### **Atividade 2: “Dilema”**

**Duração: 25 minutos**

**Material: dilema em papel**

Procedimento:

- Formam-se quatro grupos de trabalho (2 elementos por grupo) e distribui-se o dilema por cada grupo (note-se, que o exemplo retratado no dilema baseou-se em situações de conflito vivenciadas por alguns dos participantes).
- Cada grupo reflete sobre o dilema e regista as suas opiniões.
- Apresentam-se as conclusões de cada grupo em role-play.

“Enquanto o professor dava a aula, a Maria estava com a cabeça sobre a mesa e assim permaneceu até quase ao final da aula. Em momento algum da aula tirou o seu material da mochila. O professor repreendeu a Maria e convidou-a a sair da sala”.

- Concordas com a decisão do professor?
- O que deve fazer a Maria perante a ordem do professor?

### Avaliação da Sessão n.º 3

---

| <b>Avaliação Qualitativa</b>                 | <b>Descrição das atividades</b>  |
|--|--|
| <b>Atividade 1: Exercício de aquecimento</b> | Interpelamos os participantes se tinham alguma sugestão para o exercício de aquecimento, sendo que um dos presentes sugeriu um jogo que costuma fazer nos escuteiros. Todos os presentes revelaram-se muito entusiasmados durante o exercício.   |
| <b>Atividade 2: “Dilema”</b>                 | <p>Formamos aleatoriamente grupos de dois elementos e convidamos os respetivos pares a retirarem-se da sala para refletirem sobre o dilema facultado e apresentarem ao grupo, sob a forma de roll-play, a sua posição perante o respetivo dilema.</p> <p>Os alunos foram assim desafiados a refletirem sobre a postura da Maria, sendo que quase todos concordaram ser uma atitude desajustada, apesar de reconhecerem que esta é uma postura que muitas vezes adotam.</p> <p>Refletiu-se assim sobre a importância da comunicação (verbal e não-verbal) na sala de aula, pelo que alguns dos participantes concordaram que a postura da Maria não é a mais adequada, e que mesmo não estando a conversar ou a perturbar aula, era uma atitude reprovável e que a prejudicava do ponto de vista do rendimento escolar. Não obstante, houve alguns participantes que não concordaram com a decisão do professor (retirar a Maria da sala de aula) e partilharam que já vivenciaram situações idênticas e acharam muito injusto. Curiosamente, e depois de um debate aceso e profícuo, os participantes foram identificando algumas estratégias que podem evitar determinados conflitos entre os professores e alunos na sala de aula. A título de exemplo, referiram o respeito recíproco</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>que está na base de qualquer relacionamento interpessoal, trazer sempre o material necessário, realizar as tarefas propostas pelo professor e quando a aula estiver a ser muito enfadonha pedir ao professor autorização para sair por momentos da sala de aula.</p> <p>Posto isto, os dinamizadores interpelaram o grupo acerca da disponibilidade e motivação de todos para constituição do grupo de teatro (assunto abordado já na sessão anterior). Os participantes inicialmente mostraram-se entusiasmados com a ideia de fazerem uma peça de teatro cujo tema seria a escola (o que mais gostam e o que é preciso melhorar na escola), mas que quando elucidados da necessidade assumirem um compromisso com o grupo, no que se refere à assiduidade nos ensaios de preparação da peça, hesitaram. Na verdade, após o primeiro testemunho de desistência que alegou indisponibilidade para ensaiar nas tardes livres, outros participantes também não se retraíram, sendo que apenas dois participantes manifestaram ainda assim vontade de continuar. Dado o número reduzido de participantes, optou-se por não dar continuidade à ideia. No entanto, registou-se a possibilidade de estender o convite aos restantes alunos da escola e reunir um número significativo de alunos que possam concretizar um projeto que visa a constituição de um grupo de teatro na escola (projeto a incluir no plano de ação do GAAF no próximo ano letivo).</p> |
|--|--|

#### **Planificação da Sessão n.º 4**

Data: 18/03/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

### **Objetivos Específicos:**

- Promover o respeito pelo outro, partindo do grupo-turma;
- Estabelecer relações baseadas na empatia;
- Diminuir episódios de indisciplina na sala de aula e no restante espaço escolar;
- Promover a consciencialização das consequências dos comportamentos;
- Tomar consciência da importância da escola.

### **Atividade 1:** Exercício de Aquecimento

Duração: 5 minutos

**Material:** Nenhum

### **Atividade 2: “Um Sonho”**

**Duração:** 30 minutos

**Material:** Balões, papel, palitos e canetas.

**Procedimento:** Cada aluno escreve num pequeno papel o que gostaria de fazer no futuro – a profissão de sonho; e o que deve fazer para conseguir desempenhar essa profissão e alcançar esse sonho. Colocam, depois, esse papel dentro de um balão. Cada um segura o seu balão e um palito que lhes será dado. Perante a seguinte indicação – *Agora cada um vai tentar preservar o seu sonho, lutando assim por ele* – (vemos o que eles vão fazer).

### **Atividade 3: “Avaliação das Sessões”**

**Duração:** 10 minutos

**Material:** Fichas de Opinião

Procedimento:

- Distribuem-se a fichas de opinião pelos participantes e cada um reflete e regista individualmente, completando a frase “Estas sessões serviram para...”
- Partilham-se alguns registos e recolhem-se as fichas.

## **Avaliação da Sessão n.º 4**

---

| <b>Avaliação Qualitativa</b>                            | <b>Descrição das atividades</b>   |
|---|---|
| <p>Atividade 1:<br/><b>Exercício de aquecimento</b></p> | <p>O exercício de grupo realizado exigia dos participantes a definição de uma estratégia em grupo, assim como a coesão do grupo para conseguirem resolver o desafio lançado pelos dinamizadores. A tarefa foi concluída com sucesso.</p> <p>Exercício: Colocamos um pano no chão da sala e convidamos os participantes a concentrarem-se de pé em cima do pano. Depois, pedimos que apenas com a ajuda dos pés e sem que nenhum dos participantes saísse de cima do pano, virassem o mesmo pano ao contrário.</p>   |
| <p>Atividade 2:<br/><b>“Um Sonho”</b></p>               | <p>Ao contrário do que se verificou no exercício de aquecimento, os participantes centraram-se em si mesmos e começaram a furar os balões dos outros. No final do exercício desafiamos o grupo a refletir sobre o sucedido, lançando como mote de discussão a seguinte afirmação: “Nós não dissemos que tinham que furar os balões (profissões de sonho) dos outros”.</p> <p>Um dos participantes concluiu a ideia dizendo que: “Se cada um apenas tentasse defender o seu e trabalhar para o alcançar, todos o conseguiram atingir”.</p> <p>Depois de uma discussão que explorou as expectativas de cada um em relação ao futuro e o contributo da escola na ascensão profissional e pessoal, os participantes identificaram a “moral da história” desta atividade: cada um deve lutar para alcançar os seus objetivos e os seus sonhos, sem se prejudicar a si e aos outros. Os outros – colegas, pais, professores – estão cá para ajudar e não para <i>atrapalhar</i>/criar obstáculos.</p> |
| <p>Atividade 2:<br/><b>“Avaliação das Sessões”</b></p>  | <p>No final foram distribuídas as folhas de opinião/avaliação, onde cada um deu a sua opinião sobre as sessões em geral, em função dos respetivos objetivos e de</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>como se sentirem durante as sessões, havendo também um espaço aberto para uma opinião livre (Apêndice XI - avaliação geral das sessões - alunos).</p> <p>Os participantes assinalaram uma cruz em quase todos os itens dos objetivos enunciados, o que nos permite concluir que consideram que atingiram a generalidade dos objetivos. Além disso, referiram que as sessões foram para alguns dos participantes “Muito úteis” e para outros “Muitíssimo úteis”. Não se registou qualquer opinião no item “Pouco úteis”. No geral, os alunos sentiram-se “muitíssimo confortáveis” durante as sessões. No que se refere a outras aprendizagens adquiridas, nenhum participante efetuou um registo neste item.</p> |
|--|---|

## **APÊNDICE VI – PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS SESSÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO – PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

### **Sessão n.º 1**

Data: 12/02/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

#### **Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre a escola identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar;
- Expressar sentimentos, dúvidas e questões relacionados com a vida escolar dos educandos;
- Identificar as necessidades do grupo e planificar as próximas sessões;
- Sensibilizar os participantes para a importância do seu papel na promoção do sucesso escolar dos seus educandos;
- Reflexão sobre como modo como os comentários e as atitudes dos educadores podem favorecer a autoestima e o autoconceito académicos dos educandos;
- Sensibilizar os participantes para a importância da organização do tempo e do espaço envolvidos no estudo dos seus educandos;
- Promover uma reflexão sobre as atitudes/comportamentos que estes poderão adotar no sentido de ajudar os educandos a enfrentar positivamente os testes.

#### **Atividade 1: Boas Vindas e Apresentação do Projeto e Grupo**

**Duração: 10 minutos**

**Material: Nenhum**

Procedimento:

- Apresentação dos dinamizadores (Investigadora e técnicos da Casa povo de Fermentões: Psicólogo e Técnica de Serviço Social);

-Posteriormente damos conhecimento do projeto, no âmbito do Mestrado e desafiamos o grupo a participar connosco;

-Após as boas-vindas e o agradecimento pela presença, cada participante terá que apresentar o parceiro do lado, tendo para isso de conversar 5 minutos com o membro que está ao seu lado: cada membro terá de descobrir o nome com que o outro quer ser tratado no grupo, número de filhos a seu cargo e idade deles, e encontrar uma “característica positiva” que lhe tenha permitido lidar com os diferentes desafios que ser pai/mãe colocam. O objetivo desta dinâmica é quebrar o gelo no grupo e começar a construir relações e a colocar o foco no “positivo”. Durante a apresentação um dos dinamizadores escreve o nome do membro que está a ser apresentado pelo outro numa etiqueta e dá ao membro para colocar.

-Explicitamos os objetivos da sessão;

-Em seguida tentamos perceber as expectativas do grupo face às sessões e ao projeto em geral.

### **Atividade 2: “Vamos falar da Escola”**

**Duração:** 20 minutos

**Material:** Nenhum

Procedimento:

-Convidam-se todos os participantes a expor abertamente a sua opinião sobre a forma como veem o trabalho da escola, criando deste modo um espaço discussão e de partilha de opiniões, sentimentos e dificuldades vivenciadas, o que contribuirá para reforçar a confiança mútua entre a escola e a família.

-Desafiar os participantes a manifestar a sua opinião em relação à escola (aspetos positivos e aspetos a melhorar)

-Refletimos em grupo e escrevem-se no quadro as palavras e as principais reflexões.

### **Atividade 3: “Nestas sessões gostaria de...”**

**Duração:** 10 minutos

**Material:** música e uma pequena bola anti-stress.

Procedimento:

- Coloca-se a música a tocar e pede-se que passem a bola aleatoriamente entre si;
- Quando a música para, q pessoa que fica com a bola na mão responde “Nestas sessões gostaria de...”;
- Registam-se todas as opiniões no quadro e depois numa folha.

No final faz-se uma sumarização da sessão e planifica-se a próxima de dia 24 de fevereiro.

### Avaliação da Sessão n.º 1

| <b>Avaliação Qualitativa</b>   | <b>Descrição das atividades</b>   |
|--|---|
| <p>Atividade 1:<br/>Apresentação</p> <p>Atividade 2:<br/>“Vamos falar da escola”</p> | <p>Estiveram presentes nesta sessão 10 participantes.</p> <p>A sessão iniciou com um atraso de 15 minutos porque vários contratempos, tanto dos dinamizadores (motivos profissionais), como dos restantes participantes (motivos pessoais). Feitas as apresentações explicamos ao grupo o motivo que nos levou a propor estas reuniões e, portanto, a nossa preocupação face aos sucessivos episódios de insucesso escolar dos seus filhos, sendo este um aspeto comum deste grupo.</p> <p>Atendendo ao facto que alguns dos participantes não podiam estar para além da hora combinada para o término da sessão, optamos por adiar a atividade 2 para a próxima semana, uma vez que necessitávamos de mais tempo para a sua realização. Assim, deu-se prioridade à atividade 3, sendo que emergiram algumas sugestões para futuros temas a explorar e refletir em grupo.</p> |
| <p>Atividade 3:</p>  | <p>Os presentes foram questionados acerca das maiores dificuldades sentidas ao longo do exercício como pais, e de</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>“Nestas sessões gostaria de...”</p> | <p>que forma pensam que estas sessões os poderão ajudar. Através de um debate em grupo discutiu-se a pertinência da orientação dos pais para a função da parentalidade. Foram apresentadas ao grupo propostas de horários e datas das próximas sessões, sendo que optaram por reunir quinzenalmente. De seguida, os participantes foram desafiados a sugerir eventuais temas a abordar no decorrer das sessões, de acordo com as necessidades e dificuldades sentidas pelos participantes.</p> <p>Do registo das várias intervenções dos participantes emergem as seguintes sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“Como podem os pais ajudar os filhos a ter sucesso escolar”;</li> <li>-“Resultados Escolares a questão das “más companhias”;</li> <li>-“Prevenção do consumo de toxicodependências”</li> </ul> |
|--|---|

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <p>Outras Observações</p> | <p>Dois elementos do grupo dirigiram-se no final da sessão aos dinamizadores e informaram da sua intenção em desistir. Um dos participantes alegou que não se sente à vontade para falar em grupo e que por essa razão não queria continuar. Outro participante informou que vai começar a frequentar uma formação e que já não se encontra disponível para participar nas sessões, ainda que estas sejam realizadas em horário pós laboral.</p> <p>As tentativas dos dinamizadores em encontrar uma estratégia para que estes dois elementos permaneçam no grupo revelaram-se infrutíferas.</p> |
|---------------------------|--|

## Sessão n.º 2

Data: 04 /03/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

### **Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre a escola identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar;
- Expressar sentimentos, dúvidas e questões relacionados com a vida escolar dos educandos;
- Identificar as necessidades do grupo e planificar as próximas sessões;
- Sensibilizar os participantes para a importância do seu papel na promoção do sucesso escolar dos seus educandos;
- Reflexão sobre como modo como os comentários e as atitudes dos educadores podem favorecer a autoestima e o autoconceito académicos dos educandos;
- Sensibilizar os participantes para a importância da organização do tempo e do espaço envolvidos no estudo dos seus educandos;
- Promover uma reflexão sobre as atitudes/comportamentos que estes poderão adotar no sentido de ajudar os educandos a enfrentar positivamente os testes.

### **Atividade 1: “Vamos falar da Escola”**

**Duração:** 20 minutos

**Material:** Nenhum

Procedimento:

- Convidam-se todos os participantes a expor abertamente a sua opinião sobre a forma como veem o trabalho da escola, criando deste modo um espaço discussão e de partilha de opiniões, sentimentos e dificuldades vivenciadas, o que contribuirá para reforçar a confiança mútua entre a escola e a família.
- Desafiar os participantes a manifestar a sua opinião em relação à escola (aspetos positivos e aspetos a melhorar)
- Refletimos em grupo e escrevem-se no quadro as palavras e as principais reflexões.

### **Atividade 2: “Atitudes de apoio”**

**Duração:** 20 minutos

**Material:** Nenhum

Procedimento:

Inicia-se esta temática com a análise e discussão sobre algumas frases, por vezes, proferidas pelos educadores que podem influenciar positiva ou negativamente o desempenho académico no seu educando.

Reforça-se a ideia de, no caso da criança sentir dificuldades na execução de alguma atividade, conseguir-se-ão progressos através de palavras e atitudes de incentivo que encorajam a perseguição dos seus objetivos.

Comentários que deve fazer:

- Eu acredito que tu és capaz
- Todos confiamos em ti
- Parece-me que já estudas melhor
- Acredita que conseguirás e não desistas
- Estaremos sempre ao teu lado
- Tenta outra vez
  
- Esforça-te mais e irás conseguir
- Parabéns pelo teu trabalho...

Comentários que não devem fazer:

- Não tens cabeça para os estudos
- Eu também não tinha capacidades
- Assim, não irás a lado nenhum
- Fazes tudo mal
- Se gostasses de nós estudavas mais
- Será que nunca farás nada como deve ser?
- Olha para o teu irmão, primo..., esse sim, é que é esperto
- Estás cada vez pior
- Deves ser o pior da turma

Segue-se a análise e discussão de atitudes parentais que podem favorecer o sucesso escolar dos educandos. É fundamental que os filhos sintam o apoio e o interesse dos Pais/Encarregados de Educação. Para isso devem:

- Interessar-se pela escola e pelas atividades escolares;
- Acompanhar a vida escolar do seu educando. Converse com o seu filho sobre os assuntos escolares, não se limitando a perguntar o que corre mal, mas também o que corre bem;
- Procure não transmitir as preocupações, medos, ansiedades que eventualmente possa sentir em relação ao seu filho;
- Valorize e reforce os progressos e sucessos obtidos pelo seu educando, para que ele sinta motivação para continuar a investir nos estudos. Se o

seu filho teve um resultado inferior ao que esperava e se reconhece que ele estudou, assuma uma atitude de compreensão e de apoio;

- Não faça comparações entre o seu filho e os irmãos, primos, colegas... pois a sua autoestima pode ficar seriamente comprometida (poderá começar a duvidar de si mesmo e das suas capacidades, tornando-se inseguro, com medo de arriscar ou de errar). É importante não esquecer que cada criança/adolescente tem os seus próprios ritmos de aprendizagem e de trabalho;
- Procure conhecer as forças e as fraquezas do seu filho, pois só assim conseguirá fazer exigências realistas e razoáveis;
- Acima de tudo, transmita confiança ao seu educando e mostre que acredita nele.
- Reconheça e valorize as qualidades pessoais do seu filho.

No final faz-se uma sumarização da sessão e planifica-se o próximo dia 17 de março.

### **Sessão n.º 3**

Data: 17/03/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

#### **Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre a escola identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar;
- Expressar sentimentos, dúvidas e questões relacionados com a vida escolar dos educandos;
- Identificar as necessidades do grupo e planificar as próximas sessões;
- Sensibilizar os participantes para a importância do seu papel na promoção do sucesso escolar dos seus educandos;
- Reflexão sobre como modo como os comentários e as atitudes dos educadores podem favorecer a autoestima e o autoconceito académicos dos educandos;
- Sensibilizar os participantes para a importância da organização do tempo e do espaço envolvidos no estudo dos seus educandos;
- Promover uma reflexão sobre as atitudes/comportamentos que estes poderão adotar no sentido de ajudar os educandos a enfrentar positivamente os testes.

**Atividade 1: “Planificação do tempo e organização do local de estudo”**

**Duração:** 25 minutos

**Material:** Nenhum

**Procedimento:** Ainda que o sucesso escolar dependa de um conjunto vasto de fatores (condições físicas e psicológicas, motivação escolar, relações afetivas, interesses extra curriculares...), grande parte dos pais reconheceu na última sessão que, a falta de rendimento escolar está relacionada com a ausência de hábitos de estudo. Procura-se assim delinear alguns princípios que os encarregados de educação devem ter em consideração na promoção de hábitos regulares de estudo nos seus educandos.

Planificação do tempo de estudo:

- Elabore com o seu filho um horário semanal de estudo. Este horário deverá ser realista de forma a poder ser cumprido (adequado às necessidades de cada criança e sem exageros);
- Fixe o horário num local onde todos o possam consultar;
- Estimule e apoie o seu educando a cumprir um horário de estudo semanal, de modo a ajudá-lo a desenvolver um trabalho regular;
- O seu educando deverá começar por estudar as disciplinas onde sente mais dificuldades, deixando as mais simples para o fim, quando estiver mais cansado;
- Durante a sessão de estudo e entre as diferentes tarefas, deverão ser programados pequenos intervalos (cerca de 10 minutos) para descanso;
- O seu educando deve dispor de tempo livre para brincar, para estar com os amigos, para se divertir.

Outro dos temas abordados nesta sessão é a importância do local e ambiente de estudo. É importante que a harmonia e a tranquilidade estejam bem presentes. Convida-se os participantes a partilhar com o grupo como se encontra organizado o local de estudo do seu filho.

Propõe-se a organização do local de estudo tendo em consideração:

- O local de estudo deve favorecer a concentração e o silêncio;
- É importante que o seu educando se habitue a estudar sempre no mesmo lugar;
- No local de estudo não devem estar presentes elementos que possam ser motivo de distração (por exemplo: televisão, rádio, brinquedos...);
- Para evitar a distração, é importante que o local e a mesa de estudo estejam arrumados;
- Deve haver luz suficiente e uma temperatura agradável;

- O material escolar deve estar todo disponível (ao alcance da mão) e organizado de modo a evitar constantes interrupções durante o estudo.

**Atividade 2: “ Resultados Escolares e a questão das “más companhias”**

**Duração:** 30 minutos

**Material:** Nenhum

Procedimento: Explicar aos participantes que a atividade se concentra na resolução de um problema específico. Um participante faz de pai, outro de mãe, outro de filho. São-lhes dados os diálogos em folhas. O dinamizador faz sempre de narrador (explica quando os atores estão a pensar em voz alta) e explica ao grupo a situação que será dramatizada.

**Problema – Más Notas e Más Companhias**

Pai: As suas últimas notas dele foram horríveis

Mãe: Sim, elas costumavam ser mais ou menos, mas agora...

Pai: é o João. Esse João com quem ele anda por aí.

Mãe: Acho que ele foi suspenso por andar envolvido em lutas, mas não é isso que vai impedir o Tó de andar com ele.

Pai: Não vejo o Tó a meter-se em lutas. Mas o que me preocupa é o que os outros vão inventar sobre ele...

O Tó entra

Tó: Algum sinal de jantar?

Mãe: É verdade que o João foi suspenso?

Tó: Sim

Pai: Recebemos as tuas notas

O Tó depara-se com o olhar fixo do pai

Mãe: Nós achamos que alguma coisa tem de mudar...

Tó: (em voz alta e revoltado) Vocês simplesmente não gostam dele! Isto das notas não tem nada a ver com o João.

**Soluções: pedir aos pais que indiquem diferentes respostas de pais a esta situação problema**

1. Dizer claramente ao Tó para não se voltar a encontrar com o João

2. Dialogar com o Tó sobre as suas preocupações enquanto pais e pedir-lhe que venha imediatamente para casa após as aulas até melhorar as suas notas na escola.
3. Dialogar com o Tó sobre as suas preocupações enquanto pais, pedir-lhe que se encontre com o João só lá casa e que comece a estudar a sério para subir as notas na escola.

### **Solução 1 – Dizer claramente ao Tó para não se voltar a encontrar com o João**

Pedir a 4 pais que dramatizem (pai, mãe, filho Tó, amigo João)

Pai: (falando para si mesmo) Quem é que ele pensa que anda a enganar?

Pai: (num tom zangado e autoritário): esse João é só aborrecimentos e eu não gosto de aborrecimentos. As tuas notas eram boas antes de ele meter aqui o bedelho.

Tó: Ele não meteu o bedelho. Tu nem o conheces. Ele não tem nada a ver com as minhas notas.

Mãe: (Para si mesma) O João é um sem futuro e o Tó é influenciável. Não vou de forma alguma deixar o nosso trabalho com ele nestes anos todos ir por água abaixo...

Mãe: (Para o Tó, em tom autoritário) Não te encontras mais com ele e pronto. No próximo dia – (ao portão da escola) o João espera pelo Tó

João: Logo vais até lá a casa?

Tó: (Em voz alta) Eu vou até casa do Vasco

Mãe: Nada de andares com o João.

Tó: O Vasco não se encontra com essa cambada.

O Tó sai.

### **Considerações**

#### **1. O que devemos fazer quando o nosso filho/a tem um amigo/a que não aprovamos?**

Se atacarmos o amigo chamando-lhe nomes ou fazendo comentários depreciativos acerca dele (ex. “O João é um sem futuro...”) então o que vamos originar é uma discussão porque provavelmente o nosso filho vai tentar defender o amigo. O melhor é concentrarmo-nos no problema que precisamos resolver – as notas na escola e os trabalhos de casa.

## **2. É uma boa solução os pais do Tó terem-no proibido de se encontrar com o João para sempre?**

Exigir que o nosso filho deixe de passar algum tempo com um amigo é uma solução demasiado extrema e por vezes até cruel e geralmente não conduz a bons resultados (pensar na questão dos namorados/as e nas proibições). Primeiro porque nós não podemos estar sempre ao lado dos nossos filhos: eles podem encontrar os amigos na escola ou fora dela em situações que nos são impossíveis de controlar. (não imponha regras que sabe que não vai poder controlar se são ou não cumpridas). Segundo não queremos impedir os nossos filhos de estar com amigos que eles sentem que são importantes para eles. Se um adolescente acredita que uma ordem dos pais é de facto injusta eles vão sentir que têm toda a legitimidade em desobedecer e mentir aos pais.

## **3. O pai fez bem em ser autoritário com Tó e atribuir ao amigo dele o fracasso escolar do filho?**

Não. O pai foi demasiado confrontativo e usou um tom de voz demasiado zangado. O Tó respondeu de uma forma rebelde e procurou mostrar a si mesmo que é independente encontrando-se com o João na próxima oportunidade que teve.

### **Solução 2 – Dialogar com o Tó sobre as suas preocupações enquanto pais e pedir-lhe que venha imediatamente para casa após as aulas até melhorar as suas notas na escola.**

Pai: (para si mesmo) Trabalhos de casa, são uma chatice para ele. Nós? Ele está-se borrifando.

Pai: (Para o Tó em tom desafiador) então se o problema não é a influência do João, porque é que as tuas notas pioraram tanto?

Mãe: para onde vais depois das aulas?

Pai: e nem vestígios de qualquer trabalho de casa. É direitinho para casa até melhorares as tuas notas.

Para o Tó o som das vozes dos seus pais foi diminuindo progressivamente mas ainda vai vendo movimento dos seus lábios.

Tó: (para si mesmo) Anormais. João isto e João aquilo...a escola é uma porcaria, eu odeio-a-. O que é que eles vão fazer, amarrar-me a uma cadeira? Obrigar-me a trabalhar? Podiam expulsar-me, isso resolveria muita coisa.

Ele sorri com uma expressão de desafio do tipo “vão ver”.

**1. Este é um castigo apropriado para os pais darem?**

Não. É demasiado severo. As crianças e os adolescentes precisam de tempo para relaxar depois das aulas. Ter amigos é uma parte importante no desenvolvimento dos nossos filhos. Colocar limites e definir regras claras sobre o tempo que joga Play station ou que vê TV ou que está no computador é uma estratégia mais eficaz, mas não dar nenhum tempo para estas atividades e durante muitos dias também vai fazer com que os nossos filhos se sintam zangados e ressentidos com os pais.

**2. Como é que os pais podem tornar o castigo mais útil para o Tó com o objetivo de lele melhorara os trabalhos de casa?**

Têm de definir com ele (resolução de problemas) objetivos específicos aos quais ele tem de trabalhar. Quais as notas que tem de melhorar? A que disciplinas? Até quando? A partir de que momento pode começar a sair? E se não melhorar? E se melhorar mais que o acordado? (contrato) se os nossos filhos não tiveram uma forma aceitável e razoável e voltar a ganhar privilégios que tinham eles podem desobedecer aos pais ou desistir e não fazer nada.

**3. O que deviam ter feito os pais do Tó antes de tirarem qualquer conclusão sobre a razão de as notas do filho terem descido?**

Deviam ter dado ao filho uma hipótese de ele explicar porque é que as suas notas desceram. Pode ser que ele não veja bem o quadro. Pode ter perdido o livro e tenha medo de dizer aos pais. Qualquer que seja a razão eles não a vão descobrir a não ser que estabeleçam com ele um diálogo em que todos têm direito a falar e têm o dever de escutar o outro).

**4. Quais os principais erros que os pais do Tó cometeram com a estratégia que usaram?**

Encheram o filho de perguntas sem lhe dar hipóteses de dar a sua opinião e num tom de voz de zangado e com muitas críticas. A maioria dos adolescentes nesta situação ou se defendiam usando a mesma estratégia (voz alta, críticas, ameaças=pais como modelos) ou desligava.

### Avaliação das Sessões n.º 2 e 3

| Avaliação Qualitativa  | Descrição das atividades   |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><u>Sessão 2</u></p> <p>Atividade :<br/>“Vamos falar da Escola”</p> <p>Atividade:<br/>“Atitudes de apoio”</p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão 3</u></p> <p>Atividade:<br/>“Planificação do tempo e organização do local de estudo ”</p> <p>Atividade :“<br/>Resultados Escolares e a questão das “más companhias”</p> | <p>Nestes encontros foi possível não só conhecer a perceção dos pais acerca da escola, como também elencar alguns aspetos que gostariam de ver melhorados, o que proporcionou reflexão e questionamento constantes. As estratégias utilizadas para promover a participação dos pais tinham implícitas o recurso a diversas técnicas, designadamente: <i>brainstorming</i>, resolução de problemas/dilemas, <i>role play</i> ou dramatização e <i>debriefing</i>.</p> <p>No segundo encontro, os participantes partilharam as suas angústias face ao insucesso escolar dos filhos, sendo que manifestaram alguma impotência para inverter a situação. Reconhecem a importância da escola e a pertinência destes encontros para discutir também outros temas, nomeadamente “como posso ajudar o meu filho a ter sucesso escolar”, “Más companhias”, “Prevenção do Consumo de Toxicodpendências”. Assim, no terceiro encontro foram exploradas possíveis estratégias a ser mobilizadas pelos pais, para ajudarem os filhos na escola, mesmo não dominando as matérias que os filhos estão a aprender. Explorou-se ainda a seguinte ideia-chave: Um dos aspetos que está relacionado às representações de si próprio e o rendimento académico são as atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos. A investigação demonstra que existem dois tipos de atitudes parentais acerca das competências dos filhos, que podem influenciar o desempenho académico destes: as expetativas dos pais sobre o seu desempenho académico e a importância dada pelos pais às competências académicas dos filhos. Assim, as práticas e atitudes dos pais constituem um fator relevante nas perceções de competência dos filhos, não só</p> |

através da sua *performance* académica, mas também através do *feedback* dos seus pais.

Qualquer criança precisa de palavras de afirmação e de encorajamento pelo seu envolvimento nas tarefas. Os pais devem fazer os filhos acreditarem nas suas capacidades, verbalizando que eles são capazes e apontar as suas habilidades. Verbalizações encorajadoras são de fundamental importância.

Posto isto, os participantes sugeriram, ainda, estender estes encontros a outras famílias, professores e funcionários, porque "eu sozinha não vou resolver o problema do meu filho", dizia uma participante. Reconhecida a importância de uma partilha conjunta dos problemas e da necessidade de uma parceria estreita entre a escola e a família, partiu-se para a organização do I Encontro entre todos vários agentes educativos (sessão 4).

Em jeito de síntese, com estes encontros, e no que diz respeito à perceção do grupo de adultos (pais e/ou encarregados de educação) acerca da escola foi possível identificar a importância que estes adultos atribuem à escola, como meio de ascensão pessoal e profissional na vida dos seus educandos. Atribuem o insucesso escolar dos filhos, por um lado, a questões inerentes ao aluno, como a preguiça e a falta de estudo e, por outro, à incapacidade dos pais para apoiarem os filhos nas tarefas escolares (realização dos TPC e preparação para os testes) pelas baixas habilitações académicas dos pais: "*eu até gostava de ajudar o meu filho, mas não percebo nada da matéria que ele tem de estudar*" (Adulto2). Por outro lado, depositam muitas expectativas na ação do professor e na capacidade que este tem para fazer diferença: "*o meu filho até tira boas notas se gostar do professor*" (Adulto 5). A este propósito avaliam de uma forma geral e positiva o trabalho desenvolvido pelos docentes, salvo raras exceções. Contudo,

reclamam que apenas são chamados à escola quando algo há algum problema com o seu educando. Referem que quando os filhos frequentavam o 1.º ciclo de escolaridade mantinham uma relação de proximidade com a professora titular mais acesa. Um participante recordou com alguma nostalgia, os tempos em que a professora titular a convidava a participar na organização da festa do final do ano letivo: “até teatro eu fazia... e olhem que eu tinha muitas falas” (Adulto 2).

Acrescentaram, ainda, que por vezes sentem que o seu papel nas festas da escola é meramente de expectador ou figurino, não atribuindo por isso grande relevância à sua participação nas atividades da escola. Na verdade, esta participação fica aquém do desejado, na medida em que se denota de facto a necessidade de uma partilha efetiva de poder, para que os pais possam expressar-se livremente e participar na planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades desta escola.

Em traços, no plano geral da nossa legislação, o envolvimento das famílias na escola remonta a 1976, ano em que através Constituição da República Portuguesa se consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias. Assim, com a entrada em vigor do Decreto Lei n.º 769 – A/76, passou a ser permitida a participação de um representante dos encarregados de educação nos Conselhos de Turma de natureza disciplinar, ainda que com algumas limitações. Com efeito, foi sobretudo com a entrada em vigor da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que se iniciou um novo protagonismo das famílias no contexto escolar. Atribuem-se lugares aos representantes dos encarregados de educação em órgãos de decisão, para que os pais possam ter oportunidade de intervenção direta nas orientações política se educativas a aplicar pelos estabelecimentos de ensino

|  |   |
|--|---|
|  | <p>localmente. Volvidos vários anos desde o primeiro sinal político, a verdade é que a relação entre estes dois agentes educativos pouco evoluiu e este contexto acaba por ser um dos exemplos desta constatação.</p> |
|--|---|

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <p>Outras Observações</p> | <p>Apesar do número reduzido de participantes é de realçar que a motivação foi um elemento crescente à medida que as sessões iam acontecendo. Iniciaram um pouco descrentes, recordando um comentário de um participante: <i>“eu acho que os professores é que sabem como podem ajudar os nossos filhos...nem ler sei, como é que vou saber o que é preciso fazer para que as minhas não reprovem”</i>, mas este grupo foi-se tornando cada vez mais coeso, aumentando os seus níveis de motivação, num processo que habitualmente é inverso. É de salientar a atitude otimista dos participantes face à partilha de dificuldades e constrangimentos, refletidos no decorrer das sessões. Na verdade, os participantes privilegiaram o tempo da sessões para criarem possibilidades e oportunidades face aos problemas suscitados, em vez de utilizarem estes momentos para justificarem os mesmos. As primeiras sessões destes grupos proporcionaram momentos de catarse sucedidos de um processo reflexivo e tomada de consciência geradora de ação. Como produto final das sessões surge o I Encontro da Comunidade Educativa, no dia 15 de maio. Esta iniciativa não só partiu de uma sugestão destes participantes, como também foi organizada pelos mesmos, que se envolveram afincadamente na decoração do espaço, confeção de bolos e bolachas e divulgação do evento pela comunidade, através de convites elaborados pelo grupo (note-se, a capacidade de iniciativa e o facto do grupo ter reunido autonomamente em alguns momentos, sem a presença da investigadora para preparar o evento).</p> |
|---------------------------|---|

## Sessão n.º 4

Data: 17/03/2015

A sessão deverá decorrer numa sala ampla, pelo que se devem arrumar as mesas antes de dar início à mesma, colocando as cadeiras no centro da sala em “U”.

### **Objetivos Específicos:**

- Avaliar as mudanças comportamentais alcançadas com a aplicação das técnicas de modificação de condutas apresentadas nas sessões;
- Preparar o Encontro do dia 15/05/15

### **Atividade 1: Preparar o “I Encontro entre todos os agentes educativos”**

**Duração:** 30 minutos

**Material:** Nenhum

**Procedimento:** Devolveu-se à professora Carla Serrão (dinizadora do evento) algumas das reflexões produzidas ao longo destas sessões. Posto isto, e depois de alguma partilha de ideias e sugestões para a dinamização do evento entre a investigadora e a professora Carla Serrão, reunimos com os participantes, para distribuição das tarefas de preparação do evento.

### **Atividade 2: Avaliação Geral das Sessões e Recolha de Sugestões**

**Duração:** 10 minutos

**Material:** Nenhum

**Procedimento:** Avaliação global das sessões através do preenchimento do questionário de avaliação de recolha de sugestões (Apêndice XII)

### **Avaliação da Sessão n.º 4 e o Encontro de 15/05/15**

| <b>Avaliação Qualitativa</b> | <b>Descrição das atividades</b> |
|------------------------------|---------------------------------|
|                              |                                 |

|   |   |
|---|---|
| <p>Avaliação Geral das Sessões</p>                    | <p>As sessões com o grupo de pais/EE decorreram num ambiente informal, acompanhadas de chá e bolachas (sugestão de um participante), pelo que optamos por aplicar o questionário de avaliação apenas no encontro final. No questionário de avaliação foi solicitado aos participantes que indicassem “Aspetos positivos e negativos dos encontros” e “As reuniões serviram para...”. Em jeito de síntese sobre os assuntos discutidos e refletidos nestes encontros, desafiamos ainda os participantes a avaliar “o que a escola deve melhorar”, “o que a escola deve preservar” e “o que eu pai/mãe posso melhorar”, com vista à promoção do sucesso escolar dos alunos/educandos.</p> <p>Os encontros revelaram-se muito úteis e importantes para os participantes proporcionando-lhes a oportunidade para “aprender a lidar com o comportamento do meu filho”, “conviver com as outras pessoas do grupo”, “esclarecer os pais que é importante falar mais com os filhos para eles estudarem mais e terem melhor notas”, <i>“como estavam mais pais isso era importante porque eu ouvia a opinião deles e também aprendia”</i>.</p> |
| <p>Avaliação do Encontro entre agentes educativos</p> | <p>Este encontro, orientado pela professora Carla Serrão, teve lugar na Escola EB2,3 FT, no dia 15 maio, pelas 17 h até às 20h. Os participantes foram convidados a sentar livremente nas mesas redondas que se encontravam distribuídas numa sala ampla. Assim, pais, professores, direção executiva, técnicos do agrupamento e das instituições parceiras e alguns alunos que inesperadamente apareceram acompanhados dos pais foram desafiados pela professora convidada, a registarem numa folha, por</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>grupo, aquilo que consideram necessário para se alcançar o sucesso escolar. Deu-se início à partilha das produções de cada grupo, pelo que o debate tornou-se aceso e profícuo. Concordantes em muitos aspetos, tais como respeito recíproco, dedicação, empenho, diálogo, escuta ativa e rigor, os presentes não se coibiram de tecer comentários em relação ao papel do professor e dos pais. Alguns professores reconhecem a importância da sua ação na promoção do sucesso escolar, mas referem que não é possível alcançar o sucesso, perante a displicência de alguns alunos e inatividade dos pais. A retenção impõe-se assim como uma medida inevitável, mesmo que depois de desafiados a refletir sobre as vantagens que a mesma poderá trazer para o crescimento pessoal e social do aluno, reconheçam alguma ineficiência na sua aplicação. Do outro lado, emerge a posição dos pais, a exposição das suas dificuldades perante a difícil tarefa de educar. Após discussão acesa, mas profícua e construtiva ficou claro que não há receitas. A criatividade, a responsabilidade, o trabalho colaborativo, o acompanhamento, a comunicação entre a escola-família, aliados ao permanente reforço positivo podem decididamente contribuir para que alunos de diferentes origens, classes e grupos sociais e culturais tenham a oportunidade de viver experiências significativas e integradas numa estratégia de construção de conhecimento e do cidadão democrático. Entre opiniões divergentes e momentos de alguma tensão, ficou registada a necessidade e a vontade dos participantes para outros encontros desta natureza.</p> |
|--|--|

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Outras<br>Observações | Findo o projeto, uma das conclusões que podemos retirar das sessões deste grupo de discussão, é que as mesmas revelaram-se insuficientes, face às solicitações dos participantes para a abordagem de outros temas, pelo que é um aspeto que justifica a pertinência da continuidade deste projeto. |
|-----------------------|--|

## **APÊNDICE VII – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA SESSÃO DE SENSIBILIZAÇÃO AOS ASSISTENTES OPERACIONAIS - *RELAÇÕES INTERPESSOAIS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS***

A ação teve a duração de três horas distribuídas da seguinte forma:

**I Parte:** Apresentação de breves contributos teóricos sobre o tema

**II Parte:** Resolução de casos práticos

Na primeira parte foram apresentados e refletidos os conceitos: relações interpessoais e comunicação. Posteriormente falamos dos diversos tipos de conflitos que podem existir e os tipos de abordagens que podem ser feitas, privilegiando aquela que consideramos como a mais assertiva em contexto escolar.

Na segunda parte foi apresentado um caso prático que permitiu um debate de ideias em grupo e partilha de estratégias de atuação face à situação problema apresentada. De referir, que o conflito exposto teve como referência alguns casos concretos de conflitos ocorridos durante este ano letivo em escolas deste agrupamento. Foi facultado aos assistentes operacionais um mapa para análise do conflito, que pode ser utilizado como guião para a resolução de outros tipos de conflitos.

No final desta ação foi entregue um questionário e o devido certificado de participação.

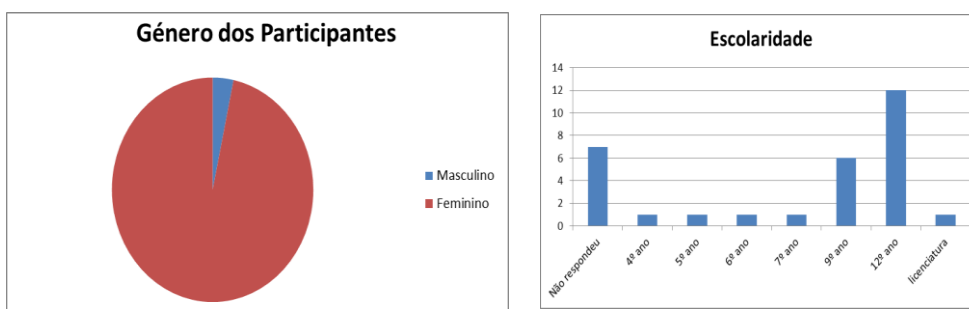
Nesta ação participaram 30 assistentes operacionais de todas as escolas deste agrupamento: Escola Sede, Nossa Senhora da Conceição, Penselo e Motelo. Dos 30 participantes, 28 responderam ao inquérito de avaliação da sessão.

A caracterização dos participantes foi feita após análise dos dados recolhidos no questionário aplicado para a avaliação da sessão.

De seguida caracterizamos os participantes no que respeita ao género e à sua escolaridade.

### **1.1 Género e Ciclo de Ensino**

Dos 28 assistentes operacionais que responderam ao inquérito 97% são do sexo feminino, 1% do sexo masculino sendo que 2% não identificou o género, conforme gráficos em anexo (género e escolaridade).



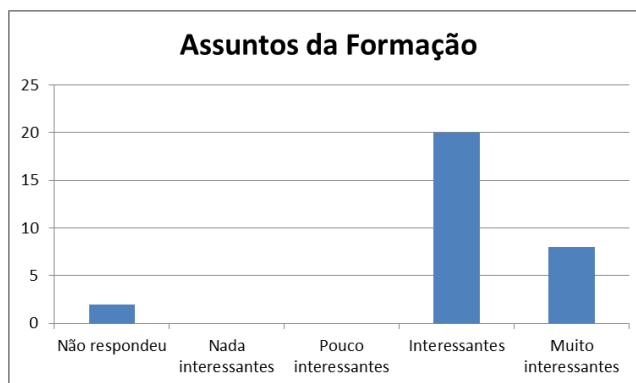
No que respeita à escolaridade dos participantes, podemos ver pelo gráfico que a mesma oscila entre o quarto ano e a licenciatura.

## 2. Avaliação do Workshop

O questionário elaborado para a avaliação da ação contemplou quatro questões de resposta fechada e duas de resposta aberta. Nas questões de resposta fechada foi efetuada a análise das frequências dos dados, precedida de uma análise descritiva dos mesmos. Nos itens de resposta aberta procedeu-se à categorização de respostas. Feita a categorização, procedeu-se à apresentação descritiva das ideias dominantes.

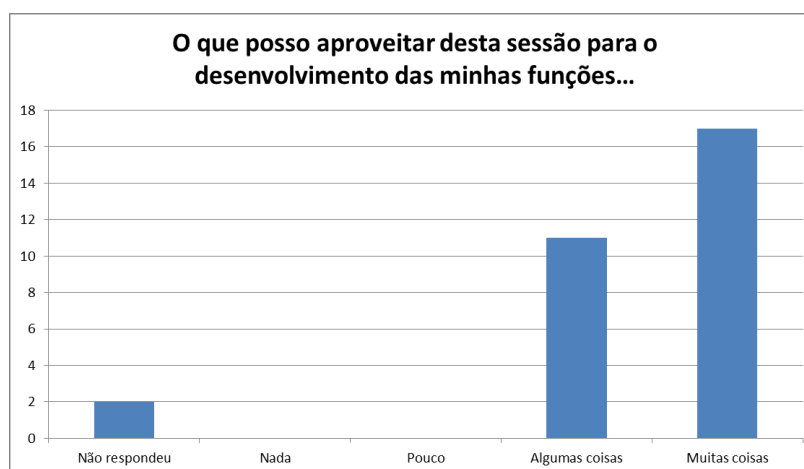
### 2.1 Classificação dos conteúdos abordados no Workshop

Relativamente aos conteúdos abordados na ação, a maioria dos participantes considerou que foi “Interessante”, com um total de 20 participantes, para 8 participantes que consideraram “Muitos Interessantes”.



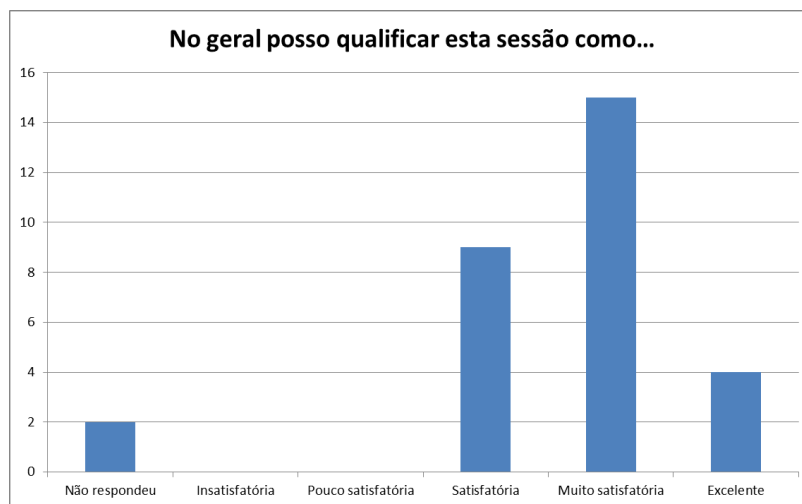
## 2.2. Mais-valias retiradas da ação para o exercício das funções

Em relação ao que os assistentes operacionais podem aproveitar desta acção para o desenvolvimento das suas funções e de acordo com o gráfico que se segue, 17 referem que aproveita muitas coisas e 11 aproveita algumas coisas.



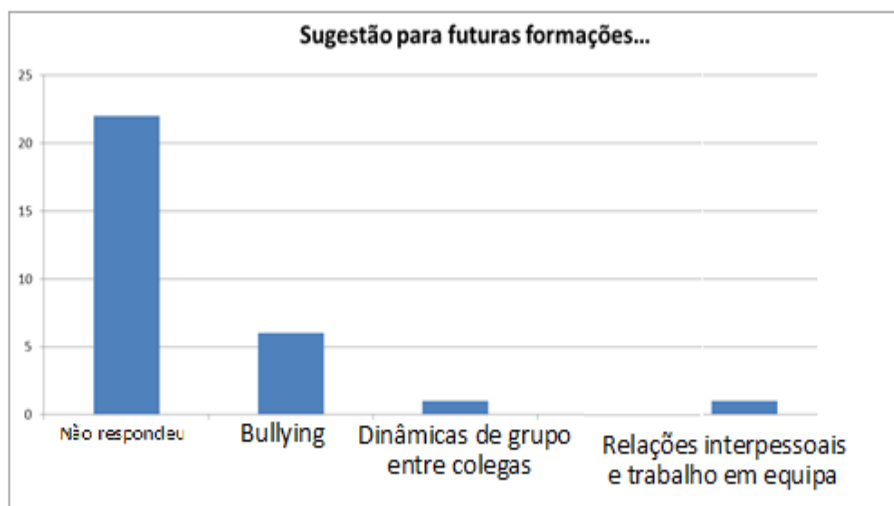
## 2.3 Qualificação do Workshop

No que diz respeito à qualificação do Workshop, 15 dos participantes considerou-o muito satisfatório, 9 considerou satisfatório e 4 dos participantes considerou o mesmo excelente.



#### 2.4 Sugestões para ações futuras

Relativamente a sugestões para ações futuras, apenas 8 dos 30 respondentes ao inquérito deu sugestões. Dos participantes que sugeriram ações futuras, a maioria considerou importante debater o tema do *Bullying* e os dois restantes dividiram-se pelas dinâmicas de grupo entre colegas e relações interpessoais e trabalho em equipa.



Pelo exposto, é possível verificar que a maioria dos assistentes operacionais evidenciou satisfação pela iniciativa e respetivos conteúdos abordados.

## **APÊNDICE VIII – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA SESSÃO DE SENSIBILIZAÇÃO DIRIGIDA AOS ASSISTENTES OPERACIONAIS - *BULLYING NAS ESCOLAS***

Dando cumprimento à sugestão dos Assistentes Operacionais, o GAAF em articulação com o SPO, promoveu uma ação de formação dirigida a todos os assistentes operacionais do agrupamento. Esta ação foi dinamizada por um agente da Escola Segura, no dia 26 de março, e teve a duração de 2 horas.

Os conteúdos abordados foram:

- O que é o Bullying;
- Quais as suas causas e consequências;
- Como identificar sinais;
- Como agir perante estas situações.

Estiveram presentes 33 assistentes operacionais de todas as escolas deste agrupamento: Escola Sede, Nossa Senhora da Conceição, Penselo e Motelo. Dos 33 participantes, 31 responderam ao inquérito de avaliação da sessão.

A caracterização dos participantes foi feita após análise dos dados recolhidos no questionário aplicado para a avaliação da sessão. No final da ação foi entregue um questionário e o devido certificado de participação.

### **Caracterização dos Participantes quanto ao Género e Escolaridade**

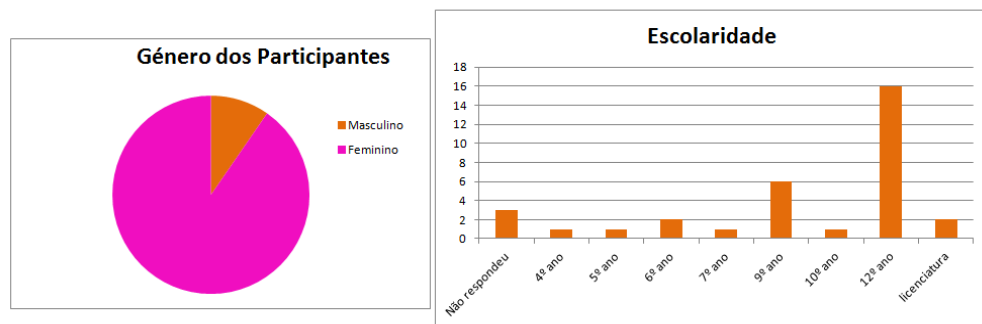
#### **1.1 Género e Ciclo de Ensino**

Dos 33 assistentes operacionais presentes na ação, apenas 31 responderam ao inquérito. Como se pode verificar através dos gráficos, os participantes são maioritariamente do sexo feminino. Quanto à escolaridade destaca-se o 12º ano como o nível escolar que se evidencia, seguido do 9º ano e de licenciatura.

Contudo, e ainda no que concerne à escolaridade dos participantes, esta diverge por vários níveis de ensino, oscilando assim entre o quarto ano e a licenciatura.

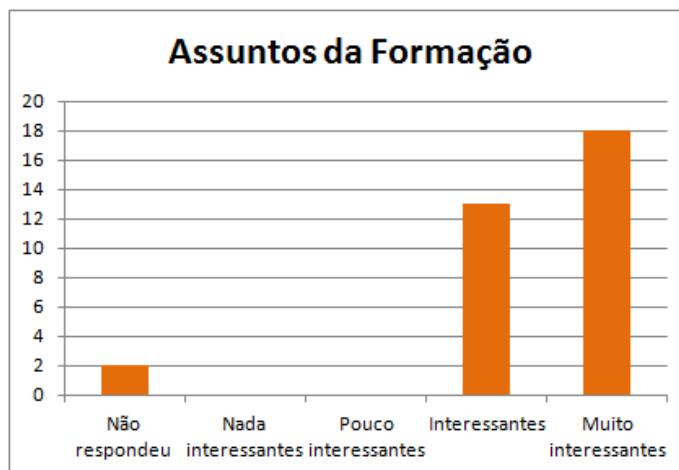
## 2. Avaliação do Workshop

O questionário elaborado para a avaliação da ação contém quatro questões de resposta fechada e duas de resposta aberta. Nas questões de resposta fechada foi efetuada a análise das frequências dos dados, precedida de uma análise descritiva dos mesmos. Nos itens de resposta aberta procedeu-se à categorização de respostas. Feita a categorização, procedeu-se à apresentação descritiva das ideias dominantes.



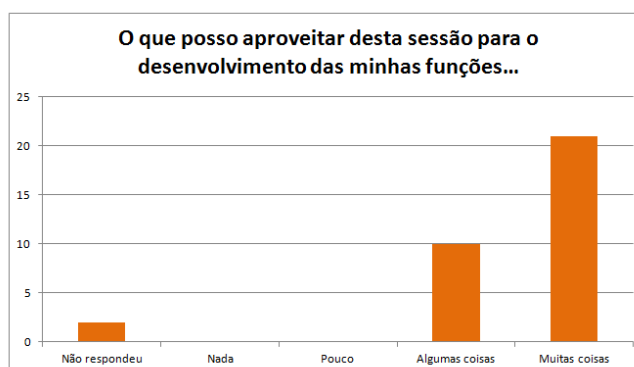
### 2.1. Classificação dos conteúdos abordados no Workshop

Relativamente aos conteúdos abordados na ação, a maioria dos participantes considerou que foi “Muito Interessante”, num total de 18 participantes, para 13 participantes que consideraram a ação “Interessante”.



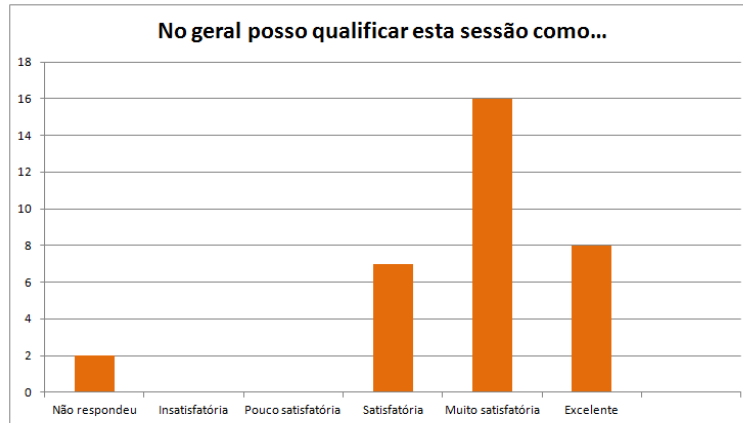
### 2.2. Mais-valias retiradas da ação para o exercício das funções

Em relação ao que os assistentes operacionais podem aproveitar desta ação para o desenvolvimento das suas funções e de acordo com o gráfico que se segue, 21 referem que aproveitarão muitas coisas e 10 consideram que irão aproveitar algumas coisas.



### 2.3. Qualificação do Workshop

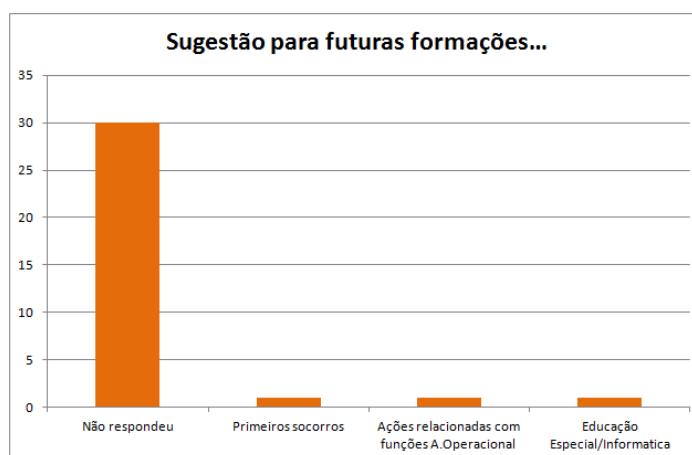
No que diz respeito à qualificação do Ação, 16 dos participantes considerou-a muito satisfatória, 8 considerou a ação excelente e 7 considerou a ação satisfatória.



#### **2.4. Sugestões para ações futuras**

Relativamente a sugestões para ações futuras, apenas 3 dos 33 respondentes ao inquérito deu sugestões. Dos participantes que sugeriram ações futuras, as seguintes temáticas são as que foram referidas como temas de interesse:

- Primeiros Socorros;
- Ações relacionadas com as funções de Assistente Operacional na escola;
- Educação Especial;
- Informática.



Atendendo à avaliação da avaliação da sessão de sensibilização, é possível verificar que a maioria dos presentes na ação evidenciou satisfação pela iniciativa e respetivos conteúdos abordados.

## APÊNDICE IX – AVALIAÇÃO DE ENTRADA

| Participantes que identificaram o problema | Problema   | Necessidades  | Finalidade   | Objetivos Gerais  | Objetivos Específicos  | Ações                  | Atividades  |
|--|--|---|--|---|--|------------------------|---|
| Professores                                | 1. Insucesso e Absentismo Escolar no 2.º e 3.º ciclos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apropriar o ensino às necessidades dos alunos, reforçando as abordagens pedagógicas personalizadas, a fim de contribuir para a diminuição da retenção escolar.</li> </ul>  | Fomentar a relação escola-família-comunidade, com vista à promoção do sucesso educativo na escola EB2,3 FT | OG1: Reforçar o clima relacional e comunicacional dos agentes educativos            | OE1.1: Conhecer mais as características pessoais e a história de vida dos alunos com percurso escolar marcado por episódios de absentismo e abandono escolar promovendo uma abordagem pedagógica mais individualizada; | <u>Ação 1</u><br><br>- | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Sessão de Esclarecimento</b> orientada pela prof. Doutora Carla Serrão – “<i>Contributo de cada agente educativo para o sucesso escolar</i>”;</li> <li><b>Grupo de Discussão e Reflexão (alunos)</b></li> <li><b>Encontros de adultos (pais/EE)</b></li> <li>Ações de Sensibilização/Formação para Assistentes Operacionais <b>Relações Interpessoais e Mediação de Conflitos</b></li> <li><b>Workshop para professores-</b> Repensar a retenção</li> </ul> |
| Professores                                | 2. Absentismo e abandono escolar das crianças de etnia cigana, no 2.º e 3.º ciclos de escolaridade | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e valorizar as experiências e as competências dos alunos e de suas famílias.</li> <li>Ambiente escolar tornar-se mais acolhedor, alegre, relacional, participativo e marcado pela alegria e pela boa-disposição.</li> </ul> |  | OG2: Estimular a participação ativa da comunidade educativa no quotidiano da escola | OE1.2: Proporcionar momentos de reflexão e partilha entre pais, alunos e professores;  | Relações In            |   |
|  |  |   |  | OG3: Promover contextos de formação que possibilitem o                              |  |                        |   |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>desenvolvimento e crescimento profissional dos agentes educativos</p> | <p>OE1.3: Valorizar a implicação da comunidade educativa na realidade escolar.</p> <p>OE2.1: Propor atividades a realizar no agrupamento e participar no desenvolvimento das mesmas;</p> <p>OE2.2: Expressar a sua opinião, participar e agir no processo de tomada de decisão;</p> <p>OE2.3: Criar e vivenciar momentos alegres, participativos e de convívio;</p> <p>OE3.1: Mobilizar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para comunicar assertivamente com os alunos;</p> <p>OE3.2: Mediar conflitos e saber intervir como mediador na escola;</p> <p>OE3.3: Desconstruir a visão negativa do conflito e desenvolver a noção que, nas</p> | <p>• <b>À conversa com o Diretor...</b>Encontros mensais entre o GAAF, Diretor, delegados e subdelegados e representantes da Associação Estudantes</p> <p>• Recolher a perceção dos alunos acerca da escola, através da Fotografia Participativa</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|

|        |                                 |  |   |  |  |   |  |
|--------|---------------------------------|--|---|--|--|---|--|
|        |                                 |  |   |  | relações interpessoais, o conflito pode transformar-se numa oportunidade.  |   |  |
| Alunos | 3.Tempos Livres muito reduzidos | <p>Maior investimento nas atividades de educação não formal, que passa por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a participação dos alunos na apresentação de propostas de atividades de substituição e atividades extra horário letivo;</li> <li>• Desenvolver atividades com base na disponibilidade, vontade e gostos dos alunos</li> </ul> <p>Maior investimento na participação efetiva dos agentes educativos, que passa por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidar os pais a participarem nos conselhos de turma e conselho pedagógico.</li> </ul> <p>Estimular a participação dos alunos na apresentação de atividades</p> | <p>Fomentar a relação escola-família-comunidade, com vista à promoção do sucesso educativo na escola EB2,3 FT</p> | <p>OG1: Reforçar o clima relacional e comunicacional dos agentes educativos</p> <p>OG2: Estimular a participação ativa da comunidade educativa no quotidiano da escola</p> <p>OG1: Reforçar o clima relacional e comunicacional dos agentes educativos</p> | <p>OE2.1: Propor atividades a realizar no agrupamento e participar no desenvolvimento das mesmas;</p> <p>OE2.3: Criar e vivenciar momentos alegres, participativos e de convívio;</p> <p>OE1.2<br/>OE1.3<br/>OE2.1</p> | <p><u>Ação 2</u><br/><i>Tempo Livre em Ação</i></p> <p><u>Ação 3</u></p> <p>-Escola<br/>(con)vida</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Torneios de ténis de Mesa organizados pelos alunos e GAAF</li> <li>• Constituição do grupo de dança (participação no Sarau de Poesia, Dia Mundial da Dança e Festa de Encerramento do Ano letivo)</li> <li>• Organização da Festa de Encerramento do ano letivo, com a participação de representantes de todos os agentes educativos nas reuniões realizadas</li> <li>• Retomar a Festa do baile de Finalistas e Viagem de Finalistas para os alunos do 9.º ano,</li> </ul> |

|   |  |   |   |  |                        |   |
|---|--|---|---|--|------------------------|---|
| <p>Encarregados de Educação / Pais e Alunos</p> | <p>4.Fraco investimento na participação efetiva dos alunos e encarregados de educação, em momentos de tomada de decisões, sobre as atividades do agrupamento</p> | <p>a desenvolver com a comunidade educativa</p> | <p>Fomentar a relação escola-família-comunidade, com vista à promoção do sucesso educativo na escola EB2,3 FT</p> | <p>OG2: Estimular a participação ativa da comunidade educativa no quotidiano da escola</p> | <p>OE2.2<br/>OE2.3</p> | <p>implicando os alunos na organização das iniciativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Candidatura ao Prémio Inova (Sustentabilidade do Ambiente)</li> <li>• Venda de bolos para aquisição de recursos lúdico-pedagógicos, com vista a apetrechar a sala de convívio dos alunos</li> </ul> |
|---|--|---|---|--|------------------------|---|

## APÊNDICE X – PROBLEMATIZAÇÃO

| PROBLEMATIZAÇÃO  |   |   |
|--|---|---|
| Problemas  | Causas Prováveis  | Potencialidades e recursos  |
| 1. Insucesso e absentismo escolar das crianças no 2.º e 3.º ciclos                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Défice de comunicação na relação pedagógica escola-família</li> <li>• Desresponsabilização dos agentes educativos face ao insucesso escolar</li> <li>• Aprendizagens não/pouco significativas</li> <li>• Estratégias de ensino pouco diversificadas face à multiplicidade de identidades</li> </ul>  | <p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação positiva do GAAF com as famílias dos alunos e profissionais deste local</li> <li>• Motivação dos alunos para aulas mais práticas</li> <li>• Estabilidade do corpo docente e não docente favorece a cumplicidade das relações pedagógicas</li> <li>• Investimento em projetos promovidos pela escola (fora do horário letivo) que permitem desenvolver nos alunos sentimentos positivos em relação à escola</li> <li>• Concelho com um trabalho de parceria muito presente</li> <li>• Trabalho em parceria das instituições locais na prevenção do abandono escolar, junto das famílias ciganas</li> <li>• Grande adesão/participação manifestada pelas crianças de etnia cigana do 2.º ciclo para atividades de expressão corporal (dança) e musical</li> </ul> |
| 2. Absentismo e abandono escolar das crianças de etnia cigana, no 2.º e 3.º ciclos de escolaridade | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de adaptação ao contexto escolar</li> <li>• Falta de assiduidade e de pontualidade</li> <li>• Necessidade de contribuição para a subsistência do agregado familiar</li> <li>• Sentimento de que a escola ameaça a coesão social da etnia cigana</li> <li>• Casamento por volta dos 15 anos, sendo que apesar do discurso dos adultos ciganos se centrar na possibilidade de as mulheres poderem voltar a estudar depois de casarem e terem filhos, quase sempre após o casamento ocorre o abandono escolar definitivo.</li> <li>• Faixa etária onde se verifica maior predisposição para o casamento precoce</li> </ul> |   |
| 3. Tempos Livres muito reduzidos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobrecarga do horário letivo</li> </ul>  |   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de substituição (ocupação dos alunos quando um professor falta) centradas na educação formal</li> </ul>   |  |
| <p>4. Fraco Investimento na participação efetiva dos alunos e encarregados de educação nas atividades do projeto educativo</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola não toma a iniciativa para apelar à participação dos pais/EE nas reuniões dos conselhos de turma e do conselho pedagógico e em outros momentos do quotidiano escolar</li> <li>• Os pais têm um papel meramente figurino quando convidados a participar nas atividades escolares</li> <li>• Défice de comunicação entre escola-família</li> <li>• Incompatibilidade do horário das reuniões mensais do conselho pedagógico com o horário pós-laboral dos representantes dos pais/EE</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação positiva das crianças de etnia cigana que frequentam a EB2,3 com os colegas e os profissionais deste local</li> <li>• Existência de espaços que permitem o desenvolvimento de atividades lúdico pedagógicas fora da sala de aula</li> <li>• Direção Executiva que reconhece a importância da participação dos pais nos conselhos de turma e conselho pedagógico</li> <li>• Os pais/EE reconhecem a importância da escola na vida dos seus educandos</li> </ul> <p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Humanos</u>: a direção executiva, os professores, a Mediadora Cultural, a Educadora Social, o Psicólogo, os Assistentes Técnicas e Operacionais, os alunos, os pais e técnicos das instituições parceiras.</li> <li>• <u>Físicos</u>: instalações das escolas do agrupamento, as carrinhas da Casa do povo de Fermentões e da Autarquia, os locais ao ar livre dentro do espaço institucional e os espaços exteriores do agrupamento – Salão Nobre da Casa do Povo de Fermentões e Parques de Lazer da Cidade de Guimarães e freguesias vizinhas</li> </ul> |
| <p><b>Identificação dos afetados</b></p>   |   |  |

| <b>Indivíduos mais afetados</b> | <b>Dados que traduzem a gravidade</b>   | <b>Prioridades</b>  |
|---------------------------------|---|---|
| 1. Alunos                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevadas taxas de absentismo e retenção escolar</li> <li>• Perceção negativa por parte de alguns alunos acerca da importância da escola;</li> <li>• Resignação dos alunos perante sucessivas retenções;</li> <br/> <li>• Conformismo e passividade dos alunos perante situações que colocam em causa os seus direitos</li> <br/> <li>• Relação forte das dificuldades económicas dos pais e vontade dos alunos em abandonar a escola ou frequentarem cursos financiados</li> <li>• Alguns alunos partilham que sentem necessidade de um ambiente escolar mais alegre e conversador, com mais momentos de convívio entre alunos, professores e funcionários e menos momentos de tensão com estes agentes educativos (discussões).</li> <br/> <li>• A maioria dos alunos de etnia cigana não participam em atividades que fortalecem as relações interpessoais, nomeadamente visitas de estudos e “festas da escola”.</li> </ul> | <p>Potenciar o sucesso escolar passa por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apostar na competência/capacidade de todos desafiando os alunos na descoberta dos seus talentos.</li> <br/> <li>• Clima da escola tornar-se mais acolhedor, alegre, relacional e participativo.</li> <br/> <li>• Investir no desenvolvimento de iniciativas, com os alunos, no âmbito da educação não formal, que transformem a escola num espaço mais agradável (Torneios, Clubes de dança e teatro, Concursos de talentos, etc...</li> </ul> |

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco relacionamento e partilha entre os alunos de turmas diferentes;</li> <li>• A retenção ainda não é encarada pela maioria dos docentes como uma medida de carácter excepcional</li> </ul>  |  |
| 2. Pais e Encarregados de Educação | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegam na escola a responsabilidade pelo sucesso escolar dos filhos, uns por convicção de que só os professores têm competências para tal, outros porque se apresentam como incapazes dada a baixa escolarização que possuem</li> <li>• Reduzida autonomia e participação dos pais/EE no projeto Educativo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituir como prática educativa a participação dos pais/EE nos conselhos de turma e nas reuniões mensais do Conselho Pedagógico</li> <li>• Dinamização de programas de orientação capazes de identificar o tipo de dificuldades específicas dos pais no auxílio aos filhos e possíveis estratégias de atuação</li> <li>• Instituir no agrupamento, encontros trimestrais entre todos os agentes educativos, para partilha de problemas, dificuldades, assim como elencar possíveis soluções</li> </ul>               |
| 3. Professores                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade docente acompanhada de muitas questões burocráticas, principalmente nos aspetos avaliativos.</li> <li>• Inexistência de uma cultura de reflexão e auto avaliação do trabalho desenvolvido</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom ambiente de trabalho e de relacionamento humano</li> <li>• Devolver aos docentes a perceção dos pais e alunos acerca da escola e daquilo que pode ser melhorado e preservado (exposição das fotografias e comentários às mesmas)</li> <li>• Redefinição dos critérios de avaliação do aluno, atribuindo maior ponderação à avaliação formativa (fichas de avaliação formativa no final de cada unidade didáctica, participação) e atitudes e valores, com vista à diminuição das práticas de retenção.</li> </ul> |

|                             |  |  |
|-----------------------------|--|--|
|                             |  |  |
| 4. Assistentes Operacionais | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desgaste físico das assistentes operacionais, face à inexistência de recursos humanos suficientes para o desempenho das tarefas inerentes a esta categoria profissional</li> <li>• Existência de momentos de tensão e conflito na relação das assistentes operacionais com a comunidade educativa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contratação/alocação dos recursos humanos e/ou melhorar a organização dos recursos humanos disponíveis, priorizando no quotidiano da escola as atividades mais pertinentes e indispensáveis a realizar.</li> <li>• Dinamização de ações de formação sobre relações interpessoais e mediação de conflitos</li> <li>• Envolver os Assistentes Operacionais nas atividades do Projeto Educativo</li> </ul> |

## APÊNDICE XI – AVALIAÇÃO GERAL DAS SESSÕES – ALUNOS

**Chegamos à última sessão! Por favor coloca uma cruz nos objetivos que, na tua opinião, conseguimos atingir.**

- Refletir sobre a escola identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar \_
- 
- Expressar sentimentos, dúvidas e questões relacionados com a vida escolar \_
- Experienciar simulações de situações de conflito em contexto de sala de aula e encontrar soluções adequadas \_
- Tomar decisões conscientes e responsáveis perante uma situação de conflito em contexto de sala de aula \_
- Identificar a importância da comunicação verbal e não-verbal na sala de aula \_
- Diminuir episódios conflituosos na sala de aula \_
  - Promover o respeito pelo outro, partindo do grupo-turma \_
  - Estabelecer relações baseadas na empatia \_
  - Diminuir episódios de indisciplina na sala de aula e no restante espaço escolar \_
  - Promover a consciencialização das consequências dos comportamentos \_
  - Tomar consciência da importância da escola \_

**No geral, qual a tua opinião em relação às sessões:**

Pouco Úteis  Úteis  Muito Úteis  MUITÍSSIMO Úteis

**Como me senti nas sessões:**

Desconfortável  Confortável  Muito Confortável  MUITÍSSIMO Confortável

**Refere outras aprendizagens que tenhas adquirido com estas sessões:**

---

## APÊNDICE XII AVALIAÇÃO GERAL DAS SESSÕES – PAIS/EE

Nome:

Data:

As reuniões serviram para:

---

---

---

Aspetos Positivos:

---

---

---

Aspetos Negativos:

---

---

---

O que a escola deve melhorar:

---

---

---

O que a escola deve preservar

---

---

---

O que eu (pai/mãe) posso melhorar:

---

---

---