

M

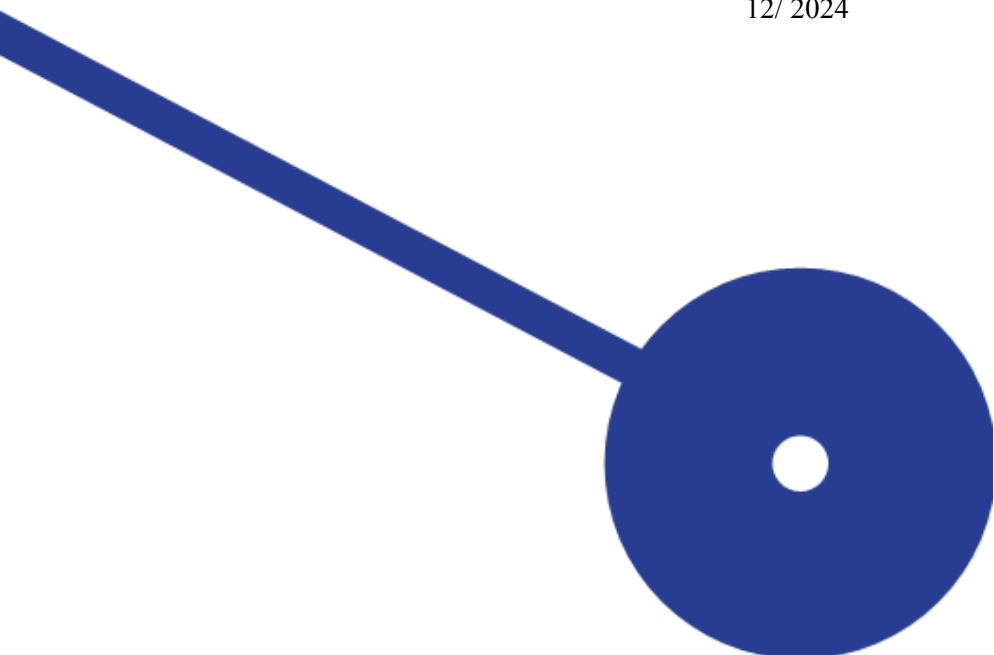
—
MESTRADO

Administração das Organizações Educativas

O sentimento de pertença na escola básica: um estudo de caso sobre o (im)pacto dos (in)visíveis na escola

Rita Reis Rebelo

12/ 2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Reis Rebelo

O sentimento de pertença na escola básica: um estudo de caso sobre o (im)pacto dos (in)visíveis na escola

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é a realização de um sonho, não só meu, mas da minha família! Não poderia estar mais feliz por concretizar um dos meus objetivos, mas este não seria possível sem o apoio incondicional e carinho de pessoas especiais que me acompanharam em cada passo desta jornada.

À minha mãe, uma força da natureza que sempre foi a minha maior inspiração. Obrigada por cada palavra de encorajamento, cada sacrifício e por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. A tua força e amor são o que me mantém firme.

À minha avó, cuja sabedoria e paciência me guiaram ao longo da vida. O teu exemplo de perseverança e generosidade está em cada conquista minha.

À minha orientadora, Paula Romão, que com a sua orientação atenta e conselhos preciosos (e assertivos sempre que necessário), ajudou a transformar as minhas ideias soltas numa dissertação sólida e consistente. A sua dedicação e compreensão foram fundamentais para que eu conseguisse concluir este trabalho.

Às minhas duas melhores amigas, Ana e Janice, que estiveram sempre presentes, seja para partilhar risos ou oferecer um ombro-amigo quando as coisas ficaram difíceis. A vossa amizade é o meu porto seguro e sou imensamente grata por vos ter ao meu lado.

Ao meu namorado, Vasco Rafael, que acompanhou com **muita** paciência e amor durante esta fase desafiadora. Obrigada pelo o apoio em cada momento, pela compreensão nos dias difíceis e por celebrar comigo cada pequena vitória.

Por fim, um destaque à minha resiliência por ter sido trabalhadora-estudante. Não foram tempos fáceis, mas se fosse fácil não seria um bom desafio.

A todos, o meu mais profundo agradecimento. Esta conquista é igualmente vossa!

RESUMO ANÁLITICO

A presente dissertação investiga o sentimento de pertença no contexto da escola básica, destacando a relevância das relações afetivas e significativas no ambiente escolar. O estudo analisa como o vínculo entre os diversos atores educativos – alunos(as), professores(as), assistentes operacionais e os(as) encarregados de educação – influenciam a experiência educativa com base no estudo de caso realizado na escola básica de São Pedro da Cova. A investigação revela que o sentimento de pertença está profundamente associado a fatores como o envolvimento emocional, a qualidade das interações interpessoais e o reconhecimento mútuo entre os membros da comunidade educativa. O papel dos(as) assistentes operacionais emerge como pilar neste contexto funcionando como uma ponte entre os(as) estudantes, as famílias e a escola. No entanto, constatou-se a necessidade de maior valorização deste grupo profissional, tanto em termos de formação e remuneração, como na visibilidade do seu contributo para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. No decorrer da investigação, os resultados concluídos destinaram-se à preocupação da valorização da carreira dos(as) assistentes operacionais, que, apesar de estabelecerem uma função importante na escola, são maioritariamente depreciados e não apresentam uma evolução salarial na carreira nem um aumento do interesse laboral pela profissão.

A dissertação culmina com a apresentação de um plano de ação orientado para escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) que visa capacitar os(as) assistentes operacionais, melhorar as suas condições de trabalho e fortalecer a sua integração no contexto educativo. Este plano propõe estratégias concretas para potencializar o papel dos(as) profissionais na promoção de uma escola onde todos(as) se sintam parte integrante e valorizada. Assim, a investigação contribui para o debate sobre o impacto das relações humanas no sucesso educativo e para a criação de políticas escolares que fomentem uma comunidade mais coesa e afetiva.

Palavras-chave: Sentimento de Pertença; Escola Básica; Contexto TEIP; Intervenção dos(as) assistentes operacionais.

ABSTRACT

This dissertation investigates the feeling of belonging in the context of a basic education, highlighting the relevance of affective and meaningful relationships in the school environment. The study analyzes how the link between the different educational personnel – students, teachers, operational assistants and those in charge of education – influences the educational experience based on the case study carried out at the São Pedro da Cova basic school. Research reveals that the feeling of belonging is deeply associated with factors such as emotional involvement, the quality of interpersonal interactions and mutual recognition between members of the educational community. The role of operational assistants emerges as a pillar in this context functioning as a bridge between students, families and the school. However, there is a need for greater appreciation of this professional group, both in terms of training and remuneration, and in the visibility of their contribution to the construction of a welcoming and inclusive school environment. During the investigation, the results concluded were aimed at enhancing the careers of operational assistants, who despite having an important role in the school, are mostly undervalued and do not present a salary progression in their career or an increased interest in the profession.

The dissertation culminates with the presentation of an action plan aimed at TEIP schools (Educational Territories of Priority Intervention) which aims to train operational assistants, improve their working conditions and strengthen their integration into the educational context. This plan proposes concrete strategies to enhance the role of professionals in promoting a school where everyone feels an integral and valued part. The research contributes to the debate on the impact of human relationships on educational success and to the creation of school policies that foster a more cohesive and affectionate community.

Keywords: Sense of Belonging; Basic school; TEIP context; Intervention by operational assistants.

LISTA DE SIGLAS

EE - Encarregado(a) de Educação;

HNAM - Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow;

SDT - Self-Determination Theory (Teoria da Autodeterminação);

SPE - Sentimento de Pertença na Escola;

SPEB - Sentimento de Pertença na Escola Básica;

TA - Teoria do Apego;

TCS - Teoria da Coesão Social;

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;

TIS - Teoria da Identidade Social.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	5
LISTA DE SIGLAS.....	6
ÍNDICE.....	7
ÍNDICE DE TABELAS.....	13
APÊNDICE.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	21
1. ESCOLA: NOÇÕES BÁSICAS E FUNDAMENTOS.....	21
1.1. OS DESAFIOS INERENTES À ESCOLA.....	23
2. SENTIMENTO DE PERTENÇA.....	24
2.1. SENTIMENTO DE PERTENÇA SEGUNDO A PSICOLOGIA SOCIAL.....	24
2.2. SENTIMENTO DE PERTENÇA DE ACORDO COM A SOCIOLOGIA.....	25
2.3. SENTIMENTO DE PERTENÇA NO PONTO DE VISTA DA EDUCAÇÃO.....	26
2.4. O IMPACTO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA SAÚDE MENTAL.....	27

3. SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA (SPEB).....	29
3.1. SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA NO PONTO DE VISTA DA TEORIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW.....	30
3.2. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO NAS BASES DO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA.....	31
3.3. TEORIA DO APEGO NO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA.....	32
3.4. OUTRAS PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS NO DESENVOLVIMENTO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA.....	34
3.5. APLICAÇÕES PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA.....	36
4. A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA NO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA.....	37
5. ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM O SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA.....	40
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	46
1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO E QUESTÕES ORIENTADORAS.....	46
2. OBJETIVOS E NATUREZA DO ESTUDO.....	48
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES.....	49
4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	50

4. 1. ENTREVISTAS EM GRUPO.....	50
4.1.1. ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM OS(AS) ALUNOS(AS) DO SEXTO ANO.....	50
4.1.1.1. ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM OS(AS) ALUNOS(AS) DO SEXTO ANO.....	51
4.1.2. ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM AS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	51
4.1.2.1. CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM AS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	51
4.1.3. ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM AS DIRETORAS DE TURMA DO SEXTO ANO.....	52
4.1.3.1. CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DE GRUPO COM AS DIRETORAS DE TURMA DO SEXTO ANO.....	52
4.2. ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	53
4.2.1. ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	53
4.2.2. CONTEÚDO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	53
4.3. JUSTIFICAÇÃO DAS TÉCNICAS.....	53
 CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	 57
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	58
1.1. MOTIVAÇÕES ESCOLARES.....	58

A) DOS(AS) ESTUDANTES.....	59
B) DAS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	60
C) DAS DIRETORAS DE TURMA.....	61
1.2. AMBIENTE ESCOLAR.....	62
A) DOS(AS) ESTUDANTES.....	63
B) DAS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	64
C) DAS DIRETORAS DE TURMA.....	66
1.3. PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	68
A) DOS(AS) ESTUDANTES.....	68
B) DAS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	69
C) DAS DIRETORAS DE TURMA.....	70
1.4. PAPEL DOS(AS) ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	71
A) DOS(AS) ESTUDANTES.....	71
B) DAS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	73
C) DAS DIRETORAS DE TURMA.....	75
1.5. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA.....	76
A) DOS(AS) ESTUDANTES.....	77
B) DAS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	77
C) DAS DIRETORAS DE TURMA.....	80
2. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	82
(i) ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	83
1. MOTIVAÇÕES ESCOLARES.....	84

2. AMBIENTE ESCOLAR.....	84
3. PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	85
4. PAPEL DOS(AS) ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	86
5. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA.....	87
6. CONTEXTO TEIP.....	87
(II) COMPARAÇÃO COM A TEORIA APRESENTADA E AS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DOS RESULTADOS.....	88
1. MOTIVAÇÕES ESCOLARES.....	88
2. AMBIENTE ESCOLAR.....	89
3. PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	90
4. PAPEL DOS(AS) ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	91
5. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA.....	92
(III) IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ESTUDO DE CASO.....	92
A) DISCUSSÃO DAS DIFICULDADES.....	92
1. MOTIVAÇÕES ESCOLARES.....	94
2. AMBIENTE ESCOLAR.....	95
3. PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	96
4. PAPEL DOS(AS) ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	97
5. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA.....	99
6. CONTEXTO TEIP.....	100
B) LIMITAÇÕES DO ESTUDO DE CASO.....	101
CAPÍTULO IV – PLANO DE AÇÃO.....	105
1. OBJETIVOS E OBSERVAÇÕES.....	105

2. CONTEXTO EM ANÁLISE.....	107
3. PLANO DE AÇÃO.....	108
3.1. DETALHES MAIS ESPECÍFICOS NO PLANO DE AÇÃO.....	111
1. ESCLARECIMENTO DE PAPÉIS E RESPONSABILIDADES.....	111
2. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	114
3. FINANCIAMENTO.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICE.....	128

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - REPRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	57
TABELA 2 - CRUZAMENTO DAS PERSPETIVAS EM ANÁLISE.....	81
TABELA 3 - PERPSETIVA RESUMIDA DA ENTREVISTA À DIRETORA.....	101
TABELA 4 - ENQUADRAMENTO ENTRE OBJETIVOS E CONCLUSÕES.....	105
TABELA 5 - ANÁLISE SWOT DO CONTEXTO ESCOLAR.....	107
TABELA 6 - PLANO DE AÇÃO, DE ACORDO COM A ANÁLISE 5W2H.....	108
TABELA 7 - INDICADORES-CHAVE DOS REGISTOS ADMINISTRATIVOS—.....	116
TABELA 8 - CRONOGRAMA DO PLANO DE AÇÃO.....	116

APÊNDICE

ANEXO 1 - QUESTÕES ABORDADAS AOS(ÀS) ALUNOS(AS) DO 6.ºANO.....	127
ANEXO 2 - QUESTÕES ABORDADAS ÀS ASSISTENTES OPERACIONAIS DO 6.ºANO.....	128
ANEXO 3 - QUESTÕES ABORDADAS ÀS DIRETORAS DE TURMA DO 6.ºANO.....	129
ANEXO 4 - QUESTÕES ABORDADAS À DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO PEDRO DA COVA.....	130
ANEXO 5 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (PARA OS(AS) ALUNOS(AS)).....	131
ANEXO 6 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ.....	132
ANEXO 7 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA EM GRUPO COM OS(AS) ALUNOS(AS) DO 6.ºANO.....	133
ANEXO 8 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA EM GRUPO COM AS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	140
ANEXO 9 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA EM GRUPO ÀS DIRETORAS DE TURMA DO 6.ºANO.....	147
ANEXO 10 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO PEDRO DA COVA.....	152

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

A presente investigação analisa o sentimento de pertença na escola básica por meio de um estudo de caso na Escola Básica de São Pedro da Cova. A sua orientação destina-se aos(as) estudantes do 6.º ano, aos(as) seus(suas) diretores(as) de turma e assistentes operacionais que os(as) acompanham diariamente. Este tema surgiu através da inquietação sobre os fatores que contribuem para o desinteresse e diminuição do envolvimento e participação efetiva dos(as) alunos(as) na escola, tendo como perspectiva a importância do sentimento de pertença para o desenvolvimento socioemocional dos(as) estudantes, contribuindo para uma experiência educacional mais rica e significativa.

Este sentimento favorece o crescimento pessoal e profissional dos(as) alunos(as) e contribui para uma comunidade escolar mais saudável. Ao envolver os(as) estudantes como parte integrante da comunidade escolar, estes(as) tendem a participar mais ativamente nas atividades escolares, demonstrar maior compromisso com a aprendizagem e estabelecer relações positivas com seus pares e elementos que os rodeiam. Esse ambiente de auxílio e acolhimento pode reduzir o risco de problemas como a evasão escolar, a intimidação e outras formas de exclusão social. Desta forma, cabe à comunidade escolar promover o sentimento de pertença na escola básica sendo uma responsabilidade compartilhada com os(as) próprios(as) alunos(as), observando como objetivo a introdução de estratégias eficazes para fomentar o sentimento de pertença como uma política escolar inclusiva, formação contínua de professores(as) em competências socioemocionais e a implementação de programas que incentivem a participação ativa dos(as) estudantes.

Este tema despertou curiosidade sobre o que poderia estar em falta na escola básica para se (re)alcançar o objetivo pretendido, desde a sua fundação, de ser como uma segunda casa para os(as) alunos(as). Assim sendo, em colaboração com a orientadora da dissertação

Paula Romão e após uma reunião com a diretora do Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova, foi elaborado um conjunto de questões que foram consideradas pertinentes abordar nesta problemática, de forma a conseguir compreender a visão dos(as) estudantes do sexto ano, que terminaram o primeiro ano numa nova escola após o 1.º ciclo, dos(as) diretores(as) de turma que acompanham a evolução destes(as) mesmos(as) alunos(as) e das assistentes operacionais que estão em contacto direto, todos os dias, com os estudantes deste ciclo.

Assim sendo, o estudo está repartido em três capítulos. O primeiro capítulo corresponde à **contextualização teórica**, organizado em cinco subcapítulos, nos quais são apresentados os contributos teóricos em relação ao sentimento de pertença na escola, especialmente, na escola básica, explorando a sua definição dentro de algumas áreas de estudo como a psicologia social, sociologia, educação e saúde mental, analisando as teorias relacionadas com o sentimento de pertença na escola básica e averiguando possíveis aplicações práticas na implementação deste sentimento na escola. Por sua vez, o segundo capítulo, referente ao **enquadramento metodológico**, debruça-se na metodologia de investigação, identificando a problemática, os objetivos e a natureza do estudo, bem como a caracterização dos(as) participantes e as técnicas de recolha e de análise dos dados dos resultados das entrevistas individuais e em grupo realizadas. De seguida, no terceiro capítulo procede-se à **apresentação e discussão de resultados**, após a análise das respostas remetidas por cada participante do estudo de caso, das entrevistas individuais e em grupo e do questionário realizado de maneira a triangular com as teorias mencionadas no enquadramento teórico e supostas perceções concluídas ao longo da investigação.

Para concluir, o estudo culmina com o plano de ação, em que são também abordadas as dificuldades enfrentadas e apresentadas sugestões práticas para implementação nas escolas básicas. Adicionalmente, com o objetivo de sustentar os dados discutidos ao longo da análise, foram incluídos anexos no final do trabalho. Este projeto pretende evidenciar as preocupações em torno dos objetivos não alcançados pelas escolas básicas e despertar o interesse de todos os envolvidos na educação que desejam ver melhorias significativas nas suas instituições.

CAPÍTULO I - Contextualização Teórica

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O objetivo da investigação é mencionar os aspetos que tornam o sentimento de pertença um fator imprescindível na abordagem obtida nas escolas, especialmente, nas escolas básicas e destacar os elementos invisíveis que tornam este sentimento uma realidade para cada um(a) dos(as) estudantes. No entanto, antes de referir qualquer solução possível para a (re)implantação desta noção, é fundamental compreender as bases do conceito do sentimento de pertença e da história que compõe a sua necessidade na escola e na vida de cada criança. al

1. ESCOLA: NOÇÕES BÁSICAS E O SEU FUNDAMENTO

O conceito “Escola” e toda a conceção que a rodeia, deve ser analisado, primeiramente, a partir da sua definição em concreto. Numa definição padrão, a escola é uma instituição social destinada à educação formal dos indivíduos em que se desenvolvem processos de ensino-aprendizagem estruturados. Dissecando esta designação, de acordo com Rodrigues (2010), a escola pública deve ser um espaço de igualdade e de justiça social em que todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver o seu máximo potencial, independentemente do seu contexto socioeconómico. A escola observa-se como um ponto de encontro e de integração de diversos elementos da comunidade educativa, proporcionando uma educação que promova não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de valores e competências essenciais para a cidadania e para uma realidade após a bolha escolar,

It should be a place where young people learn how to learn, where they are encouraged to explore, question, and engage with the world around them. (Robinson & Aronica, 2016, p.77)

Contudo, ao referir o conceito de escola encontra-se um paralelismo entre dois termos constantemente referidos no âmbito da educação, sendo estes o “educacional” e o “escolar”. O termo "educacional" refere-se a tudo o que está relacionado com a educação em

geral, incluindo processos, métodos, teorias, políticas e práticas que visam a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento de competências, valores e comportamentos. Este conceito pode aplicar-se a contextos formais (como escolas e universidades) e informais (como a educação em casa ou educação contínua ao longo da vida) estando relacionado como uma forma de auxílio, para a criança, na descoberta dos seus talentos e interesses e a desenvolver os seus pontos fortes que o beneficiem no futuro (Robinson & Aronica, 2016). Por sua vez, o termo “escolar” é mais específico e refere-se diretamente ao ambiente da escola e às atividades que nela decorrem, envolvendo tudo o que diz respeito ao funcionamento das escolas como os currículos, as disciplinas, os horários, as regras e a vida quotidiana dentro do contexto escolar. Salienta-se nesta investigação a diferença na utilização destes dois termos/conceitos no decorrer desta pesquisa e análise.

Na abordagem ao conceito “escola” debruça-se o olhar para quem a compõe e quem torna este lugar potenciador de aprendizagem e de prosperidade socioeconómica. O tradicional ensino português, de acordo com Nóvoa (2007), é marcado pela posição do professor enquanto transmissor de conhecimento que define o futuro dos estudantes em sala de aula, não permitindo a flexibilidade necessária para responder às necessidades reais dos estudantes e sem apresentar a importância de outros elementos que compõem a comunidade escolar e a envolvimento educacional do(as) alunos(as). Esta realidade reflete a abordagem inflexível do currículo escolar que não promove a personalização da aprendizagem, a adaptação aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem individual e nem dá abertura para a introdução de novos meios de auxílio educacional. Esta compreensão é o ponto de partida que leva à reflexão da importância do sentimento de pertença na escola básica estando perante um ensino que tende a desvalorizar a reflexão crítica e a autonomia dos(as) alunos(as), focando-se, segundo Nóvoa (2007), apenas na transmissão de conteúdos e na avaliação do desempenho em detrimento do desenvolvimento de competências críticas e do pensamento dependente.

1.1. OS DESAFIOS INERENTES À ESCOLA

Ao abordar o tópico da “Escola” é obrigatório referir os desafios que a mesma enfrenta principalmente no recorrente século atual das tecnologias e das discussões ativas sobre a mudança educacional nas instituições escolares. Expandir um olhar mais crítico sobre esta vertente faz abordar autores como Darling-Hammond (2015) que discute esta temática e os seus inúmeros desafios, ao longo dos séculos, como a **desigualdade educacional** - a disparidade significativa de recursos disponíveis e as diferenças socioeconómicas entre alunos(as); **as diversas necessidades educacionais** - a diversidade nas salas de aulas, incluindo diferentes necessidades educacionais, origens culturais e linguísticas, requer abordagens diferenciadas e a integração de alunos(as) da educação especial; **a capacitação de professores(as)** - a formação contínua das aprendizagens, a carga de trabalho e a gestão do seu bem-estar; **a avaliação e mensuração de desempenho** - a existência de testes padronizados e a falta de equidade nos momentos de avaliação; **o envolvimento da comunidade e da família** - inadequada ou desafiadora comunicação entre a escola e as famílias e a dependência de parcerias com a comunidade e organizações externas para fornecer apoio adicional e recursos; **as infraestruturas e o ambiente escolar** - a qualidade das instalações escolares e a garantia da segurança física e emocional dos(as); **a adaptação às mudanças tecnológicas** - a exigência da integração da tecnologia e a desigualdade de acesso ao digital e **as mudanças curriculares e políticas educacionais** - a exigência na adaptação às mudanças constantes e a urgência no equilíbrio entre currículo e necessidades locais.

No entanto, esta investigação foca a sua perceção num desafio que, apesar de também ser um dos temas explorados pelos autores até ao momento mencionados, requer uma solução diferente, a problemática a desenvolver ao longo desta pesquisa remete-se para o sentimento de pertença na escola básica e as componentes e/ou elementos que o fazem existir neste contexto. Esta compreensão encontra-se inerente a desafios, já previamente referidos, como a desigualdade educacional, as múltiplas necessidades educacionais e o ambiente escolar, os quais serão abordados nos seguintes capítulos.

2. SENTIMENTO DE PERTENÇA

The need to belong is a fundamental human motivation. When people feel they belong, they are more likely to engage fully and succeed in a variety of settings, including educational environments. (Walton & Cohen, 2011, p.1447)

O sentimento de pertença é um conceito amplamente estudado nas áreas de psicologia, sociologia e educação, referente à sensação ser aceite e valorizado dentro de um grupo ou comunidade. Este sentimento é fundamental para o bem-estar emocional e psicológico dos indivíduos, influenciando significativamente o seu comportamento, desempenho e satisfação na vida pessoal e profissional. Segundo Walton & Cohen (2011), a incerteza do sentimento de pertença a um espaço prejudica a motivação e o desempenho, reforçando a necessidade de promover este sentimento em ambientes educacionais e organizacionais.

2.1. SENTIMENTO DE PERTENÇA SEGUNDO A PSICOLOGIA SOCIAL

No âmbito da psicologia social compreende-se que o sentimento de pertença é observado como uma necessidade humana básica, comparável às necessidades de segurança e autoestima descritas na hierarquia de necessidades de Maslow¹. Nesta vertente, pertencer a um grupo proporciona um apoio emocional, validação e uma identidade social que são fundamentais para a formação da autoimagem e da autoestima de cada indivíduo. De acordo com Tajfel e Turner (1979), a Teoria da Identidade Social (TIS) sugere que a identidade de uma pessoa é formada, em grande parte, pela sua inserção e identificação em grupos sociais, o que, por conseguinte, fornece um sentido de vinculação e contribui para o desenvolvimento da autoestima. Por sua vez, os indivíduos tendem a demonstrar comportamentos que favoreçam o seu grupo, de forma a evitar a exclusão ou rejeição de um grupo o que pode levar a sentimentos de isolamento e baixa autoestima, características recorrentes no decorrer dos anos escolares. Dentro da mesma perspetiva mas cerca de 35

¹ Teoria referida no Subcapítulo 2 - O Sentimento de Pertença na Escola Básica, no ponto 2.1. SPEB no ponto de vista da Teoria das Necessidades de Maslow

anos depois, na perspectiva de Hogg & Smith (2007), a TIS continua a posicionar o sentimento de pertença como uma mais valia nos indivíduos para o desenvolvimento de uma autoidentidade positiva, reduzindo a incerteza/insegurança interior e oferecendo apoio emocional que é, atualmente, um parâmetro pouco desenvolvido nas crianças. Neste apoio e ao sentirem-se incluídos e/ou identificados por um grupo ou espaço social, o indivíduo tende a reger-se pelas normas e valores do grupo, o que reforça ainda mais a necessidade de inserção do sentimento de pertença num ambiente socioeducativo e profissional. Noutra perspectiva, Torres e Camilo (2011) apontam a atenção que se deve ter às comparações realizadas entre o próprio grupo e entre grupos como fator decisivo para a construção da identidade social.

2.2. SENTIMENTO DE PERTENÇA DE ACORDO COM A SOCIOLOGIA

Na sociologia, o sentimento de pertença é entendido como um fenómeno coletivo que influencia a coesão social e a integração dos indivíduos na sociedade. A sensação de pertencer a um grupo social seja este entre a família, comunidade, escola e/ou organização é essencial para a manutenção da ordem social e para o desenvolvimento das relações sociais. Esta forma de agir baseia-se não só a pertencer a um grupo social em si mas de ser reconhecido e validado pelo meio que se rodeia, sendo, de acordo com Jenkins (2008) um ponto fundamental na construção de uma identidade social. No ponto de Gofman (2014), regendo-se pela Teoria da Coesão Social (TCS), de Durkheim, o sentimento de pertença apresenta-se como um conceito centrado na sociedade para estabelecer os laços sociais e o sentimento que mantêm os grupos unidos. Este tipo de coesão social é um indicador da saúde de uma sociedade e da difusão das mentalidades num grupo, uma vez que promove a solidariedade e a cooperação entre os membros de um grupo ou comunidade.

A TCS é bastante importante e discutida nas sociedades multiculturais tendo como objetivo encontrar a suposta complementaridade de mentalidades face ao equilíbrio social. No entanto, esta coesão está dependente, segundo Rodrigues (2010), da capacidade de cada sociedade criar políticas inclusivas que respeitem a diversidade enquanto promovem um sentimento partilhado de pertença. Este sentimento encontra-se interligado à conceção de cidadania uma vez que ambos se relacionam com o sentido de identidade partilhada e de

propósito comum, trabalhando para combater os desafios associados às sociedades multiculturais (como o caso da sociedade portuguesa) e sendo o foco na discussão quando se apresenta a necessidade de implementação de políticas de integração, inovação e que estimulem a participação ativa na vida social e política. Rodrigues (2010) afirma que o sentimento de pertença é o interveniente principal para modelar, definir e implementar novas vagas de coesão social, reconhecendo a diversidade cultural e promovendo a participação ativa de todos os membros da sociedade.

2.3. O SENTIMENTO DE PERTENÇA COMO FATOR DETERMINANTE NA EDUCAÇÃO

No campo da educação, o sentimento de pertença é considerado um fator crucial para o sucesso académico e o desenvolvimento pessoal dos(as) estudantes. Ao envolver os(as) alunos(as) na escola e na sala de aula, de forma a fazer-lhes sentir parte de um todo, estes(as) tendem a ter melhores resultados académicos, maior envolvimento, menor probabilidade de abandono escolar e reprovação. Neste sentido, aborda-se a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory, SDT), proposta por Deci e Ryan (2000), orientada na motivação humana concentrada nas necessidades psicológicas inatas e universais dos indivíduos. Esta teoria apresenta a influência do sentimento de pertença, juntamente com a autonomia e competência, no bem-estar e no encorajamento dos indivíduos em prol da gestão emocional. Seguindo a ideologia num ambiente educacional, satisfazer essas necessidades pode melhorar a motivação intrínseca dos estudantes levando a melhores resultados escolares.

Neste raciocínio, a SDT analisa os principais componentes que estimulam o desenvolvimento do ser individual no coletivo, centrando-se em dois tipos de motivações: intrínseca e extrínseca, que se distinguem, de acordo com Deci e Ryan (2000), através da necessidade da procura por desafios e de explorar capacidades e do prazer e interesse de apenas exercer determinada atividade, assim sucessivamente. Desta forma, considera-se relevante, no contexto do sentimento de pertença, compreender o impacto da motivação extrínseca - impulsionada pelo interesse e prazer inerente a uma tarefa - e da motivação intrínseca - regulação entre os objetivos pretendidos a alcançar e a atividade realizada em si, sendo diversificados entre regulação externa (recompensas ou punições externas),

introjetada (pressão interna como culpa e vergonha), identificada (reconhecimento e aceitação de um comportamento) e integrada (comportamento realizado por conta de valores e necessidades do indivíduo).

A abordagem de Devi e Ryan (2000) faz ponderar a envolvimento do sentimento de pertença no âmbito escolar em relação ao bem-estar emocional e aos fatores que contribuem para o mesmo. As motivações que influenciam a maneira que o sentimento de pertença é expresso em cada indivíduo varia dos relacionamentos positivos e o ambiente em que o mesmo é rodeado. De acordo com Reeve (2006), este sentimento pode advir do estabelecimento de uma relação significativa com os(as) professores(as) e com os seus pares estando interligado à necessidade dos(as) estudantes se sentirem reconhecidos e valorizados enquanto indivíduos. É de destacar que este tipo de relação de vulnerabilidade deve ser estabelecido num ambiente seguro e aberto à autonomia, sendo uma condição para beneficiar o nível de aprendizagem e interação social que, posta em causa e pouco trabalhada, pode tendencialmente prejudicar a motivação satisfatória para a busca da autorrealização. No entanto, a presente investigação pretende desenvolver um olhar transversal ao tradicional e demonstrar que os grandes contributos que tornam o sentimento de pertença, muitas vezes, não parte destes contactos óbvios mas sim, dos invisíveis.

2.4. O IMPACTO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA SAÚDE MENTAL

O sentimento de pertença não é apenas um desejo humano básico, mas uma necessidade psicológica fundamental que tem um impacto significativo no bem-estar, na resiliência e na capacidade de raciocínio nos indivíduos. Esta característica é essencialmente desenvolvida (ou deve de ser) durante a infância e a adolescência, sendo períodos em que a formação da identidade e a integração social são particularmente importantes. A exclusão social na infância pode prejudicar a autoestima, saúde mental e levar à solidão, isolamento, depressão ou ansiedade. Por outro lado, de acordo com Allen (2020) sentir-se parte de um grupo pode transferir uma sensação de apoio socioemocional e um sentido de propósito, atuando como um fator protetor contra problemas de saúde mental e solução para a validação inconsciente interior e o maior envolvimento em atividades comunitárias,

Our need to belong is like our need for water. We can spend some time ignoring our thirst without any harmful impact, but sooner or later, our body will start to send warning signals that things are out of balance (Allen, 2020, p.17)

Assim sendo, é importante analisar a profundidade das relações interpares estabelecidas nos anos primórdios (como por exemplo na escola) na influência com o desenvolvimento dos indivíduos, especialmente numa sociedade que procura validação constante. Neste contexto, analisa-se a Teoria do Apego (TA), desenvolvida por John Bowlby, em que destaca a importância dos vínculos emocionais para o desenvolvimento humano. Bowlby (1988) refere a importância de uma base segura como forma de fornecer segurança e estabilidade, permitindo que a criança explore o mundo e desenvolva novas competências, sabendo que pode retornar a um lugar seguro em momentos de necessidade. Esta capacidade é primordial para o desenvolvimento de características de sobrevivência e de gestão emocional. Por sua vez, a necessidade de pertencer é vista como uma extensão do apego inicial formado na infância com os cuidadores, influenciando as competências individuais de formar relações saudáveis ao longo da vida, especialmente no contexto escolar. Esta teoria debate-se com a noção de que o sentimento de pertença é uma vontade de ser parte de algo maior do que nós e, que, por vezes, é confundida e encoberta com a modalidade do “fitting in” expresso por Brown (2017) que refere a importância de se aceitar e de se ser autêntico de maneira a não termos a ânsia de mudar quem somos para fazer parte (p.43).

Neste sentido deve-se compreender o impacto do sentimento de pertença na escola básica sendo o lugar em que os indivíduos estabelecem um maior número de vínculos emocionais nos anos primordiais da sua vida e que influencia o desenvolvimento individual dos mesmos. Esta análise foca em entender como as diversas vertentes deste pertencimento são abordadas na escola básica tendo como pressuposto a comparação de estudos que retratam a evolução desta abordagem ao longo dos séculos.

3. SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA (SPEB)

A escola básica é o lugar em que os(as) alunos(as) se encontram numa fase principal de desenvolvimento, sendo que o sentimento de pertença desempenha um papel essencial no crescimento e sucesso individual de cada um(a). No momento em que os alunos sentem que pertencem à sua comunidade escolar, eles tendem a ter uma maior autoestima, melhores habilidades sociais e uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem e à sua prosperidade futura. Além disso, o sentimento de pertença auxilia na redução da ansiedade e tensão, promovendo um ambiente escolar mais seguro e acolhedor (Johnson, 1981). As escolas que cultivam um forte senso de comunidade e pertencimento geralmente veem benefícios tanto no comportamento quanto no desempenho acadêmico dos seus(suas) alunos(as). Estes benefícios podem ser alcançados através de múltiplas estratégias como a promoção de um ambiente inclusivo, o incentivo à participação ativa dos(as) alunos(as) nas atividades escolares e a valorização da diversidade na escola.

Neste sentido, o sentimento de pertença é indispensável para o desenvolvimento holístico dos(as) alunos(as) na escola básica, influenciando positivamente tanto o bem-estar emocional quanto o sucesso acadêmico. Por sua vez, este conceito está baseado em diversas teorias psicológicas e educacionais que destacam a importância das relações afetivas interpessoais, do ambiente escolar agradável no desenvolvimento infantil/juvenil e da relação fundamental entre a escola e a família. Autores como Vang & Nishina (2022) referem a importância, que já se evidencia nas escolas secundárias, na fomentação do sentimento de pertença na promoção de um clima escolar interétnico positivo entre os alunos, especialmente em contextos de diversidade cultural. Tendo isto em mente, questiona-se a introdução desta abordagem nos anos essenciais ao desenvolvimento humano em relação às teorias que compõem o sentimento de pertença.

3.1. SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA NO PONTO DE VISTA DA TEORIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW

A Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow (HNAM) posiciona o sentimento de pertença como uma necessidade fundamental logo após as necessidades fisiológicas e de segurança. Segundo Maslow (1954), os indivíduos precisam sentir que pertencem a um grupo e que são aceites por ele para conseguirem alcançar o seu pleno potencial. Na escola básica significa que os alunos devem sentir-se aceites e integrados para que possam se concentrar e se dedicar plenamente às atividades académicas, para além das necessidades básicas e fisiológicas de sobrevivência como uma boa alimentação, água, descanso e um espaço seguro de convivência.

Por sua vez, defende-se que uma escola deve oferecer um ambiente seguro e protegido, em que os(as) alunos(as) não temam por questões como a intimidação ou outro tipo de violência (necessidade de segurança), sentem que pertencem à comunidade escolar - em que a sua voz é ouvida e respeitada - usufruindo de clubes escolares, desportos, eventos comunitários (necessidade social) e compreendem que a escola é um lugar seguro, em que merecem respeito próprio e de outrem e reconhecimento pelos seus pares (necessidade de estima), tendo como objetivo central que todos(as) alunos(as) atinjam os seus objetivos pessoais e académicos, explorado os seus interesses e talentos únicos (necessidade de autorrealização). Porém para que estes acontecimentos sucedam é fundamental que os(as) alunos(as) tenham a motivação necessária para também investir na sua participação e abertura para o desenvolvimento do sentimento de pertença e, infelizmente, segundo Gomes & Silva (2017), esta motivação, no olhar da HNAM, é negligenciada no cariz socioeconómico dos indivíduos, sendo um fator que exerce uma grande influência nos índices de motivação dos(as) alunos(as).

Dentro desta abordagem, Pellegrino (2020) aborda a natureza da aprendizagem e as suas implicações nos(as) alunos(as) ao longo do período da infância até aos níveis avançados da educação formal, dando ênfase à prioridade que se deve destacar nas escolas básicas nos domínios da competência cognitiva, intrapessoal e interpessoal de forma a promover e integrar processos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais dentro deste

contexto. Assim sendo, compreende-se que, mesmo 70 anos após a apresentação da Teoria de Maslow, o pensamento mantém-se o mesmo: a escola básica como ponto de partida para o desenvolvimento positivo das crianças e de consciencialização do indivíduo como um todo e preparado para conviver em sociedade.

3.2. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO NAS BASES DO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA

A SDT, elaborada por Deci e Ryan (2000), sugere que o sentimento de pertença é uma das três necessidades psicológicas básicas, juntamente com a autonomia e a competência. Esta teoria enfatiza que o ambiente escolar deve proporcionar oportunidades para que os(as) alunos(as) os(as) se sintam conectados(as) com seus(suas) colegas e professores(as). No momento em que estas necessidades são satisfeitas, os(as) alunos(as) são motivados(as) intrinsecamente, o que melhora seu desempenho, envolvimento escolar e a sua participação na própria comunidade:

The need for relatedness refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by those others, to having a sense of belongingness both with other individuals and with one's community. (Deci e Ryan, 2020, p.231)

No ponto de vista de Deci e Ryan (2000), o sentimento de pertença com os outros é essencial para o bem-estar compreendendo-se que se os indivíduos se sentirem mais conectados e integrados nos seus ambientes sociais, estes estão mais inclinados a se envolver em atividades de forma voluntária em vez de serem forçados ou coagidos a fazê-lo. Consequentemente os(as) professores(as) e profissionais de psicologia muitas vezes são considerados como a principal fonte para o desenvolvimento do sentimento de pertença para criar ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos, visto que pode envolver o estabelecimento de um clima de sala de aula acolhedor, o estímulo à colaboração entre os(as) alunos(as) e a promoção de relacionamentos positivos entre colegas. Neste sentido, ao estimularem estas ações, os(as) professores(as) podem auxiliar os alunos a satisfazer a sua

necessidade de pertença, promovendo assim um envolvimento mais profundo e significativo no processo de aprendizagem.

Contudo, esta pesquisa tende a orientar a sua percepção para outros componentes que compõem o considerado ambiente favorável que vai de encontro às necessidades dos(as) estudantes. Apesar dos(as) professores(as) e os(as) psicólogos(as) serem um fator crucial para garantir o bem-estar e o processo de aprendizagem na escola, não são os únicos com papéis fundamentais dentro da esfera escolar. Reschly & Christenson (2022) reuniram pesquisas de diferentes autores que exploram a importância dos assistentes operacionais/funcionários(as) para o desenvolvimento do sentimento de pertença na escola, sendo considerados o ponto-chave para que este sentimento ocorra. Esta discussão já era abordada por Mehaffie & Wolfson, em 2007, referindo o papel significativo que os(as) assistentes operacionais (ou funcionários, sendo o termo laico) têm no estabelecimento de fortes laços sociais com os(as) alunos(as) em contextos informais, fora de sala de aula, e que fortalecem o sentimento de pertença pelo tipo de relação mais próxima e afetuosa que desenvolvem com cada estudante. Esta proximidade relacional é um dos parâmetros do sentimento de pertença que influencia a percepção dos(as) alunos(as) sobre a escola, sendo o próximo tópico a abordar.

3.3. TEORIA DO APEGO NO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA

A Teoria do Apego, desenvolvida por John Bowlby (1988), destaca a importância dos laços afetivos na formação da personalidade e no desenvolvimento emocional dos indivíduos. Na escola básica, as relações positivas com os(as) professores(as) e colegas podem proporcionar uma sensação de segurança e apoio, fundamentais para o sentimento de pertença uma vez que as crianças que desenvolvem vínculos seguros, nos seus anos primordiais tendem a ser mais resilientes e a ter melhor desempenho acadêmico. Assim sendo, observa-se a importância do estabelecimento de uma relação afetiva nos grupos em que os indivíduos se inserem, mais especificamente os grupos originados nas escolas com os(as) professores(as) e os(as) colegas de turma, no sentido que, por vezes, é a primeira relação direta e constante que os indivíduos apresentam nas suas vidas, tal como referido por Bowlby (1988).

Noutro ponto de vista, a influência da família no desenvolvimento do sentimento de pertença na escola básica é significativa e multifacetada sendo a família um dos primeiros contextos sociais em que as crianças começam a desenvolver as suas identidades e a sentir-se parte de um todo. Esse sentimento inicial de pertença pode ter um impacto profundo no modo como as crianças interagem com outros grupos sociais, incluindo a escola, sendo que crianças cujos pais participam em reuniões escolares, eventos e atividades extracurriculares frequentemente demonstram uma extensão da sua vida familiar, um maior sentido de pertença e confiança no ambiente escolar (Ormrod et al, 2023). As interações familiares, que mantêm uma comunicação aberta e clara com os(as) filhos(as), ensinam habilidades sociais e emocionais fundamentais como comunicação, empatia pelo outro e resolução de conflitos, promovem um alinhamento de atitudes e comportamentos adequados aos valores da escola e desenvolvem crianças mais preparadas para formar e manter vínculos positivos no contexto escolar. Ao manter um envolvimento ativo e positivo com as crianças, como o apoio emocional contínuo dos pais com o encorajamento e reconhecimento das conquistas escolares, estimula a confiança e a motivação para se envolver ativamente na escola, reforçando o compromisso enquanto parte integrante da comunidade escolar, sendo um tópico discutido desde o século XX.

Por outro lado, quando os pais mostram desinteresse pela escola ou desvalorizam a educação, isso pode ter um impacto negativo no sentimento de pertença das crianças. Se as crianças percebem que a escola não é valorizada em casa, podem sentir-se desmotivadas para se envolverem ativamente na vida escolar e podem experimentar um sentimento de desconexão e isolamento em relação à comunidade escolar. O desinteresse dos pais contribui para uma baixa autoestima, falta de motivação e dificuldades académicas das crianças, afetando assim o seu sentimento de pertença na escola básica uma vez que, de acordo com Bowlby (1977), uma “secure base, provided by primary attachment figures, is essential for a child's exploration and development, fostering a sense of belonging and confidence.” (p.210). No entanto, esta teoria não limita as vias em que os laços afetivos são estabelecidos e é indispensável destacar a robusta relação desenvolvida entre os(as) alunos(as) com os(as) assistentes operacionais desde o jardim de infância até ao secundário, reforçando a sua importância no ensino básico e na sua ação a desenvolver o sentimento de pertença.

3.4. OUTRAS PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS NO DESENVOLVIMENTO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA

Dongo-Montoya (2021) destaca a aprendizagem através da mediação social em que a linguagem e a interação com adultos e entre pares desempenham um papel importante face ao sentimento de pertença. Na escola básica, os(as) professores(as) e os(as) colegas de turma são mediadores importantes para o desenvolvimento do sentimento de pertença uma vez que são as interações que mais facilmente se estabelece um ambiente de cooperação, de apoio emocional e, por sua vez, de comunicação aberta e transmissão de uma opinião positiva e construtiva que auxiliam os(as) alunos(as) a sentirem que as suas opiniões e contribuições são valorizadas. No entanto, a construção de um espaço seguro e acolhedor potenciador de relações de confiança e apoio nem sempre é aplicado a todos(as) os(as) alunos(as), sendo que, segundo Bourdieu & Passeron (1970), "school contributes to the reproduction of the social structure by instilling in students the dispositions and abilities necessary for their insertion in the job market, thus perpetuating social inequalities." (p.54). Infelizmente, esta condição prejudica o estabelecimento individual de altas expectativas nos(as) alunos, diminuindo as suas motivações e o seu desempenho para atingir o sucesso académico e a previsão de um futuro promissor.

Observa-se, assim, o papel fundamental dos elementos que trabalham diariamente com os(as) alunos(as) que vivenciam estas experiências pessoais e que lhes condicionam o desenvolvimento social e académico. Destaca-se, assim, o poder das relações estabelecidas nas escolas, principalmente nas escolas básicas, em que os(as) alunos(as) disponibilizam (por vezes, obrigatoriamente) mais de metade do tempo do seu dia nesse contexto. Essas relações são emocionalmente significativas e influenciam a forma como os(as) alunos(as) se observam e posicionam a sua perspectiva sobre o seu futuro. Dentro deste contexto, é de realçar o papel essencial que os pais e/ou encarregados(as) de educação desempenham no fortalecimento significativo do sentimento de pertença. Sendo a (suposta) primeira conexão emocional e fonte de segurança, o interesse e envolvimento na vida escolar transmite uma sensação de segurança e valorização criando uma base estável que facilita o vínculo da criança com a escola, de forma para que esta compreenda o ambiente escolar como um lugar acolhedor e importante. A comunicação entre a escola e a família é um fator determinante

para que o sentimento de pertença se desenvolva nos(as) alunos(as). Ao manter uma relação em que a comunicação é aberta e regular auxilia na formação de uma ponte entre a casa e a escola e permite à criança observar a escola como parte integrante da sua comunidade e identidade. De forma a combater as lacunas que se constatarem entre as relações familiares com a escola deve-se demonstrar uma abertura à mudança colaborativa e à inserção dos pais/encarregados de educação na intervenção com a escola, sendo que, de acordo com Hill & Tyson (2009), o envolvimento dos pais enfatiza a socialização académica através da transmissão da importância da educação e ao estabelecer expectativas elevadas, associando-se a um maior desempenho e a um maior sentimento de pertença à escola.

Ao construir relacionamentos fortes e positivos entre estes elementos e a comunidade escolar é possível analisar uma efetiva melhoria na presença e valorização dos(as) alunos(as) pelo ambiente escolar. Esta relação baseia-se numa gestão entre empatia e compreensão para a promoção do sentimento de pertença nos(as) alunos(as), transmitindo, de acordo com Lawrence-Lightfoot (2004), “opportunities to build a collaborative partnership that enhances students' educational experiences and sense of belonging.” (p.136). Assim sendo, ao promover relacionamentos positivos entre alunos(as), professores(as) e funcionários(as) da escola, uma vez que são relacionamentos sólidos e de apoio que contribuem significativamente para o desenvolvimento do sentimento de pertença, cria-se uma atmosfera em que os(as) alunos(as) se sintam seguros para serem eles mesmos e para participarem ativamente da comunidade escolar. Estes ambientes de aprendizagem inovadores e dinâmicos também são valorizados, oferecendo oportunidades para os alunos de se envolverem em experiências educacionais significativas e colaborativas (Ormrod et al, 2023), o que pode envolver o uso de tecnologia na sala de aula, projetos interdisciplinares e métodos de ensino que incentivem a participação ativa dos alunos na sua própria aprendizagem.

3.5. APLICAÇÕES PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA

A implementação do sentimento de pertença na escola básica envolve uma abordagem holística que considera diversos aspetos do ambiente escolar e das relações dos(as) alunos(as) com os diversos elementos constituintes da comunidade educativa. Desta forma, a escola requer de um esforço coordenado e contínuo para que se potencie enquanto um lugar onde todos(as) os(as) alunos(as) se sintam bem-vindos(as), valorizados(as) e incluídos(as), independentemente da sua origem socioeconómica, cultural ou habilidades. Estas ações podem ser alcançadas, por exemplo, através da decoração dos espaços comuns com informações inclusivas e eventos de boas-vindas no início do ano letivo ou através do desenvolvimento de atividades que compartilhem e celebrem as culturas e tradições de cada indivíduo e/ou que incentivem o desenvolvimento de novas amizades e o apoio mútuo. Noutra instância originar um momento reservado para atividades de integração para novos(as) alunos(as), ajudando-os a familiarizar-se com a escola e os novos futuros hábitos como uma Semana de Acolhimento pode ser o ponto de partida para construir este sentimento.

Neste sentido, é importante promover uma mentalidade de crescimento na escola, especialmente na escola básica por ser a mais importante nos anos primordiais dos indivíduos, de maneira a auxiliar os(as) alunos(as) a entenderem o potencial das suas habilidades a partir do esforço e dedicação. O estímulo na persistência para alcançar os seus objetivos e o compromisso para com eles(as) próprios(as) em colaboração com a aprendizagem obtida pelos obstáculos enfrentados ao longo do seu percurso escolar são oportunidades que fortalecem o sentimento de pertença e diminuem o receio de errar e as probabilidades de falharem. Segundo Dweck (2006), a visão que uma pessoa adota sobre si mesmo afeta profundamente a maneira que a mesma conduz a sua vida, determinando o que deseja ser e os seus objetivos.

4. A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA NO SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA

Sendo as escolas espaços de confluência da diversidade cultural, linguística e étnica, o envolvimento da comunidade permite estabelecer relações de cooperação e diálogo com as famílias, as organizações locais e os agentes educativos, criando redes de apoio aos alunos, de modo a favorecer a aprendizagem e a integração social e cultural, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva, democrática e participativa. (Diário da República, 2.^a série n.º146)

De acordo com o Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de quarta geração tem como objetivo promover a inclusão e o sucesso educativo em territórios social e economicamente desfavorecidos. O programa está direcionado para agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situadas em áreas com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social com foco de prevenir e reduzir o abandono escolar precoce, reduzir a indisciplina, promover o sucesso educativo de todos(as) os(as) alunos(as), melhorar a qualidade das aprendizagens e combater a exclusão social e a pobreza. Por sua vez, de maneira a melhorar as condições educativas em áreas desfavorecidas, tem se gerado discussões sobre a influência dessas intervenções no sentimento de pertença dos alunos na escola básica.

As políticas educativas e inclusivas implementadas através dos TEIP são essenciais para combater as desigualdades sociais e educativas, promovendo um ambiente mais equitativo e acolhedor. Esta abordagem introduzida em contextos socioeconómicos desfavorecidos apresenta múltiplas estratégias que realçam e envolvem o sentimento de pertença na escola básica, sendo medidas que se aplicam para além dos(as) alunos(as) como projetos de intervenção comunitária, programas de mentoria e tutoria e formação contínua para professores(as). É de destacar que, tal como em outros estudos, observam-se resultados

positivos em relação às escolas TEIP tendo como principais melhorias: as relações interpessoais, a redução do abandono escolar, o aumento do desempenho académico e o incremento do sucesso social. Para alguns autores, tal como Justino & Baptista (2013), o programa TEIP é a única resposta política à necessidade de reduzir as desigualdades educativas em territórios marcados por altos níveis de vulnerabilidade socioeconómica, sendo uma iniciativa para proporcionar condições mais equitativas de acesso e sucesso escolar a todas as crianças, independentemente do seu código-postal (das suas origens); no entanto apesar dos progressos alcançados, há ainda desafios significativos a superar, nomeadamente na sustentabilidade das intervenções e no envolvimento continuado da comunidade escolar.

Por sua vez, torna-se de essencial destaque referir o envolvimento contínuo da comunidade escolar e o considerável impacto da mudança interna escolar, mais especificamente, da transformação racional dos métodos de intervenção e abordagem perante os(as) alunos(as). Dito por Benavente (1993), “as escolas precisam de se adaptar às novas realidades sociais e tecnológicas para proporcionar uma educação que prepare os alunos para os desafios do século XXI” (p.35), referindo-se às práticas pedagógicas que continuam presas a uma mentalidade de um século ultrapassado. Por sua vez, ao abordarmos as mentalidades da atualidade necessita-se de apresentar uma racionalidade adaptada às mudanças e que seja adaptável aos diversos contextos sociais que observamos nos(as) alunos(as). Esta gestão perante a modernidade não deve ser só entregue aos(as) professores(as) enquanto agentes diretos da intervenção educacional, mas sim a toda a comunidade educativa que realiza uma ação progressiva e constante nas escolas básicas, por exemplo, as(os) assistentes operacionais, os(as) técnicos(as) e assistentes educacionais e, em particular, os(as) encarregados(as) de educação.

No entanto, deve-se realçar uma significativa importância aos(as) professores(as) que se encontram na linha principal de ação em relação à aprendizagem e que, por serem “agentes centrais nas reformas educativas, necessitando de apoio e formação contínua para efetivamente liderarem os processos de mudança” (Benavente, 1999, p.78). Apesar de ser importante observar o trabalho e desafios que os professores(as) que se encontram a exercer em contextos TEIP apresentam no âmbito da criação de uma ambiente escolar, colaborativo

e responsivo às necessidades de cada um dos(as) seus(suas) alunos(as) em sala de aula, a presente investigação não visa debater a sua ação e sim das componentes (in)visíveis que também apresentam desafios na sua intervenção.

Para concluir, o programa TEIP apresentam ainda inúmeros desafios nas escolas básicas que influencia o seu propósito, sendo estes a resistência à mudança, a necessidade de recursos adicionais (sejam estes recursos humanos, como a carência de assistentes operacionais ou estruturais, como espaços seguros e que transmitem um sentimento de conforto) e a demanda pelo envolvimento contínuo de todos os elementos que constituem a comunidade educativa. De acordo com Fritsch & Leite (2020), é importante desenvolver estratégias para superar essas resistências e fomentar uma cultura de inovação e adaptação, de forma a atingir o objetivo pretendido pelo programa TEIP indo ao encontro com o objetivo desta investigação: desenvolver o sentimento de pertença na escola básica.

5. ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM O SENTIMENTO DE PERTENÇA NA ESCOLA BÁSICA

Após averiguar alguns parâmetros referentes ao sentimento de pertença na escola básica ao longo dos subcapítulos anteriores, compreende-se que são poucas as referências a elementos que influenciam este sentimento durante o período escolar à exceção dos(as) professores(as) e dos(as) encarregados(as) de educação. As dissertações, os documentos em revistas científicas, os estudos de caso e as investigações são inúmeras e existentes desde o século passado, em que se discute o papel e importância destes dois grupos educacionais no processo de aprendizagem das crianças na escola básica. Porém, esta investigação pretende ir um pouco mais além do que já foi discutido.

A escola é uma instituição composta por múltiplos agentes educativos que a tornam um espaço digno de acolher estudantes, mas o seu funcionamento está especialmente dependente da presença dos(as) assistentes operacionais uma vez que sem eles(as), a escola não abre. Esta função, pertencente à categoria pessoal não docente, de acordo com Pereira (2018), corresponde ao conjunto de trabalhadores(as) que, no domínio das suas funções, contribuem para apoiar a organização e a administração das atividades socioeducativas e de apoio à família dos estabelecimentos de ensino e educação. A designação de “assistente operacional” sofreu uma evolução de categoria até esta designação desde 1984; segundo Rodrigues (2010), variou desde “pessoal menor”. “pessoal auxiliar”, “pessoal auxiliar de apoio”, “auxiliar de ação educativa” até ao atual, de forma a lhes atribuir mais autonomia e responsabilidade. Rodrigues (2010) explora o papel dos(as) auxiliares de ação educativa nas escolas, focando-se na influência que estes profissionais têm no ambiente escolar e na dinâmica de poder que exercem e que é muitas vezes de forma não reconhecida ou “oculta”.

Neste sentido, debruça-se o olhar sobre a importância da função de assistente operacional e os desafios que os(as) mesmos(as) enfrentam. A carreira de assistente operacional é uma das mais essenciais e multifacetadas entre os diversos setores laborais. Estes(as) profissionais desempenham um papel crucial no funcionamento diário das organizações, garantindo que as operações ocorram de maneira eficiente e que as

necessidades básicas são atendidas. Uma das principais oportunidades para assistentes operacionais é a diversidade de ambientes de trabalho disponíveis. Desde hospitais e escolas até instituições públicas e empresas privadas, há uma ampla gama de setores que requerem o seu auxílio. Essa variedade permite que os assistentes operacionais adquiram experiência em diferentes áreas, o que pode abrir portas para novas funções e responsabilidades, oferecendo também a possibilidade de progressão de carreira. Em muitas instituições, é comum que assistentes operacionais com experiência e formação adicional possam evoluir para posições de supervisão ou coordenação, em que são responsáveis por liderar equipes ou gerir áreas específicas dentro da sua organização. Para além disso, a constante demanda por esses profissionais oferece uma estabilidade considerável no mercado de trabalho, mesmo em tempos de crise, setores como a saúde e a educação continuam a necessitar dos serviços de assistentes operacionais, o que pode garantir um nível de segurança no emprego.

Consequentemente, a natureza física do trabalho é um dos desafios que estes(as) profissionais enfrentam. Muitas das tarefas exigem esforço físico, como movimentar equipamentos, limpar grandes áreas ou transportar materiais pesados, o que pode levar ao desgaste físico a longo prazo, tornando importante a adoção de práticas ergonômicas e o cuidado com a saúde física. Por sua vez, um desafio comum é a pressão do tempo e a carga de trabalho. A capacidade de gerir o tempo e priorizar tarefas é essencial para manter a eficácia sem comprometer a qualidade do trabalho, sendo um fator complicado em determinadas áreas, principalmente no setor da saúde e educação. Estes(as) profissionais, especialmente no contexto escolar, exercem funções mais visíveis como supervisão dos(as) alunos(as) nos recreios, apoio logístico e manutenção da ordem mas também funções, de cariz mais “invisível” no entanto, bastante importante, como a mediação de conflitos, apoio emocional aos(as) alunos(as) e até mesmo influência sobre decisões disciplinares, estabelecendo uma relação bastante significativa com os(as) alunos(as), tornando-se, por vezes, uma figura de referência, especialmente para aqueles que podem estar mais vulneráveis ou em situações de risco.

Em contrapartida, a falta de reconhecimento pode ser uma questão frustrante e é considerada a fonte dos problemas atuais, uma vez que muitas vezes, o trabalho dos assistentes operacionais é visto como secundário, mesmo sendo vital para o funcionamento

adequado das organizações. Desta forma, observa-se uma redução da motivação e satisfação no trabalho, tornando essencial que as empresas e instituições reconheçam e valorizem o papel destes(as) profissionais.

No âmbito escolar, Rodrigues (2010) explora os “poderes ocultos” que os/as assistentes operacionais detêm nas escolas. O termo "poderes ocultos" refere-se à influência significativa que esses profissionais exercem no cotidiano escolar, mas que frequentemente passa despercebida ou não é oficialmente reconhecida pela administração escolar e pelos docentes. Este poder é "oculto" porque não faz parte da hierarquia oficial, mas é exercido de maneira informal e baseada na experiência prática e no conhecimento das dinâmicas escolares, sendo uma dinâmica, muitas vezes, referida enquanto meio para manter a ordem e o ambiente propício à aprendizagem. De forma a manter esta prática escolar e a valorizar o apoio que os(as) assistentes operacionais, Rodrigues (2010) sugere que os auxiliares de ação educativa deveriam receber mais formação e capacitação para exercer as suas funções de maneira ainda mais eficaz, sendo que a integração dessas funções na estrutura formal da escola poderia melhorar a gestão escolar e as práticas pedagógicas. Por sua vez, defende que se deve definir um nome próprio e específico para estes profissionais, advogando por políticas educativas que reconheçam e valorizem o papel dos auxiliares e que promovam uma maior inclusão destes profissionais nas decisões pedagógicas e na gestão escolar.

CAPÍTULO II - Enquadramento Metodológico

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada para a realização deste estudo, detalhando os procedimentos adotados para a recolha e análise dos dados, bem como as estratégias aplicadas para garantir a validade e a fiabilidade dos resultados. A escolha dos métodos foi orientada pelos objetivos da investigação e pelas questões de investigação que guiam este trabalho tendo adotado uma abordagem qualitativa nesta investigação.

Num primeiro momento, será apresentada a problemática em causa e as questões que orientaram o estudo. Por sua vez, será abordado o objetivo em mente e os paradigmas e abordagens metodológicas que sustentam o estudo, seguidos de uma explicação detalhada sobre os métodos de recolha de dados, as técnicas de amostragem e os instrumentos de investigação utilizados. Posteriormente, serão abordados os procedimentos de análise dos dados e, por fim, serão discutidas as limitações da metodologia adotada, assim como as medidas tomadas para minimizar o seu impacto. A escolha de uma metodologia adequada é essencial para assegurar que os resultados obtidos respondem de forma rigorosa e consistente às questões levantadas. Este capítulo procurará justificar as opções metodológicas tomadas, demonstrando a sua relevância para o contexto específico da investigação e para a obtenção de conclusões válidas.

1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO E QUESTÕES ORIENTADORAS

A problemática que orienta esta investigação centra-se no sentimento de pertença na escola básica, tendo como principal ponto de observação o impacto do “pacto” que os(as) assistentes operacionais estabelecem com os(as) alunos(as) na escola. Apesar dos significativos estudos orientados neste âmbito, persistem algumas lacunas significativas sobre o que auxilia o desenvolvimento do sentimento de pertença na escola básica, mais especificamente a referência aos elementos “invisíveis” que tem um (im)pacto nos(as) alunos(a).

Este estudo procura analisar diversas vertentes que influenciam este problema, realçando o olhar sobre os métodos de ensino, o currículo escolar e/ou abordagens pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização de todos os alunos; as relações estabelecidas no contexto escolar e a sua influência no envolvimento escolar; a avaliação de programas específicos direcionados para a promoção da equidade e da inclusão nas escolas situadas em territórios educativos prioritários e as dinâmicas sociais e culturais dentro da escola e as práticas inclusivas que podem ser adotadas para promover um ambiente acolhedor para todos. Neste sentido, de forma a responder à problemática proposta foram formuladas as seguintes questões orientadoras:

- 1. Quais são os principais fatores, internos e externos, que contribuem para a construção do sentimento de pertença na escola básica?**
- 2. De que forma o papel dos(as) professores(as) e dos(as) assistentes operacionais pode influenciar na promoção do sentimento de pertença na escola básica?**
- 3. Como o vínculo entre a família e escola pode influenciar a percepção dos alunos sobre a importância da educação?**
- 4. Qual é a influência do contexto TEIP numa escola?**

Estas questões permitem explorar, de forma completa, o objetivo em estudo contribuindo para o entendimento do problema e voltando-o para uma abordagem qualitativa, uma vez que as presentes questões foram abordadas através de entrevistas em painel e/ou individual.

2. OBJETIVOS E NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo tem como principal objetivo analisar o sentimento de pertença na escola básica, explorando de que forma o papel dos(as) assistentes operacionais está relacionado com este sentimento e a maneira que este influencia o seu envolvimento e desempenho no contexto escolar. Este sentimento de pertença é um fator crucial para o ambiente de trabalho e para o bem-estar dos(as) alunos(as); por sua vez a sua intervenção depende da análise sobre os(as) assistentes operacionais uma vez que estes(as) desempenham um papel essencial no funcionamento diário das escolas, estando em contacto direto tanto com os(as) alunos(as) como com os(as) professores(as) e outros membros da comunidade escolar. Desta forma, para atingir este objetivo geral, o estudo visa cumprir os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a intervenção da comunidade escolar para a construção do sentimento de pertença;
2. Identificar os fatores que, no contexto escolar, promovem ou inibem o desenvolvimento de pertença na escola básica;
3. Avaliar de que forma o sentimento de pertença é influenciado pela relação entre a família e a escola;
4. Compreender a influência do contexto do território educativo de intervenção prioritária na escola básica.

Por sua vez, quanto à natureza do estudo, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa. Esta escolha justifica-se pela flexibilidade e profundidade que esta metodologia auxilia na compreensão das dinâmicas sociais complexas e de critérios subjetivos. A abordagem qualitativa permite captar de forma profunda as experiências e percepções dos(as)

alunos, dos(as) assistentes operacionais e do elemento central da direção escolar, sendo essencial para compreender os sentimentos que emergem no seu quotidiano profissional.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS(AS) PARTICIPANTES

A Escola Básica em que o presente estudo foi realizado é a Escola Básica de São Pedro da Cova, localizada na freguesia de São Pedro da Cova, no concelho de Gondomar, que pertence à área metropolitana do Porto. Esta escola integra o Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova e oferece um ensino, desde o 1.º ciclo até ao 3.º ciclo, abrangendo uma faixa etária dos 6 aos 15 anos.

A freguesia de São Pedro da Cova é uma antiga vila mineira, o que marca a identidade socioeconómica da região. A comunidade é caracterizada por uma população mista com alguns residentes de classe média e outros de meios mais desfavorecidos. A escola engloba uma população estudantil bastante diversificada em termos socioeconómico, com reduzida multiculturalidade e apresenta uma cultura escolar destacada pela cooperação entre professores(as), assistentes operacionais e direção num esforço para criar um ambiente inclusivo e de apoio ao sucesso escolar dos(as) alunos(as). No entanto, como acontece em muitas escolas com realidades sociais desafiantes, a gestão de conflitos e a criação de um sentimento de pertença forte entre os diferentes membros da comunidade escolar, incluindo os(as) assistentes operacionais, podem ser áreas de desafio e de oportunidade para desenvolvimento.

Neste sentido, o estudo de caso envolveu a participação de seis alunos, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino; quatro assistentes operacionais, sendo as quatro do sexo feminino; seis professores, sendo as seis do sexo feminino e a diretora do agrupamento de escola. A seleção dos(as) participantes seguiu uma lógica consoante a necessidade do estudo; ou seja, acredita-se que seria benéfico analisar a experiência dos(as) alunos(as) que completaram um ano na escola básica, no segundo ciclo após a transição de 4 anos no primeiro ciclo numa escola primária, os(as) assistentes operacionais que estão em constante contacto com estes mesmos(as) alunos(as) e os(as) professores(as) que os acompanharam durante o ano letivo. Por sua vez, a presença da diretora do agrupamento de

escola auxilia na compreensão do ambiente escolar e da presença do sentimento de pertença no contexto.

4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados, neste estudo de caso, seguiu uma abordagem qualitativa com o objetivo de obter uma compreensão flexível e mais subjetiva sobre o sentimento de pertença na escola básica. A pesquisa qualitativa, de acordo com Sousa e Santos (2020), preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na análise e justificação da dinâmica das relações sociais, dando uma maior abertura às interrogativas sociais que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Na análise realizou-se entrevistas semiestruturadas a quatro grupos escolares, sendo três destas entrevistas num formato de entrevistas em grupo e uma entrevista individual.

4. 1. ENTREVISTAS EM GRUPO

O formato de entrevistas de grupo é uma técnica de recolha de dados que envolve um grupo de participantes que são entrevistados, em conjunto, normalmente ao longo de várias sessões, para discutir um tema específico. Neste sentido, no estudo de caso, existiram três grupos de participantes que realizaram este estilo de entrevista, sendo estes os alunos(as) do sexto ano do ano letivo de 2023/2024, mais especificamente, os(as) delegados(as) e subdelegados(as) de turma, que realizaram duas sessões, no começo e no final do ano letivo, para discutir a influência do sentimento de pertença durante o seu percurso no segundo ano do segundo ciclo, as assistentes operacionais que trabalham diretamente e diariamente com estes(as) alunos(as) e os(as) diretores(as) de turma dos(as) respectivos(as) delegados(as) do sexto ano, tendo realizado apenas uma entrevista após a conclusão do ano letivo.

4.1.1. ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM OS(AS) ALUNOS(AS) DO SEXTO ANO

As entrevistas realizadas aos alunos do sexto ano focaram-se na exploração do seu sentimento de pertença à escola. Os(as) alunos(as) foram convidados(as) a refletir sobre as suas relações com os(as) colegas, professores(as) e assistentes operacionais, bem como

sobre o seu envolvimento em atividades escolares e extracurriculares, após o seu primeiro ano na escola básica. Através destas entrevistas, foi possível obter uma perspetiva sobre como os(as) alunos(as) compreendem o ambiente escolar e o seu próprio lugar dentro da comunidade educativa.

4.1.1.1. ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM OS(AS) ALUNOS(AS) DO SEXTO ANO

As questões realizadas nas entrevistas em grupo foram formuladas e abordadas de forma a incentivar os alunos a partilhar as suas experiências pessoais e de modo a compreender como se relacionam com a escola enquanto espaço de aprendizagem e convivência. Algumas perguntas foram as seguintes:

1. Como te sentes quando estás na escola?
2. O que te faz sentir parte da escola?
3. Como achas que poderias ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo na escola?

4.1.2. ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM AS ASSISTENTES OPERACIONAIS

As entrevistas com os assistentes operacionais centraram-se na sua perceção sobre o sentimento de pertença no contexto escolar. Procurou-se entender de que forma os assistentes operacionais se sentem integrados na escola, quais são as suas principais funções e interações, e de que forma estas influenciam o seu envolvimento na comunidade escolar. Foi dada atenção especial às suas relações com alunos, professores e a direção, assim como à valorização que sentem ter dentro da escola.

4.1.2.1. CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM AS ASSISTENTES OPERACIONAIS

As questões abordadas nas entrevistas em grupo procuraram explorar tanto a dimensão emocional do sentimento de pertença como as interações diárias que as assistentes operacionais experienciam. Algumas questões foram baseadas nas seguintes:

1. Como descreveria o ambiente escolar para os alunos do 6º ano?
2. Como acredita que os assistentes operacionais podem desempenhar um papel importante na promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo?
3. Como acha que a escola pode melhorar a sua abordagem para garantir que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados?

4.1.3. ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM AS DIRETORAS DE TURMA DO SEXTO ANO

O principal objetivo das entrevistas em grupo foi reunir percepções dos(as) diretores(as) de turma sobre temas relacionados com a gestão pedagógica e ao acompanhamento dos(as) alunos(as) do sexto ano. As questões da entrevista semi-estruturada centraram-se sobre os desafios educacionais e estratégias de ensino e foram focadas para compreender melhor o contexto escolar, dando espaço aos(às) entrevistadas para expressar a sua opinião fora das questões orientadoras. Os(as) diretores(as) de turma do sexto ano foram selecionados(as) para a realização da entrevista semi-estruturada uma vez que já acompanham os(as) alunos(as) em estudo desde a sua entrada no segundo ciclo, sendo um fator importante para a presente análise.

4.1.3.1. CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EM GRUPO COM AS DIRETORAS DE TURMA DO SEXTO ANO

As questões abordadas nas entrevistas de grupo com os(as) diretores(as) de turma basearam-se na exploração do ponto de vista dos(as) mesmos(as) face ao sentimento de pertença dos(as) seus(suas) alunos(as). Algumas questões foram baseadas em:

1. Qual acredita ser o seu papel no desenvolvimento do sentimento de pertença nos(as) seus(suas) alunos(as)?

2. Quais estratégias já implementou para esta melhoria?
3. Como avalia o impacto deste sentimento na aprendizagem dos(as) alunos(as)?

4.2. ENTREVISTA INDIVIDUAL

Uma entrevista individual é uma técnica de recolha de dados em que uma pessoa é entrevistada de forma privada, numa conversa estruturada ou semi-estruturada, para obter informações detalhadas sobre um determinado tópico.

4.2.1. ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

A diretora da escola foi entrevistada de forma a obter uma perspetiva institucional sobre o sentimento de pertença na escola. Esta entrevista visou compreender as limitações encontradas nas entrevistas semi-estruturadas previamente referidas.

4.2.2. CONTEÚDO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

As questões abordadas na entrevista individual permitiram explorar a visão da liderança escolar sobre a coesão comunitária e a integração dos múltiplos membros da comunidade escolar. Algumas das questões realizadas foram baseadas nas seguintes:

1. Quais são as principais estratégias da escola para promover o sentimento de pertença entre alunos, professores e assistentes operacionais?
2. Como avalia o papel dos assistentes operacionais na vida escolar e a sua integração na comunidade?
3. Quais os principais desafios que a escola enfrenta em termos de criar um ambiente inclusivo para todos?

4.3. JUSTIFICAÇÃO DAS TÉCNICAS

A escolha das técnicas de recolha de dados foi orientada pela necessidade de captar, de forma abrangente e significativa, o sentimento de pertença na escola básica de São Pedro da Cova. As **entrevistas semiestruturadas** foram selecionadas por permitirem uma

exploração flexível e aprofundada das percepções dos(as) alunos(as), assistentes operacionais, dos(as) diretores(as) de turma e da diretora, oferecendo uma visão detalhada das suas experiências pessoais e revelando as interações sociais que moldam esse sentimento.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se os resultados obtidos no estudo de caso. Numa perspetiva de complementaridade entre teoria e conhecimento empírico, a intenção é apresentar os dados recolhidos através dos métodos utilizados no estudo de caso, discuti-los e interpretá-los à luz dos pressupostos teóricos que foram enunciadas no primeiro capítulo, tendo sempre em conta os objetivos definidos para este estudo. Neste sentido, observa-se a seguinte tabela com a respetiva representação do capítulo que se segue:

Tabela 1

Representação da organização dos resultados

Objetivos	Questões orientadoras	Divisão	Categorias	Subcategorias
Identificar os fatores que, no contexto escolar, promovem ou inibem o desenvolvimento de pertença na escola básica.	Quais são os principais fatores, internos e externos, que contribuem para a construção do sentimento de pertença na escola básica?	1. Apresentação dos resultados 2. Discussão dos resultados	1. Motivações escolares 2. Ambiente Escolar	a) perspetiva dos(as) estudantes b) perspetiva das assistentes operacionais c) perspetiva das diretoras de turma
Compreender a intervenção da comunidade escolar para a construção do sentimento de pertença.	De que forma o papel dos(as) professores(as) e dos(as) assistentes operacionais pode influenciar na promoção do sentimento de pertença na escola básica?	1. Apresentação dos resultados 2. Discussão dos resultados	3. Papel dos(as) professores(as) 4. Papel dos(as) assistentes operacionais	a) perspetiva dos(as) estudantes b) perspetiva das assistentes operacionais c) perspetiva das diretoras de turma

Avaliar de que forma o sentimento de pertença é influenciado pela relação entre a família e a escola.	Como o vínculo entre a família e escola pode influenciar a percepção dos alunos sobre a importância da educação?	1. Apresentação dos resultados 2. Discussão dos resultados	5. Envolvimento Parental	a) perspectiva dos(as) estudantes b) perspectiva das assistentes operacionais c) perspectiva das diretoras de turma
Compreender a influência do contexto do território educativo de intervenção prioritária na escola básica.	Qual é a influência do contexto TEIP numa escola?	1. Apresentação dos resultados 2. Discussão dos resultados	6. Contexto TEIP	a) perspectiva dos(as) estudantes b) perspectiva das assistentes operacionais c) perspectiva das diretoras de turma

Nota. Conteúdo de elaboração própria.

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo está organizado em subcapítulos e categorias consoante os objetivos que foram definidos e utilizados na orientação das entrevistas semi-estruturadas. Nos subcapítulos irá se observar uma divisão em categorias, mais especificamente relacionadas com os indivíduos entrevistados, garantindo a compreensão de cada opinião sobre o sentimento de pertença na escola básica e os principais fatores que o influenciam.

Por sua vez, observa-se os seguintes subcapítulos:

1.1. Motivações escolares

Neste subcapítulo, a análise será enriquecida pela percepção dos(as) estudantes, professores(as) e das assistentes operacionais em relação ao fatores que contribuem para a motivação escolar dos(as) estudantes do ensino básico, mais especificamente, os(as) alunos(as) do sexto ano. As entrevistas semiestruturadas possibilitam uma visão prática e contextualizada, evidenciando como os(as) alunos(as) veem o seu próprio interesse perante a escola, como os(as) professores(as) interpretam os fatores que promovem ou dificultam a sua intervenção e a ação das assistentes operacionais nesta motivação. Esta abordagem, que

cruza teoria e percepção dos(as) entrevistados(as), permite uma compreensão mais abrangente e fundamentada sobre o impacto das motivações no desempenho académico e no desenvolvimento pessoal. Desta forma,

a) Dos(as) estudantes

No âmbito das entrevistas realizadas aos(às) estudantes do sexto ano, a orientação regeu-se de forma a compreender o interesse dos(as) entrevistados(as) pela escola, o que lhes faz sentir parte dela e o que lhes motivaria a ver a escola como um lugar de e para eles(as). Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

O que mais gostas na tua escola? Porquê?

“O recreio porque convivo com os meus amigos e o ir embora porque quer dizer que a escola acabou.” **(Entrevistada A);**

“Os intervalos (...) Porque é a parte mais divertida porque não tenho que estar na aula.” **(Entrevistada C).**

O que te faz sentir parte da escola?

“Porque é o lugar onde eu me sinto bem, depois da minha casa. Eu sinto-me bem na escola e é o lugar onde eu passo mais tempo diário, então faz com que nós nos sintamos bem.” **(Entrevistada A);**

“Sinto-me bem na escola, porque eu posso conviver com os nossos amigos nos intervalos. Nas aulas também posso, um bocado, mas são raras as vezes.” **(Entrevistada B)**

O que a escola poderia fazer para que todos os alunos se sentissem mais incluídos e aceites?

“Gostava de ter mais momentos para conviver com as restantes pessoas que andam na escola.” **(Entrevistada C)**;

“Mais atividades em grupo, mas com pessoas que não falasse tanto.” **(Entrevistada C)**

Numa primeira observação das respostas obtidas, todas focam em momentos de convívio entre pares e a compreensão da escola como um ponto de encontro para a coesão social. Esta análise remete-se para a TCS, de Gofman (2014), que apresenta o estabelecimento de laços sociais para estimular o sentimento de pertença num meio. Por sua vez, a necessidade de referir mais momentos de convívio entre pares e com estudantes que não conhecem faz repensar o papel que a escola deve ter na promoção da participação ativa na vida social escolar, o que, de acordo com Rodrigues (2010), é o ponto de partida para estimular o sentimento de pertença, especialmente numa escola básica.

b) Das assistentes operacionais

No âmbito das entrevistas realizadas às assistentes operacionais, a orientação regeu-se no sentido de compreender a opinião sobre as motivações escolares e socioemocionais que observam no dia-a-dia dos(as) estudantes, tendo em conta a sua experiência com diversos(as) estudantes no decorrer das suas carreiras profissionais e do conhecimento que vão obtendo em relação às realidades familiares de cada um(a). Neste sentido, observa-se a questão que estimulou o desabafo em relação a este tema e a resposta mais pertinente obtida:

Qual é a sua opinião sobre a relação entre o sentimento de pertença dos alunos e o seu desempenho académico e bem-estar emocional?

“Hoje em dia eu acho que está um bocadinho difícil. Eu acho que os miúdos hoje em dia não querem nada. Não quero dizer que sejam todos. Há exceções mas a maior parte não quer. Eles não querem ler. Eles não querem escola. Eles não querem muito estar cá. Eu acho que precisávamos que os pais hoje em dia tivessem hábitos, normas. Não vem nada de casa. E nós aqui não podemos fazer tudo. Por isso eles não têm muito interesse e os pais, eu acho que os pais, sei lá, a nossa vida agora é tudo computadores, mais isto, mais aquilo.” **(Entrevistada A)**

É de salientar que todas as assistentes operacionais concordaram com esta visão em relação às motivações que podem influenciar o interesse dos(as) estudantes pela escola, o que, por sua vez, prejudica o seu sentimento de pertença pelo meio escolar. Esta compreensão relembra a SDT e a sua referência às motivações que contribuem para o desenvolvimento do sentimento de pertença na escola, especialmente na básica. Ao observar a opinião das assistentes operacionais, debruça-se sobre a importância da motivação intrínseca identificada e integrada dos(as) estudantes sobre a escola uma vez que, de acordo com Deci e Ryan (2000), com a existência de uma reduzida relação entre os objetivos pretendidos e a tarefa realizada em si (a ida para a escola e aprender/cresce), graças aos escassos estímulos obtidos em casa e à mínima valorização da escola como lugar de desenvolvimento académico, profissional e, especificamente, individual, o desinteresse pela escola aumenta e o sentimento de pertença diminui.

c) Das diretoras de turma

No âmbito das entrevistas realizadas aos(às) professores(as), mais especificamente, os(as) diretores(as) de turma dos(as) estudantes do sexto ano, a orientação regeu-se na compreensão de atitudes dos(as) seus(suas) alunos(as) da sua direção de turma face ao envolvimento na comunidade escolar, tendo em mente aspetos que os motivam a desenvolver um sentimento de pertença na escola. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Quais são os sinais que observa que um aluno se sente parte da comunidade escolar? E quais são os sinais de que um aluno pode estar a lutar com o sentimento de pertença?

“A disponibilidade e a prontidão com que revelam os seus problemas e angústias; a facilidade com que interagem com os colegas.. Quando não se sentem integrados, adotam atitudes agressivas com os colegas e com os demais...” **(Entrevistada B)**

“Os alunos sentem-se motivados e incluídos uma vez que participam ativamente nos projetos da turma e na vida escolar.” **(Entrevistada D)**

A entrevista semi-estruturada, em grupo, com as diretoras de turma não refletiu numa ampla compreensão de quais são as motivações escolares que suscitam nos(as) alunos(as), tendo em conta que nem eles(as) tinham uma perceção exata do que os(as) motiva a estar presentes na escola, à exceção da sua obrigatoriedade. No entanto, observa-se características da TA com a análise de que as diretoras de turma se tornam um lugar em que é seguro ser vulnerável e se revelar os seus problemas e angústias, transmitindo aos(as) alunos(as), de acordo com Brown (2017), uma sensação de autenticidade e de aceitação. Em outra perspetiva, na adoção de atitudes agressivas quando se sentem excluídos e a participação ativa em projetos de grupo quando se sentem integrados, remete-se para a TIS em que compreendemos a importância da inserção e identificação em grupos sociais para o desenvolvimento da identidade social e do sentimento de pertença na escola básica, seguindo o ponto de vista de Torres e Camilo (2011).

1.2. Ambiente Escolar

Neste subcapítulo, a análise será enriquecida pela perceção dos(as) estudantes, dos(as) professores(as) e das assistentes operacionais em relação ao papel fundamental que o ambiente escolar apresenta no desenvolvimento académico, social e emocional dos(as) alunos(as) que estão a consolidar competências essenciais para o seu percurso educativo e

individual. Neste caso em específico, aborda-se sobre os(as) alunos(as) do 6.º ano que estão numa fase de transição importante por mudanças emocionais e cognitivas significativas, sendo influenciadas tanto pela interação com o espaço físico e social da escola como pelas suas experiências no contexto escolar. Esta abordagem, que cruza a teoria educacional e a percepção dos(as) entrevistados(as), permite uma compreensão mais abrangente, enriquecedora e fundamentada sobre os fatores determinantes no ambiente escolar que influenciam o desenvolvimento académico e individual. Desta forma,

a) Dos(as) estudantes

No âmbito das entrevistas realizadas aos(às) estudantes do sexto ano, a orientação direcionou-se na compreensão de potenciais fatores que podem influenciar o seu bem-estar e desenvolvimento académico e social no contexto escolar. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Como te sentes quando estás na escola?

“hmm, bem, acolhida por certas pessoas.” (Entrevistada A)

“Eu sinto-me bem com os meus colegas quando andam pela escola no intervalo, na aula para fazer os trabalhos..” (Entrevistada B)

Já tiveste alguma experiência em que te sentiste excluída ou não incluída? Como isso afetou os teus sentimentos em relação à escola?

“Sim, eu às vezes estou com os meus colegas e eles estão a falar e assim, depois, eu também queria falar e eles às vezes ignoram-me e eu não tenho espaço para falar mas raro, são raros os momentos.” (Entrevistada B)

Já te sentiste diferente dos outros na escola? Como lidaste com isso?

“Não” (Todos os entrevistados)

Como achas que poderias ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo na escola?

“Apresentar ideias para que pudéssemos, por exemplo, os meninos da educação especial, eu às vezes sinto que eles são um bocado excluídos. Eu não vou mentir, eu até já excluí...” (Entrevistada A)

“Podiam existir dias em que podíamos ter só um espaço para uma turma inteira estar junta para ter um convívio com todos e não nos separarmos tanto como nos intervalos.” (Entrevistada B)

A opinião dos(as) estudantes sobre o ambiente escolar foi bastante positiva e sem casos específicos de maus ambientes e/ou de conflitos notórios entre pares. É interessante compreender a constante referência ao convívio com colegas/amigos na escola, sendo esta considerada um lugar seguro e propício ao companheirismo e, de acordo com as necessidades presentes na HNAM, potenciador para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Por sua vez, a alusão ao envolvimento dos(as) estudantes do ensino especial em atividades sociais mais presentes com os(as) restantes estudantes é uma consequência, segundo Gomes & Silva (2017), na motivação dos indivíduos perante a escola e é muitas vezes direcionada face ao cariz socioeconómico dos mesmos.

b) Das assistentes operacionais

No âmbito das entrevistas realizadas às assistentes operacionais, a orientação focou-se na compreensão da opinião sobre o ambiente escolar, as diferenças na integração de cada ciclo e sugestões que dariam aos elementos do corpo não docente, especificamente aos(às) assistentes operacionais que exercem as suas funções na escola. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Como descreveria o ambiente escolar para os alunos do 6º ano?

“Os alunos do 6º ano já estão mais adaptados à escola, enquanto os 5º já é um bocadinho mais complicado. Os do 6º ano já estão mais habituados. Lida-se muito bem com os 6º, embora haja uma coisa ou outra, mas com os 6º lida-se muito, de uma forma muito mais razoável com eles.” **(Entrevistada A)**

“Eu acho que os meninos do 6º ano estão adaptados e são os meninos que ajudam sempre os mais novos. São os meninos que se preocupam com os que vêm de novo para a escola. Então, entre todos os anos, é o que mais ajudam.” **(Entrevistada B)**

Compreendem diferenças nos sentimentos de pertença dos alunos? Se sim, quais são os fatores que acreditam que influenciam essas diferenças?

“Eu acho que os 6º, claro que estão mais integrados no momento, mas os do 5º também bem, e eu acho que se adaptam muito bem. Não há grande diferença.” **(Entrevistada C)**

Que conselhos, iniciativas ou práticas daria aos assistentes operacionais que estão à procura de fortalecer o sentimento de pertença dos alunos na escola?

“Paciência, muita paciência e gostar daquilo que faz. Para estar numa escola tem que gostar daquilo que faz. Se vem para aqui uma pessoa que não gosta disto, não consegue ajudar ninguém. Não consegue ajudar do 6º, do 5º, do 7º, se não gostar.” **(Entrevistada D)**

“Pelas nossas atitudes todos os dias. O nosso comportamento com os miúdos todos os dias. As boas-vindas de manhã, a preocupação com eles, se estão doentes, se estão magoados, tudo. É o que eu digo. Todos os dias são diferentes. Não há nenhum dia que seja igual. E demonstrar sempre a preocupação. Nós demonstramos sempre. Digo nós, todas nós. A preocupação que nós temos com os miúdos que lá está, que não vem de fora e a preocupação é todos os dias.” **(Entrevistada C)**

“Por exemplo, dar o pequeno almoço a alunos que não tomam. Dar-lhes o nosso lanche a alunos que não trazem.” **(Entrevistada A)**

“Eles vêm pedir chá e nós com o chá damos bolachas. Temos a preocupação de alguns meninos que têm de tomar medicação em casa. Nós é que damos aqui e eu falo por mim que quem está no portão tem que dar logo à entrada. Tem que ter a preocupação de dar a medicação quando eles vêm de casa. Somos assistentes operacionais, isso deveria ser uma obrigação dos pais. É uma obrigação, entre aspas, é uma responsabilidade, não obrigação. Responsabilidade de quem está com os meninos de manhã, quando eles estão a entrar de dar a medicação que supostamente deveria ser dada em casa. Digo eu.” **(Entrevistada B)**

“Não é por acaso, professora, que você escreveu ali no pavilhão A “estás no sítio certo e seguro. Se não conseguires estás no sítio certo, não desistas” .Está tudo dito aí. São as nossas palavras, professora.” **(Entrevistada A)**

Numa primeira instância, ao abordar as respostas das assistentes operacionais, recorda-se Vang & Nishina (2022) e o seu destaque na promoção de um clima escolar inclusivo, positivo e potenciador de reprodução de comportamentos. Estas atitudes de empatia e consciência do outro é estimulante para desenvolver uma atmosfera escolar segura e, tal como referido por Lawrence-Lightfoot (2004), contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertença.

c) Das diretoras de turma

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas às diretoras do(as) alunos(as) do sexto ano, a orientação destinou-se à perceção sobre a integração dos(as) alunos(as) no meio escolar, fatores que os podem condicionar e que demonstra a sua envolvimento na escola, demonstrando assim, um desenvolvimento no sentimento de pertença na escola. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Como descreveria o ambiente escolar para os alunos da sua turma?

“Bom ambiente escolar, sem muitos problemas e os alunos sentem-se incluídos”
(Entrevistada B)

“Um ambiente normal.. talvez um pouco atribulado para a maioria mas a nível geral sentem-se incluídos.” (Entrevistada C)

Quais são os sinais que observa que um aluno se sente parte da comunidade escolar? E quais são os sinais de que um aluno pode estar a lutar com o sentimento de pertença?

“Consigo ver através da sua integração em atividades realizadas na escola, se tem amigos na sua turma ou noutras e se parece satisfeito com a escola.” (Entrevistada C)

Como avalia o impacto do sentimento de pertença dos estudantes na aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos mesmos?

“Compreendo que é importante e acho que é um fator necessário a ser desenvolvido na escola de forma a impulsionar a aprendizagem e desenvolvimento pessoal para eles” (Entrevistada A)

“O facto de sentirem pertença, o facto de estarem cá, gostarem de vir, quando sentem pertença gostam de vir, estão incluídos em projetos, nos clubes, falam connosco, falam com os colegas, divertem-se” (Entrevistada B)

“O facto de sentirem que esta é a segunda casa, é essencial para o desenvolvimento pessoal, social, de cada aluno.” (Entrevistada C)

A análise das respostas das diretoras de turma gerem-se dentro dos parâmetros da TIS. Um ambiente escolar em que os(as) alunos(as) se sentem integrados, estes(as) estão automaticamente inclinados(as) a se envolverem em atividades sociais no âmbito escolar. De acordo com Deci e Ryan (2000), é fundamental criar ambientes propícios à aprendizagem e ter elementos educativos que consideram a escola como meio tanto para o desenvolvimento

individual como académico, só desta forma se conseguirá voltar a renascer a compreensão de que a escola é como uma segunda casa.

1.3. Papel dos(as) professores(as)

Neste subcapítulo, a análise será enriquecida pela perceção dos(as) estudantes do sexto ano, das diretoras de turma e das assistentes operacionais em relação à importância do papel dos(as) professores(as) na intervenção escolar. Este tema discute-se pela necessidade de entender a ampla abordagem que o papel do(as) professores(as) no ambiente escolar, sendo que, vai para além da intervenção pedagógica, o foco é as dimensões sociais e emocionais que o papel acarreta. Desta forma,

a) Dos(as) estudantes

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas aos(às) estudantes do sexto ano, a orientação destinou-se à compreensão do possível papel que os(as) professores(as) apresentam no seu dia-a-dia escolar. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Quais são os momentos em que te sentes mais conectado com os teus colegas e professores?

“Fazem-me todos (professores) sentir normal, bem.” (Entrevistada A)

“E com os professores quando é que há uma ligação mais próxima com eles?”
(Entrevistadora)

“Às vezes quando falo pessoalmente com eles.” (Entrevistada A)

Como achas que poderias ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo na escola?

“E professores/as? Fazem-vos sentir incluídos na escola? Fazem-vos sentir bem?”

(Entrevistadora)

“Sim, o normal” (enquanto encolhem os ombros) **(Todos)**

As questões que se encontravam relacionadas com os parâmetros que abrangem as dimensões socioemocionais foram obtidas poucas referências à intervenção dos(as) professores(as) e escasso interesse na partilha de opiniões.

b) Das assistentes operacionais

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas às assistentes operacionais, a orientação focou-se numa indireta preocupação com o trabalho dos(as) professores(as) de acordo com o desempenho académico e o bem-estar emocional. Neste sentido, observa-se a seguinte questão abordada e a resposta mais pertinente:

Qual é a sua opinião sobre a relação entre o sentimento de pertença dos alunos e o seu desempenho académico e bem-estar emocional?

“Eu faço as minhas palavras e concordo plenamente com aquilo que ela disse porque eu acho que tudo tem que começar de casa e estes nossos meninos, nada começa de casa. A maior parte deles, 80%, são desmotivados. Se eles têm alguma motivação, é aqui. Por nós, pelos professores porque em casa, é como a entrevistada A disse: Se passares dou-te um telemóvel. Tiram positiva naquele teste, mas não é suficiente e os pais já ralham. Acho que de casa é que tem que vir o interesse todo. **(Entrevistada B)**

Tal como às respostas obtidas dos(as) estudantes do sexto ano, as assistentes operacionais também não fizeram uma referência notória à intervenção dos(as) professores(as) nas dimensões externas à pedagógica, à exceção da motivação que estimulam nos(as) estudantes para quererem aprender e participar.

c) Das diretoras de turma

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas às diretoras de turma dos(as) estudantes do sexto ano, a orientação direcionou-se ao entendimento do papel que apresentam no âmbito escolar e as intervenções que aplicam na sua direção de turma. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Qual acredita ser o seu papel como diretor(a) de turma na promoção do sentimento de pertença entre os alunos?

“O meu papel é conversar com todos e depois conversar individualmente com os diversos intervenientes em caso de alguma ocorrência. Faço questão de ter uma conversa geral com a turma para estar a par dos diversos problemas que ocorram.” **(Entrevistada A)**

“O Diretor de Turma é sempre o grande facilitador do diálogo entre todos os alunos e professores. Por outro lado, é um mediador entre os seus alunos e as estruturas de apoio aos mesmos existentes na escola.” **(Entrevistada B)**

“Acho que também tem papel de confiança e segurança com os alunos, fazendo com que se sintam integrados na escola e possam contar com a minha ajuda na resolução de qualquer dificuldade que surja.” **(Entrevistada C)**

Como costuma abordar as necessidades individuais dos alunos em relação ao sentimento de pertença? Como lida com situações de exclusão ou de sensação de não ser incluído na comunidade escolar?

“Eu tento estabelecer uma relação mais próxima com eles, por vezes não chego a todos e não consigo aprofundar o suficiente com eles mas tento focar nisso.” **(Entrevistada D)**

Que estratégias já implementou para fortalecer o vínculo entre os alunos e a escola?

“Momentos com desabafos, estar mais atenta à necessidade de “mimos” e atenção.”

(Entrevistada C)

Ao contrário das respostas obtidas das restantes entrevistas, as diretoras de turma partilharam mais abertamente a sua perspetiva sobre o seu papel, dando exemplos mais práticos das ações que desempenham e aplicam. Nesta primeira instância, observa-se a referência a atos de empatia, compreensão e paciência que os(as) diretores(as) de turma apresentam, sendo os(as) professores(as) responsáveis pelos(as) estudantes do sexto ano. Por sua vez, demonstram o encargo que esta função acarreta em diferenciação com os seus pares por exercerem a sua função mais intimamente. Desta maneira, o papel dos(as) diretores(as) de turma estabelece uma relação com a TA de Bowlby (1977) sobre o desenvolvimento de relações positivas com os(as) professores(as) para proporcionar uma sensação de segurança e apoio. Por sua vez, a existência de um adulto, num contexto externo ao familiar, que direciona a sua ação em prol do bem-estar, da compreensão pelo(a) aluno(a) e da motivação para estes(as) atingirem os seus objetivos remete, mais uma vez, para a SDT na promoção do sentimento de pertença na escola básica.

1.4. Papel dos(as) assistentes operacionais

Neste subcapítulo, a análise será enriquecida pela perceção dos(as) estudantes do sexto ano, dos(as) professores(as) e das assistentes operacionais em relação ao papel dos(as) assistentes operacionais, de forma a compreender a sua contribuição na garantia de um ambiente seguro, acolhedor e funcional. Esta problemática visa aprofundar sobre como a intervenção, visível e invisível, destes profissionais pode influenciar o desenvolvimento do sentimento de pertença na escola básica. Desta forma,

a) Dos(as) estudantes

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas aos(as) alunos(as) do sexto ano, a orientação destinou-se no entendimento dos laços de proximidade que promovem o

bem-estar e a segurança emocional dos(as) estudantes, tendo como olhar de reflexão a transmissão de uma cultura positiva e inclusiva na escola. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Quais são os momentos em que te sentes mais conectado com os teus colegas e professores?

“Quando eu me magoei, as assistentes operacionais não saíram da minha beira e cuidaram de mim. Então eu gostei, eu senti-me acolhida.” (Entrevistada A)

Como achas que poderias ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo na escola?

“**Reformulação:** Acham que existem pessoas na escola que ajudam para que exista este ambiente acolhedor e inclusivo?” (Entrevistadora)

“Algumas funcionárias, talvez.” (Entrevistada C)

“Eu gosto muito da dona Ermelinda*. Ela para mim é uma das melhores. É a que eu mais confio em tudo. E também tem a funcionária do pavilhão de física, aquela assim com o cabelo curtinho que parece às vezes que é a diretora da escola. Reclama com tudo, às vezes a minha turma, os rapazes fazem alguma coisa e ela vem reclamar com as rapariga. Não gosto muito dela e deixa um ambiente estranho.” (Entrevistada C)

“Eu gosto muito de todas menos do que a que a entrevistada C falou... Ela reclama muito e praticamente com tudo!” (Entrevistada B)

No sentido de compreender os laços afetivos que se estabelecem na escola, a menção às assistentes operacionais foi imediata. O estabelecimento de um ambiente favorável que vai de encontro às necessidades dos(as) estudantes, referido por Reschly & Christenson (2022), é o essencial para o desenvolvimento de uma autodeterminação

individual e observa-se que os(as) faz referir a ação dos(as) assistentes operacionais quando questionados sobre um ambiente acolhedor e inclusivo. É de destacar que esta referência ocorre tanto no sentido positivo como negativo.

b) Das assistentes operacionais

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas às assistentes operacionais, a orientação focou-se na sua opinião em relação ao seu próprio papel de intervenção na escola e às suas ações que se destinam à melhoria do ambiente escolar e que contribuem para o desenvolvimento do sentimento de pertença na escola básica. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Qual é o papel que acredita que as assistentes operacionais desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?

“O papel do assistente operacional é muito útil para alguns meninos, não digo para todos, mas para a maior parte deles, se passarmos mais tempo com eles, eles às vezes conseguem falar mais connosco do que na própria casa. Eles em casa às vezes chegam a casa, posam a mochila e os pais vêm cansados de trabalhar. Uns não falam, outros não querem falar, outros se interessam, outros não se interessam. Nós aqui somos um papel fundamental aqui nesta escola porque os ouvimos e ajudámos nesse sentido.” **(Entrevistada D)**

“Eu acho que a entrevistada D tem toda a razão e eu acho que nós aqui funcionárias desta escola somos um bocadinho a família deles.” **(Entrevistada A)**

“**S**im, nós somos a família deles. Eles adoram mais conosco do que se calhar com os familiares. Estão mais horas conosco, por vezes, do que em casa com os familiares. Portanto, têm mais abertura se calhar. Se calhar até sentem mais aberta, mas há vontade de sermos pessoas às vezes um bocadinho mais estranhas. Em casa, são só mais um bocadinho.” **(Entrevistada C)**

“A gente acarinha-os. E eles, no fundo, a maior parte dos nossos alunos, isto é uma escola TEIP e a maior parte dos nossos miúdos são carentes de muita coisa. E nós, se calhar, temos sempre um minuto ou outro para lhe dar um abraço, para ouvir e não sei o que é. Não sei se acontece assim nas outras escolas, mas eu trabalho aqui há muitos anos e na nossa escola foi sempre assim. A gente sempre ouve os miúdos, dá atenção. Não quer dizer que não falhamos, falhamos como toda a gente, mas eu acho que a nível de estar com os miúdos e mesmo com um adulto, eu acho que a nossa escola funciona muito bem.” **(Entrevistada A)**

Que iniciativas ou práticas acredita que contribuem para fortalecer o sentimento de pertença dos alunos na escola?

“Todos os dias aprendemos com eles. Todos os dias temos que ter capacidade para gerir aquela situação em concreto porque se está a passar naquele momento e porque ninguém nasceu ensinado como eles não nasceram ensinados. Nós também não. Todos os dias temos desafios como eles têm desafios. Todos os dias temos coisas diferentes. Atividades diferentes. Situações diferentes e temos que saber gerir com todas elas. É todos os dias fazer o que fazemos sempre: agir para eles.” **(Entrevistada B)**

“E não fazemos mais porque somos muito poucas. A escola agora tem muito poucos funcionários. Nós tivemos de fechar setores para poder aguentar outros. Se calhar até lhes podíamos dar mais alguma coisa mas é impossível. Dentro do número de pessoas que temos, fazemos um esforço muito grande já para o dia a dia e sendo assim, torna-se impossível a gente estar mais disponível para eles, por mais boa vontade que a gente tenha. Já há alturas que se torna mesmo impossível. Por exemplo, na semana passada, tivemos sem menos quatro funcionários. Quatro funcionários numa escola destas. Nós já somos muito poucas para o dia a dia. Depois assim com redução. Nós também já temos alturas que a atenção já não pode ser tanta. É a realidade.” **(Entrevistada A)**

Como acha que a escola pode melhorar a sua abordagem para garantir que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados?

“Olha é um dos problemas. Tem que vir funcionários para a escola senão sem funcionários, a escola não funciona. Estamos a ficar invisíveis. Daqui a pouco há mais pessoas para a reforma.” **(Entrevistada C)**

“Nós gostamos muito destes meninos todos. Sejam eles dos quintos, dos sextos são nossos. São os nossos meninos. São nossos. É a nossa família também. É a nossa segunda família. Não é à toa que se eles nos virem lá fora vem-nos abraçar. Não é à toa que eu passo o meu tempo aqui e sinto-me muito bem aqui.” **(Entrevistada D)**

Na categoria apresentada, compreende-se a interpretação de Mehaffie & Wolfson (2007) sobre o papel significativo que as assistentes operacionais apresentam e que influencia a vida de cada estudante, fazendo com que os(as) alunos(as) estabeleça relações afetuosas significativas em contextos informais.

c) Das diretoras de turma

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas às professoras, mais especificamente, diretoras de turma dos (as) alunos (as) do sexto ano, a orientação direcionou-se na importância compreendida sobre o papel das assistentes operacionais e as ações que promovem o sentimento de pertença na escola básica nos(as) estudantes. Neste sentido, observa-se a questão abordada e as respostas mais pertinentes:

Qual é o papel que acredita que as assistentes operacionais desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?

“São muito importantes para criar laços na escola.” **(Entrevistada B)**

“As assistentes operacionais têm um papel fundamental na promoção desse sentimento, dado que apoiam bastante os alunos que revelam maiores dificuldades de integração” (**Entrevistada A**)

“O seu papel é importante, uma vez que, na maior parte das vezes, conhecem as famílias e as crianças e também pelo tempo que passam com estas durante os intervalos. Muitas das vezes são as assistentes operacionais que alertam a DT para casos ocorridos no recreio” (**Entrevistada C**)

“Na sua valorização, educação e presença constantes” (**Entrevistada D**)

“Eu logo no início do ano falo com os funcionários, se as vir, para dizer qual é a minha turma e para elas me informarem em caso de algum problema e os alunos já estão a par desta dinâmica... Ainda no outro dia uma aluna comentou comigo que quando viu um colega a chorar foi logo chamar a auxiliar. Eles sabem a importância.” (**Entrevistada E**)

Na perspetiva das diretoras de turma, reforça-se a questão dos “poderes ocultos”, de Rodrigues (2010), que as assistentes operacionais apresentam que, muitas vezes, passa despercebido. O conhecimento pelo contexto familiar, o apoio direto com as diretoras de turma na intervenção social e o tempo que destinam a conhecer os(as) estudantes são ações externas ao trabalho que as assistentes operacionais são pagas para realizar mas, mesmo assim, não o deixam de fazer e de, muitas vezes, não serem reconhecidas por isso.

1.5. Envolvimento Parental na escola

Neste subcapítulo, a análise será enriquecida pela perceção dos(as) estudantes do sexto ano, dos(as) professores(as) e das assistentes operacionais em relação ao envolvimento parental na escola básica, de forma a compreender o vínculo entre a família e a escola. Esta problemática ocorre por ser um fator essencial para o desenvolvimento académico e social

dos(as) estudantes e para o estabelecimento, pelos(as) estudantes, de uma relação significativa com a escola. Desta forma,

a) Dos(as) estudantes

Não se observou referências ao envolvimento parental na escola em nenhuma das respostas obtidas pelos(as) alunos(as) do sexto ano.

b) Das assistentes operacionais

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas às assistentes operacionais, a orientação destinou-se, de forma subtil, à compreensão de comportamentos nos(as) alunos(as) que fossem dependentes/influenciados pelo contexto familiar. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Compreendem diferenças nos sentimentos de pertença dos alunos? Se sim, quais são os fatores que acreditam que influenciam essas diferenças?

“Nesta parte eu acho que é mais nosso (trabalho) do que deles, porque são crianças e há alguns exemplos que eles até trazem de fora e não aprendem aqui. E é daqueles exemplos que nós, somos nós que temos que os chamar à atenção e chamar-lhes à razão que não devem fazer aquilo nem devem ser assim.” (Entrevistada D)

Qual é o papel que acredita que as assistentes operacionais desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?

“Eles em casa às vezes chegam a casa, pousam a mochila e os pais vêm cansados de trabalhar. Uns não falam, outros não querem falar, outros se interessam, outros não se interessam Nós aqui somos um papel fundamental

aqui nesta escola porque os ouvimos e ajudámos nesse sentido.” (Entrevistada D)

Quais são os desafios mais comuns que os alunos do 6º ano enfrentam em relação ao sentimento de pertença na escola? Como costuma abordar os alunos nesse sentido?

“Eles aqui aprendem coisas que em casa não conseguem aprender. Por exemplo, eles aqui... Eu falo deste ano do sétimo ano. O sétimo ano este ano foi um passeio à capital de Portugal e a maior parte dos miúdos não sabe onde é. Nunca foi. Nós aqui também lhes trazemos muita coisa de boa. Nesta parte, eu acho que nós temos as duas versões: Somos acolhedores e também lhe trazemos desafios. Eu, por exemplo, eu falo por mim. Às vezes eu digo, se calhar se trouxesses o cabelinho preso ou outros comentários de ajuda, tudo isso conta porque às vezes até as miúdas acatam e amanhã vêm assim. E a gente não diz isso por acaso, não é? Pronto, acho que nesse aspecto, nós estamos com as duas versões e acho que as cumprimos muito bem, tanto nós como os professores.” (Entrevistada A)

“Concordo plenamente com o que a entrevistada A disse. Porque nós aqui somos...(emotiva) Eles aqui são os nossos meninos e nós trazemos aqui novidades que eles nunca... em casa nunca vão conseguir aprender. Não conseguem os pais, a família. Uns porque não têm possibilidade. Outros porque não têm vontade. Outros porque não têm tempo. Aqui é o desafio onde eles aprendem e os fazem crescer no dia-a-dia.” (Entrevistada D)

Qual é a sua opinião sobre a relação entre o sentimento de pertença dos alunos e o seu desempenho académico e bem-estar emocional?

“Hoje em dia eu acho que está um bocadinho difícil. Eu acho que os miúdos hoje em dia não querem nada. Não quero dizer que sejam todos. Há exceções mas a maior

parte não quer. Eles não querem ler. Eles não querem escola. Eles não querem muito estar cá. Eu acho que precisávamos que os pais hoje em dia tivessem hábitos, normas. Não vem nada de casa. E nós aqui não podemos fazer tudo. Por isso eles não têm muito interesse e os pais, eu acho que os pais, sei lá, a nossa vida agora é tudo computadores, mais isto, mais aquilo. É tudo muito lindo mas depois não têm um momento para dar apoio aos filhos e nem sabem se eles têm TPC, se não têm. Não há aquele apoio que era necessário. Por isso eu acho que aqui os nossos alunos da maior parte são muito fracos.” **(Entrevistada A)**

“Eu faço as minhas palavras e concordo plenamente com aquilo que ela disse porque eu acho que tudo tem que começar de casa e estes nossos meninos, nada começa de casa. A maior parte deles, 80%, são desmotivados. Se eles têm alguma motivação, é aqui. Por nós, pelos professores porque em casa, é como a entrevistada A disse: Se passares dou-te um telemóvel. Tiram positiva naquele teste, mas não é suficiente e os pais já ralham. Acho que de casa é que tem que vir o interesse todo. E hoje em dia, infelizmente, de casa é que não vem nada e 80% dos meninos, é assim.” **(Entrevistada D)**

“É que nós, por exemplo, antigamente, em casa, os pais chegavam a casa e iam ver os filhos se era preciso fazer trabalho ou não. Acho que neste momento os pais não têm esse tempo todo ou então não estão para isso. Alguns. Não quer dizer que sejam todos. Alguns não. O que trabalham é chegar a casa. Muitos é chegar a casa. Os pais não têm aquela preocupação de estar à mesa, perguntar: “olha como é que passou o dia da escola, que trabalhos é que traz, como é que correu essa disciplina.” que era um hábito que nós tínhamos mais antigo. Eu acho que agora eles não devem ter esse hábito. Eu sinto que muitos não têm. Algumas coisas que nós tínhamos.” **(Entrevistada C)**

Ao longo da análise das respostas a esta categoria, é notória a T.A. na relação estabelecida entre as assistentes operacionais e os(as) alunos(as), especialmente face à instável relação que os(as) mesmos(as) apresentam no contexto familiar. Ormrod, Anderman & Anderman (2023) enfatiza a importância do envolvimento familiar no contexto escolar

para fortalecer o vínculo que os(as) estudantes estabelecem pela escola - o que compreendemos que não é um forte laço pelo desinteresse constante pela aprendizagem escolar dos(as) estudantes e que pode ser derivado pela falta de envolvimento parental e a sua escassa presença na escola.

c) Das diretoras de turma

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas realizadas às professoras dos(as) alunos(as) do sexto ano, especificamente, as diretoras de turma, a orientação direcionou-se à compreensão de comportamentos nos(as) alunos(as) que fossem dependentes/influenciados pelo contexto familiar. Neste sentido, observa-se as seguintes questões abordadas e as respostas mais pertinentes:

Como costuma abordar as necessidades individuais dos alunos em relação ao sentimento de pertença? Como lida com situações de exclusão ou de sensação de não ser incluído na comunidade escolar?

“Eu procuro conversar com o aluno e/ou com a família para identificar as dificuldades existentes e a possível resolução para a situação em conjunto.”
(Entrevistada C)

Qual é o papel que acredita que os pais e os encarregados de educação desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?

“São indispensáveis e a intervenção deles é crucial. Se os pais/EE virem a escola como algo importante automaticamente os alunos também vão valorizar a escola.”
(Entrevistada A)

“Os Pais e EE podem também assumir um papel de facilitadores do diálogo nessa promoção” (Entrevistada B)

“O papel dos pais e EE é fundamental na comunicação com a DT, partilhando receios e ansiedades dos alunos e na incrementação da escola como um local de

aprendizagem, partilha e promoção de cidadãos responsáveis e participativos na sociedade” (**Entrevistada C**)

“Extremamente importante, participando mais na vida escolar e estando mais atentos” (**Entrevistada D**)

“É primordial, os pais são um dos elementos fundamentais para que a criança obtenha sucesso.” (**Entrevistada E**)

A abordagem estabelecida, pelas diretoras de turma, para garantir o envolvimento parental demonstra a sua compreensão pela importância do vínculo entre a família e a escola. Ao envolver os encarregados de educação/pais nos contextos escolares, de acordo com Hill & Tyson (2009), demonstra-se uma abertura para a colaboração e uma necessidade de maior presença parental para o incentivo à aprendizagem nos(as) estudantes.

Por sua vez, na seguinte tabela apresenta-se o cruzamento das perspectivas consoante as categorias referidas.

Tabela 2

Cruzamento das perspectivas em análise

	Motivações Escolares	Ambiente Escolar	Papel dos(as) professores(as)	Papel dos(as) assistentes operacionais	Envolvimento Parental
Perspetiva dos(as) estudantes	<p>1. Valorização do convívio entre pares;</p> <p>2. Escola como ponto de encontro para a coesão social.</p>	<p>1. Referência a um lugar propício ao convívio e bom ambiente.</p>	<p>1. Sem referências significativas sobre a presente categoria.</p>	<p>1. Estabelecimento de uma proximidade afetiva e de intimidade.</p>	<p>1. Sem referências sobre a presente categoria.</p>
Perspetiva das	<p>1. Escassa motivação</p>	<p>1. Destaque da sua função como</p>	<p>1. Sem referência</p>	<p>1. Reforçam a visão dos(as)</p>	<p>1. Apontam os contextos</p>

assistentes operacionais	escolar nos(as) estudantes; 2. Reduzida compreensão sobre a importância da escola.	meio para a colaboração do ambiente escolar positivo e inclusivo.	significativa sobre esta categoria, à exceção da motivação pedagógica para o sucesso.	estudantes sobre o desenvolvimento de relações significativas e importantes para o desenvolvimento socioemocional dos(as) estudantes.	familiares como instáveis e pouco propícios ao desenvolvimento de vínculos cruciais nas idades dos(as) estudantes; 2. Desinteresse pela vida escolar dos(as) seus(suas).
Perspetiva das diretoras de turma	1. Afirmação que os(as) estudantes têm uma visão da escola limitada a uma obrigação.	1. Ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional.	1. Importância de um papel empático, mas sem tempo para estabelecer relações relevantes com os(as) estudantes pela pressão do cumprimento do currículo escolar.	1. Abordam a importância do seu papel referindo que, muitas vezes, o seu trabalho passa despercebido e sem ser valorizado.	1. Destacam a necessidade do fortalecimento do vínculo entre a família e a escola.

Nota. Conteúdo de elaboração própria baseada na informação retirada das entrevistas semi-estruturadas.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo discutir e interpretar os resultados obtidos nesta pesquisa, à luz dos objetivos propostos e da literatura apresentada. Uma análise dos dados recolhidos será orientada de maneira a explorar tanto as contribuições quanto as limitações dos conteúdos obtidos, possibilitando uma reflexão mais profunda sobre as implicações dos resultados sobre o estudo de caso. Para facilitar o entendimento da discussão, recapitula-se que esta pesquisa teve como objetivo principal o sentimento de pertença na escola básica, tendo como principal ponto de observação o “pacto” que os(as)

assistentes operacionais estabelecem com os(as) alunos(as) na escola, e que, para tal foram formuladas as seguintes questões subjacentes:

1. Quais são os principais fatores, internos e externos, que contribuem para a construção do sentimento de pertença na escola básica?
2. De que forma o papel dos(as) professores(as) e dos(as) assistentes operacionais pode influenciar na promoção do sentimento de pertença na escola básica?
3. Como o vínculo entre a família e escola pode influenciar a percepção dos alunos sobre a importância da educação?
4. Pertencer a uma escola TEIP influencia no desenvolvimento do sentimento de pertença?

Por sua vez, a discussão dos resultados será organizada em três tópicos principais: (i) análise dos resultados à luz dos objetivos específicos; (ii) comparação com a teoria apresentada e as implicações teóricas e práticas dos resultados e (iii) limitações e sugestões para pesquisas futuras. Assim sendo,

(i) Análise dos resultados à luz dos objetivos específicos

Os resultados das entrevistas semi-estruturadas, aos(às) alunos(as), às assistentes operacionais e às professoras (diretoras de turma), foram apresentados em categorias, sendo estas:

1. Motivações Escolares
2. Ambiente Escolar
3. Papel dos(as) professores(as)
4. Papel dos(as) assistentes operacionais
5. Envolvimento Parental
6. Contexto TEIP

O significado de cada categoria decorreu tendo em conta as questões subjacentes ao objetivo principal do estudo de caso, mas orientadas pela teoria apresentada no primeiro capítulo. Desta forma, analisa-se os resultados de cada categoria:

1. Motivações Escolares

A categoria das “Motivações Escolares” insere-se no âmbito da primeira questão orientadora do estudo de caso sobre “Quais são os principais fatores, internos e externos, que contribuem para a construção do sentimento de pertença na escola básica?”, tendo como análise os fatores internos dos(as) estudantes, mais especificamente, as motivações escolares.

Na análise das percepções dos diferentes intervenientes escolares sobre a motivação dos(as) estudantes, evidencia-se, em primeiro lugar, que os(as) alunos(as) veem o convívio entre pares como a principal razão para frequentarem a escola. Para eles(as), a escola é valorizada enquanto espaço de socialização e de coesão, apesar de manifestarem mais vontade de sair do que de permanecer neste ambiente. Por sua vez, as assistentes operacionais apontam que os fatores externos desempenham um papel importante no interesse dos(as) alunos(as) pela escola. Estas observam, com preocupação, um aumento do desinteresse escolar, o que se reflete numa diminuição do sentimento de pertença ao ambiente escolar.

Esta perspetiva sugere que estímulos exteriores competem com as motivações internas para manter os(as) estudantes envolvidos(as) e integrados(as) na instituição. Finalmente, as diretoras de turma revelam uma compreensão limitada acerca das motivações que levam os(as) alunos(as) a frequentarem a escola. De acordo com o seu testemunho, apresentam dificuldade em identificar com clareza os fatores que realmente impulsionam o interesse dos(as) estudantes, à exceção da obrigatoriedade escolar. Este panorama sugere uma lacuna no entendimento das expectativas e aspirações dos(as)

alunos(as), o que poderá comprometer a eficácia de estratégias destinadas a fortalecer o vínculo com a escola.

2. Ambiente Escolar

A categoria do “Ambiente Escolar” insere-se no âmbito da primeira questão orientadora sobre “Quais são os principais fatores, internos e externos, que contribuem para a construção do sentimento de pertença na escola básica?”, tendo como análise os fatores externos dos(as) estudantes, mais especificamente, o ambiente escolar.

A percepção dos diferentes intervenientes relativamente ao ambiente escolar é, de um modo geral, bastante positiva sem apresentarem casos concretos de ambientes conflituosos visíveis entre pares. Os alunos(as) mencionam frequentemente momentos de convívio e interação, evidenciando a importância das relações sociais na sua experiência escolar. Por sua vez, as assistentes operacionais corroboram essa visão, destacando a presença de um clima escolar inclusivo e positivo. Elas sublinham que este ambiente fomenta a reprodução de comportamentos construtivos, destacando atitudes de empatia e a consciência das necessidades do outro durante a vivência escolar. Por último, as diretoras de turma partilham uma perspectiva de integração e envolvimento social nas atividades escolares, observando que o ambiente escolar é propício à aprendizagem, permitindo que os alunos(as) se sintam parte integrante da dinâmica escolar. Esta visão holística sobre o ambiente educativo sugere que o convívio e a interação social desempenham um papel fundamental na promoção de um espaço de aprendizagem saudável e estimulante.

3. Papel dos(as) professores(as)

A categoria do “Papel dos(as) professores(as)” insere-se no âmbito da segunda questão orientadora sobre “De que forma o papel dos(as) professores(as) e dos(as) assistentes operacionais pode influenciar na promoção do sentimento de pertença na escola básica?”, tendo como análise o papel dos(as) professores(as).

Na análise das percepções relacionadas com as intervenções escolares dos(as) professores(as) foram encontradas poucas referências à ação dos(as) mesmos(as) e um interesse limitado na partilha de opiniões dos(as) estudantes sobre o assunto. O mesmo sucedeu nas respostas das assistentes operacionais que não fizeram uma menção significativa à intervenção dos(as) professores(as) em aspetos extra-pedagógicos, exceto no que diz respeito à motivação que estes(as) transmitem aos alunos(as) para aprenderem e participarem. Em contraste com as restantes entrevistas semi-estruturadas, as diretoras de turma mostraram-se mais abertas ao partilhar a sua visão sobre o papel que desempenham, oferecendo exemplos práticos das suas ações.

Desta análise destaca-se a referência a atitudes de empatia, compreensão e paciência que as diretoras de turma manifestam no acompanhamento dos(as) alunos(as) do sexto ano, refletindo o seu compromisso em responder às necessidades dos estudantes de forma próxima e cuidadosa. Além disso, evidenciam o peso que esta função traz, diferenciando-os(as) dos restantes professores(as) devido ao envolvimento mais direto e próximo que mantêm com os(as) alunos(as) mesmo não tendo momentos reservados para este vínculo de proximidade.

4. Papel dos(as) assistentes operacionais

A categoria do “Papel dos(as) assistentes operacionais” insere-se no âmbito da segunda questão orientadora sobre “De que forma o papel dos(as) professores(as) e dos(as) assistentes operacionais pode influenciar na promoção do sentimento de pertença na escola básica?”, tendo como análise o papel dos(as) assistentes operacionais.

No sentido de compreender os laços afetivos que se estabelecem na escola, a menção às assistentes operacionais foi imediata. O estabelecimento de um ambiente favorável que vai de encontro às necessidades dos(as) estudantes é o essencial para o desenvolvimento de uma postura de autodeterminação individual e foi possível observar-se a referência a ação dos(as) assistentes operacionais, sempre que os entrevistados foram questionados sobre um ambiente acolhedor e inclusivo. No entanto, é de destacar que esta referência ocorre tanto no sentido positivo como negativo. Por sua

vez, as assistentes operacionais referem o papel significativo que as mesmas apresentam influencia a vida de cada estudante, fazendo com que os(as) alunos(as) estabeleçam relações afetuosas significativas em contextos informais.

Neste contexto, as diretoras de turma reforçam a questão dos “poderes ocultos” que as assistentes operacionais apresentam que, muitas vezes, passa despercebido mas que deixa uma forte ligação nos(as) estudantes. O conhecimento pelo contexto familiar, o apoio direto com as diretoras de turma na intervenção social e o tempo que destinam a conhecer os(as) estudantes são ações externas ao trabalho das assistentes operacionais mas que, mesmo assim, não o deixam de fazer e de, muitas vezes, não são reconhecidas por isso.

5. Envolvimento parental na escola

A categoria do “Envolvimento Parental” insere-se na terceira questão orientadora sobre “Como o vínculo entre a família e escola pode influenciar a percepção dos alunos sobre a importância da educação?”, tendo como foco o envolvimento parental na escola básica.

A percepção dos diferentes intervenientes relativamente ao envolvimento parental apresentou algumas discrepâncias nas suas respostas. Os(as) estudantes não demonstraram qualquer referência em nenhum momento das entrevistas semi-estruturadas. Por sua vez, as assistentes operacionais destacam as dificuldades que observam no envolvimento parental na escola e a escassa presença afetiva parental que observam nos(as) alunos(as), relacionada com o frequente desinteresse nos(as) estudantes pela aprendizagem e pela escola em si. Neste contexto, as diretoras de turma apenas referem que implementam estratégias de promoção do envolvimento parental por compreender a importância em estabelecer um vínculo entre a família e a escola, tendo a noção de que quanto maior abertura demonstrarem para a colaboração pode desenvolver um incentivo à aprendizagem e ao estímulo dos(as) alunos(as) pela escola.

6. Contexto TEIP

A categoria do “Envolvimento Parental” insere-se na quarta questão orientadora sobre “Qual é a influência do contexto TEIP numa escola?”, tendo como foco a compreensão da influência do contexto do território educativo de intervenção prioritária na escola básica. Infelizmente, não foram apresentados dados suficientes sobre esta categoria.

(ii) Comparação com a teoria apresentada e as implicações teóricas e práticas dos resultados

1. Motivações Escolares

Após a análise realizada, a categoria das “Motivações Escolares” apresenta determinadas implicações de acordo com os resultados obtidos. É de destacar a importância do estabelecimento de laços sociais, de Goffman (2014), como meio para fomentar o sentimento de pertença num determinado ambiente. Esta abordagem realça a necessidade de promover momentos de convívio entre pares e com estudantes desconhecidos, o que leva à reflexão sobre o papel fundamental da escola na promoção da participação ativa na vida social escolar. Por sua vez, Rodrigues (2010) enfatiza que essa participação é essencial para estimular o sentimento de pertença, especialmente numa escola básica, sendo uma ação pouco presente na escola de São Pedro da Cova.

Neste contexto, é pertinente recordar a SDT de Deci e Ryan (2000), que discute as motivações que influenciam o desenvolvimento do sentimento de pertença na escola. A observação das opiniões das assistentes operacionais destaca a relevância da motivação intrínseca dos(as) estudantes em relação à escola. Consequentemente, compreende-se que, quando existe uma desconexão entre os objetivos pretendidos e a tarefa em si (como a ida à escola e a aprendizagem), agravada pela falta de estímulos em casa e pela escassa valorização da escola como espaço de desenvolvimento académico, profissional e pessoal. Adicionalmente, evidencia-se a presença de características da TA ao observar que as

diretoras de turma se tornam figuras em quem os(as) alunos(as) podem confiar para expor vulnerabilidades e dilemas pessoais.

Desta forma, transmite aos(às) estudantes, conforme Brown (2017), uma sensação de autenticidade e aceitação, fatores cruciais para o fortalecimento do vínculo com a escola. Por outro lado, a forma como os(as) alunos(as) reagem à exclusão, adotando comportamentos agressivos ou participando ativamente em projetos de grupo quando se sentem integrados, remete à TIS. A teoria destaca a importância da inserção e identificação em grupos sociais para o desenvolvimento da identidade e do sentimento de pertença na escola básica, seguindo a perspectiva de Torres e Camilo (2011).

Em suma, a análise das percepções dos diversos intervenientes escolares revela que, enquanto os(as) estudantes valorizam o convívio social, a escola deve assumir um papel mais ativo na promoção de um ambiente que favoreça não apenas a aprendizagem, mas também a construção de laços sociais significativos. A visão limitada das diretoras de turma em relação às motivações dos alunos aponta para uma necessidade urgente de estratégias que promovam a compreensão das expectativas e aspirações do(as)s estudantes, tendo em conta o fortalecimento do vínculo deles(as) com a instituição escolar.

2. Ambiente Escolar

Após a análise realizada, a categoria do “Ambiente Escolar” apresenta determinadas implicações de acordo com os resultados obtidos. A observação das percepções dos(as) estudantes sobre o ambiente escolar revela uma visão geral bastante positiva, sem a identificação de conflitos significativos entre pares. Os alunos(as) valorizam os momentos de convívio e interação, evidenciando que a escola é vista como um espaço seguro e acolhedor, fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Este ambiente de companheirismo é especialmente relevante, considerando as necessidades identificadas na abordagem da HNAM, onde o convívio social desempenha um papel crucial na vivência escolar. Por sua vez, as assistentes operacionais sustentam essa visão ao destacar a existência de um clima escolar inclusivo e positivo. Elas ressaltam que este ambiente não apenas favorece a interação entre os alunos(as), mas também, tal como referido por Allen (2020),

fomenta comportamentos construtivos como a empatia e a consciência das necessidades dos outros. Essas atitudes são essenciais para a criação de uma atmosfera escolar segura, contribuindo, como referem Gomes & Silva (2017), para a motivação dos indivíduos em relação à escola, especialmente no que se refere ao envolvimento dos estudantes do ensino especial em atividades sociais com os colegas.

Neste contexto, as diretoras de turma também se alinham a esta perspectiva, enfatizando a importância da integração e do envolvimento social nas atividades escolares. Elas observam que um ambiente educativo que promove a participação ativa dos alunos(as) é propício à aprendizagem e ajuda a solidificar o sentimento de pertença à comunidade escolar. Essa visão é apoiada por Deci e Ryan (2000), que defendem que a criação de contextos favoráveis à aprendizagem, que considerem a escola como um espaço de desenvolvimento tanto individual quanto acadêmico, é crucial para que os alunos(as) se sintam realmente integrados. Além disso, a análise das diretoras de turma é feita à luz da TIS, que sugere que, quando os(as) alunos(as) se sentem aceitos e integrados, tendem a se envolver mais ativamente nas atividades sociais da escola.

Assim, como de acordo com Hogg & Smith (2007), a promoção de um ambiente escolar inclusivo não só enriquece a experiência escolar, mas também renova a compreensão de que a escola pode ser vista como uma segunda casa, onde as relações sociais e o apoio mútuo são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos(as) estudantes. Em suma, a interligação entre convívio social, empatia e integração nas atividades escolares é um pilar essencial para a construção de um ambiente educativo saudável e estimulante que valoriza cada estudante e potencia o seu crescimento integral (Pellegrino, 2020).

3. Papel dos(as) professores(as)

Após a análise realizada, a categoria do “Papel dos(as) professores(as)” apresenta determinadas implicações de acordo com os resultados obtidos. Apesar da referência na teoria fundamentada aos(as) professores(as) na construção do sentimento de pertença na escola básica, observa-se uma falta de menção do seu papel pelos(as) estudantes e pelas assistentes operacionais, à exceção da sua influência pedagógica. Por outro lado, as diretoras

de turma destacam a importância de construir relações positivas entre estudantes e professores(as) para garantir uma sensação de segurança e apoio, estando em concordância com a TA de Bowlby (1988). A presença de um adulto fora do contexto familiar, que se dedica ao bem-estar do(a) aluno(a) e incentiva a sua motivação para alcançar objetivos, remete-se para a SDT de Deci e Ryan (2000) e reforça a promoção do sentimento de pertença no ambiente escolar, especialmente na escola básica.

Em suma, não obstante a relevância do papel dos(as) professores(as) para o desenvolvimento do sentimento de pertença é de questionar a escassa referência na sua intervenção extra-pedagógica sendo que estes(as) contribuem para a sensação de reconhecimento e de valorização dos(as) estudantes, na consciência de cada indivíduo pelo outro e pela escola e, segundo Reeve (2006), sem o estabelecimento de uma relação significativa com os(as) alunos(as) intervém no próprio ambiente escolar e nas percepções individuais sobre o futuro social e acadêmico.

4. Papel dos(as) assistentes operacionais

Após a análise realizada, a categoria do “Papel dos(as) assistentes operacionais” apresenta determinadas implicações de acordo com os resultados obtidos. As percepções remetem à referência de Reschly & Christenson (2022) sobre o estabelecimento de um ambiente favorável, conseqüente à ação das assistentes operacionais, para o desenvolvimento da autodeterminação individual nos(as) estudantes. É de destacar a constante menção dos(as) alunos(as) ao papel dos(as) assistentes operacionais na escola, seja no sentido positivo como negativo.

Por sua vez, de acordo com a interpretação de Mehaffie & Wolfson (2007), o papel significativo que as assistentes operacionais apresentam influencia a vida de cada estudante, fazendo com que os(as) alunos(as) estabeleçam relações afetuosas significativas em contextos informais. Neste contexto, no ponto de vista das diretoras de turma, as relações significativas inserem-se na questão dos “poderes ocultos”, de Rodrigues (2010), que as assistentes operacionais apresentam que, muitas vezes, passa despercebido e é, poucas vezes, reconhecido pelos seus pares. Desta forma, observa-se a importância da teoria fundamentada por Rodrigues (2010) em relação à valorização da

intervenção dos(as) assistentes operacionais na prática escolar e na promoção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento do sentimento de pertença.

5. Envolvimento Parental na escola

Após a análise realizada, a categoria do “Envolvimento Parental” apresenta determinadas implicações de acordo com os resultados obtidos. Tal como a categoria do “Papel dos(as) Professores(as)”, a referência ao envolvimento parental foi bastante escassa apesar da teoria fundamentada sobre a importância do vínculo entre a família e a escola.

No entanto, como referido em Hill & Tyson (2009), o envolvimento parental enfatiza o interesse dos(as) estudantes pela escola, a socialização escolar e pela própria educação em si, o que compreendemos que é um fator recorrente nos(as) alunos(as) da escola de São Pedro da Cova pelo desinteresse já previamente referido e, de acordo com as assistentes operacionais, pela escassa presença parental na escola. Por sua vez, a perspectiva das diretoras de turma restringe-se a soluções para o envolvimento parental, destacando a importância, referida por Lawrence-Lightfoot (2004), para o estabelecimento de relações positivas e de apoio entre os diversos componentes educativos no contexto escolar.

(iii) Identificação de dificuldades no estudo de caso

O presente subcapítulo tenciona abordar e discutir dificuldades encontradas e refletir sobre os resultados para a prática educativa e os contributos significativos para o tema da investigação e debater as limitações do estudo de caso e o impacto que pode ter na interpretação dos resultados. Desta forma, o subcapítulo divide-se em:

a) Discussão das dificuldades

O presente estudo de caso revelou algumas dificuldades desafiantes que impactam a compreensão do desenvolvimento de pertença na escola básica em São Pedro da Cova, sendo estas limitações direcionadas, maioritariamente, em relação às desmotivações escolares e ao contexto escolar analisado. Numa primeira análise observou-se uma escassez de referências à intervenção dos(as) professores(as) no ambiente escolar fora do âmbito pedagógico. Ou seja, as contribuições e ações dos(as) docentes que não se concentram exclusivamente no ensino formal e nas atividades académicas não foram amplamente documentadas, o que dificulta a análise da sua atuação em dimensões mais amplas de auxílio e interação social com os(as) estudantes.

Por sua vez, outra limitação significativa foi a introdução de atividades que envolvem os diferentes ciclos de estudantes fora dos grupos sociais previamente estabelecidos. Esta situação, embora enriquecedora em termos de diversidade e socialização, não recebeu o aprofundamento necessário para entender como tais atividades influenciam a integração dos(as) alunos(as) e como as intervenções dos professores contribuem para esses processos. A ausência de uma abordagem aprofundada sobre o impacto desses novos agrupamentos sociais restringe a análise da eficácia de dinâmicas na motivação e no desenvolvimento pessoal dos(as) alunos(as). Ademais, houve uma compreensão limitada sobre os fatores que levam à desmotivação escolar entre os(as) estudantes. As razões para o desinteresse não foram suficientemente exploradas no estudo de caso, o que impede uma visão mais clara das dificuldades que os(as) professores(as) enfrentam ao tentar reverter esse quadro. Essa limitação enfraquece o entendimento sobre como a motivação pode ser melhorada através de estratégias ajustadas às realidades e necessidades dos(as) estudantes.

Além disso, a referência sobre as intervenções extra-pedagógicas dos(as) professores(as) foi escassa, deixando de lado aspectos importantes das interações que ocorrem fora da sala de aula. Estas ações podem ser cruciais para o desenvolvimento socioemocional dos(as) estudantes e para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. A falta de informação sobre essas intervenções limita a compreensão do papel do(a) professor(a) como um mediador do bem-estar e do desenvolvimento integral dos

alunos, não apenas enquanto facilitador do conhecimento. Foi também notada a ausência de um momento semanal reservado para a interação entre os(as) alunos(as) e os(as) diretores(as) de turma, o que poderia facilitar uma comunicação mais eficaz e regular sobre as necessidades e desafios enfrentados por ambas as partes. Este tipo de contato semanal seria fundamental para fortalecer o vínculo entre a direção de turma e os(as) estudantes, promovendo um ambiente mais colaborativo e atento às dificuldades individuais.

Por fim, o estudo apresenta apenas uma referência ao fato de a escola integrar o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), um ponto que poderia ser mais bem explorado para analisar as especificidades e os desafios enfrentados pela instituição no atendimento às demandas locais e na implementação de práticas inclusivas. A falta de detalhes sobre o contexto TEIP limita a compreensão do papel que este programa desempenha na promoção de uma educação mais equitativa e no apoio aos(as) professores(as) e estudantes. As dificuldades encontradas que apontaram para a necessidade de um aprofundamento extra foram as desmotivações escolares, a ausência de respostas sobre o papel do(a) professor(a) no desenvolvimento do sentimento de pertença e a influência do contexto TEIP. Desta forma, realizou-se uma última entrevista semi-estruturada com a diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova como maneira de garantir a compreensão destas falhas detalhadas. A entrevista seguiu as categorias previamente analisadas e apresenta-se, assim, no mesmo formato, adicionando a categoria do contexto TEIP:

1. Motivações Escolares

No âmbito da categoria das “Motivações Escolares”, a diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova referiu o seguinte, após a observação dos resultados das entrevistas previamente realizadas:

“(…) o currículo desajustado faz com que o aluno, quando entra, não percebe o que é que está a aprender aquilo, não percebe a necessidade daquilo e, efetivamente, não tem interesse. Há muita coisa que não tem interesse. Portanto, para mim, isso é o primeiro obstáculo. E, obviamente, que os alunos querem o convívio porque é no

convívio entre eles que vão crescendo e que vão aprendendo, porque é entre eles que eles querem aprender coisas. Portanto, acho que se não mudarmos o paradigma escolar, se não mudarmos o que é estrutura em termos disciplinares, se continuarmos a encarar a escola como um conjunto de disciplinas para colecionar conhecimento, não faz sentido a esta geração. Nunca poderá fazer sentido a esta geração”;

“Estamos a tentar demonstrar a alguns alunos que mesmo que não dominem o currículo, têm um potencial que pode ser desenvolvido porque cada um tem o seu potencial. E o seu potencial não é impeditivo de que tenha sucesso social.”;

“Agora, estas crianças e estes adolescentes precisam de perceber, e não conseguem porque a escola não permite, que realmente há que construir o seu futuro. Mas a verdade é que a escola não está ajudá-los a construir o seu futuro.”.

No ponto de vista da diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova, as desmotivações relatadas devem-se ao desajuste do currículo escolar com as necessidades dos(as) estudantes atuais, a comparação sobre o que é o sucesso socioescolar e à falta de sentido dado, pelos(as) estudantes, à escola como fonte de construção do futuro individual.

2. Ambiente Escolar

No âmbito da categoria do “Ambiente Escolar”, a diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova referiu o seguinte, após a observação dos resultados das entrevistas previamente realizadas:

“E, obviamente, que os alunos querem o convívio porque é no convívio entre eles que vão crescendo e que vão aprendendo, porque é entre eles que eles querem aprender coisas. Portanto, acho que se não mudarmos o paradigma escolar, se não mudarmos o que é estrutura em termos disciplinares, se continuarmos a encarar a escola como um conjunto de disciplinas para colecionar conhecimento, não faz sentido a esta geração.”

“Continuo a dizer, primeiro, fazer a renovação das pessoas em tempo e entender que a educação é, efetivamente, uma profissão de desgaste. Seja dos professores, seja dos assistentes operacionais.”;

“Temos uma escolaridade e bem até aos 18 anos de todos e para todos. Mas este de todos e para todos tem que ser acompanhado por recursos humanos especializados e em número suficiente para fazer uma intervenção direta, válida e que ajuda todas as crianças a, continuo a dizer, a desenvolver o seu máximo potencial porque todos o têm.”;

No ponto de vista da diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova, o ambiente escolar é direcionado à motivação individual de cada aluno(a), apesar dos desconfortos presentes no âmbito da carreira docente e não docente que se apresenta desgastada e sem observações para a renovação.

3. Papel dos(as) professores(as)

No âmbito da categoria do “Papel dos(as) professores(as)”, a diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova referiu o seguinte, após a observação dos resultados das entrevistas previamente realizadas:

“Se um professor tem 120 alunos, 100 alunos, não é preciso muito. 5 turmas são 100 alunos ou mais. Como é que é possível, e é isso que eu ouço muitas vezes dizer, individualizar, olhar para cada um como cada um, eu convido qualquer pessoa a conseguir conhecer 120 pessoas, 120 indivíduos, 100 indivíduos, 80 indivíduos, de uma forma rápida, célebre e individual. Convido qualquer pessoa. Que é uma coisa que na monodocência não acontece.”;

“Não é possível estabelecer uma ligação que se perpetua, que se sustenta, que se consolida porque eu hoje estou com eles 100 minutos, depois passam dois dias, estou com eles 50 minutos e o tempo passa. Passam três meses do primeiro período. Se eu souber os nomes todos, ao fim dos três meses, já estou ótima, maravilha. Os nomes,

nomes. Mas o nome não define o indivíduo. O nome é apenas um rótulo do indivíduo. Não me diz quem é o indivíduo. Não me diz quem é a pessoa.”

“Mas há professores que neste momento que têm 200 alunos. E que não é por opção minha. É exatamente pelas diretrizes que tenho e pela carga horária de cada disciplina.”

No ponto de vista da diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova, ocorre uma dificuldade de estabelecer um vínculo afetivo entre professores(as) e alunos(as) num parâmetro de pluridocência, sendo quase impossível conhecer cada aluno(a) de maneira mais significativa para além do nome e ligeiros traços de personalidade que revelam a cada 50/100 minutos por semana. Por sua vez, reforça a questão da diferença entre a monodocência que se observa no primeiro ciclo e a proximidade que se vai perdendo à medida que os anos letivos evoluem.

4. Papel dos(as) assistentes operacionais

No âmbito da categoria do “Papel dos(as) assistentes operacionais”, a diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova referiu o seguinte, após a observação dos resultados das entrevistas previamente realizadas:

“Os assistentes operacionais são um dos pilares. Um dos pilares. Conforme a qualidade da formação dos assistentes operacionais, assim teremos um papel melhor ou pior porque os assistentes operacionais também têm que ter formação e têm acesso a formações, mas a verdade é que aquilo que estamos a assistir atualmente é um envelhecimento também da carreira das pessoas, dos profissionais.”;

“Não temos dúvida que temos uma carreira aí que não é atrativa, não é apelativa.”;

“Os anos passam e a resistência e a força anímica também vai diminuindo, sem ter que haver aqui culpas. Não há culpas. A pessoa não tem culpa. Eu costumo dizer que uma pessoa com 64 anos ou 65 tem idade para ser avô. O que é um avô? É aquele

que acolhe o seu neto durante um período de tempo reduzido e que depois passa a responsabilidade e as competências educacionais aos progenitores. Portanto, é um papel bonito, ótimo, maravilhoso, mas num curto espaço de tempo.”;

“Temos um espaço aberto, com muitas crianças a circular e, portanto, muitas vezes os conflitos são aí que se originam. E, como se originam aí, a primeira pessoa de intervenção é o assistente operacional. Portanto, em número, mesmo o rácio legal, na minha opinião, está aquém do necessário.”;

“Tem que ser olhado como uma profissão de desgaste.”;

“Os assistentes operacionais, em muitos casos, que já conheciam os alunos também há muitos anos, os professores até podem mudar de ano para ano, mas o assistente operacional mantém-se. Portanto, muitas vezes é uma figura de referência mesmo para esses alunos. Até porque muitos dos assistentes operacionais também são do contexto de proximidade, coisa que os professores não. Vêm muitas vezes de outros sítios, mas a maioria dos assistentes operacionais trabalham na sua área de residência, o que significa que muitas vezes conhecem as famílias, o pai, o avô, o tio e são facilitadores, sim senhor, e são a pessoa, muitas vezes, a quem a criança recorre ou adolescente porque o conhece para além do contexto escolar.”

No ponto de vista da diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova, as assistentes operacionais são um dos pilares da escola básica para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Na escola apresentam-se como o contato direto com as crianças, a família e a restante comunidade escolar, tendo de ultrapassar alguns desafios como os conflitos escolares e a decadência do volume de profissionais na sua área. Por sua vez, reforça a questão das assistentes operacionais serem da mesma área de residência que os(as) alunos(as) obtendo uma maior facilidade no estabelecimento de relações de proximidade, ao contrário dos(as) professores(as) que, por norma, não permanecem na mesma escola, por muitos anos nem são da área habitacional.

5. Envolvimento Parental

No âmbito da categoria do “Envolvimento Parental”, a diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova referiu o seguinte, após a observação dos resultados das entrevistas previamente realizadas:

“Podemos ter uma família totalmente envolvida no processo educativo do seu educando que não têm, por várias questões, muitas vezes profissionais, a possibilidade de comparecer a reuniões ou a contatos diretos com o diretor de turma ou com o professor titular. Isso não deixa de ser uma família interessada.”;

“A verdade é que há um padrão nacional, como eu estava a dizer no início, que há um decréscimo. Começa com um grande volume no pré-escolar, mantém-se mais ou menos inalterada no primeiro ciclo, começa a decrescer no segundo ciclo, no terceiro ciclo acentua-se a descida, no secundário é quase inexistente. Portanto, a conclusão que podemos tirar daqui é que será que os pais entendem que a partir de uma certa altura já compete ao filho alguma gestão? Não, não me parece. Não me parece. Parece-me é que se calhar entendem que o vínculo que conseguem estabelecer com um professor num pré-escolar e num primeiro ciclo é maior do que depois aquele que consegue estabelecer com um diretor de turma, que muitas vezes muda de ano para ano. Com muitas diversidades porque quando tem uma questão de uma determinada disciplina, não é com o professor que falam diretamente, é sempre o que uma pessoa a meio termo.”;

No ponto de vista da diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova, aborda uma discussão entre a visão parental do estabelecimento de autonomia nos(as) estudantes na gestão escolar, a partir do segundo ciclo, e a perda de interesse parental com a escola, ao longo dos anos, face ao escasso estabelecimento de uma relação significativa com

o(a) professor(a) encarregada pelo(a) seu(sua) educando(a), graças às inúmeras alterações de professores(as) que ocorrem a partir do segundo ciclo. Por sua vez, reforça também que a indisponibilidade dos(as) encarregados(as) de educação, por vezes, é de força maior por questões profissionais mas que a escola insiste em criar momentos externos às reuniões parentais, de forma a garantir a inclusão de todos.

6. Contexto TEIP

No âmbito da categoria do “Contexto TEIP”, a diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova referiu o seguinte, após a observação dos resultados das entrevistas previamente realizadas:

“A questão do território educativo de intervenção prioritária tem logo a montante: questões sociais, especificamente socioculturais. Nós, ainda neste território, ainda há, não há 10 anos, tínhamos educação e formação de adultos, onde havia adultos com 30 anos analfabetos. E não são analfabetos funcionais, são analfabetos.”;

“Quando estas crianças têm o acaso de nascer num seio familiar, porque o nascimento é um acaso, ninguém escolhe filho de quem nasce, quando nascem num contexto cultural deficitário, onde os próprios pais encaram a escola como uma coisa que não tem interesse nenhum, porque por sua vez também não conseguiram, não conseguiram aceder ao dito currículo, sentiram-se, no fundo, que eram persona non grata na escola, sentiam-se como outsiders, e saíram do sistema, porque a escola não chegou a eles”;

“E, portanto, a escola tem que combater as duas coisas, combater o currículo, que, na minha opinião, está absolutamente desajustado, um sistema escolar que não vai ao encontro das necessidades da geração atual, mais um contexto familiar que não é propício a um desenvolvimento ou uma melhoria.”.

No ponto de vista da diretora do agrupamento de escolas de São Pedro da Cova, aborda a importância do contexto envolvente à escola, reforçando que é um contexto que, previamente, era composto por um elevado número de pessoas analfabetas e com uma visão reduzida sobre a importância da escola para o sucesso social.

Por sua vez, após a compreensão da visão da diretora do Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova face aos resultados obtidos pelos intervenientes da comunidade escolar, observa-se a seguinte triangulação de informações:

Tabela 3

Perspectiva resumida da entrevista à Diretora

	Motivações Escolares	Ambiente Escolar	Papel dos(as) professores(as)	Papel dos(as) assistentes operacionais	Envolvimento Parental	Contexto TEIP
Perspetiva da Diretora do Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova	Desajuste do currículo escolar com as necessidades dos(as) estudantes	Ambiente escolar favorável	Dificuldade no estabelecimento de um vínculo afetivo com os(as) estudantes	Facilidade no desenvolvimento de relações de proximidade devido à sua permanência no contexto escolar e na sua envolvimento no contexto social	Reduzida disponibilidade e presença na escola Perda de interesse pela escola, ao longo dos anos	Visão reduzida sobre a importância da escola para o sucesso social

Nota. Conteúdo de elaboração própria baseado na informação retirada da entrevista semi-estruturada.

c) Limitações do estudo de caso

Apesar de, ao longo do estudo de caso, ter apresentado uma postura imparcial, existiram algumas ocorrências que podem ter influenciado os resultados. Estas ocorrências encontram-se dentro do parâmetro das limitações da amostra e foram as seguintes:

1. **Reduzido fluxo de respostas de alunos(as)** - apesar de, no capítulo metodológico ter justificado o porquê da escolha dos(as) delegados(as) e subdelegados(as) das turmas do sexto ano, foram alunos(as) que, em si, apresentaram pouco à vontade no desenvolvimento das respostas às questões justificadas;
2. **Relação estabelecida previamente com as assistentes operacionais** - apesar de ter sido o mais imparcial no âmbito da entrevista em análise, por ser uma relação mais significativa com as assistentes operacionais, o volume de respostas foi maior do que as restantes entrevistas pelo à vontade que as mesmas encontravam comigo;
3. **Indisponibilidade das diretoras de turma** - apesar de ter conseguido obter as respostas necessárias às questões do estudo de caso, a prontidão para concluir este pedido pode ter influenciado a reflexão adjacente a cada questão.

CAPÍTULO IV - Plano de Ação

CAPÍTULO IV - PLANO DE AÇÃO

Neste último capítulo pretende-se detalhar o plano de ação pensado, após os objetivos estabelecidos para o estudo de caso e os resultados analisados e discutidos face às limitações encontradas. Desta forma, o capítulo irá distribuir-se por uma breve apresentação dos problemas referidos nos resultados apresentados em análise com os objetivos indicados, tendo em conta a compreensão das emergências destacadas. Por sua vez, será realizada uma análise pormenorizada do contexto com a utilização da análise SWOT e, através da análise 5W2H, delinear-se-á o plano de intervenção, tendo em vista a melhoria dos constrangimentos identificados. Neste sentido, pretende-se encontrar uma solução iminente.

1. Objetivos e observações

No presente subcapítulo pretende-se apresentar os objetivos e as observações retiradas na análise estabelecida das entrevistas, referindo as conclusões obtidas de cada objetivo. Desta forma,

Tabela 4

Enquadramento entre objetivos e conclusões

Objetivos	Constrangimentos	Conclusões
Identificar os fatores que, no contexto escolar, promovem ou inibem o desenvolvimento de pertença na escola básica.	Desmotivações escolares e desinteresse em fazer parte da comunidade escolar, por parte dos(as) alunos(as).	Currículo inadequado às necessidades atuais dos(as) alunos(as); Reduzido interesse para atingir dito sucesso (por exemplo: ser médico e/ou outra profissão denominada entre o sucesso).

<p>Compreender a intervenção da comunidade escolar para a construção do sentimento de pertença.</p>	<p>Dificuldades em estabelecer um vínculo afetivo entre professores(as) pluridocentes e os(as) alunos(as);</p> <p>Decadência de profissionais na carreira dos(as) assistentes operacionais - escasso interesse, reduzido financiamento e formação.</p>	<p>Falta de tempos letivos em que seja possível estabelecer ligação significativa com, pelo menos, o(a) diretor(a) de turma;</p> <p>Insuficiente investimento na profissão de assistente operacional, principalmente na escola pública.</p>
<p>Avaliar de que forma o sentimento de pertença é influenciado pela relação entre a família e a escola.</p>	<p>Reduzida presença parental na escola, após o segundo ciclo.</p>	<p>Indisponibilidade, por âmbitos profissionais, em marcar presença nas reuniões escolares;</p> <p>Falta de tempo dedicado ao auxílio das tarefas escolares com os(as) educandos(as).</p>
<p>Compreender a influência do contexto do território educativo de intervenção prioritária na escola básica.</p>	<p>Contexto territorial composto por um elevado número de indivíduos que apresenta uma mentalidade da visão escolar reduzida em relação ao sucesso social.</p>	<p>Reduzida compreensão da importância escolar para o desenvolvimento do sentimento de pertença e construção do futuro individual.</p>

Nota. Conteúdo de elaboração própria baseada na informação retirada das entrevistas semi-estruturadas.

2. Contexto em análise

Por sua vez, o subcapítulo em questão tenciona analisar o contexto escolar em análise previamente a detalhar um plano de ação face às conclusões alcançadas. Assim sendo,

Tabela 5

Análise SWOT do contexto escolar

	Fatores Positivos	Fatores Negativos
Fatores Internos (organização)	<p>1. Direção inclinada à introdução de novas propostas direcionadas à melhoria escolar;</p> <p>2. Existência de projetos escolares destinados ao desenvolvimento de competências externas ao currículo escolar.</p>	<p>1. Corpo não docentes dos(as) assistentes operacionais envelhecido e com um número reduzido presente na escola;</p> <p>2. Carreira docente envelhecida e com uma mentalidade oposta à dos(as) alunos(as) que ensinam;</p>
Fatores Externos (ambiente)	<p>1. Presença de elementos, tanto do corpo docente como não docente, com vontade de melhorar o ambiente escolar;</p>	<p>1. Currículo escolar ultrapassado e pouco congruente com as necessidades atuais;</p> <p>2. Reduzido investimento nos orçamentos e formações do corpo não docente, mais especificamente</p>

	os(as) assistentes operacionais.
--	----------------------------------

Nota. Conteúdo de elaboração própria baseada na informação retirada das entrevistas semi-estruturadas.

3. Plano de ação

O seguinte subcapítulo visa apresentar a solução refletida de acordo com o exemplo de contexto analisado e os constrangimentos encontrados introduzindo o plano de ação estabelecido. Neste sentido,

Tabela 6

Plano de ação, de acordo com a análise 5W2H

Descrição do problema: Desenvolvimento do sentimento de pertença na escola básica	
Principal causa do problema: Limitações que influenciam a sua intervenção	
Solução refletida: Implementar o projeto “(Im)pacto dos (in)visíveis” em escolas TEIP	
Questões	Respostas
O quê? (When?)	Garantir o desenvolvimento do sentimento de pertença na escola básica através de um projeto que invista na melhoria das condições laborais dos(as) assistentes operacionais, influenciando o contexto sociofamiliar da escola.
	No início de cada ano letivo, com formações

<p>Quando? (When?)</p>	<p>trimestrais e reuniões intercalares como pontes para estabelecer feedback construtivo.</p>
<p>Quem? (Who?)</p>	<p>Um responsável no departamento de gestão de projetos nas Câmaras Municipais.</p>
<p>Porquê? (Why?)</p>	<p>Os descontentamentos demonstrados pelos(as) assistentes operacionais foram um dos problemas referidos no contexto e, sendo estes(as) um dos pilares da escola, estando estes(as) mais envolvidos no próprio contexto envolvente da comunidade, podem ser os(as) facilitadores(as) no envolvimento parental na escola, tendo a possibilidade de desenvolver estratégias que possam gerar uma evolução da mentalidade da comunidade territorial face à escola.</p> <p>Paralelamente, podem também, devido à sua relação de proximidade com os(as) estudantes, auxiliar no desenvolvimento das motivações escolares dos(as) alunos(as) se os(as) próprios(as) estiverem motivados(as) com o seu trabalho e remuneração sucessiva.</p>

<p style="text-align: center;">Onde? (Where?)</p>	<p>Em escolas TEIP dispostas a melhorar as suas condições laborais para os diversos membros da comunidade educativa.</p>
<p style="text-align: center;">Como? (How?)</p>	<p>O projeto divide-se em três frentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formações pedagógicas destinadas à intervenção socioemocional dos(as) assistentes operacionais como por exemplo: de Gestão de Conflitos ; 2. Reformulação da denominação do cargo de “assistentes operacional” nas escolas; 3. Introdução de estratégias que motivam os(as) assistentes operacionais como a dispensa no dia de ano, a diminuição da carga laboral e rotatividade de tarefas entre colegas através de avaliações semestrais com objetivos específicos; 4. Envolvimento da comunidade educativa através de estratégias repensadas com/por os(as) assistentes operacionais.

Quanto custa? (How much?)	A execução do plano de ação dependerá do apoio financeiro das Câmaras Municipais, tendo que dispor recursos físicos (elementos especializados envolvidos na ação) e monetários (formadores especializados e gestores da avaliação semestral), tendo também a possibilidade de financiamento extra para os(as) assistentes operacionais que estiverem envolvidos como forma de incentivo.
----------------------------------	--

Nota. Conteúdo de elaboração própria.

3.1. Detalhes mais específicos do Plano de Ação

1. Esclarecimento de Papéis e Responsabilidades:

No âmbito de garantir uma clara responsabilização de papéis no plano de ação, a colaboração entre os(as) diretores(as) escolares e os(as) responsáveis municipais é essencial para implementar projetos eficazes e promotores de melhorias no ambiente escolar. Desta forma, é necessário que ocorra:

a) Criação de Equipas de Trabalho Conjuntas

Descrição: Formação de equipas mistas compostas por diretores(as) escolares, representantes municipais e outros agentes educativos para planeamento, execução e avaliação de projetos;

Objetivo: Garantir que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa, considerando as necessidades reais das escolas e os recursos disponíveis nos municípios.

Ações Específicas:

- Reuniões regulares trimestrais para discutir prioridades e avanços;
- Inclusão de um(a) assistente operacional como representante da equipa.

b) Planeamento Estratégico Partilhado

Descrição: Desenvolver um plano estratégico conjunto para abordar os problemas identificados;

Objetivo: Alinhar os objetivos educacionais com as políticas e orçamentos municipais.

Ações Específicas:

- Identificar áreas prioritárias (ex: formação);
- Garantir a presença de técnicos(as) municipais em conselhos pedagógicos, quando pertinente.

c) Envolvimento em Projetos de Formação e Desenvolvimento Profissional

Descrição: Organizar formações para os(as) assistentes operacionais, docentes e outros membros da comunidade educativa;

Objetivo: Melhorar competências e criar um sentido de comunidade entre os(as) profissionais escolares.

Ações Específicas:

- Pedir apoio municipal para logística, formadores(as) ou financiamento;
- Promover ações conjuntas sobre gestão de conflitos e intervenção socioemocional.

d) Partilha de Recursos e Infraestruturas

Descrição: Promover uma gestão integrada de recursos entre escolas e municípios.

Objetivo: Maximizar o impacto dos investimentos, como em transporte escolar, equipamentos tecnológicos ou materiais pedagógicos.

Ações Específicas:

- Criar protocolos de uso partilhado de espaços e materiais (ex: pavilhões desportivos e livros de bibliotecas municipais);
- Desenvolver parcerias para a manutenção e modernização de infraestruturas.

e) Implementação de Iniciativas Comunitárias

Descrição: Organizar eventos e projetos que aproximem a escola da comunidade local.

Objetivo: Fortalecer a integração entre a escola e o território onde se insere.

Ações Específicas:

- Programas de voluntariado onde técnicos(as) municipais colaborem em projetos escolares;
- Apoio na organização de feiras educacionais, exposições e eventos culturais.

f) Monitorização e Avaliação Conjunta

Descrição: Criar indicadores de sucesso e realizar avaliações periódicas do projeto.

Objetivo: Assegurar que os objetivos definidos estão a ser cumpridos.

Ações Específicas:

- Partilha de relatórios sobre o impacto de ações conjuntas.
- Realização de visitas regulares às escolas por parte dos(as) responsáveis municipais para recolher feedback direto.

g) Sensibilização e Advocacia

Descrição: Trabalhar em conjunto para sensibilizar a comunidade local e entidades governamentais sobre os desafios e conquistas do sistema educativo.

Objetivo: Garantir apoio contínuo da sociedade e reforçar a importância do investimento na educação.

Ações Específicas:

- Organizar campanhas para promover o valor do trabalho dos(as) assistentes operacionais.
- Reforçar, junto de autoridades centrais, as necessidades específicas das escolas TEIP.

2. Acompanhamento e Avaliação:

No âmbito da monitorização e avaliação conjunta, é necessário desenvolver um plano de monitorização do progresso. A avaliação do impacto deve ser estruturada com ferramentas e indicadores que permitam medir o progresso de maneira objetiva e contínua. Desta forma, observa-se as seguintes ferramentas de avaliação:

a) Questionários e Inquéritos Periódicos

Alvo: Alunos, assistentes operacionais, professores(as), encarregados(as) de educação;

Objetivo: Recolher perceções sobre mudanças no ambiente escolar e no sentimento de pertença.

Exemplos de Perguntas:

- Para **alunos(as)**: "Sentes-te mais integrado(a) na escola após as mudanças implementadas?";
- Para **assistentes operacionais**: "A formação recebida ajudou-te a melhorar o desempenho no trabalho?";
- Para **encarregados(as) de educação**: "Observaste alguma mudança na motivação do(a) teu(tua) educando(a) em relação à escola?"

b) Observação Direta

Alvo: Interações no ambiente escolar.

Objetivo: Avaliar as relações entre alunos(as), assistentes operacionais, e professores(as).

Método: Criar grelhas de observação para registar comportamentos como:

- Frequência de interações positivas;
- Envolvimento em atividades comunitárias e escolares.

c) Registo de Dados Administrativos

Indicadores-chave:

- Participação em atividades extracurriculares e eventos escolares.
- Número de incidentes disciplinares ou conflitos reportados.

Exemplo:

Tabela 7

Indicadores-chave do Registo de Dados Administrativos

Indicador	Meta Inicial	Meta após 1 ano	Meta após 2 anos
Taxa do envolvimento da comunidade	Aumento para 15%	Aumento para 20%	Aumento para 30%
Participação em atividades	Aumento para 30%	Aumento para 50%	Aumento para 60%
Satisfação dos(as) assistentes operacionais	60%	75%	80%

Nota. Conteúdo de elaboração própria.

- Apoio de um cronograma com objetivos claros e sucintos.

Exemplo:

Tabela 8

Cronograma do Plano de ação

Etapa	Ação	Responsáveis	Prazos	Indicadores de Sucesso
	Realizar levantamento das necessidades e perceções dos(as)	Coordenação pedagógica e psicólogos(as)	1.º mês	Taxa de respostas \geq 80% nos questionários

Diagnóstico Inicial	assistentes operacionais, alunos(as) e professores(as) através de entrevistas e questionários	escolares		
Capacitação	Organização de workshops sobre competências socioemocionais, gestão de conflitos e estratégias de mediação	Direção escolar e especialistas do projeto	2.º-3.º mês	Realização de workshops com $\geq 90\%$ de presenças
Melhoria de condições laborais	Implementar melhorias sugeridas no plano de ação	Direção escolar e assistentes operacionais	4.º-6.º mês	$\geq 80\%$ de satisfação nas avaliações pós-melhorias
Integração escolar	Desenvolver atividades de integração (projetos colaborativos entre alunos(as) e assistentes operacionais)	Professores(as) e assistentes operacionais	7.º-8.º mês	$\geq 70\%$ de adesão dos(as) estudantes às atividades
Campanha de Valorização	Criar campanhas na escola para destacar o papel dos(as) assistentes operacionais	Comissão de eventos e direção escolar	9.-10.ºmês	Realização de, pelo menos, 2 eventos de reconhecimento
Monitorização e avaliação	Revisar os resultados do plano e realizar reuniões para ajustes	Coordenação pedagógica e direção escolar	11.º-12.º mês	Relatório final com resultados qualitativos e quantitativos

Nota. Conteúdo de elaboração própria.

d) Relatórios Periódicos

Descrição: Criação de relatórios semestrais ou anuais para consolidar os dados recolhidos e analisar tendências.

Conteúdo:

- Resultados de questionários e observações;
- Análise dos indicadores-chaves;
- Sugestões para ajustes no projeto com base nos dados.

e) Reuniões de Feedback

Alvo: Representantes de cada grupo (alunos(as), assistentes operacionais, docentes e encarregados(as) de educação);

Frequência: Trimestral ou semestral;

Objetivo: Recolher opiniões qualitativas e ajustar estratégias com base em feedback direto.

f) Avaliação Final

Objetivo: Determinar o impacto global do projeto após a sua conclusão.

Método:

- Análise comparativa dos dados recolhidos ao longo do tempo;
- Apresentação de resultados às partes interessadas, incluindo sugestões para a continuidade ou expansão do projeto.

3. Financiamento

Neste âmbito irá-se realçar os detalhes dos custos esperados do projeto, identificar potenciais fontes de financiamento e descrever estratégias para obter os recursos necessários. Desta forma,

a) Estimativa de Custos

Baseando em iniciativas semelhantes, o financiamento necessário para a implementação do projeto “(Im)pacto dos (in)visíveis” pode ser dividido nas seguintes categorias:

1. Formações Pedagógicas para Assistentes Operacionais:

- a. Custo médio por formação (incluindo formadores e materiais): 500€ por trimestre.
- b. Número de formações por ano: 4.
- c. Total anual: 2.000€

2. Reformulações na Designação e Motivação dos Assistentes Operacionais:

- a. Avaliações semestrais com objetivos específicos: 1.000€ por ano (custos administrativos e logísticos).
- b. Incentivos remuneratórios para assistentes operacionais participantes: 3.000€ por ano.

3. Atividades Comunitárias e Envolvimento Escolar:

- a. Organização de eventos e sessões de sensibilização: 2.500€ por ano.

4. Custos Gerais de Gestão e Logística:

- a. Reuniões intercalares e suporte administrativo: 1.000€ por ano.

Assim sendo, observa-se um custo total anual estimado de 8.500€.

b) Potenciais Fontes de Financiamento

Apoio do Estado:

1. Fundos Governamentais para Escolas TEIP:

- Submeter o projeto para avaliação junto do Ministério da Educação e candidatar-se a financiamentos destinados a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;

2. Programas de Formação Profissional:

- Explorar programas nacionais que financiam formações e desenvolvimento de competências para assistentes operacionais.

Parcerias com Organizações Locais:

1. Empresas Locais e Patrocínios:

- Estabelecer parcerias com empresas da região que possam apoiar financeiramente o projeto em troca de reconhecimento público (ex: logotipos em eventos escolares);

2. ONGs e Instituições de Apoio à Educação:

- Candidatura a fundos disponibilizados por organizações focadas no desenvolvimento comunitário ou da educação como fundações privadas.

Fundos Europeus

1. Programas Europeus para Educação e Formação:

- Explorar financiamentos como o Erasmus+ (componente de formação) ou o Fundo Social Europeu, que apoiam projetos educativos inovadores.

Crowdfunding Comunitário

1. Campanhas de Financiamento Coletivo:

- Envolver a comunidade escolar e local para apoiar o projeto através de plataformas de crowdfunding, promovendo transparência e objetivos claros.

c) Sustentabilidade financeira a longo prazo

1. Realizar avaliações anuais de custo-benefício para otimizar os investimentos.
2. Desenvolver relatórios de impacto para atrair novos parceiros e reforçar a continuidade do financiamento.

Neste sentido, o projeto apresentado pretende trabalhar em função da erradicação dos problemas apresentados, à exceção do currículo escolar português. O “(Im)pacto dos (in)visíveis” tenciona demonstrar o valor da intervenção dos(as) assistentes operacionais no âmbito escolar, oferecendo-lhes adequada formação, remuneração e visibilidade na construção de um espaço propício ao desenvolvimento do sentimento de pertença envolvendo os maiores intervenientes nesta componente, os(as) alunos(as) e, por sua vez, os(as) encarregados de educação e os elementos do corpo docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, K. A. (2020). *The psychology of belonging*. Routledge;

Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas: um estudo de caso em educação ambiental*. Escolar Editora;

Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Livros Horizonte;

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction: Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*;

Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: II. Some principles of psychotherapy: The Fiftieth Maudsley Lecture (expanded version). *The British Journal of Psychiatry*;

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books;

Brown, B. (2017). *Braving the wilderness: The quest for true belonging and the courage to stand alone*. Random House;

Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press;

Deci, E. L. & Ryan, R. M.. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, 55(1), 68;

Despacho Normativo n.º7798/2023 do Ministério da Educação. (2023). Cria o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração e estabelece as respetivas normas orientadoras. Diário da República, n.º146, 2.ª série de 28-07-2023: PARTE C EDUCAÇÃO;

Dongo-Montoya, A. O. (2021). *Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget*. Editora UNESP;

Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Territórios educativos de intervenção prioritária: um inventário do conhecimento divulgado em periódicos. *Revista Conhecimento Online*, 3, 145-171;

Gomes, C. P. B., & da Silva, S. S. (2017). Análise da Motivação dos Colaboradores do Batalhão de Operações Policiais Especiais-BOPE. *Revista de Administração, Sociedade e Inovação*, 3(1), 24-33;

Gofman, A. (2014). Durkheim's theory of social solidarity and social rules. In *The Palgrave handbook of altruism, morality, and social solidarity: Formulating a field of study* (pp. 45-69). New York: Palgrave Macmillan US;

Johnson, D. W. (1981). *Student-student interaction: The neglected variable in education*. *Educational researcher*, 10(1), 5-10;

Justino, D., & Baptista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação: Temas e problemas*, (12_13), 41-60;

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*. *Developmental Psychology*, 45 (3) 740;

Hogg, M. A., & Smith, J. R. (2007). Attitudes in social context: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 89-131;

Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. Ballantine Books;

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers;

Mehaffie, KE, & Wolfson, M. (2007). *Melhores práticas para transições para o jardim de infância*. Práticas e programas baseados em evidências para cuidados e educação na primeira infância , 56-63;

Nóvoa, A. (2007). *Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente*. Revista Educação Em Questão, 30(16);

Ormrod, J. E, Anderman, E. M. & Anderman, L.H. (2023). *Educational Psychology: Developing Learners*. Pearson. New Jersey;

Pellegrino, J. W. (2020). *Sciences of learning and development: Some thoughts from the learning sciences*. Applied Developmental Scienci, 24(1), 48-56;

Pereira, A. R. A. A. (2018). *O papel da formação para a identificação e prevenção de situações de risco e de abandono escolar precoce: um estudo junto de assistentes operacionais* (Dissertação de Doutoramento);

Reeve, J. (2006). *Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit*. The Elementary School Journal, 106 (3), 225-237;

Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (Eds.). (2022). *Handbook of research on student engagement*. Springer Nature;

Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin books;

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Almedina;

de Sousa, J. R., & dos Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. Pesquisa e debate em Educação, 10(2), 1396-1416;

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 56-74). Monterey, CA: Brooks/Cole;

Torres, A. R. R., & Camino, L. (2011). Grupo social, relações intergrupais e identidade social. *Psicologia social: temas e teorias*, 215-239;

Vang, T. M., & Nishina, A. (2022). *Fostering School Belonging and Students' Well-Being Through a Positive School Interethnic Climate in Diverse High Schools*. *Journal of School Health*, 92(4), 387-395;

Walton, GM, & Cohen, GL (2011). *Uma breve intervenção de pertencimento social melhora os resultados acadêmicos e de saúde de estudantes de minorias*. *Science* , 331 (6023), 1447-1451.

APÊNDICE

Anexo 1 - Questões abordadas aos(às) alunos(as) do 6.º ano

PRIMEIRO MOMENTO - 4 questões centrais sobre o sentimento de pertença na escola:

1. Como te sentes quando estás na escola?
2. O que mais gostas na tua escola? Porquê?
3. Já tiveste alguma experiência em que te sentiste excluída ou não incluída? Como isso afetou os teus sentimentos em relação à escola?
4. Quais são os momentos em que te sentes mais conectado com os teus colegas e professores?

SEGUNDO MOMENTO - 4 questões centrais sobre a mudança direcionada para o sentimento de pertença:

1. O que te faz sentir parte da escola?
2. Já te sentiste diferente dos outros na escola? Como lidaste com isso?
3. O que a escola poderia fazer para fazer com que todos os alunos se sentissem mais incluídos e aceites?
4. Como achas que poderias ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo na escola?

Anexo 2 - Questões abordadas às assistentes operacionais do 6.º ano

PRIMEIRO MOMENTO - 4 questões centrais sobre o sentimento de pertença na escola:

1. Como descreveria o ambiente escolar para os alunos do 6º ano?
2. Compreende diferenças nos sentimentos de pertença dos alunos? Se sim, quais são os fatores que acredita que influenciam essas diferenças?
3. Quais são os desafios mais comuns que os alunos do 6º ano enfrentam em relação ao sentimento de pertença na escola? Como costuma abordar os alunos nesse sentido?
4. Como acredita que os assistentes operacionais podem desempenhar um papel importante na promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo?

SEGUNDO MOMENTO - 4 questões centrais sobre a mudança direcionada para o sentimento de pertença:

1. Que iniciativas ou práticas acredita que contribuem para fortalecer o sentimento de pertença dos alunos na escola?
2. Qual é a sua opinião sobre a relação entre o sentimento de pertença dos alunos e o seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional?
3. Como acha que a escola pode melhorar a sua abordagem para garantir que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados?
4. Que conselhos, iniciativas ou práticas daria aos assistentes operacionais que estão à procura de fortalecer o sentimento de pertença dos alunos na escola?

Anexo 3 - Questões apresentadas às diretoras de turma do 6.º ano

PRIMEIRO MOMENTO - 4 questões centrais sobre o sentimento de pertença na escola:

1. Como descreveria o ambiente escolar para os alunos da sua turma?
2. Quais são os sinais que observa que um aluno se sente parte da comunidade escolar? E quais são os sinais de que um aluno pode estar a lutar com o sentimento de pertença?
3. Qual acreditar ser o seu papel como diretor(a) de turma na promoção do sentimento de pertença entre os alunos?
 - 3.1. Como costuma abordar as necessidades individuais dos alunos em relação ao sentimento de pertença? Como lida com situações de exclusão ou de sensação de não ser incluído na comunidade escolar?
 - 3.2. Que estratégias já implementou para fortalecer o vínculo entre os alunos e a escola?

SEGUNDO MOMENTO - 4 questões centrais sobre a mudança direcionada para o sentimento de pertença:

1. Que **recursos ou apoio** considera que seriam úteis para ajudar os(as) diretores(as) de turma a promover um maior sentimento de pertença entre os(as) alunos(as) do 6º ano?
2. Qual é o **papel** que acredita que os **pais e os encarregados de educação** desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?
3. Qual é o **papel** que acredita que as **assistentes operacionais** desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?
4. Como avalia o **impacto** do sentimento de pertença dos estudantes na aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos mesmos?

Anexo 4 - Questões abordadas à Diretora do Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova

Questões orientadas pelas categorias da análise do estudo de caso, tendo em conta os resultados das entrevistas com os(as) estudantes, as assistentes operacionais e as diretoras de turma:

1. Na sua opinião, o que é que acho que influencia estas motivações escolares?
2. O contexto TEIP pode influenciar o desenvolvimento do sentimento de pertença? Porque?
3. O envolvimento parental condiciona a presença dos(as) estudantes na escola?
4. Qual é o papel que o(a) professor(a) apresenta no contexto escolar?
5. Qual é o papel do(a) assistente operacional na escola?

Anexo 5 - Termo de Autorização para Gravação de Voz (para os(as) alunos(as))

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Este é um convite para participar na pesquisa sobre o *Sentimento de Pertença na Escola Básica* que tem como pesquisadora responsável, a mentora Rita Rebelo. Esta pesquisa pretende compreender a visão dos alunos, do 6.ºano, dos diretores de turma destes alunos e dos assistentes operacionais que trabalham diretamente com estes alunos sobre o sentimento de pertença na escola básica de São Pedro da Cova. O motivo deste estudo insere-se na preocupação de se acreditar que a escola pode ser uma segunda casa para os alunos.

Gostaria de solicitar a sua autorização para efetuar a gravação de voz concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada com os seguintes direitos:

1. Ter acesso à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que os áudios serão usados exclusivamente para gerar informações para esta pesquisa e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações recolhidas, utilizando mecanismos para este fim (distorção da voz).
4. Ter os áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;

Consentimento de Autorização de Gravação de Voz

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, encarregado de educação do aluno, _____, do sexto _____ autorizo o uso do áudio para os fins do estudo de caso no Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova.

Escola Básica de São Pedro da Cova, ___/___/2024

Assinatura do EE do aluno

Assinatura do pesquisadora responsável

Anexo 6 - Termo de Autorização para Gravação de Voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Este é um convite para participar na pesquisa sobre o *Sentimento de Pertença na Escola Básica* que tem como pesquisadora responsável, a mentora Rita Rebelo. Esta pesquisa pretende compreender a visão dos alunos, do 6.ºano, dos diretores de turma destes alunos e dos assistentes operacionais que trabalham diretamente com estes alunos sobre o sentimento de pertença na escola básica de São Pedro da Cova. O motivo deste estudo insere-se na preocupação de se acreditar que a escola pode ser uma segunda casa para os alunos.

Gostaria de solicitar a sua autorização para efetuar a gravação de voz concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada com os seguintes direitos:

1. Ter acesso à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que os áudios serão usados exclusivamente para gerar informações para esta pesquisa e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações recolhidas, utilizando mecanismos para este fim (distorção da voz).
4. Ter os áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;

Consentimento de Autorização de Gravação de Voz

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____ autorizo o uso da gravação da minha voz para os fins do estudo de caso no Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova.

Escola Básica de São Pedro da Cova, ___/___/2024

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do investigadora responsável

Anexo 7 - Transcrição da Entrevista em Grupo com os(as) alunos(as) do 6.º ano

1. Como te sentes quando estás na escola?

Entrevistada A: hmm, bem, acolhida por certas pessoas.

Entrevistada B: Eu sinto-me bem com os meus colegas quando andam pela escola no intervalo, na aula para fazer os trabalhos..

2. O que mais gostas na tua escola? Porquê?

Entrevistada A: O recreio e ir embora..

Entrevistadora: Porquê o recreio e o ir embora?

Entrevistada A: O recreio porque convivo com os meus amigos e o ir embora porque quer dizer que a escola acabou.

Entrevistada C: Os intervalos!

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada C: Porque é a parte mais divertida porque não tenho que estar na aula.

Entrevistadora: Não gostas de ir às aulas?

Entrevistada C: Depende da aula! Se for matemática não gosto muito. Se for outras já gosto mais mas prefiro o intervalo porque é mais divertido, posso fazer o que eu quiser com os meus amigos.

Entrevistada D: Concordo com a entrevistada C.

3. Já tiveste alguma experiência em que te sentiste excluída ou não incluída? Como isso afetou os teus sentimentos em relação à escola?

Entrevistada A: Não tive nenhuma experiência em que me senti excluída mas já fiquei triste quando uma professora me deu uma participação e não gostei, fiquei triste..

Entrevistadora: Percebo.. obrigada por partilhares!

Entrevistada B: Sim, eu às vezes estou com os meus colegas e eles estão a falar e assim, depois, eu também queria falar e eles às vezes ignoram-me e eu não tenho espaço para falar mas raro, são raros os momentos.

Entrevistadora: E como isso te faz sentir?

Entrevistada B: Fico um bocado triste..

4. Quais são os momentos em que te sentes mais conectado com os teus colegas e professores?

Entrevistada A: Quando fazemos trabalhos de grupo ou quando vamos a alguma visita de estudo! Eu sinto que nós estamos muito em grupo todos, eu gosto disso.

Entrevistadora: Há algum colega ou professora ou até mesmo funcionária que te fez sentir mais ou menos bem-vinda na escola?

Entrevistada A: Fazem-me todos (professores) sentir normal, bem.

Entrevistadora: Consegues dar um exemplo de um momento que te faça sentir bem?

Entrevistada A: Quando eu me magoei, as assistentes operacionais não saíram da minha beira e cuidaram de mim. Então eu gostei, eu senti-me acolhida.

Entrevistadora: Boa, obrigada entrevistada A.

Entrevistada C: Talvez na aula de educação física porque é quando conseguimos fazer mais equipas, mais coisas juntos porque, nas outras aulas normais, não dá para fazer tanto isso e nos intervalos cada um vai para o seu lugar. Por exemplo, uns vão para o bar, outros vão jogar à bola outros vão para o campo.

Entrevistadora: E não tem um momento, num sítio único, em que estão mesmo juntos, é isso?

Entrevistada C: Sim, no meu caso é só mesmo no pavilhão de física porque é quando está toda gente junta.

Entrevistadora: E com os professoras quando é que há uma ligação mais próxima com eles?

Entrevistada B: Às vezes quando falo pessoalmente com eles.

5. O que te faz sentir parte da escola?

Entrevistada A: Não compreendi a pergunta..Como assim?

Entrevistadora: ok, então imagina que a escola é como uma segunda casa, tu sentes que fazes parte dela ou como é um lugar para ti?

Entrevistada A: É!

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada A: Porque é o lugar onde eu me sinto bem, depois da minha casa. Eu sinto-me bem na escola e é o lugar onde eu passo mais tempo diário, então faz com que nós nos sintamos bem.

Entrevistada B: Sinto-me bem na escola, porque eu posso conviver com o nosso amigo nos intervalos. Nas aulas também posso, um bocado, mas são raras as vezes.

Entrevistada C e D: Não sabemos o que dizer.

Entrevistadora: Obrigada na mesma!

6. Já te sentiste diferente dos outros na escola? Como lidaste com isso?

Todos: Não!

Entrevistadora: Por acaso já viste alguém a sentir-se diferente na escola?

Entrevistada A: Já!

Entrevistadora: Como é que lidaste com isso?

Entrevistada A: Eu tento sempre ajudar mas.. (**pausa longa**)

Entrevistadora: Está tudo bem se não conseguirmos ajudar..

Entrevistada A: Eu sei mas às vezes nós também não conseguimos fazer tudo sozinhos (**riso nervoso**)

Entrevistadora: E está tudo bem!

Entrevistada B: Já também!

Entrevistadora: Queres dar um exemplo?

Entrevistada B: Por exemplo, ninguém gosta muito de um menino da minha turma e às vezes põem-no de parte...uma vez, eu estava ali no X a comer com os meus amigos e ele estava lá. Chegou uma menina e ela estava a emprestar internet para nós podermos jogar uns jogos juntos e a menina emprestou a todos menos a ele.

Entrevistadora: Como é que te sentiste nesse momento?

Entrevistada B: Fiquei com pena dele.

Entrevistada C: Nós temos uma amiga da minha turma que ela é meio que algo que se exclui porque nós estávamos, por exemplo, se fomos às raparigas todas dar uma volta, (5:07) ela quando quer sai e vai para um lugar e fica ali porque normalmente à frente do pavilhão uma encostada a um posto e fica sentada no telemóvel. E ela é mesmo que ela que se exclui. Ela escolhe ficar excluída. Eu tento chamar por ela mas não adianta.

7. O que a escola poderia fazer para fazer com que todos os alunos se sentissem mais incluídos e aceites?

Entrevistada A: Hm.. fazer mais convívios talvez. Não sei bem explicar, mas fazer mais reuniões e assim, onde estivéssemos todos. Eu sei que é um bocado impossível porque somos muito alunos mas ia ser fixe!

Entrevistadora: Por exemplo juntar os dois ciclos?

Entrevistada A: Sim mas se isso não tivesse para acontecer, pelo menos todas as turmas seriam agrupadas por cada ano.

Entrevistadora: Boa!

Entrevistada C: Mais atividades em grupo mas com pessoas que não falassem tanto.

Entrevistadora: Como assim?

Entrevistada C: Gostava de ter mais momentos para conviver com as restantes pessoas que andam na escola.

Entrevistadora: Boa! Obrigada!

8. Como achas que poderias ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo na escola?

Entrevistada A: (silêncio longo para pensar) apresentar ideias para que pudéssemos, por exemplo, os meninos da educação especial, eu às vezes sinto que eles são um bocado excluídos. Eu não vou mentir, eu até já excluí...

Entrevistadora: Ok, obrigada pela sinceridade.

Entrevistada A: mas só às vezes.. mas eu sei que errei e muito errei. Só que, não sei, poderíamos incluí-los mais nas atividades e assim.

Entrevistadora: Alguma atividade que tivessem em mente para ajudar?

Entrevistada A: Nem por isso...

Entrevistadora: Está tudo bem, obrigada na mesma!

Entrevistada B: Podiam existir dias em que podíamos ter só um espaço para uma turma inteira estar junta para ter um convívio com todos e não nos separarmos tanto como nos intervalos.

Entrevistadora: Acham que existem pessoas na escola que ajudam para que exista este ambiente acolhedor e inclusivo?

Entrevistada C: Algumas funcionárias, talvez.

Entrevistada: Só algumas?

Entrevistada C: Eu gosto muito da dona Ermelinda*. Ela para mim é uma das melhores. É a que eu mais sinto a confio e tudo. E também tem a funcionária do pavilhão de física, aquela assim com o cabelo curtinho que parece às vezes que é a diretora da escola. Reclama com tudo, às vezes a minha turma, os rapazes fazem alguma coisa e ela vem reclamar com as rapariga. Não gosto muito dela e deixa um ambiente estranho.

Entrevistada B: Eu gosto muito de todas menos do que a que a entrevistada C falou... Ela reclama muito e praticamente com tudo!

Entrevistadora: Obrigada por partilharem isso comigo! E professores/as? Fazem-vos sentir incluídos na escola? Fazem-vos sentir bem?

Todos: Sim, o normal (enquanto encolhem os ombros).

Entrevistadora: Muito obrigada então por participarem!

Anexo 8 - Transcrição da Entrevista em Grupo com as Assistentes Operacionais

1. Como descreveria o ambiente escolar para os alunos do 6º ano?

Entrevistada A: Os alunos do 6º ano já estão mais adaptados à escola, enquanto os 5º já é um bocadinho mais complicado. Os do 6º ano já estão mais habituados. Lida-se muito bem com os 6º, embora haja uma coisa ou outra, mas com os 6º lida-se muito, de uma forma muito mais razoável com eles. (0:30)

Entrevistadora: Boa, obrigada. (0:34)

Entrevistada B: Eu acho que os meninos do 6º ano estão adaptados e são os meninos que ajudam sempre os mais novos. São os meninos que se preocupam com os que vêm de novo para a escola. Então, entre todos os anos, é o que mais ajudam. (0:53)

Entrevistadora: Ok, boa. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? (0:54)

Entrevistada C: Não, estou de acordo. Os meninos do 6º ano são os que mais ajudam, sim. Mesmo nas entradas e na saída das escolas, sabem perfeitamente quando é que podem entrar, quando é que não podem e ajudam os outros meninos, quando é que podem sair, quando é que não podem sair, (1:13) à altura em que cá está dentro, dentro da escola. E são os que estão mais adaptados com os do 5º ano. (1:20)

Entrevistadora: Ok, boa. Obrigada. (1:24)

2. Compreendem diferenças nos sentimentos de pertença dos alunos? Se sim, quais são os fatores que acreditam que influenciam essas diferenças?

Entrevistada C: Eu acho que os 6º, claro que estão mais integrados no momento, mas os do 5º também bem, e eu acho que se adaptam muito bem. Não há grande diferença. (1:58)

Entrevistada D: Eu acho que é como tudo. Há meninos bons, há meninos menos bons, há meninos que compreendem, outros meninos que não compreendem e a nossa parte aí é que temos que estar atentas e não deixar ninguém excluir ninguém. (2:22)

Entrevistadora: Então, sentem que é um trabalho mais vosso nessa parte? (2:26)

Entrevistada D: Nesta parte eu acho que é mais nosso do que deles, porque são crianças e há alguns exemplos que eles até trazem de fora e não aprendem aqui. E é daqueles exemplos que nós, somos nós que temos que os chamar à atenção e chamar-lhes à razão que não devem fazer aquilo nem devem ser assim. (2:48)

Entrevistadora: Bom, então aproveito e pergunto: qual é que acham que é o papel do assistente operacional nessa função de incluir os alunos? Como é que acham que deveria? (2:56) - **QUESTÃO 4**

Entrevistada D: O papel do assistente operacional é muito útil para alguns meninos, não digo para todos, mas para a maior parte deles, se passarmos mais tempo com eles, eles às vezes conseguem falar mais connosco do que na própria casa. Eles em casa às vezes chegam a casa, pousam a mochila e os pais vêm cansados de trabalhar. Uns não falam, outros não querem falar, outros se interessam, outros não se interessam. Nós aqui somos um papel fundamental aqui nesta escola porque os ouvimos e ajudámos nesse sentido. (3:30)

Entrevistadora: Boa, obrigada. (3:32)

Entrevistada A: Eu acho que a entrevistada D tem toda a razão e eu acho que nós aqui funcionárias desta escola somos um bocadinho a família deles.

Entrevistada C: Sim, nós somos a família deles. Eles adoram mais conosco do que se calhar com os familiares. Estão mais horas conosco, por vezes, do que em casa com os familiares. Portanto, têm mais abertura se calhar. Se calhar até sentem mais abertos, mas há mais vontade por sermos pessoas, às vezes, um bocado mais estranhas. (3:59)

Entrevistadora: Ok, boa. Obrigada. (4:00)

Entrevistada B: Não somos estranhas, não é? (4:02)

Entrevistada C: Não, não somos estranhas, mas eu acho que em comparação a família, eu acho que eles são estranhos.(4:06)

Entrevistada A: A gente acarinha-os. E eles, no fundo, a maior parte dos nossos alunos, isto é uma escola TEIP e a maior parte dos nossos miúdos são carentes de muita coisa. E nós, se calhar, temos sempre um minuto ou outro para lhe dar um abraço, para ouvir e não sei o que é. Não sei se acontece assim nas outras escolas, mas eu trabalho aqui há muitos anos e na nossa escola foi sempre assim. A gente sempre ouve os miúdos, dá atenção. (4:31) Não quer dizer que não falhamos, falhamos como toda a gente, mas eu acho que a nível de estar com os miúdos e mesmo com um adulto, eu acho que a nossa escola funciona muito bem.

(4:42) Ok. (4:43) Obrigada. .

3. Quais são os desafios mais comuns que os alunos do 6º ano enfrentam em relação ao sentimento de pertença na escola? Como costuma abordar os alunos nesse sentido?

Entrevistada A: Eles aqui aprendem coisas que em casa não conseguem aprender. Por exemplo, eles aqui... Eu falo deste ano do sétimo ano. O sétimo ano este ano foi um passeio à capital de Portugal e a maior parte dos miúdos não sabe onde é. Nunca foi. Nós aqui também lhes trazemos muita coisa de boa. Nesta parte, eu acho que nós temos as duas versões: Somos acolhedores e também lhe trazemos desafios. Eu, por exemplo, eu falo por mim. Às vezes eu digo, se calhar se trouxesses o cabelinho preso ou outros comentários de ajuda, tudo isso conta porque às vezes até as miúdas acatam e amanhã vêm assim. E a gente não diz isso por acaso, não é? Pronto, acho que nesse aspecto, nós estamos com as duas versões e acho que as cumprimos muito bem, tanto nós como os professores. (5:59)

Entrevistada D: concordo plenamente com o que a entrevistada A disse. Porque nós aqui somos...(emotiva) Eles aqui são os nossos meninos e nós trazemos aqui novidades que eles nunca... em casa nunca vão conseguir aprender. Não conseguem os pais, a família. Uns porque não têm

possibilidade. Outros porque não têm vontade. Outros porque não têm tempo. Aqui é o desafio onde eles aprendem e os fazem crescer no dia-a-dia.

Entrevistada A: Até mesmo pelas atividades que a gente fez. Eu não sei se foi assistir ao teatro. Nós fazemos atividades que os envolvem muito. E eu acho que isso é muito importante para eles. Porque eles se calhar nunca subiram a um palco. (Nunca fizeram nada dessas coisas. (6:44) E isso leva-os... A crescer. Algo que eles nunca viveram. E se calhar daqui para a frente não é. Já vão sendo mais adolescentes. E os adolescentes já começam a ser (6:57) um bocadinho mais mauzinhos. (6:59) E aí, mauzinhos entre aspas. (7:02) E se calhar a partir daí já não querem. Já têm vergonha. (7:06) E não sei se ainda há aquela inocência... (7:10)

Entrevistada C: E depois é assim. Eu acho que eles aprendem muito até sobre a própria história do país ao fazer esse tipo de teatro. Acho que acabam por aprender muito mais com atividades sobre a história do país, sobre como o que lhes afeta, sobre datas! E eles entram na história do país. (7:33) Muitos sabem lá o que é o 25 de Abril e assim ficam dentro do assunto (7:37)

Entrevistadora: Muito obrigada (8:32)

4. Que iniciativas ou práticas acredita que contribuem para fortalecer o sentimento de pertença dos alunos na escola?

Entrevistada B: Eu acho que é só um desafio. Tem que ser para todos porque isto é um desafio para todos. Não só o sexto como o quinto, porque é um desafio para o nono que foi embora agora. É para nós. Eles já choram, nós também vamos começar a chorar ainda e eles ainda não foram embora. Isto é um desafio: É uma aprendizagem todos os dias, para eles e para nós.

Todos os dias aprendemos com eles. Todos os dias temos que ter capacidade para gerir aquela situação em concreto porque se está a passar naquele momento e porque ninguém nasceu ensinado como eles não nasceram ensinados. Nós também não. Todos os dias temos desafios como eles têm desafios. Todos os dias temos coisas diferentes. Atividades diferentes. Situações diferentes e temos que saber gerir com todas elas.

Em concreto, o que é que nós podemos fazer? **É todos os dias fazer o que fazemos sempre: agir para eles (9:26)**

Entrevistada A: E não fazemos mais porque somos muito poucas. A escola agora tem muito poucos funcionários. Nós tivemos de fechar setores para poder aguentar outros. Se calhar até lhes podíamos dar mais alguma coisa mas é impossível. Dentro do número de pessoas que temos, fazemos um esforço muito grande já para o dia a dia e sendo assim, torna-se impossível a gente estar mais disponível para eles, por mais boa vontade que a gente tenha. Já há alturas que se torna mesmo impossível. Por exemplo, na semana passada, tivemos sem menos quatro funcionários. Quatro funcionários numa escola destas. Nós já somos muito poucas para o dia a dia. (10:13) Depois assim com redução. Nós também já temos alturas que a atenção já não pode ser tanta. É a realidade. (10:22)

Entrevistadora: Obrigada.(10:23)

5. Como acha que a escola pode melhorar a sua abordagem para garantir que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados?

Entrevistada C: Olha é um dos problemas. Tem que vir funcionários para a escola senão sem funcionários, a escola não funciona. Estamos a ficar invisíveis. Daqui a pouco há mais pessoas para a reforma. (10:36)

Entrevistada D: Resumindo. Nós todas. Estamos aqui quatro colegas, mas somos muito mais e representamos todas. Nós gostamos muito destes meninos todos. Sejam eles dos quintos, os sextos são nossos. São os nossos meninos. São nossos. É a nossa família também. É a nossa segunda família. Não é à toa que se eles nos virem lá fora vem-nos abraçar. Não é à toa que eu passo o meu tempo aqui e sinto-me muito bem aqui.

Entrevistadora: Muito obrigada. (11:07)

6. Qual é a sua opinião sobre a relação entre o sentimento de pertença dos alunos e o seu desempenho académico e bem-estar emocional?

Entrevistada A: Hoje em dia eu acho que está um bocadinho difícil. Eu acho que os miúdos hoje em dia não querem nada. Não quero dizer que sejam todos. Há exceções mas a maior parte não quer. Eles não querem ler. Eles não querem escola. Eles não querem muito estar cá. Eu acho que precisávamos que os pais hoje em dia tivessem hábitos, normas. Não vem nada de casa. E nós aqui não podemos fazer tudo. Por isso eles não têm muito interesse e os pais, eu acho que os pais, sei lá, a nossa vida agora é tudo computadores, mais isto, mais aquilo. É tudo muito lindo mas depois não têm um momento para dar apoio aos filhos e nem sabem se eles têm TPC, se não têm. Não há aquele apoio que era necessário. Por isso eu acho que aqui os nossos alunos da maior parte são muito fracos. (12:45)

Entrevistada D: Eu faço as minhas palavras (12:48) e concordo plenamente com aquilo que ela disse porque eu acho que tudo tem que começar de casa e estes nossos meninos, nada começa de casa. A maior parte deles, 80%, são desmotivados. Se eles têm alguma motivação, é aqui. (13:06) Por nós, pelos professores porque em casa, é como a entrevistada A disse: Se passares dou-te um telemóvel. Tiram positiva naquele teste, mas não é suficiente e os pais já ralham. Acho que de casa é que tem que vir o interesse todo. E hoje em dia, infelizmente, de casa é que não vem nada e 80% dos meninos, é assim.

Entrevistada C: É que nós, por exemplo, antigamente, em casa, os pais chegavam a casa e iam ver os filhos se era preciso fazer trabalho ou não. Acho que neste momento os pais não têm esse tempo todo ou então não estão para isso. Alguns. Não quer dizer que sejam todos. Alguns não. O que trabalham é chegar a casa. Muitos é chegar a casa. Os pais não têm aquela preocupação de estar à mesa, perguntar: “olha como é que passou o dia da escola, que trabalhos é que traz, como é que correu essa disciplina.” que era um hábito que nós tínhamos mais antigo. Eu acho que agora eles não devem ter esse hábito. Eu sinto que muitos não têm. Algumas coisas que nós tínhamos. (14:03)

Entrevistadora: Obrigada. (14:04)

7. Que conselhos, iniciativas ou práticas daria aos assistentes operacionais que estão à procura de fortalecer o sentimento de pertença dos alunos na escola?

Entrevistada D: Paciência, muita paciência e gostar daquilo que faz. Para estar numa escola tem que gostar daquilo que faz. Se vem para aqui uma pessoa que não gosta disto, não consegue ajudar ninguém. Não consegue ajudar do 6º, do 5º, do 7º, se não gostar.

Entrevistada B: Pelas nossas atitudes todos os dias. O nosso comportamento com os miúdos todos os dias. As boas-vindas de manhã, a preocupação com eles, se estão doentes, se estão magoados, tudo. É o que eu digo. Todos os dias são diferentes. Não há nenhum dia que seja igual. E demonstrar sempre a preocupação. Nós demonstramos sempre. Digo nós, todas nós. A preocupação que nós temos com os miúdos que lá está, que não vem de fora e a preocupação é todos os dias. (15:40)

Entrevistada A: Por exemplo, dar o pequeno almoço a alunos que não tomam. Dar-lhes o nosso lanche a alunos que não trazem. (15:47)

Entrevistada B: Eles vêm pedir chá e nós com o chá damos bolachas. Temos a preocupação de alguns meninos que tem de tomar medicação em casa. Nós é que damos aqui e eu falo por mim que quem está no portão tem que dar logo à entrada. Tem que ter a preocupação de dar a medicação quando eles vêm de casa. Somos assistentes operacionais, isso deveria ser uma obrigação dos pais. É uma obrigação, entre aspas, é uma responsabilidade, não obrigação. Responsabilidade de quem está com os meninos de manhã, quando eles estão a entrar de dar a medicação que supostamente deveria ser dada em casa. Digo eu. (16:24)

Entrevistada A: E na hora do almoço é a colega da cantina. (16:28) Não é a da cantina. É da papelaria. Os que tomam na hora do almoço é lá em cima a colega que vai.

Entrevistada D: Não é por acaso, professora, que você escreveu ali no pavilhão A “estás no sítio certo e seguro. Se não conseguires estás no sítio certo, não desistas”. Está tudo dito aí. São as nossas palavras, professora. (17:05)

Entrevistadora: Obrigada. (17:06)

Anexo 9 - Transcrição da Entrevista em Grupo às diretoras de Turma do 6.º ano

1. Como descreveria o ambiente escolar para os alunos da sua turma?

Entrevistada A: Ambiente bom e estavam bem adaptados. Havia talvez dois casos. Não era de exclusão mas tem dificuldades de se incluírem no grupo...(00:48)

Entrevistada B: Bom ambiente escolar, sem muitos problemas e os alunos sentem-se incluídos (01:20)

Entrevistada C: Um ambiente normal.. talvez um pouco atribulado para a maioria mas a nível geral sentem-se incluídos. (01:32)

2. Quais são os sinais que observa que um aluno se sente parte da comunidade escolar? E quais são os sinais de que um aluno pode estar a lutar com o sentimento de pertença?

Entrevistada A: Nunca vi nenhum caso de exclusão, sem ser algumas alunas que tendem a ficar mais de parte.(02:00)

Entrevistada B: A disponibilidade e a prontidão com que revelam os seus problemas e angústias; a facilidade com que interagem com os colegas.. Quando não se sentem integrados, adotam atitudes agressivas com os colegas e com os demais... (02:10)

Entrevistada C: Consigo ver através da sua integração em atividades realizadas na escola, se tem amigos na sua turma ou noutras e se parece satisfeito com a escola (02:37)

Entrevistada D: Os alunos sentem-se motivados e incluídos uma vez que participam ativamente nos projetos da turma e na vida escolar. (03:12)

Entrevistada E: Concordo e talvez com os desabafos, os mimos que pedem e pela atenção que necessitam.. (03:45)

3. Qual acredita ser o seu papel como diretor(a) de turma na promoção do sentimento de pertença entre os alunos?

Entrevistada A: O meu papel é conversar com todos e depois conversar individualmente com os diversos intervenientes em caso de alguma ocorrência. Faço questão de ter uma conversa geral com a turma para estar a par dos diversos problemas que ocorram. (04:27)

Entrevistada B: O Diretor de Turma é sempre o grande facilitador do diálogo entre todos os alunos e professores. Por outro lado, é um mediador entre os seus alunos e as estruturas de apoio aos mesmos existentes na escola. (04:57)

Entrevistada C: Acho que também tem papel de confiança e segurança com os alunos, fazendo com que se sintam integrados na escola e possam contar com a minha ajuda na resolução de qualquer dificuldade que surja. (05:32)

Entrevistada E: não somente o papel do diretor de turma para essa promoção...mas sim é primordial! (05:55)

3.1. Como costuma abordar as necessidades individuais dos alunos em relação ao sentimento de pertença? Como lida com situações de exclusão ou de sensação de não ser incluído na comunidade escolar?

Entrevistada A: Eu procuro dar conforto, demonstrar empatia e que estou lá para eles. (06:34)

Entrevistada B: Uso sempre o diálogo com o aluno. Por vezes, envolvo o seu Encarregado de Educação, também a turma, se for acaso disso...também recorro ao SPO e ao EAAF, se for preciso também. (06:58)

Entrevistada C: Eu procuro conversar com o aluno e/ou com a família para identificar as dificuldades existentes e a possível resolução para a situação em conjunto. (07:23)

Entrevistada D: Quando algo não está bem, há diversos intervenientes no processo de aprendizagem que se manifestam em outros alunos, professores, DT e EE. Os sinais são a irritabilidade, o isolamento e outros problemas disruptivos. (07:56)

Entrevistada D: Eu tento estabelecer uma relação mais próxima com eles, por vezes não chego a todos e não consigo aprofundar o suficiente com eles mas tento focar nisso. (08:14)

3.2. Que estratégias já implementou para fortalecer o vínculo entre os alunos e a escola?

Entrevistada A: Falar com eles individualmente, com aqueles que eu considerava que precisavam ou os que vinham ter comigo. Consoante o que eles me dissessem mudava a minha postura, conversava com eles. Por isso é que tento sempre ter uma direção de turma com um horário compatível ao meu para garantir que estou aqui para eles. (09:45)

Entrevistada B: Estar o máximo disponível para eles..(09:57)

Entrevistada C: Verifico se um aluno se sente parte da comunidade escolar se se integrar nas atividades realizadas na escola, se tem amigos na sua turma ou noutras e se parece feliz/satisfeito com a escola (10:28)

Entrevistada E: Momentos com desabafos, estar mais atenta à necessidade de “mimos” e atenção. (10:38)

4. Qual é o papel que acredita que os pais e os encarregados de educação desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?

Entrevistada A: São indispensáveis e a intervenção deles é crucial. Se os pais/EE virem a escola como algo importante automaticamente os alunos também vão valorizar a escola. (11:22)

Entrevistada B: Os Pais e EE podem também assumir um papel de facilitadores do diálogo nessa promoção (11:49)

Entrevistada C: O papel dos pais e EE é fundamental na comunicação com a DT, partilhando receios e ansiedades dos alunos e na incrementação da escola como um local de aprendizagem, partilha e promoção de cidadãos responsáveis e participativos na sociedade (12:12)

Entrevistada D: Extremamente importante, participando mais na vida escolar e estando mais atentos; (12:34)

Entrevistada E: É primordial, os pais são um dos elementos fundamentais para que a criança obtenha sucesso. (12:50)

5. Qual é o papel que acredita que as assistentes operacionais desempenham na promoção do sentimento de pertença na escola?

Entrevistada B: São muito importantes para criar laços na escola. (13:17)

Entrevistada A: As assistentes operacionais têm um papel fundamental na promoção desse sentimento, dado que apoiam bastante os alunos que revelam maiores dificuldades de integração (13:43)

Entrevistada C: O seu papel é importante, uma vez que, na maior parte das vezes, conhecem as famílias e as crianças e também pelo tempo que passam com estas durante os intervalos. Muitas das vezes são as assistentes operacionais que alertam a DT para casos ocorridos no recreio (14:05)

Entrevistada D: Na sua valorização, educação e presença constantes (14:23)

Entrevistada E: Eu logo no início do ano falo com os funcionários, se as vir, para dizer qual é a minha turma e para elas me informarem em caso de algum problema e os alunos já estão a par desta dinâmica... Ainda no outro dia uma aluna comentou comigo que quando viu um colega a chorar foi logo chamar a auxiliar. Eles sabem a importância. (15:42)

6. Como avalia o impacto do sentimento de pertença dos estudantes na aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos mesmos?

Entrevistada A: Compreendo que é importante e acho que é um fator necessário a ser desenvolvido na escola de forma a impulsionar a aprendizagem e desenvolvimento pessoal para eles (16:49)

Entrevistada B: O facto de sentirem pertença, o facto de estarem cá, gostarem de vir, quando sentem pertença gostam de vir, estão incluídos em projetos, nos clubes, falam connosco, falam com os colegas, divertem-se (17:12)

Entrevistada E: O facto de sentirem que esta é a segunda casa, é essencial para o desenvolvimento pessoal, social, de cada aluno. (17:36)

Entrevistadora: Muito obrigada por participarem!

Anexo 10 - Transcrição da Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova

Entrevistadora: Na sua opinião, o que é que considera que influencia estas desmotivações escolares nos(as) alunos?

Resposta: Para mim, é uma questão muito simples. Acho que primeiro, a estrutura escolar e o currículo estão absolutamente desajustados da realidade atual. Se já não fazia sentido, e falo na primeira questão que tenho 59 anos, se já não fazia sentido em mim quando andei na escola determinadas componentes do currículo, mas havia na altura a noção de que sem a escolaridade, sem um curso superior não havia garantia de sucesso social, a verdade é que agora isso nem sequer está em cima da mesa. E, portanto, o currículo desajustado faz com que o aluno, quando entra, não percebe o que é que está a aprender aquilo, não percebe a necessidade daquilo e, efetivamente, não tem interesse. Há muita coisa que não tem interesse. Portanto, para mim, isso é o primeiro obstáculo. E, obviamente, que os alunos querem o convívio porque é no convívio entre eles que vão crescendo e que vão aprendendo, porque é entre eles que eles querem aprender coisas. Portanto, acho que se não mudarmos o paradigma escolar, se não mudarmos o que é estrutura em termos disciplinares, se continuarmos a encarar a escola como um conjunto de disciplinas para colecionar conhecimento, não faz sentido a esta geração. Nunca poderá fazer sentido a esta geração.

Entrevistadora: Então, neste momento, não há uma forma de mudar o currículo escolar, por ser externo à ação escolar, acredita que vamos manter esta desmotivação que os(as) entrevistados(as) referiram?

Resposta: O que nós tentamos é combater esta desmotivação chegando aos alunos de uma maneira que eles vejam sentido naquilo que pretendem para o seu futuro. Por exemplo, quando criamos clubes, quando criamos estruturas, digamos, paralelas à questão curricular, como de guitarras, línguas e culturas. Estamos a tentar demonstrar a alguns alunos que mesmo que não dominem o currículo, têm um potencial que pode ser desenvolvido porque cada um tem o seu potencial. E o seu potencial não é impeditivo de que tenha sucesso social. O fato de gostar de música não quer dizer que não vai ter sucesso. Não quer dizer que não vai ser bem integrado. Não quer dizer que não vai ser um cidadão válido. Pelo contrário, é tão válido um indivíduo que aprende a música como é válido um médico ou engenheiro. Simplesmente o paradigma social português ainda aponta muito para que o

sucesso seja medido conforme se alcançam determinadas carreiras. Ser médico continua a estar no topo, como se ser médico fosse o pináculo do sucesso. E depois, a partir daí, tens, digamos, um decrescendo da importância da profissão pela sua visibilidade. E isso é que temos que mudar. Todos somos necessários na sociedade e a sociedade não sobrevive sem todos nós em conjunto. Agora, estas crianças e estes adolescentes precisam de perceber, e não conseguem porque a escola não permite, que realmente há que construir o seu futuro. Mas a verdade é que a escola não está ajudá-los a construir o seu futuro.

Entrevistadora: Mas considera que é devido à intervenção dos(as) professores(as) ou da comunidade educativa que engloba os(as) estudantes? Ou é algo externo relacionado com o currículo?

Resposta: O currículo... O currículo, porque é o que eu digo, muitas vezes nós internamente tentamos colmatar, e eu falo na primeira pessoa, que sou diretora já é o oitavo ano, como disse há bocado, esta oferta paralela ao currículo é no sentido de tentar motivar os alunos fazendo-os aceder a coisas que, se calhar, neste contexto social, nunca conseguiriam aceder. E, quiçá, encontrar projetos de vida diferentes que os satisfaçam e que os realizem. E já temos tido casos concretos de alunos, por exemplo, através da música, seguiram o conservatório e que estavam desmotivados relativamente à escola, mas perceberam que ali era uma coisa onde se sentiam organizados e que eram capazes de fazer, e que podia ser o seu futuro. E, portanto, é isto que é importante. E outra coisa também. Acho que, em termos práticos, esta questão do digital tem que ser encarada com muita seriedade. Muita seriedade. Não é a proibição do acesso ao telemóvel que vai ter como resultado o sucesso escolar. Tenho paciência, mas eu não defendo isso. É usar o meio termo. E, no fundo, é reconhecer que há uma mais valia atual, atualmente há uma mais-valia, que nós próprios adultos à qual nós recorremos. Eu costumo dizer, com exemplo, se estamos reunidos entre adultos e há um diferendo sobre quando é que nasceu Afonso Henriques, se fosse há 20 anos, continuaríamos a discutir a data de nascimento de Afonso Henriques. Neste momento, todos nós recorremos a uma coisa que se chama informação através do telemóvel.

Entrevistadora: Referiu a questão do contexto. Aborda-o por ser uma escola TEIP ou num modo geral de estarmos numa sociedade presa a um currículo antiquado?

Resposta: As duas. A questão do território educativo de intervenção prioritária tem logo a montante: questões sociais, especificamente socioculturais. Nós, ainda neste território, ainda há, não há 10 anos, tínhamos educação e formação de adultos, onde havia adultos com 30 anos analfabetos. E não são analfabetos funcionais, são analfabetos. E se fizermos uma comparação, por exemplo, quando falamos dos países nórdicos, é preciso ver que há 100 anos, os países nórdicos já tinham uma taxa de analfabetismo residual, enquanto nós tínhamos 75% analfabetos. Portanto, por muito, obviamente que estamos usando um termo que se usa agora, correr atrás do prejuízo, mas o prejuízo está lá, e portanto nós vamos tentando por matar. Quando estas crianças têm o acaso de nascer num seio familiar, porque o nascimento é um acaso, ninguém escolhe filho de quem nasce, quando nascem num contexto cultural deficitário, onde os próprios pais encaram a escola como uma coisa que não tem interesse nenhum, porque por sua vez também não conseguiram, não conseguiram aceder ao dito currículo, sentiram-se, no fundo, que eram *persona non grata* na escola, sentiam-se como outsiders, e saíram do sistema, porque a escola não chegou a eles. A verdade é que isso, por muito que se queira, por muito que eles até verbalizem uma opinião contrária e digam aos filhos que a escola é importante, há um modelo que ficou e que é difícil de alterar. É claro que se vai conseguir, mas não é de uma geração para a outra, pode ser de há duas, três gerações, até que nós temos aqui, acompanhamos gerações, já é terceiras gerações, que continuam com uma forma de encarar a vida que tem que ser mudada, de uma forma passiva. Portanto, isso não, isso tem que ser mudado, é preciso que cada cidadão saiba que é através da sua intervenção que a sociedade muda. Portanto, é isso que eu digo em termos culturais, estamos num contexto socioeconómico, já, *per se*, débil. E, portanto, a escola tem que combater as duas coisas, combater o currículo, que, na minha opinião, está absolutamente desajustado, um sistema escolar que não vai ao encontro das necessidades da geração atual, mais um contexto familiar que não é propício a um desenvolvimento ou uma melhoria.

Entrevistadora: Obrigada! Dentro deste contexto do envolvimento parental, foi referido que não há um grande apoio parental dos pais para os alunos na escola, tanto é que não aparecem nas reuniões nem há um acompanhamento dos trabalhos de casa, nem o apoio nas disciplinas para garantir que eles conseguem fazer os trabalhos de casa ou até mesmo para estudar. Qual é a sua opinião sobre esta situação? Concorda que não há envolvimento ou há um envolvimento mais dificultado ou há condições que prejudicam este envolvimento ou se a escola, enquanto órgão social, conseguiria cativar mais o envolvimento parental ou consegue ver alguma solução que se podia fazer para envolver os pais e fazê-los ver a importância que a escola apresenta na vida dos seus filhos?

Resposta: Os resultados nacionais do envolvimento parental têm um padrão. A presença... Vamos falar... Há duas coisas, na minha opinião, distintas. Uma coisa é o envolvimento parental, outra coisa é a presença na escola. Podemos ter uma família totalmente envolvida no processo educativo do seu educando que não têm, por várias questões, muitas vezes profissionais, a possibilidade de comparecer a reuniões ou a contatos diretos com o diretor de turma ou com o professor titular. Isso não deixa de ser uma família interessada. Agora, nós aqui temos duas questões. Uma questão é a tal cultural e o acompanhamento que estávamos a falar, na questão dos estudos, dos trabalhos de casa: há famílias incapazes de o fazer por causa do seu próprio déficit cultural e, portanto, não podem ajudar o filho a resolver as questões de casa, por isso é que eu também ponho em questão a validade, o interesse do chamado trabalho TPC, puro e duro, ponho em causa: qual é o interesse? Principalmente num contexto como o nosso porque depois temos as famílias que podem recorrer à ajuda externa que pagam, e outras que não podem, portanto, eu ponho aqui esta questão do trabalho de casa a suscitar-me algumas dúvidas. Uma coisa é pôr-nos um aluno em pesquisa, por exemplo, neste momento com o digital na mão, com o computador na mão para fazer uma pesquisa e aí podemos medir o envolvimento do aluno per si. Outra coisa é resolver coisas que se calhar enquanto este salão não percebeu, chegou a casa, não consegue resolver, portanto, nem sequer pega e temos uma família que também não consegue ajudar. Essa é uma questão. Portanto, a questão da presença dos pais na escola, que é medida, por exemplo, com reuniões, e que nós aqui também consideramos que se o pai não vem à reunião, mas vem a uma reunião individual, é considerada participação na escola, não é só o volume de pessoas que compartilham a reunião geral. A verdade é que há um padrão nacional, como eu estava a dizer no início, que há um decréscimo. Começa com um grande volume no pré-escolar, mantém-se mais ou menos inalterada no primeiro ciclo, começa a decrescer no segundo ciclo, no terceiro ciclo acentua-se a descida, no secundário é quase inexistente. Portanto, a conclusão que podemos tirar daqui é que será que os pais entendem que a partir de uma certa altura já compete ao filho alguma gestão? Não, não me parece. Não me parece. Parece-me é que se calhar entendem que o vínculo que conseguem estabelecer com um professor num pré-escolar e num primeiro ciclo é maior do que depois aquele que consegue estabelecer com um diretor de turma, que muitas vezes muda de ano para ano. Com muitas diversidades porque quando tem uma questão de uma determinada disciplina, não é com o professor que falam diretamente, é sempre o que uma pessoa a meio termo. E portanto, se calhar, estou eu a pensar, se calhar pode ser uma das razões pelas quais os pais acham que depois não é assim tão importante ir à escola porque vão ouvir pela boca de uma pessoa algo que muitas vezes até diz respeito a outra pessoa qualquer. E que eles gostariam de

redimir diretamente ou de esclarecer diretamente. Enquanto que na monodocência, pré-escolar e primeiro ciclo já aumenta um acompanhamento, é um professor e é um acompanhamento ao longo do tempo, que muitas vezes se reflete entre os quatro anos de acompanhamento. Portanto, quase que há um conhecimento afetivo. Já há uma relação quase afetiva. Quase afetiva.

Entrevistadora: Mesmo essa questão dos próprios pais? Não só os alunos teriam uma relação mais próxima com um único professor? Mas também os pais?

Resposta: Aquela pessoa, e eu falo da primeira pessoa porque sou professora monodocente, o relacionamento que estabelece com os pais ao longo dos anos do primeiro ciclo, estou a falar do primeiro ciclo, porque sou professora do primeiro ciclo, acaba quase por ser, sei lá, tão cúmplice, como se fossem também da família. Tal como nós conhecemos, um professor monodocente conhece os seus 25 alunos, ou 24 alunos, ao fim de um ano, conhece-os com uma palma da mão, até da forma como eles entram na sala, já se consegue perceber se ele vem bem, se vem mal, se o dia correu bem, se houve algum problema - também acontece com os pais. O que se perde depois, quando passamos de uma monodocência para a pluridocência, é esse vínculo emocional também, esse vínculo afetivo, que acaba por se criar entre professor e pais. Isso, para mim, é uma das justificações pelas quais eles se vão afastando.

Entrevistadora: Muito interessante, obrigada. Então, se calhar, isso também responde um pouco sobre o papel dos professores com os alunos, porque ainda são muitos alunos para um único professor, certo?

Resposta: Quem é diretor de turma também acaba por não ter uma ligação. É tão simples quanto isso. Na minha opinião, as coisas são assim. Se um professor tem 120 alunos, 100 alunos, não é preciso muito. 5 turmas são 100 alunos ou mais. Como é que é possível, e é isso que eu ouço muitas vezes dizer, individualizar, olhar para cada um como cada um, eu convido qualquer pessoa a conseguir conhecer 120 pessoas, 120 indivíduos, 100 indivíduos, 80 indivíduos, de uma forma rápida, célebre e individual. Convido qualquer pessoa. Que é uma coisa que na monodocência não acontece. Ao fim do tempo de adaptação, aquelas crianças são conhecidas pelas suas características individuais porque é possível.

Entrevistadora: Mas acredita que também há fatores externos ao número de alunos que influenciam a relação do aluno com o professor?

Resposta: Completamente. Há muitos fatores. Quer dizer, para já, continuo a dizer, o conhecimento, para mim, é importantíssimo. Eu ponho no papel do professor num segundo ou terceiro ciclo. 50 minutos de tempo. O máximo de 100 minutos de tempo com aquela turma. Depois só vou ver dois dias depois, no máximo. Não é possível estabelecer uma ligação que se perpetua, que se sustenta, que se consolida porque eu hoje estou com eles 100 minutos, depois passam dois dias, estou com eles 50 minutos e o tempo passa. Passam três meses do primeiro período. Se eu souber os nomes todos, ao fim dos três meses, já estou ótima, maravilha. Os nomes, nomes. Mas o nome não define o indivíduo. O nome é apenas um rótulo do indivíduo. Não me diz quem é o indivíduo. Não me diz quem é a pessoa. Portanto, eu acho que é uma tarefa hercúlea para os professores e que exigir-lhe é quase utópico. Para um professor do segundo e terceiro ciclo, que não é monodocente, para mim, é quase utópico pedir que se conheça. E estou a dar o exemplo de 100 alunos. Mas há professores que neste momento que têm 200 alunos. E que não é por opção minha. É exatamente pelas diretrizes que tenho e pela carga horária de cada disciplina. Portanto, isto faz sentido, na minha opinião.

Entrevistadora: Boa. Muito obrigada. Referindo ao contexto escolar, também queria perguntar qual é a sua visão sobre o papel das assistentes operacionais? Até agora, as respostas que eu tive, tanto dos alunos, delas próprias, como dos professores, é que apresentam uma função muito importante para a escola nas gestões escolares de conflitos, no estabelecimento de relações entre os alunos, mas também na proximidade que têm entre os problemas familiares, o contexto familiar em si, e também como se envolvem na escola. Qual é a sua opinião?

Resposta: Os assistentes operacionais são um dos pilares. Um dos pilares. Conforme a qualidade da formação dos assistentes operacionais, assim teremos um papel melhor ou pior porque os assistentes operacionais também têm que ter formação e têm acesso a formações, mas a verdade é que aquilo que estamos a assistir atualmente é um envelhecimento também da carreira das pessoas, dos profissionais. E o envelhecimento, quando eu digo envelhecimento, não é a questão de ah, tenho 62, 63, eu posso ter 63 e ter uma força anímica incrível e física incrível. Mas a verdade é que não há como contornar. Os anos passam e a resistência e a força anímica também vai diminuindo, sem ter que haver aqui culpas. Não há culpas. A pessoa não tem culpa. Eu costumo dizer que uma pessoa

com 64 anos ou 65 tem idade para ser avô. O que é um avô? É aquele que acolhe o seu neto durante um período de tempo reduzido e que depois passa a responsabilidade e as competências educacionais aos progenitores. Portanto, é um papel bonito, ótimo, maravilhoso, mas num curto espaço de tempo.

Entrevistadora: E sente que essa visão de ser um avô com apoio temporário é algo que se expressa nas escolas? Vê que os assistentes operacionais estão nessa fase?

Resposta: Algumas já estão e reconhecem que estão com a frustração que isso nos acarreta.

Entrevistadora: Porque um dos pontos a melhorar que me referiram foi que sentem que, efetivamente, estão com um número muito reduzido com a quantidade de alunos e os problemas que existem na escola. Sentem também que a formação que têm não é correspondente às necessidades e também ao valor que recebem em relação ao trabalho. Qual é a sua opinião?

Resposta: Não temos dúvida que temos uma carreira aí que não é atrativa, não é apelativa. Continuo a dizer, primeiro, fazer a renovação das pessoas em tempo e entender que a educação é, efetivamente, uma profissão de desgaste. Seja dos professores, seja dos assistentes operacionais. Tal como se diz que as forças de segurança são uma profissão de desgaste, tenho imensa pena, mas considero que a educação também é uma profissão de desgaste porque exige muito de nós e nós temos que dar tudo porque estamos a tratar com os seus alunos.

Entrevistadora: Especialmente, segundo as conclusões das entrevistas, os assistentes operacionais acabam por não ser tão valorizados quanto é um professor, porque se formos, por exemplo, observar aqui na escola, as primeiras pessoas que têm conflito com os pais não enfrentam os professores diretamente. O primeiro é os assistentes operacionais, pelo número de ocorrências que também me reportaram.

Resposta: Exatamente, porque, geralmente, primeiro, nos nossos estudos está visto que a indisciplina ocorre mais em contexto de intervalo. Porque, obviamente, não estão num espaço fechado em que facilmente o professor identifica se há alguma questão e tenta resolver logo de imediato. Temos um espaço aberto, com muitas crianças a circular e, portanto, muitas vezes os conflitos são aí que se originam. E, como se originam aí, a primeira pessoa de intervenção é o assistente operacional. Portanto, em número, mesmo o rácio legal, na minha opinião, está aquém do necessário. O rácio já

por lei. E depois, tendo em conta que temos neste momento uma complexidade dentro da escola que se calhar não existia há 30 anos e mal, atenção, a complexidade é mal. Há 30 anos uma criança com algum tipo de deficiência ou limitação não frequentava a escola. Mal, mas era um facto. Não estava na escola. Depois temos outra questão. Uma criança com limitações ou que não aprendesse, mesmo que andasse nas escolas, geralmente fazia ou o quarto ano e saía do sistema. Não é isso que temos agora. Temos uma escolaridade e bem até aos 18 anos de todos e para todos. Mas este de todos e para todos tem que ser acompanhado por recursos humanos especializados e em número suficiente para fazer uma intervenção direta, válida e que ajuda todas as crianças a, continuo a dizer, a desenvolver o seu máximo potencial porque todos o têm.

Entrevistadora: E é neste sentido que acredita que as assistente operacional tem aqui um papel importante?

Resposta: Importantíssimo, essencial, até porque muitas vezes é assistente operacional. É o que eu digo, tal como a monodocência no primeiro ciclo, o professor é aquela figura a quem a criança quando entra porque está triste, aconteceu qualquer coisa em casa, muitas vezes antes da aula se quer começar já está a passar ao professor como a criança triste e a partilhar que a mãe zangou-se com o pai ou o pai zangou-se com a mãe ou o avô está doente, quer dizer, há logo ali, digamos, a parte emocional e a parte afetiva logo presente. Os assistentes operacionais, em muitos casos, que já conheciam os alunos também há muitos anos, os professores até podem mudar de ano para ano, mas o assistente operacional mantém-se. Portanto, muitas vezes é uma figura de referência mesmo para esses alunos. Até porque muitos dos assistentes operacionais também são do contexto de proximidade, coisa que os professores não. Vêm muitas vezes de outros sítios, mas a maioria dos assistentes operacionais trabalham na sua área de residência, o que significa que muitas vezes conhecem as famílias, o pai, o avô, o tio e são facilitadores, sim senhor, e são a pessoa, muitas vezes, a quem a criança recorre ou adolescente porque o conhece para além do contexto escolar. Até o conhece da missa, conhece porque conhece o primo, porque até mora perto, porque vai à padaria, portanto, e há sem dúvida que os assistentes operacionais são um dos pilares que tem que ser valorizado e que tem que ser olhado como uma profissão de desgaste. Não tenho dúvida. Tem que ser olhado como uma profissão de desgaste.

Entrevistadora: Boa, obrigada pela sua opinião e participação!

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Administração das Organizações Educativas

O Sentimento de Pertença na Escola Básica: um estudo
de caso sobre o (im)pacto dos (in)visíveis na escola

Rita Reis Rebelo

