

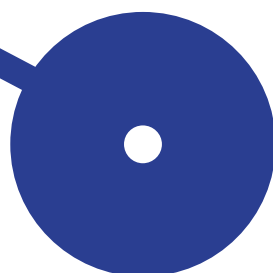


O 7.º Faz a Diferença

Um projeto de intervenção psicossocial em contexto escolar

Vanessa Raquel Pinto Monteiro

11/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Vanessa Raquel Pinto Monteiro

O 7.º Faz a Diferença

Um projeto de intervenção psicossocial em contexto escolar

Relatório de Projeto

Mestrado em Educação e Intervenção Social, especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco

Orientação: Prof.^a Doutora Sílvia Barros

Porto, novembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Vanessa Raquel Pinto Monteiro

O 7.º Faz a Diferença

Um projeto de intervenção psicossocial em contexto escolar

Relatório de Projeto

**Mestrado em Educação e Intervenção Social, especialização em Ação Psicossocial em
Contextos de Risco**

Orientação: Prof.^a Doutora Sílvia Barros

Porto, novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive”

Ricardo Reis, in "Odes"

Heterónimo de Fernando Pessoa

Este poema foi-me dedicado pela minha madrinha, professora de português, num dos momentos de maior luta na minha vida: a luta pela minha educação, pelo meu futuro – o meu ingresso no ensino superior. Por isso, o meu primeiro agradecimento vai para ela, a pessoa que sempre me incentivou, que sempre me mostrou que eu era capaz de conseguir tudo o que queria, com esforço e dedicação.

De seguida, agradecer ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido este projeto, pela oportunidade que me facultou de celebrar a conclusão de mais uma etapa da minha vida. Aos professores do Conselho de Turma do 7.º ano e, em especial, à DT, pela sua disponibilidade ao longo de todo o projeto. Aos alunos e alunas da turma do 7.º ano, pela experiência, pelas aprendizagens, por terem contribuído para um ano letivo inesquecível, carregado de emoções e afetos.

Às minhas colegas de equipa e amigas, pelas palavras de motivação, pelo apoio interminável, pela ajuda imprescindível, ao longo destes três anos de partilhas profissionais e pessoais. Obrigada por todas as aprendizagens e por caminharmos todas juntas, na mesma direção, sem nunca deixar ninguém para trás. São uma inspiração enquanto pessoas e profissionais.

Aos Professores e Professoras deste mestrado, por todo o conhecimento que nos transmitiram, todas as aprendizagens e inspirações. À Professora Doutora Helena Carvalho e à Professora

Doutora Ana Bertão, pelos ensinamentos, pelos comentários que contribuíram para reflexões críticas acerca da minha prática e para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional. À minha orientadora, Professora Doutora Sílvia Barros, um enorme agradecimento, por todo o apoio, toda a ajuda, todas as orientações. Para além de ter feito um trabalho fenomenal enquanto orientadora, foi muito mais além da sua função. Foi e será sempre uma inspiração. Pelas suas interrogações, as suas sugestões, que permitiram inúmeras reflexões. Pelas palavras certas nos momentos certos e pelos incentivos, que contribuíram para que nunca pensasse que não era capaz e que podemos fazer sempre mais e melhor enquanto pessoas e enquanto profissionais. Sentir-me-ei sempre grata por ter tido a oportunidade de partilhar este caminho consigo. Aos/às meus/minhas colegas de mestrado, pelas partilhas, pelo companheirismo ao longo destes dois anos. Um agradecimento especial à Susana e à Patrícia, pela escuta, pelo apoio, pelas palavras de conforto e motivação que chegavam sempre na altura certa, por preencherem estes dois anos com ensinamentos, entre eles que nunca é tarde para aprender e que, em tudo na vida, devemos ouvir e seguir sempre o nosso coração.

À minha família. Aos meus pais que, à sua maneira, demonstram o orgulho que sentem pelas minhas escolhas e pela minha determinação em lutar por aquilo em que acredito. À minha avó Ana, que sempre me incentivou a seguir os meus sonhos e sempre me mostrou o quanto a deixo orgulhosa. Ao meu avô José Maria, por me inspirar, por me ter deixado um bocadinho de si que me ampara nos momentos mais difíceis. À minha irmã, por ser o meu porto de abrigo e por me ter dado a responsabilidade mais especial de todas, a de ser madrinha. Ao meu afilhado, por me proporcionar o prazer de ser madrinha, cuidadora, portadora de brincadeiras, mimos e amor, muito amor.

Ao meu companheiro que fez jus ao seu "título", que me acompanha há 10 anos e que foi incansável ao longo destes dois anos de mestrado. Por todas as palavras de força, de incentivo, pelo amparo nos momentos mais difíceis e pelo apoio incondicional. Que o fim desta etapa dê início a uma nova das nossas vidas, provavelmente, a mais desafiante.

RESUMO

O presente relatório explana o desenvolvimento de um Projeto de Educação e Intervenção Social, com a metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP), intitulado “O 7.º Faz a Diferença”. Este projeto teve como finalidade promover um clima relacional, emocional e motivacional mais positivo com os/as alunos/as da turma do 7º ano e professores/as do Conselho de Turma.

Sendo um projeto orientado pela metodologia de IAP, a mestranda foi desenvolvendo uma relação de proximidade com os/as alunos/as da turma do 7º ano e com alguns/umas professores/as do Conselho de Turma, de forma a promover a sua participação durante todo o processo, tentando que o Projeto fosse coerente com a sua identidade e a do seu contexto social.

Após a análise da realidade, identificaram-se e priorizaram-se as necessidades e os problemas, dando origem à definição dos objetivos gerais: conscientizar para uma melhor articulação entre as experiências educativas dos/as alunos/as, na escola, e os seus interesses e experiências pessoais; promover a melhoria das competências sociais e das interações sociais dos/as alunos/as. De forma a responder aos mesmos, foram desenhadas três ações: uma foi desenvolvida com os/as professores/as e duas com os/as alunos/as da turma. Desenvolveu-se ainda um subprojeto com um dos alunos da turma, com base na Relação de Ajuda, para apoiar a definição de um percurso educativo mais adequado aos seus interesses.

O projeto “O 7.º Faz a Diferença” foi uma experiência positiva, pautada por várias mudanças para, principalmente, os/as alunos/as participantes.

Palavras-chave: competências socioemocionais; intervenção social; contexto escolar; investigação-ação participativa.

ABSTRACT

This report explains the development of an Education and Social Intervention Project, with the Participatory Research-Action (IAP) methodology, entitled "The 7th Makes a Difference". This project aimed to promote a more positive relational, emotional and motivational climate with the students of the 7th grade class and teachers from the Class Council.

As a project guided by the IAP methodology, the master's student developed a close relationship with the students of the 7th grade class and with some teachers from the Class Council, in order to promote their participation throughout the process, trying to make the Project be consistent with their identity and that of their social context.

After analyzing the reality, needs and problems were identified and prioritized, giving rise to the definition of general objectives: raising awareness for a better articulation between the educational experiences of students, at school, and their interests and personal experiences; promote the improvement of social skills and social interactions of students. In order to respond to them, three actions were designed: one was developed with the teachers and two with the students in the class. A subproject was also developed with one of the students in the class, based on the Help Relationship, to support the definition of an educational path more suited to his interests.

The project "The 7th Makes a difference" was a positive experience, marked by several changes for, mainly, the participating students.

Keywords: socio-emotional skills; social intervention; school context; participatory action research.

LISTA DE SIGLAS

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

IAP – Investigação-Ação Participativa

DT – Diretor/a de Turma

CT – Conselho de Turma

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

PLMN – Português Língua Não Materna

GID – Gabinete de Intervenção Disciplinar

ASE – Ação Social Escolar

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

EB – Escola Básica

EE – Encarregado/a de Educação

PEI – Processo Educativo Individual

RA – Relação de Ajuda

GME – Gabinete de Mediação Escolar

Índice

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
LISTA DE SIGLAS.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	4
1.1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL.....	4
1.2. A AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL.....	10
2. O CONTEXTO ESCOLAR E A TURMA DE 7º ANO.....	12
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	12
2.2. A ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLO.....	14
2.3. O GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA.....	21
2.4. A TURMA DE 7.º ANO.....	25
2.5. A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO.....	31
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	39
3.1. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP).....	39
3.2. DESMOTIVAÇÃO ESCOLAR E INDISCIPLINA: FATORES INFLUENCIADORES E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO.....	41
3.3. A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL DOS/AS ADOLESCENTES.....	46
4. DESENHO DO PROJETO.....	50
4.1. FINALIDADE, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E AÇÕES.....	50
4.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA.....	52
5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	55
5.1. AÇÃO “DA DISCUSSÃO À PRÁTICA EDUCATIVA”.....	56
5.2. AÇÃO “A INTERAÇÃO FAZ A MUDANÇA”.....	61

5.3. AÇÃO “O PROCESSO DE DAR E RECEBER”	66
5.4 SUBPROJETO “O PODER DA RELAÇÃO”	68
6. AVALIAÇÃO DO PRODUTO	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES.....	91
APÊNDICE A. CONSENTIMENTO INFORMADO.....	92
APÊNDICE B. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO: INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR.....	93
1. AS ESTRUTURAS FÍSICAS E INSTALAÇÃO DAS VÁRIAS ESCOLAS DO AGRUPAMENTO ..	93
2. CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS E OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	93
3. ESPAÇOS FÍSICOS DA EB 2,3.....	94
4. PROGRAMA T	95
5. APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO.....	95
6. GABINETE DE MEDIAÇÃO, GABINETE DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR E APOIO MÚLTIPLO.....	96
7. GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA.....	97
APÊNDICE C. NOTAS DE CAMPO RESULTANTES DE DISCUSSÃO EM GRUPO COM A EQUIPA DO GAAF E DE CONVERSAS INTENCIONAIS.....	102
1. DISCUSSÃO EM GRUPO COM AS PROFISSIONAIS DA EQUIPA DO GAAF	102
2. REGISTO DE CONVERSA INTENCIONAL COM PROFISSIONAIS DA EQUIPA DO GAAF E COORDENADORA TEIP.....	105
3. REGISTO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM PROFESSORES/AS.....	106
4. REGISTO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	108
5. REGISTO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM ALUNOS/AS.....	110
APÊNDICE D. NOTAS DE CAMPO RESULTANTES DE INTERVENÇÕES COM ALUNOS/AS	112
1. INTERVENÇÃO COM ALUNA MIGRANTE, TURMA DA ALUNA E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	112
2. 1º ENCONTRO COM A TURMA DO 7º ANO	113

3. OS PRIMEIROS CONTACTOS COM O CRISTIANO.....	116
4. ATIVIDADE “A ÁRVORE DOS DESEJOS”	118
APÊNDICE E. CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS DA TURMA DO 7º ANO.....	120
APÊNDICE F. SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO DO PROJETO.....	131
APÊNDICE G. SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO DO SUBPROJETO.....	134
APÊNDICE H. ENCONTROS COM O 7.º ANO	135
1. 2º ENCONTRO COM A TURMA.....	135
2. 3º ENCONTRO COM A TURMA.....	137
3. 4º ENCONTRO COM A TURMA.....	142
4. 5º ENCONTRO COM A TURMA.....	146
6. ÚLTIMO ENCONTRO COM A TURMA – AVALIAÇÃO DO PROJETO	150
APÊNDICE I. NOTAS DE CAMPO DO SUBPROJETO “O PODER DA RELAÇÃO”	153
1. ENCONTRO COM O CRISTIANO.....	153
2. ENCONTROS COM O CRISTIANO RELACIONADOS COM O SEU INGRESSO NUM CURSO PIEF E ARTICULAÇÃO COM A SUA ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO	154

INTRODUÇÃO

Na prática social, existe uma possibilidade de lidar com diferentes contextos e diferentes pessoas, diariamente e, por conseguinte, de lidar com diferentes problemas. A frequência e permanência desses problemas, por vezes, pode torná-los “tão familiares que as formas de as enfrentar que, frequentemente, se situam no quadro do senso comum, deixam de suscitar qualquer questionamento” (Cortesão, 2018, p.166). Nesse sentido, quando a realidade deixa de ser questionada, sujeita-se a cair em normalização e/ou generalização, no “sempre foi assim”, sem se procurar responder a questões que não foram respondidas ou a encontrar a origem de um problema que, provavelmente, nunca foi procurada. É nesta perspetiva que a Investigação-Ação Participativa (IAP) age enquanto metodologia de investigação privilegiada, na medida em que as interrogações são importantes, pois abrem caminho, ajudam a formar hipóteses e, por isso, não permite que as fundamentações de um problema caiam numa explicação baseada apenas no senso comum, mas numa análise profunda a partir da teoria e da prática que se questionam e se enriquecem mutuamente (Cortesão, 2018). Nesta metodologia de investigação, em que os atores sociais são os protagonistas de um processo participado e coconstruído de produção de conhecimento, surge a designação “investigador coletivo”, considerando que as pessoas são parte essencial de toda a investigação (Cortesão, 2018; Fals-Borda, 1999).

Foi seguindo os pressupostos da IAP que o Projeto de Educação e Intervenção Social “O 7.º Faz a Diferença” se desenvolveu. Este projeto surgiu no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, e decorreu numa Escola EB 2,3, situada no norte do país, no distrito do Porto, que está abrangida pelo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Existe a ideia de que a ida à escola representa o aprender de coisas novas, que nos permite, um dia, termos uma profissão, um futuro (Sampaio, 1997). Contudo, compreendendo que não importa só ser-se “bem-sucedido” na escola, mas na vida, ao longo do tempo vai-se percebendo que o saber vai muito além daquele que se aprende na escola, pois alguns saberes não cabem em manuais (Costa & Faria, 2013; Sampaio, 1997). Neste sentido, “a aprendizagem social e emocional reveste-se de particular importância no contexto educativo, acrescentando um inegável valor ao modelo preconizado de formação global do aluno” (Costa & Faria, 2013, p.418). Entende-se

também que a escola pode enfrentar uma pressão em priorizar a formação académica dos alunos, sob a justificação de ter falta de tempo, recursos, formação diferenciada e alterações curriculares, contudo, no que se refere à vertente escolar, a falta de competências socioemocionais pode manifestar-se em dificuldades de aprendizagem, desmotivação escolar, indisciplina, comportamento antissociais e agressividade (Costa & Faria, 2013; Greenberg et al., 2003). Por isso, torna-se essencial que a escola procure “responder aos diversos desafios socioemocionais que interferem com a capacidade dos alunos para se comprometerem e envolverem na escola e de terem melhor rendimento académico”, através de intervenções que promovam a aprendizagem das competências socioemocionais, podendo representar resultados positivos na prevenção de comportamentos de risco (Costa & Faria, 2013, p.408; Greenberg et al., 2003).

Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), os agrupamentos de escolas que estão abrangidos pelo Programa de Territórios de Educação e Intervenção Prioritária (TEIP) podem debater-se com problemas como violência, indisciplina, absentismo, abandono e insucesso escolar, sendo-lhes recomendado que desenvolvam um conjunto de ações tendo em conta os problemas identificados que potenciaram a sua candidatura, devendo estar relacionados diretamente com o insucesso e o abandono escolar (Despacho normativo nº 20/2012). Assim, e uma vez que o objetivo da ação do Programa TEIP visa “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” que vivem “em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”, o desenvolvimento de Projetos que promovam a aprendizagem socioemocional pode ser um caminho possível para procurar responder a esses problemas.

Procurando seguir este caminho, e com base na análise da realidade e avaliação deste contexto específico, o Projeto “O 7.º Faz a Diferença” foi desenvolvido com a finalidade de promover um clima relacional, emocional e motivacional mais positivo com os/as alunos/as da turma do 7º ano e professores/as do Conselho de Turma (CT). De forma a procurar alcançar esta finalidade, a intervenção desenvolveu-se em três ações: a ação “Da discussão à prática educativa” foi desenvolvida especialmente com os/as professores/as; as ações “A interação faz a mudança” e “O processo de dar e receber” com os/as alunos/as da turma do 7º ano. Foi ainda desenvolvido um subprojeto com um dos alunos da turma, com base numa Relação de Ajuda. O projeto envolveu

principalmente alunos/as e professores/as, mas também participaram Encarregados/as de Educação (EE) e as profissionais do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Procurou-se responder aos problemas identificados, nomeadamente, falta de motivação para a aprendizagem em contexto escolar, o incumprimento de regras em sala de aula e as dificuldades no relacionamento interpessoal entre alguns elementos da turma.

Este relatório está organizado em seis capítulos. O primeiro baseia-se no enquadramento metodológico, explicitando a metodologia IAP pela qual este projeto se regeu, nos Projetos de Educação e Intervenção Social (PEIS), bem como a avaliação nos PEIS. No segundo encontra-se a análise da realidade estudada, sendo dividida pela análise do agrupamento de escolas onde foi desenvolvido este projeto, depois a análise centra-se mais especificamente numa das escolas básicas de 2º e 3º ciclo do agrupamento, passando para a análise do GAAF e da turma de 7º ano em questão, terminando com a avaliação do contexto. O terceiro consiste no enquadramento teórico que fundamenta a intervenção teoricamente, abordando temas como os TEIP, a desmotivação escolar e indisciplina, os fatores influenciadores e estratégias de intervenção e, por último, a importância da aprendizagem socioemocional dos/as adolescentes. Apesar de haver um capítulo de enquadramento teórico, para fundamentar os temas principais deste relatório, procurou-se utilizar bibliografia relevante para fundamentação noutros momentos do trabalho realizado. No quarto capítulo é possível encontrar o desenho do projeto onde se pode encontrar a finalidade, os objetivos, as estratégias de intervenção, as ações e a avaliação de entrada. O quinto capítulo explana o desenvolvimento do projeto, estando presentes a descrição e análise das ações, bem como a avaliação do processo. O final do relatório contempla a avaliação de produto, as considerações finais, as referências e os apêndices, que contribuem para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido.

Considera-se pertinente referir que, de forma a salvaguardar a identidade dos/as alunos/as, professores/as, EE e técnicas, os nomes próprios foram substituídos por nomes fictícios. Para além disso, pelas mesmas razões, a identificação da escola foi também omitida em todo o relatório. No entanto, todos os atores envolvidos assinaram um consentimento informado, cujo texto se encontra em Apêndice A.

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Considera-se que um Projeto de Educação e Intervenção Social (PEIS) é um conjunto de ações que procuram responder a problemas identificados e associados às pessoas ou ao contexto em que estão inseridas, considerando as suas necessidades, recursos, limitações e potencialidades, de forma a promover a mudança da realidade (Serrano, 2008; Timóteo & Bertão, 2012). Segundo Mendonça (2002), os PEIS são processos em que a aprendizagem é contínua e promovem o desenvolvimento e transformação das pessoas e do(s) respetivo(s) contexto(s).

Quando um PEIS é pensado e desenhado, deve ser desenvolvido com vista a promover mudança. Para isso, é fundamental conhecer a realidade do contexto como um todo pois, tal como transmite Monteiro (2019, p.66) “sem pessoas dentro, sem a energia atuante que brota delas próprias, não há projeto e não há metodologia de projeto”. Assumindo que as pessoas têm recursos fundamentais para serem promotoras do seu próprio desenvolvimento (Arnaud, 1992, citado por Mendonça, 2002), o profissional deve procurar que estas sejam as protagonistas do processo de construção e desenvolvimento do PEIS (Serrano, 2008; Timóteo & Bertão, 2012). Essa participação pode levar a que as pessoas encontrem “novas formas de se conhecer e de entender o mundo” e que sejam produtoras de conhecimento, a partir da sua própria história ou experiência (Timóteo & Bertão, 2012, p. 17). Partindo deste princípio, o profissional envereda numa metodologia de intervenção psicossocial em que as pessoas são ouvidas, onde o espírito crítico predomina, sendo ele o promotor ou encorajador da participação (Timóteo & Bertão, 2012).

Efetivamente, a reflexão deve ocorrer de forma recorrente ao longo de todo o processo, entre os momentos de investigação e ação que ocorrem desde o seu desenho, ao desenvolvimento e avaliação, numa espiral autorreflexiva e onde os objetivos são comuns aos vários atores sociais envolvidos (Timóteo & Bertão, 2012). Como a realidade está em constante mudança, não se pode esperar que o caminho seja em linha reta. Podem ocorrer desvios, escolhas entre várias direções, avanços e recuos, mas também podem ser construídos novos percursos. Segundo Mendonça

(2002, p.11), “os projetos integram uma perspectiva ecológica e sociocultural, emergem em interação com o contexto e são de novo a ele reenviados para serem apreciados (...) para suscitar novas interrogações que poderão dar origem a novos projetos”.

Timóteo e Bertão (2012) descreveram a essência de um PEIS considerando que, para além de seguir uma utopia, num equilíbrio entre o que é possível e o que se deseja atingir, deve ser um

projecto sólido na sua fundamentação, pertinência e coerência interna, e simultaneamente aberto na forma como se organiza, flexível e permeável à participação de novos atores-autores, à identificação de novas necessidades e às constantes mutações sociais. Um projecto igualmente transformador e transformativo (pp.18-19).

Nesse sentido, acredita-se que os profissionais têm um papel fundamental, sendo uma bússola no caminho, pois para além de mediar todos os processos, devem orientar as pessoas a identificar as suas necessidades e os seus problemas, refletindo sobre a sua importância e o impacto que estes têm para a sua vida enquanto seres individuais e enquanto membros de um grupo (Mendonça, 2002). Só dessa forma será possível o desenvolvimento de uma intervenção psicossocial fiel à realidade do contexto em que está inserido, pensada e desenhada em conformidade com as perceções sociais de todos os atores sociais envolvidos, que vá ao encontro das necessidades das pessoas, sendo elas mesmo capazes de solucionar os seus próprios problemas e agentes ativos da sua própria emancipação (Timóteo & Bertão, 2012).

Quando se pensa e se desenvolve um PEIS, o/a investigador/a deve refletir e posicionar-se numa metodologia que se enquadre no mesmo, uma vez que seguir uma metodologia desadequada pode levar a uma baixa eficácia relativamente aos resultados que o projeto propôs (Serrano, 2008). Assim sendo, e considerando que um PEIS privilegia metodologias qualitativas e participativas, o projeto representado neste relatório foi desenvolvido tendo por base a metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP). Seguindo esta metodologia, o conhecimento é construído da teoria à prática e da prática à teoria, ocorrendo quase simultaneamente, “questionando-se e enriquecendo-se mutuamente” (Cortesão, 2018, p.169), numa espiral entre momentos sucessivos de ação/reflexão/avaliação/ação como praxis intrínseca à IAP (Lima, 2003).

O autor Bataille (1981, citado por Cortesão, 2018, p.169) defende que todos os atores sociais (pesquisador/interventor e pessoas) devem estar envolvidos em todo o processo e, por isso, o seu estatuto deve ser visto como idêntico, chegando assim à designação de “investigador coletivo”. Neste sentido, esta metodologia contraria a atribuição do papel de “especialistas” aos investigadores, considerando que todas as pessoas são atores e autores e as vozes, para além de serem ouvidas, são consideradas importantes para a construção do conhecimento (Guerra, 2002; Lima, 2003).

Um PEIS que siga os princípios basilares da IAP procura, “em simultâneo, a produção de conhecimento sobre a realidade, a inovação no sentido de singularidade de cada caso, a produção de mudança social e, ainda, a formação de competências dos intervenientes” (Guerra, 2002, p.52). A mudança ocorre quando todo o processo é desenvolvido em conjunto com os atores sociais do respetivo contexto, sendo a participação ativa das pessoas essencial. Esta participação entende-se como um processo de construção da responsabilização, que existe se esta ocorrer de forma voluntária e se existir uma relação horizontal com os intervenientes, tendo presente o princípio que “todos os membros de uma sociedade devem ter a oportunidade de exercer o direito e a responsabilidade de participar nos assuntos da comunidade em que vivem, envolvendo-se ativamente na resolução dos seus próprios problemas” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 53). Para isso, cabe ao profissional criar “as condições necessárias para que os intervenientes possam protagonizar, a partir das suas culturas, e de maneira pessoal, ainda que debatida, negociada e concertada no grupo, o processo da sua autonomização, o seu desenvolvimento” (Lima, 2003, p. 151).

Considerando que a participação das pessoas deve ocorrer durante todo o processo de desenvolvimento de um PEIS, não seria possível pensar num projeto que seguisse os princípios da IAP sem estarem envolvidas no conhecimento e análise da realidade. Todo o conhecimento é construído com as pessoas pois, sem elas, não existem ações ligadas à realidade. São as pessoas, o investigador coletivo que, nesta construção conjunta de conhecimento, sabem onde estão, como é o contexto onde se encontram, para onde querem ir e por onde e como querem ir. Ou seja, conhecem os seus problemas, as suas necessidades, os objetivos que se propõem atingir e como os pretendem atingir (ações).

Cembranos, Montesinos e Bustelo (1992) defendem que a análise da realidade deve passar por cinco momentos: descrição, percepção social, interpretação/explicação, alternativas e ajuste. O facto de se considerarem momentos diversos não quer dizer que existe uma ordem lógica para os seguir, uma vez que, sendo este um processo coconstruído com as pessoas, e tendo presente que cada uma é um ser individual, com as suas próprias características e histórias de vida, o “percurso” da análise da realidade deve ser flexível, dinâmico e adaptativo, uma vez que, em todos os caminhos podem surgir dados valiosos e pertinentes para o PEIS (Cembranos et al., 1992). Lima (2003) em conformidade com os mesmos autores, defende que a IAP não pretende encontrar uma causalidade para todos os dados que surgem, “embora se persiga a explicação sempre que possível, o que mais importa nesta forma de educação e de desenvolvimento pessoal e local é a compreensão” (p. 351).

Segundo a proposta de Cembranos e colaboradores (1992), o primeiro momento da análise da realidade, designado “descrição”, consiste em conhecer que há (os recursos as potencialidades e as oportunidades) e o que não há (as fragilidades, as necessidades, as carências), nos contextos onde se está a desenvolver o PEIS. De seguida, a percepção social é o discurso, a representação sobre a realidade, ou seja, a voz do investigador coletivo sobre o que há e o que não há no contexto, a partir de momentos em grupo, onde as informações são partilhadas e analisadas, onde são ouvidas as diferentes percepções existentes, tendo sempre em conta que todas são importantes. Neste seguimento, surge a “explicação e interpretação”, em que o investigador coletivo se questiona sobre as razões da realidade ser assim e não de outra forma e, daí, analisam-se as causas. Analisar a realidade é ir ao fundo das interrogações. Só assim, será possível chegar às verdadeiras causas por detrás dos problemas identificados, e apenas dessa forma é possível pensar, discutir, em conjunto, as hipóteses de ação que vão procurar resolver colmatar as necessidades identificadas. São as hipóteses que definem o próximo momento da análise da realidade, as “alternativas”. Neste, é balanceado o que se pretende alcançar com o que é possível alcançar e como será possível promover a mudança, a partir de possibilidades de ações. Cembranos et al. (1992, p. 44) defendem que este “é um momento qualitativo de grande importância, pois é o momento em que o coletivo, a comunidade, a equipa, assume as rédeas da sua realidade (...) começar a projetá-la, procurar o espaço em que se podem fazer coisas, novas realidades”. Por último, o “ajuste”, o momento em que a toda a informação dos momentos anterior é compilada, para que o investigador coletivo seja capaz de delinear o caminho que permitirá

alcançar aquilo a que se propôs, com os recursos que existem, ou seja, é o momento de desenhar o projeto. Aqui, os problemas são formulados a partir das necessidades identificadas, devendo estas ser priorizadas pelo investigador coletivo, considerando a sua importância e urgência. É essencial também ter presente que a formulação dos problemas implica um exercício de contextualização e compreensão do próprio (Cembranos et al., 1992).

Como já foi referido, um PEIS que adota a IAP como metodologia pressupõe que exista mudança, a transformação da realidade, a emancipação das pessoas. Para isso, e recorrendo às palavras de Serrano (2008, p. 34):

em qualquer projecto existe uma determinada margem de utopia, ou seja, tentamos melhorar uma realidade e, para isso, é necessário deixar voar a imaginação na procura de soluções (...) devemos caminhar, não ao encontro de uma solução única para um determinado problema, mas à procura de soluções alternativas, múltiplas e diversas.

Considerando que as pessoas são parte essencial do PEIS, é essencial que a escolha das técnicas de recolha de informação seja cuidada e que tenha em conta as características das pessoas, tendo sempre presente que devem ser adaptadas consoante o contexto e a(s) realidade(s). Nesse sentido, tal como refere Silva (1996, citado por Monteiro, 2019, p. 68), a IAP

alberga um enorme campo de possibilidades quanto a métodos e técnicas, cuja validade é determinada pela adequação aos atores e aos contextos. São as pessoas, e não as rígidas determinações de um método científico universal, as bases de critério para um posicionamento científico válido. À diversidade de contextos (e à diversidade nos contextos) deve corresponder a multiplicidade de opções abrangida pela metodologia.

No PEIS que é retratado neste relatório, as técnicas de recolha de informação utilizadas foram a observação participante, conversas intencionais e análise documental. A observação participante possibilita a construção de uma relação de proximidade e de confiança com as pessoas (Guerra, 2002). Pode ser uma ferramenta indispensável, pois permite vivenciar as experiências que ocorrem no contexto de forma espontânea, destacando-se por possibilitar uma experiência assente na autenticidade dos acontecimentos (Quivy & Campenhoudt, 2013). No PEIS que este relatório retrata, a observação participante foi essencial ao longo da análise da realidade, todavia,

esteve presente ao longo de todo o Projeto. As conversas intencionais possibilitam, a partir de um diálogo, ter a percepção das variadas opiniões das pessoas sobre determinado assunto, conhecer o seu quotidiano, as suas redes sociais, bem como a recolha de informações espontâneas que se tornam pertinentes para a investigação (Quivy & Campenhoudt, 2013). Neste PEIS, as conversas intencionais foram desenvolvidas de forma recorrente, ao longo de todo o processo, desde a análise da realidade, ao seu desenvolvimento e na sua avaliação, tendo sido a técnica mais utilizada. Por último, a análise documental possibilita intercalar a informação obtida a partir de métodos como a observação participante e as conversas intencionais, em que a informação é recolhida a partir das vozes das pessoas, com aquilo que está escrito em documentos sobre o contexto e as pessoas, ou seja, aquilo que já foi estudado ou considerado (Quivy & Campenhoudt, 2013). A técnica de análise documental, apesar de poder ser considerada em qualquer momento de um projeto, neste foi mais utilizada na análise da realidade, tendo sido consultados e analisados documentos relativos ao Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido o PEIS e os processos educativos individuais de cada aluno da turma do 7º ano.

Em jeito de síntese, percebem-se alguns pontos essenciais que sustentam a IAP. Uma delas, a importância da participação das pessoas, a clareza, a flexibilidade e adaptabilidade que deve ser aplicada em todo o percurso e deve ser promovida pelo profissional. Todo o processo deve representar o reflexo de uma construção conjunta entre o profissional, as pessoas e os contextos sociais onde o projeto está a ser desenvolvido (Mendonça, 2002). Por fim, importa também mencionar as palavras de Luísa Dacosta (1990, citado por Monteiro, 2019, p. 66) que nos diz “sempre preferi a paixão à metodologia”. Ou seja, é fundamental que o profissional acredite na sua prática e que o projeto represente a voz das pessoas, que estas se revejam no seu desenvolvimento e que participem em algo que se identifiquem, que faça jus à sua essência. Monteiro (2019, p.66) vem complementar esta ideia citando Freire (2018): “em sentido freiriano, sem o amor como elemento fundamental, não há educação, não há projeto”. Seguindo esta linha de pensamento, também não se poderia falar em IAP sem fazer referência a Fals Borda (1999), que defende que o profissional que se guia por uma metodologia como a IAP é considerado como um “pensador”, que interliga o coração com a cabeça e que considera que a capacidade de ser empático é uma condição essencial para o desenvolvimento de um projeto seguindo os princípios da IAP. O mesmo autor destaca o facto de ser necessário ir além de respeitar as diferenças das pessoas, pois o importante mesmo é saber apreciá-las (Fals Borda, 1999).

1.2.A AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Um dos princípios basilares da IAP é a existência de uma reflexão constante sobre o trabalho desenvolvido ao longo de todo o PEIS. Dado que este tipo de projeto pode requerer adaptações/desvios ao longo do seu desenvolvimento, é essencial que, em cada passo que seja dado, seja realizada a sua avaliação, complementada por reflexões sobre a prática, devendo ser uma constante ao longo de todo o processo (Guerra, 2002).

Quando se pensa na avaliação de um projeto deve-se procurar responder ao que se quer avaliar, quando avaliar, quem avalia o quê e como avaliar, ou seja, a que estratégias devo recorrer (Lima, 2003). Também é importante que o investigador se posicione claramente num modelo de avaliação. No PEIS que está representado neste relatório foi adotado o modelo pensado por Stufflebeam e Shinkfield (1987), denominado CIPP (Contexto, Entrada [“Input”], Processo e Produto). Estes autores defendem que a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, de forma a ser possível avaliar as mudanças que vão acontecendo e o que deve ser melhorado, permitindo assim perceber se existe coerência entre o desenho e o desenvolvimento do projeto, bem como o seu aperfeiçoamento (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Nesse sentido, este modelo desdobra-se nas quatro dimensões de avaliação referidas e que serão apresentadas seguidamente.

A avaliação do contexto consiste na análise dos problemas, recursos e potencialidades que foram identificados na realidade social onde está a ser desenvolvido o PEIS (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Segundo Cembranos e colaboradores (1992), este momento possibilita que, após a análise dos aspetos referidos, sejam definidos os objetivos gerais e específicos.

A avaliação de entrada surge após a elaboração do desenho do projeto, sendo assim o momento de analisá-lo, isto é, se está desenhado em concordância com a realidade (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Para além disso, possibilita que se avalie a eficácia, o êxito, os constrangimentos e os problemas que poderão surgir ao longo do desenvolvimento do mesmo e, por isso, permite perceber se o projeto é viável para ser desenvolvido (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Na avaliação de processo procura-se analisar o desenvolvimento do projeto, ou seja, se as ações do projeto estão a decorrer em concordância com os objetivos a que o PEIS se propôs, à sua finalidade e se caminham para os resultados esperados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Para isso, é importante que o profissional tenha um olhar crítico sobre todo o processo pois, só assim, é possível que, caso seja necessário, se façam ajustes na intervenção (Cembranos et al., 1992).

A avaliação de produto permite perceber se o projeto, tal como foi pensado/desenhado, teve impacto nas pessoas, se atingiu os objetivos a que se propôs, se procurou colmatar as necessidades e de que forma foi feito, ou seja, consiste em avaliar a sua eficácia. Contudo, não importa apenas saber/analisar o que aconteceu, mas também o que não aconteceu e analisar criticamente o porquê, seja do ponto de vista positivo como negativo (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Para isso, os mesmos autores consideram que o profissional deve recorrer a várias técnicas de avaliação, que sejam flexíveis e adaptadas ao contexto onde o PEIS está a ser desenvolvido e às pessoas que nele participaram (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Embora não seja explicitado pelo próprio modelo CIPP, importa mencionar que, no presente trabalho, se assumiu que, em todas as quatro dimensões, as pessoas devem estar envolvidas na avaliação, pois, segundo Monteiro (2019, p. 82) “regressar às pessoas é escutar a voz viva de quem está, de quem tem direito a ser, a ser-se, a ser com outrem em sociedades livres e plurais”.

Apesar de se estar a referir a quatro dimensões, não quer isto dizer, à semelhança do que se referiu para os processos da análise da realidade, que haja uma ordem exigida e fixa, nem que se traduza numa lista de tarefas. Tal como se iniciou este subcapítulo, na IAP é importante que a avaliação seja constante e o modelo CIPP permite seguir esse princípio. Assim, com o envolvimento do investigador coletivo em todo o processo, é possível olhar-se de forma crítica para onde se está, onde se quer chegar e como se quer chegar, de forma a realizar os ajustes que forem necessários e possíveis. A avaliação deve, assim, ser um processo participativo, democrático, um momento que potencia o surgimento de “questões que porventura não o tenham sido, (...) questões acerca de alternativas não exploradas, de decisões e seus fundamentos” (Lima, 2003, p. 356), de forma a potenciar a mudança da realidade, a emancipação das pessoas, na direção da Utopia desejada.

2. O CONTEXTO ESCOLAR E A TURMA DE 7º ANO

Este capítulo apresenta o contexto escolar onde foi desenvolvido o projeto “O 7º Faz a Diferença” e, especificamente, a turma do 7º ano, com a qual foi desenvolvida a intervenção. Participaram na análise da realidade professores, alunos, assistentes operacionais e profissionais do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família¹ (GAAF), uma das adjuntas do diretor do agrupamento e a coordenadora TEIP. Como exposto no primeiro capítulo, para a recolha de dados que possibilitou a análise da realidade, a mestrande, autora deste relatório, recorreu a conversas intencionais, análise documental e observação participante.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido o Projeto, abrange três freguesias/uniões de freguesias no distrito do Porto. Situa-se numa zona urbana, com bons acessos e uma boa rede de transportes públicos. O agrupamento formou-se no início da segunda década deste século e é composto por nove estabelecimentos, desde os de a educação pré-escolar ao ensino secundário. Segundo o Projeto Educativo TEIP 2017-2021², as suas escolas localizam-se num meio com uma vasta diversidade étnico-cultural. O seu meio envolvente é caracterizado por uma evidente degradação habitacional, apesar de se verificar algumas habitações a serem reconstruídas. Esta mudança adveio de alterações sentidas nessa zona geográfica por consequência da reorganização urbanística, em que muitas famílias se viram obrigadas a deslocar-se para outras zonas, devido a preços habitacionais elevados. Permaneceram, nessa zona, por um lado, a população mais envelhecida que já tinha habitação permanente, por outro lado, pessoas com capacidade financeira que lhes possibilita a compra de habitações a preços elevados. No mesmo documento é mencionada a elevada percentagem de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar (ASE). Os dados espelhados pelo Projeto Educativo de 2017-2021 mostram que, em 2018, a percentagem de alunos que beneficiavam da ASE em cada ciclo de ensino era superior a 50%, destacando-se o 1º, 2º e 3º ciclo, com mais de 62%. No mesmo documento, estes dados são

¹ Nome fictício, usado para preservar o anonimato do contexto de intervenção psicossocial.

² De modo a preservar o anonimato, a referência completa é omitida e, pelo mesmo motivo, não se disponibiliza o documento em anexo. O mesmo acontece para outros documentos do agrupamento. São também omitidas algumas informações detalhadas que poderiam permitir a identificação do agrupamento e dos/as participantes.

relacionados com o facto de existir um elevado número de famílias dos discentes que apresentavam, como único recurso económico, o Rendimento Social de Inserção (RSI).

Quanto aos recursos humanos do agrupamento, o Projeto Educativo TEIP (2017–2021) mostra que, segundo dados de fevereiro de 2019, o agrupamento contava com um pouco mais de 150 docentes que pertenciam ao quadro e cerca de 30 contratados. O pessoal não docente era composto por 21 assistentes técnicos e 63 assistentes operacionais. A nível de técnicos, existiam três técnicas superiores e duas técnicas especializadas, contratadas no âmbito dos recursos adicionais TEIP: uma psicóloga, uma educadora social, técnica de serviço social, uma animadora sociocultural e uma mediadora educativa. Existiam ainda alguns profissionais especializados noutras áreas, por ser uma escola de referência para alunos com determinada incapacidade.

Relativamente às estruturas físicas e instalações das várias escolas, com base na análise do Projeto Educativo TEIP (2017–2021) e na observação efetuada, é de referir que as escolas básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo apresentavam boas condições, mas as escolas básicas de 2º e 3º ciclo e a secundária apresentavam várias fragilidades e degradação nos edifícios (apêndice B, n.º 1). Foi um dos problemas identificados por professores e alunos, que consideraram que estas condições acabavam por ter um impacto negativo no processo educativo. Foi mencionado pelos alunos e pelas técnicas do GAAF como uma das razões para a redução do número de alunos a frequentarem o agrupamento.

Quando o agrupamento se formou, pouco depois de 2010, era frequentado por cerca de 2800 alunos. No ano letivo de 2020–2021 estavam inscritos cerca de 1500 alunos. Em conversas intencionais, as técnicas do GAAF apontaram algumas razões para este decréscimo (apêndice C, n.º 1). Referiram que, ao longo dos últimos anos, a localidade onde se situa o agrupamento foi reorganizada, com a deslocação das pessoas que viviam nessa área da cidade, para as periferias, ou seja, para áreas onde as pessoas entendiam que tinham meios financeiros suficientes para suportarem uma habitação ou para habitações camarárias. As duas últimas razões apontada pelas técnicas do GAAF passam pelo envelhecimento da população na área do agrupamento e, como já mencionado, pela própria degradação dos edifícios, que desincentivam a sua frequência. De forma a perceber também as razões que mantêm os alunos a frequentar o agrupamento, tentou perceber-se a perspetiva das técnicas e dos próprios alunos. Ambos apontaram para o

facto de alguns alunos terem mantido a sua habitação na zona, por viverem em habitação própria ou não ter havido necessidade de saírem das casas arrendadas, outros mantêm relações familiares ou profissionais na área e, dada a sua vasta oferta a nível de transportes públicos, acabam por optar manter a sua inscrição no agrupamento e, por último, referiram que um grande número de alunos que frequenta o agrupamento são crianças e jovens que residem em Centro de Acolhimento Temporário (CAT), sendo a localização do agrupamento favorável.

No que concerne aos serviços pedagógicos, no Projeto Educativo TEIP (2017–2021) e no Plano de Melhoria (2018–2021) do agrupamento de escolas explana três eixos em que assenta a intervenção, conforme o Despacho Normativo n.º 20/2012: Eixo 1 – cultura de escola e lideranças pedagógicas; Eixo 2 – gestão curricular; Eixo 3 – parcerias e comunidade. No Eixo 1, é importante evidenciar como um dos seus objetivos “potenciar a melhoria do clima de escola, através de uma cultura relacional”, a partir de ações que visam promover o trabalho colaborativo. O Eixo 2 é composto por ações que procuram promover o sucesso escolar, interromper o abandono precoce do percurso escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas com impacto na redução indisciplina e do absentismo. Este eixo envolve ações desenvolvidas por docentes e a intervenção desenvolvida pelo GAAF. O Eixo 3 tem como objetivos a promoção do sucesso escolar, o desenvolvimento de competências sociais, culturais e artísticas, o desenvolvimento de ações que promovam o processo de aprendizagem dos alunos e, por último, desenvolver estratégias que promovam a relação família-escola (Projeto Educativo, 2017–2021). A nível de parcerias, no mesmo documento, é possível verificar que o agrupamento conta com uma panóplia de projetos, protocolos, parcerias com a comunidade envolvente e com instituições de ensino superior.

De seguida, será caracterizada a Escola Básica (EB) de 2º e 3º ciclos, por ter sido nessa escola que se desenvolveu o projeto, partindo da integração da mestranda no GAAF.

2.2. A ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLO

A EB de 2º e 3º ciclo, onde foi desenvolvido o projeto “O 7º Faz a Diferença”, abrange alunos do 5º ao 8º ano. Para conhecer esta escola, a mestranda, que já colaborava com este agrupamento e conhecia bem a realidade escolar, recorreu a observação participante, a conversas intencionais com alunos, professores, técnicas, assistentes operacionais e adjunta do diretor do agrupamento,

e à análise documental. A informação recolhida permitiu o conhecimento e análise deste contexto para se chegar a um trabalho mais continuado e aprofundado com uma turma do 7º ano.

No ano letivo de 2020–2021 (ano letivo em que foi desenvolvido o projeto que retrata este relatório) a escola era frequentada por cerca de 400 alunos, organizados em cerca de 20 turmas do 5º ao 8º ano de escolaridade. A caracterização dos alunos que frequentam esses anos letivos, bem como a informação sobre os recursos humanos que exercem funções na escola, sobre os horários dos alunos e sobre a oferta educativa, pode ser consultada no apêndice B (N.º 2). A informação que retrata os espaços físicos desta escola está explanada no apêndice B, (n.º 3).

Como referido na secção anterior, estando esta escola localizada num território económica e socialmente desfavorecido, há cerca de 10 anos, quando o agrupamento se formou, a EB de 2º e 3º ciclo já era abrangida pelo programa TEIP. Por isso, segundo a coordenadora TEIP, em conversa intencional, ao agrupar-se considerou-se que não só seria pertinente dar-se continuidade à intervenção até aí realizada, como também abranger todo o agrupamento, beneficiando assim na sua totalidade com essa intervenção (apêndice C, n.º 2). O facto de estudarem ou lecionarem num TEIP, nunca foi espontaneamente mencionado por alunos ou professores, respetivamente, como sendo vantajoso ou desvantajoso durante as conversas intencionais. Todavia, a partir de conversas intencionais com três professoras, na sala dos professores, em que a mestranda procurou promover uma discussão sobre alguns aspetos específicos da escola e dos alunos, foi possível perceber a sua preocupação relativamente ao processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que sentem os alunos desmotivados para a aprendizagem e, por isso, consideram que beneficiariam não só com adaptações curriculares, como com alterações na forma como são lecionados os conteúdos (apêndice C, n.º 3). Tal como consta no documento apresentado pela Direção-Geral da Educação (DGE), que se refere às Linhas Orientadoras Para a Elaboração do Plano Plurianual de Melhoria (2018/19 – 2020/21) dos agrupamentos abrangidos pelo Programa TEIP, no Eixo 2 “Gestão Curricular”, deverão ser consideradas e definidas ações que visem a “diferenciação pedagógica, recorrendo à diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de recursos educativos”, a “diversificação de métodos, instrumentos e processos” avaliativos, a “participação ativa do aluno no processo de ensino, aprendizagem e avaliação”, a “criação de ambientes estimulantes e potenciadores de aprendizagens em sala de aula”, o “apoio aos alunos quando

necessário (individual, tutoria, pequenos grupos), o “desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos de forma transversal” (p.4). Para ir ao encontro destes objetivos, o agrupamento recorreu à “Tutoria” e estabeleceu uma parceria com um Programa T³ (apêndice B, n.º 4), que estava, no ano letivo 2020–2021, a ser implementado na EB de 2º e 3º ciclo.

A “Tutoria” é uma medida de promoção do sucesso educativo, proposta pela DGE, denominada de “Apoio Tutorial Específico” (ATE) (apêndice B, n.º 5). Sendo esta medida essencial para “a autorregulação das aprendizagens, incrementando, desse modo, o bem-estar e a adaptação às expectativas académicas e sociais” (ATE, para. 4), três professoras mencionaram, em conversas intencionais, a importância do perfil dos “professores tutores”. Segundo as mesmas, existem “professores tutores” que não têm o perfil que consideram adequado para a função, podendo influenciar a eficácia da implementação desta medida. De facto, segundo a perspetiva rogeriana que propõe a Pedagogia Centrada no Aluno, o professor deve procurar: a) ser congruente, ou seja, ser capaz de assumir a sua personalidade, a sua experiência, “recusar representar um papel” (Rogers, 1977, citado por Fonseca, 2009, s.p.); b) aceitar incondicionalmente o outro (o aluno), criando um clima aberto onde não exista juízos de valor, possibilitando que o aluno se sinta livre para ser ele mesmo, como um todo, com todas as suas características, capacidades, vivências (Capelo, 2000); c) compreender empaticamente, isto é, compreender o aluno, compreender os seus problemas e os seus sentimentos como se fossem seus, tendo a capacidade de se colocar no seu lugar e ser capaz de lho transmitir (Fonseca, 2009; Guerra & Lima, 2005). Capelo (2000), recorrendo a Carl Rogers, reflete também sobre a influência da perspetiva humanista na relação de professor e aluno. O mesmo autor realça que, quando estas características estão presentes no perfil do professor, pode ter um positivo impacto no processo educativo do aluno, permitindo “não só o desenvolvimento intelectual do aluno, como também o seu crescimento enquanto pessoa total, promovendo a aprendizagem significativa e a interiorização do processo de aprender”, uma vez que se trata de uma relação bilateral em que a democracia e o afeto prevalecem (Capelo, 2000, p.9). Neste sentido, três professoras, relativamente ao perfil dos professores “Tutores”, mencionaram que não só é importante ter-se em conta o perfil dos professores quando são “Tutores”, como quando se trata dos professores que estão afetos ao “Apoio Múltiplo”.

³ De forma a preservar o anonimato da escola e do agrupamento, o seu nome não será divulgado.

O “Apoio Múltiplo” é uma medida criada pelo agrupamento no ano letivo de 2020/2021, para procurar responder ao problema da Indisciplina. Quando um aluno tem falta disciplinar, os professores afetos ao “Apoio Múltiplo” podem ser chamados à sala de aula para fazer a gestão de comportamentos. Mais uma vez, esta questão do perfil considera-se importante pois, segundo Estrela (2002) a indisciplina pode ser originada por diversos fatores, entre eles: familiares, por influência de grupos e da própria sociedade, pela insuficiência de respostas adequadas às necessidades dos alunos por parte da escola e, por último, quando existe uma relação negativa entre professor(s) e aluno(s). Veiga (2007, p.27) defende que os professores devem ter competências comunicacionais como a “escuta activa, auto-revelação, autenticidade, *feedback* e confrontação”. Nesse sentido, considerando que a relação entre professor-aluno, no geral, já beneficiaria se o professor tivesse um perfil conforme já referido, quando nos referimos a este tipo de funções, em que a componente relacional é extremamente importante, o perfil do professor tem ainda mais importância. Um perfil adequado pode proporcionar um impacto positivo na redução dos episódios de indisciplina e contribuir diretamente para uma evolução no processo de aprendizagem do aluno e no seu desenvolvimento pessoal (Veiga, 2007).

A partir de observação participante e de conversas intencionais, percebeu-se que a indisciplina era considerada um problema. No Projeto Educativo (2017-2021), a indisciplina surge ligada a práticas relacionais e, por isso, o Plano Plurianual de Melhoria (2018-2021, p.26) inclui algumas estratégias de intervenção com os objetivos de: desenvolver um modelo de resolução de conflitos assente nas relações e na cooperação; desenvolver capacidades pessoais e socioemocionais, que contribuam para que os alunos sejam capazes de cooperar e negociar em momentos de conflito; desenvolver capacidades de comunicação e compreensão interpessoal entre jovens (alunos) e adultos (professores); reduzir o número ocorrências de indisciplina em contexto de sala de aula e nos recintos escolares. De forma a procurar atingir estes objetivos, foi orientado na escola o Gabinete de Mediação Escolar (GME), que continua em desenvolvimento no momento de entrega deste relatório. Surgiu com o objetivo de intervir no âmbito da mediação de conflitos e na promoção do relacionamento interpessoal, procurando reduzir os episódios de indisciplina e de conflitos, a partir da formação de professores e alunos mediadores e da orientação do GME, que viria a substituir o Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) (apêndice B, n.º 6).

Para além da ação dentro da sala de aula, a intervenção centrada na mediação de conflitos passa também pelo contexto fora de sala de aula, ou seja, nos intervalos. No ano letivo em que foi desenvolvido este projeto (2020–2021), uma das funções da mediadora educativa e da animadora sociocultural (mestranda) foi exatamente estar presente nos intervalos, para incentivar comportamentos de proteção de forma a prevenir contágios e promover, sempre que possível e com os devidos cuidados, a orientação de algumas atividades que promovam o relacionamento interpessoal. Essa função acabou por ser um lugar privilegiado ao nível da observação participante. Desde o início do ano letivo, a partir da observação das interações entre alunos foi perceptível o aumento dos episódios de conflitos interpessoais. Segundo as técnicas, esta alteração de comportamentos de forma abrupta poderia estar relacionada com as consequências do confinamento, bem como das medidas de prevenção de Covid-19 implementadas. Desde o primeiro dia de aulas, os alunos tentavam circular em todo o espaço exterior da escola mesmo sendo interdito, devido à sua curiosidade em conhecer os novos alunos e, por outro lado, para conviver com colegas de anos escolares diferentes, manifestando-se frustrados sempre que tinham que regressar à sua área de intervalo. Percebeu-se também a falta que sentiam dos jogos coletivos, pois procuravam sempre algum objeto que permitisse a sua reinvenção. Observou-se que recorriam muitas vezes aos limões, de um limoeiro do jardim da escola, para jogar “à bola”. Para além dos limões, uma vez que os alunos apenas tinham aquele espaço exterior para explorar, acabavam também por tirar paus das árvores, reinventando as brincadeiras. Contudo, tanto num exemplo como no outro, as brincadeiras acabavam, com muita frequência, com agressões físicas, uma vez que arremessavam os objetos contra os colegas, magoando-se. Apesar de não ter dados para contabilizar o número de incidências de agressões físicas ou verbais desde o início do ano letivo, pelo facto da animadora sociocultural estar constantemente presente nos intervalos e diariamente no contexto, consegue afirmar que é bastante elevado, não só pelo número de episódios que ocorriam nos intervalos como também em contexto de sala de aula e em momentos sem aulas. Aí, os professores e assistentes operacionais também presenciavam, sendo por isso, uma das grandes preocupações da comunidade escolar, não só devido à frequência com que ocorriam, como devido ao grau de agressividade demonstrado, como, por exemplo, murros na cara com grande intensidade, empurrões pelas escadas, arremessar paus para a cara, tendo havido lesões corporais graves.

As agressões físicas e verbais ocorreram não só nos intervalos, como em contexto de sala de aula e, por isso, para além do observado nos intervalos, uma assistente operacional em conversa intencional, referiu que as crianças “já não sabem brincar”, que rapidamente passam para a agressão física ou verbal (apêndice C, n.º 4). Para além da opinião dos assistentes operacionais, os professores também mencionaram que sentiam os alunos mais agitados após o primeiro confinamento (de 12 de março de 2020 até ao final desse ano letivo) com dificuldades em cumprir regras e de se relacionar com os colegas. A questão da dificuldade no relacionamento interpessoal entre os alunos foi um problema identificado em várias conversas intencionais com grande parte dos elementos da comunidade escolar, como professores, assistentes operacionais e as técnicas do GAAF. Contudo, e uma vez que este problema foi associado aos alunos pelos adultos com quem se falou, considerou-se pertinente tentar perceber também a sua visão relativamente a este problema identificado por outros elementos da comunidade escolar: se o consideram como um problema e, no caso de considerarem, o que poderia ser feito de forma a procurar resolvê-lo.

Para isso, foram realizadas conversas intencionais com alunos de diferentes anos de escolaridade para perceber os olhares sobre a escola, o que mais evidenciaram a nível positivo e negativo (apêndice C, n.º 5). Num dos momentos em que a conversou com um grupo de sete alunos do 7º e de seis alunos do 8º ano, que estavam na hora de almoço, no espaço do recreio, a maioria dos alunos destacaram a necessidade da requalificação dos espaços exteriores da escola. Sendo os intervalos o momento que mais apreciavam na escola, percebeu-se que estavam a dar mais ênfase ao seu exterior, referindo que os jardins estão descuidados, o espaço das antigas oficinas muito degradado e as paredes “muito feias”. Manifestaram também desagrado relativamente às medidas implementadas para conter a COVID: o facto de não poderem circular livremente por todo o espaço exterior, que os impossibilitava de conviver com amigos de outros anos; e o uso das máscaras, que consideraram desconfortável, referindo que prejudicava a sua atenção nas aulas. As medidas implementadas foram o assunto mais abordado em conversas intencionais com 17 alunos do 5º e 11 alunos do 6º ano, manifestando que os impossibilitava de brincar livremente com os amigos, referindo que sentiam falta de fazer jogos com os amigos. De uma forma geral, os alunos partilharam os seus sentimentos de receio e ansiedade relacionadas com a infeção de pessoas próximas. Estas conversas decorreram em outubro de 2020 e, nessa altura, referiram que não gostariam de ir novamente para casa, tal como ocorrera no ano letivo anterior, o que acabou por acontecer no dia 12 de março de 2020. Relativamente a este assunto,

alguns alunos que tinham regressado do isolamento (alguns que testaram positivo ao coronavírus), referiram sentir-se com medo de serem gozados pelos colegas na escola e que evitassem estar com eles por essas razões. A equipa GAAF também nomeou como um problema este nível de ansiedade partilhado por alunos e EE sobre o seu regresso à escola e os receios em serem discriminados pelos colegas, considerando assim uma linha de intervenção emergente.

Apesar de nas conversas intencionais os alunos não terem mencionado de uma forma direta o problema identificado por outros elementos da comunidade escolar (i.e., o relacionamento interpessoal e os vários episódios de agressões verbais e físicas que ocorrem dentro e fora da sala de aula), percebeu-se que os alunos estavam a viver momentos de grande instabilidade emocional, como consequência da pandemia, a acrescentar a situações de vulnerabilidade que muitos deles já vivenciavam, acabando por influenciar o seu bem-estar físico e psicológico.

Durante os intervalos, também se observou a dinâmica entre alunos portugueses e alunos de outras nacionalidades. Por um lado, percebeu-se uma grande dificuldade na sua integração, isto é, os alunos portugueses tinham dificuldades em incluir os alunos migrantes nas suas brincadeiras também devido à barreira linguística, uma vez que muitos deles não falavam Português, acabando por criar também uma barreira a nível relacional. No ponto de vista de toda a equipa do GAAF, esse processo de socialização e de inclusão deveria ser uma intervenção na qual toda a comunidade escolar deveria estar envolvida. Esta necessidade pode ser ilustrada com um episódio em que algumas colegas da turma de uma aluna recém-chegada, de um país do continente Asiático, proferiram insultos dirigidos à sua cultura e religião, rebaixando-a e provocando-a (apêndice D, n.º 1). Esse momento demonstrou a necessidade de se trabalhar em contexto de turma, dentro e fora da sala de aula, de forma a potenciar a inclusão dos alunos migrantes na turma e na comunidade escolar. A equipa do GAAF manifestou a pertinência da realização deste tipo de intervenção na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, envolvendo também os professores neste tipo de intervenções. Não só consideram importante o envolvimento dos professores nestas intervenções que potenciam o processo de inclusão e socialização de alunos estrangeiros, como também ajuda a compreender muitos aspetos relacionados com as mais variadas culturas e religiões, até aí desconhecidas por aqueles alunos.

Dado o elevado envolvimento na intervenção do GAAF, que vai muito além dos aqui referidos, considera-se pertinente esmiuçar as suas áreas de intervenção e, por isso, no próximo capítulo apresenta-se a intervenção das várias áreas que compõem este gabinete, que procura responder a várias necessidades do agrupamento.

2.3. O GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA

Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento (2013–2017), o GAAF é uma equipa, constituída por recursos humanos contratados ao abrigo do Programa TEIP, que abrange cinco diferentes áreas de intervenção, nomeadamente, psicologia, serviço social, educação social, mediação educativa e animação sociocultural, e que têm como objetivo “fornecer respostas interventivas diversas e multidisciplinares a diferentes problemáticas apresentadas pelos diferentes agentes da comunidade educativa”. A intervenção desta tem como principais objetivos gerais “reforçar a relação família-escola; potenciar a melhoria do clima de escola, através de uma cultura relacional; potenciar a equidade no sucesso educativo”.

A equipa do GAAF era, em 2020–2021, composta por uma Psicóloga, uma Educadora social, uma técnica de Serviço Social, uma Mediadora Educativa e uma Animadora Sociocultural, coordenadas por uma Coordenadora TEIP. Esta última, para além de coordenar o GAAF, segundo o Regulamento Interno do Agrupamento (2013–2017) tem também como funções:

- a) Coordenar a organização, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação do projeto TEIP
- (...) f) Apoiar e enquadrar os membros da comunidade educativa com menos experiência no projeto TEIP, nomeadamente o pessoal docente e técnicos especializados; g) Promover o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos.

De forma a perceber o funcionamento da intervenção desenvolvida pelo GAAF, para além das conversas intencionais e reuniões de equipa, a mestranda recorreu a documentos criados pela equipa que explicam o trabalho realizado em equipa e individualmente (em cada área de intervenção). Uma das funções do GAAF é o acompanhamento individual de alunos. Este parte de um pedido de intervenção, um documento onde são colocadas as informações revelantes, que fundamentam o pedido. Esse pode partir de toda a comunidade escolar: diretores de turma,

professores do CT, assistentes operacionais, EE, técnicas ou dos próprios alunos. Uma das vantagens do GAAF ser constituída por técnicas de cinco diferentes áreas de intervenção relaciona-se com o facto de na função mencionada poder-se desenvolver uma intervenção mais integrada. Quando o GAAF recebe estes pedidos realiza uma reunião de equipa onde cada caso é analisado, discutido e distribuído para uma das áreas de intervenção consoante os problemas.

Para a área de intervenção de psicologia, isto é, para apoio pela psicóloga, são acompanhados alunos/as com problemas de natureza emocional e comportamental (para informação complementar sobre a área de intervenção de psicologia, consultar apêndice B, n.º 7).

As profissionais das áreas de intervenção de Educação Social e Serviço Social acompanham alunos que apresentem problemas a nível escolar (absentismo, abandono e indisciplina) e/ou a nível familiar (negligência, dificuldades socioeconómicas, práticas parentais desadequadas, comportamentos de risco). Para além dos acompanhamentos individuais, estas duas profissionais têm como funções: articular com toda a equipa pedagógica e EMAEI, mediar entre escola-família e comunidade local, desenvolver estratégias de capacitação parental individual e/ou em grupo, avaliar e acompanhar famílias com necessidade de intervenção ao nível social e encaminhar alunos e famílias para respostas sociais adequadas às necessidades identificadas.

A profissional da área de intervenção de Mediação Educativa acompanha alunos que apresentem problemas de indisciplina. Para além dos acompanhamentos individuais, a técnica orienta o GME, já explicado, e o Clube de Mediação. Este, segundo explicou a Mediadora Educativa, consiste na formação de alunos/as mediadores/as, a partir de ações de formação nas quais os/as alunos/as se inscrevem voluntariamente. Nas palavras da Mediadora Educativa, os objetivos dessas ações de formação passam por "identificar o tipo de relacionamento entre os alunos, estimular o reconhecimento dos vários tipos de conflito e associá-los ao dia a dia, capacitar a comunidade educativa de ferramentas para decifrar os tipos de conflitos, reconhecer as várias formas de trabalhar um conflito, capacitar a comunidade educativa para a resolução de conflito, criando oportunidades para uma abordagem colaborativa para a resolução de conflitos, capacitar para importância de escutar/comunicar com os outros, e, por último, implementar a cultura de mediação na escola envolvendo professores, alunos, assistentes operacionais, técnicos e EE". O Clube de Mediação, segundo o Plano Anual de Atividades do agrupamento (2020-2021), visa

“promover estratégias de interação e comunicação entre os intervenientes (mediadores e mediados); aprender a resolver conflitos de forma pacífica através do diálogo e da reflexão; desenvolver atitudes de cooperação, solidariedade e respeito”.

Antes de se passar para as funções da Animadora Sociocultural, sendo a área de intervenção onde a mestrandia estava integrada, considera-se pertinente referir que, apesar das funções da equipa do GAAF terem sido descritas individualmente, a intervenção era (e é na data de entrega deste relatório) realizada em conjunto. Semanalmente, é realizada uma reunião de equipa onde são discutidos os novos pedidos de intervenção e casos em que já tenha sido iniciada a intervenção. Quando os casos são distribuídos para as diferentes áreas de intervenção, muitos deles são acompanhados por mais do que uma profissional, consoante os problemas identificados. Para além disso, mesmo que o caso seja atribuído a uma profissional, quando é realizada a avaliação do caso pela técnica a quem foi atribuído, pode também acontecer, durante essa avaliação, se considerar pertinente o acompanhamento por uma outra área. O mesmo ocorre quando os pedidos de intervenção são grupais (em turma). Por norma, quando é desenvolvida uma intervenção em turma, é analisado o pedido de intervenção de forma a perceber qual a área de intervenção que mais se adequa ao(s) problema(s) identificado(s) e são atribuídas sempre duas áreas de intervenção diferentes. Por último, a equipa também orienta ações de formação para a comunidade escolar, que consta no Plano Anual de Atividades (2021–2022) e tem como objetivo “esclarecer e dotar a comunidade escolar de ferramentas para enfrentar os desafios da infância e/ou adolescência”. A intervenção desenvolvida pelo GAAF é realizada de forma articulada com os vários membros da equipa. Essa foi uma das vantagens consideradas pela equipa, a sua coesão e envolvimento.

Passando para a área de intervenção de Animação Sociocultural, uma das ações que contempla o Plano Plurianual de Melhoria (2018–2021) era a orientação dos clubes de animação, sendo a sua organização e orientação uma das funções da animadora sociocultural. Desde 2018, as modalidades dos clubes foram alterando, consoante a manifestação dos interesses dos/as alunos/as, tendo existido o clube de cozinha, dança, “youtube”, teatro, rádio, fotografia e informática (Apêndice B, n.º 7). Estes clubes procuravam:

desenvolver um “currículo oculto” através da aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e formação de atitudes essenciais no processo de socialização dos alunos; integrar os alunos/as com maiores dificuldades de comunicação e de relacionamento na restante comunidade escolar; enriquecer o ambiente escolar, multiplicando as oportunidades de adquirir competências através da aplicação de métodos de Educação Não-Formal (p.22).

Os clubes de animação foram considerados uma potencialidade pela maioria dos professores, assistentes operacionais e alunos com quem a mestranda realizou conversas intencionais, tendo mesmo a maioria dos professores referido que os consideram uma estratégia essencial para desenvolver competências a nível pessoal, social e cognitivo, mencionando também o impacto positivo que sentiram nos anos anteriores. Verificaram que os alunos estavam mais motivados e empenhados na sala de aula e houve uma melhoria significativa em alguns alunos com mais dificuldades no relacionamento interpessoal, tendo uma maior facilidade em se relacionarem com os colegas da turma. Todavia, a pandemia teve impacto negativo na orientação dos clubes pois, com a necessidade da implementação de medidas no agrupamento de forma a procurar reduzir fontes de contágio, no ano letivo de 2020/2021 não foi possível continuar a realizar as atividades dos clubes de animação em regime presencial. Com essas alterações, os clubes de cozinha e de dança mantiveram-se a partir de encontros online por terem sido considerados os preferidos dos alunos. Para além desses, foram incluídos dois novos, o de fotografia e o de informática. Este último surgiu da necessidade identificada pela equipa do GAAF durante o período de confinamento, pois muitos alunos, EE e professores manifestaram algumas dificuldades no manuseamento de algumas plataformas digitais, como se refere seguidamente.

Para além disto, e como referido acima, durante o período de confinamento, em que as aulas passaram a ser à distância (entre 22 de janeiro a 26 de março de 2021), a intervenção da animadora sociocultural procurou responder a uma necessidade sentida pelas técnicas do GAAF, professores e EE que surgiu durante esse período. Alguns alunos e EE sentiram dificuldades no manuseamento das plataformas digitais necessárias para o Ensino à Distância, o que impossibilitava muitos alunos de participarem nas aulas online síncronas e, conseqüentemente, condicionava as aprendizagens. Nesse sentido, a animadora sociocultural, desenvolveu um trabalho próximo com as famílias, de forma a procurar responder a essas dificuldades, articulando com as mesmas, a partir dos meios mais convenientes para cada uma delas, promovendo assim

uma escola mais inclusiva e potenciando o acesso das aprendizagens a todos/as os/as alunos/as.

Por fim, a animadora sociocultural tinha também como funções desenvolver atividades em dias comemorativos, apoiar na gestão comportamental dos alunos nos intervalos, organizar eventos para a comunidade escolar, apoiar na organização de eventos propostos por alunos e acompanhar individualmente alunos e famílias estrangeiras, dada a facilidade em comunicar em inglês. Todavia, em 2020–2021, devido às condicionantes provocadas pelo Covid-19, as atividades de dias comemorativos e organização de eventos foram suspensas como medida preventiva.

Segundo dados do GAAF, até ao final do 1º período, foram encaminhados 73 alunos para apoio pelas suas profissionais. Desses 73 alunos, 36 frequentavam a EB de 2º e 3º ciclo entre os 5º e os 8º anos. A maior incidência ocorria no 3º ciclo, com 21 alunos encaminhados até 18 de dezembro de 2020, sendo os problemas mais identificados a instabilidade emocional e comportamental. Esses coincidiam também com os mais identificados nos 17 alunos encaminhados para o GAAF que frequentavam a Escola Sede, entre o 9º e o 12º ano.

Em 15 de dezembro de 2020, chegou ao GAAF uma solicitação, dirigida em particular à animadora sociocultural, por uma professora que desempenhava um cargo de gestão do agrupamento (professora Ana), para o desenvolvimento de uma intervenção com uma turma do 7º ano. A mesma já tinha sido professora de alguns dos alunos que integram esta turma, no 2º ciclo, tendo-se revelado preocupada com a alteração das dinâmicas relacionais da turma e dos comportamentos de alguns dos/as seus/suas alunos/as. Uma vez que esta professora tinha conhecimento da possibilidade de desenvolver um PEIS no âmbito deste mestrado, orientado pela IAP, esta considerou que poderia ser uma oportunidade de contribuir positivamente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos, se o interesse fosse recíproco pela turma, o que efetivamente aconteceu. Assim, caracteriza-se a turma detalhadamente de seguida.

2.4. A TURMA DE 7.º ANO

Tal como já referido, o pedido para o desenvolvimento de uma intervenção psicossocial com a turma de 7.º ano partiu da professora Ana, a 15 de dezembro de 2020. Inicialmente, a prof^a Ana

apontou como sustentação desta sugestão a elevada frequência com que ocorriam conflitos interpessoais nesta turma e, também, devido às dificuldades de inclusão de uma aluna de outra nacionalidade que, além das dificuldades diretamente relacionadas com a integração, poderia ter um distúrbio alimentar. Encontrando-se a mestrande no processo de análise aprofundada e participada da realidade e avaliação do contexto, considerou relevante perceber melhor esta proposta, conhecendo a turma e outros agentes educativos que interagiam com estes/as estudantes. Posto isto, considerou-se necessário abordar inicialmente a Diretora de Turma (DT) sobre esta proposta da prof^a Ana, inclusive para perceber a sua perceção sobre a turma e sobre a possibilidade de desenvolvimento de um projeto. A DT mostrou-se, desde logo, interessada e disponível para o desenvolvimento de um projeto de educação e intervenção social com a turma, acrescentando ainda outras preocupações, para além das identificadas prof^a Ana, que passavam por problemas relacionais entre elementos da turma. Após uma primeira conversa com a DT, não se poderia caracterizar uma turma, sem a conhecer, sem ouvir os/as estudantes e sem estes serem convidados para um trajeto que se pretendia coconstruído, com várias possibilidades de caminho, em que eles (os/as alunos/as) participariam nas decisões e seriam atores principais. Para a realização da caracterização da turma, recorreu-se a conversas intencionais, à observação participante, à análise documental e a um exercício de dinâmica de grupo. As conversas intencionais ocorreram com os/as alunos/as, professores/as e DT. A observação participante decorreu em contexto de sala de aula e nos intervalos. Os documentos analisados foram os processos individuais dos/as alunos/as.

Esta turma de 7^º ano é composta por 19 alunos/as, 13 do género masculino e seis do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 aos 15 anos, sendo que apenas existe um aluno com 15 e dois com 14. No primeiro encontro foi proposto um exercício de dinâmica de grupo em que o seu objetivo foi conhecer os/as alunos/as e o grupo turma, e, para além disso, esse exercício permitiu analisar as interações entre os/as alunos/as (apêndice D, n.º 2). Para isso foram-lhes disponibilizados alguns minutos para, em pares, fazerem perguntas livres ao colega e, posteriormente, apresentá-lo em grande grupo. As informações apresentadas, seguidamente, foram recolhidas a partir desse exercício de apresentação e de outros exercícios de dinâmica de grupo juntamente com a análise dos processos individuais dos/as alunos/as, das conversas intencionais com os/as professores e alunos/as e da observação participante. Os nomes apresentados são fictícios de forma a garantir o anonimato dos/as alunos/as e professores/as.

Para além dessas, é possível encontrar, no apêndice E, uma caracterização dos/as alunos/as mais detalhada, individualizada, mas sem explicitar pormenores que poderiam vir a ter implicações na vida e nas relações dos/as estudantes, no presente ou no futuro, ao serem disponibilizadas online, mesmo que não sejam divulgados os seus nomes verdadeiros.

Com base nas partilhas dos/as alunos/as, salienta-se que na turma do 7º ano existiam vários/as alunos/as que nos tempos livres gostavam de jogar na “playstation”, no computador ou no telemóvel, mas também havia quem gostasse de cantar e dançar, como é o caso da Charlotte, mas também de desenhar, como a Ana.

Nos intervalos, notava-se que a turma se encontra dividida em grupos. O Marcelo, o To Zé, a Any, o Gustavo, a Beatriz, o Zeca, o Francisco e o António frequentavam a mesma turma desde o 1º ciclo, notando-se a sua proximidade. O mesmo aconteceu com o Daniel, o Leandro e o Ronaldo. O Peter, apesar de ter sido da mesma turma do primeiro grupo mencionado, tinha um relacionamento mais próximo com o Alex, que integrou a turma no ano letivo de 2019–2020 e, posteriormente, com o Cristiano, quando este integrou a turma. A Ana e a Safira, pareciam muito próximas uma da outra, talvez por serem alunas que ingressaram na turma no mesmo ano letivo.

Nas conversas intencionais com os/as professores/as e alunos/as, estes/as salientaram que existiam, na turma, alguns problemas relacionais, tendo sido alguns bastante graves no ano letivo de 2019–2020. No início do ano letivo de 2020–2021 (ano letivo em que o PEIS foi desenvolvido), continuaram a existir interações negativas com alguma gravidade, particularmente entre o Cristiano e a Safira, o Cristiano e a Ana, o Cristiano e a Any, o Daniel e o Gustavo, o Peter e o Daniel, o Francisco e a Safira, o Cristiano e o Leandro e entre o Peter e o Ricardo. Tal foi também possível evidenciar no primeiro encontro com a turma. A partir do exercício de apresentação realizado, percebeu-se que existiam algumas relações de conflito entre elementos da turma, tendo alguns se recusado a apresentar o/a colega do lado e, para além disso, quando alguns/umas alunos/as estavam a participar oralmente eram “gozados/as” por outros (apêndice D, n.º 2). O mesmo foi possível verificar no segundo exercício. Este problema evidenciava-se também na postura agitada com que se encontravam a participar na atividade e em respostas dadas por alguns/umas alunos/as, que referiram que existiam vários comportamentos que os/as próprios/as alunos/as consideraram desadequados que ocorrem em contexto de sala de aula, que existe uma visão

negativa sobre alguns/umas alunos/as e sobre a própria turma: “mau comportamento”, “não temos atenção”, “a turma é agitada”, “muito faladores”, “certas pessoas como X estragam a turma e influencia outros a portarem-se mal”, “muitos gritos na sala de aula”, “a turma não respeita os professores”, “fazemos muitas brincadeiras na sala de aula” (palavras transcritas tal como foram escritas pelos alunos). No mesmo encontro, não só apresentaram os pontos negativos que associam à sua turma, como também os pontos positivos: “existem alunos bem-comportados”, “somos amigos uns dos outros”, “gosto de alguns alunos da turma”, “são muito meus amigos”, “não há faltas”, “bom relacionamento entre todos”, “ajudamo-nos uns aos outros”, “turma unida”.

Apesar desta visão negativa, existiam alguns/umas alunos/as pareciam bastante motivados/as (e.g., Marcelo, Zeca, Ana, António, Leandro, Charlotte), contrariamente a outros que revelaram pouca motivação para a aprendizagem (Cristiano, Alex, Peter, Ronaldo e Safira). Existiam alunos/as com alguns problemas de aprendizagem, mas só o Gustavo estava referenciado para a EMAEI, por problemas associados a perturbações do neurodesenvolvimento sendo aplicadas as medidas adicionais (tinha algumas aulas externas à turma, no CAA, e apoio de um/a professor/a de educação especial em algumas aulas).

Relativamente aos comportamentos dentro da sala de aula, os/as professores/as identificaram que os comportamentos que perturbam a aula começavam frequentemente com o Cristiano, o Ronaldo e o Peter, mas também era comum o Alex, a Safira, o To Zé, o Francisco e o Gustavo contribuírem negativamente para essa situação com comportamentos de indisciplina. Os/as alunos/as partilhavam de uma opinião semelhante, mas indicaram que eram maioritariamente iniciados pelo Cristiano, o Ronaldo e o Peter. Até ao dia 22 de janeiro de 2021, o Cristiano tinha quatro faltas disciplinares e uma participação de ocorrência. O Peter tinha duas faltas disciplinares e a Safira e o Alex tinham uma. Todavia, os/as professores/as do CT referiram que evitavam marcar faltas disciplinares para não prejudicar os/as alunos/as, mas as situações que as justificavam seriam mais frequentes.

Posto isto, de uma forma consensual os/as professores/as do CT (13 professores/as, de 12 disciplinas) mostravam-se preocupados/as, uma vez que estes comportamentos prejudicavam o processo de aprendizagem dos/as alunos e que, dada a possibilidade de estarem relacionados com questões pessoais, desmotivação, baixa autoestima, consideravam que iriam beneficiar com

o desenvolvimento de uma intervenção com a turma, não só para procurar colmatar os problemas que os/as professores/as relacionam com as questões referidas, como também de forma a promover um relacionamento positivo entre os/as alunos/as. Por isso, na reunião de CT do 1º período, todos/as se mostraram abertos para participar no projeto, procurando, a partir da sua participação responder melhor às necessidades dos/as alunos/as e promover a mudança.

Tendo em conta as conversas intencionais com a DT, com os/as professores/as do CT, com os/as alunos/as e com a técnica de serviço social e a partir da observação participante, concluiu-se que havia uma visão negativa em relação a alguns/umas colegas da turma. Para além disso existiam muitos conflitos, alguns/umas alunos/as têm falta de motivação para a aprendizagem, alguns/umas alunos/as tinham muito baixa autoestima, alguns/umas com dificuldades de integração e notava-se que havia fraca coesão na turma.

Relativamente às relações escola-família, a DT partilhou com a mestranda numa conversa intencional, que “não tenho razão de queixa, são todos colaborativos... com quem acabo por ter mais dificuldade é com o irmão da [Safira], devido às barreiras linguísticas”. Pelas conversas intencionais, foi perceptível que a DT mantém uma articulação próxima com os EE, tendo revelado que dedicava muita atenção aos alunos, no seu papel de DT. A mestranda teve oportunidade de falar com quatro EE, um do género masculino e três do género feminino. Um dos EE, a mestranda já tinha uma relação com alguma proximidade com o mesmo, o que acabou por ser uma potencialidade nesta articulação, no sentido em que acabavam por contactar a mestranda sempre que consideravam necessário. Uma das EE, mostrou-se atenta e muito preocupada com o seu filho, não só com o seu percurso educativo como com o seu bem-estar. Outra das EE, é a do Cristiano que também é a sua tutora no CAT. Este mostrou uma visão negativa sobre a escola e sobre o CAT. Relativamente à escola, referiu várias vezes a existência de uma relação complexa com alguns dos seus professores. Quanto ao CAT, apesar de estar definido para o seu “projeto de vida” ir viver com o seu irmão assim que reunir as condições necessárias, de acordo com a sua EE, o Cristiano partilhou que sente que vai ficar lá até completar os 18 anos pois, segundo ele “oh eu já sei que vai ser assim, tenho muitos colegas que me disseram que por muito que me porte bem e que o meu irmão consiga eles não me vão deixar sair de lá antes dos 18 anos”, o que pode também ter tido uma influência em toda a sua postura e atitudes na escola.

Quando foi proposto aos/às alunos/as desta turma de 7.º ano o desenvolvimento de um PEIS com eles/as, demonstraram sentir-se importantes e que a escola se preocupa. Uma das reações de um dos alunos foi, perante a proposta dizer “agora não somos 19, somos 20”, considerando, com esta afirmação que a mestrandia seria, a partir desse momento, um novo membro do seu grupo.

É importante acrescentar ainda que, até ao final do 1º período, apenas o Cristiano tinha sido encaminhado para o GAAP, devido a indisciplina e a instabilidade emocional e comportamental, estando a técnica de serviço social a desenvolver uma intervenção com o aluno. Uma vez que surgiu esta proposta de desenvolvimento de um PEIS com a turma, a animadora sociocultural propôs à técnica desenvolver, em conjunto, uma intervenção individual com o aluno. O primeiro contacto ocorreu na EB 2,3, e possibilitou conhecer o Cristiano e um pouco da sua história. Este contacto aconteceu no dia 10 de dezembro de 2020, no seguimento de uma situação de conflito entre o Cristiano e o Alex (da sua turma) e outros alunos da escola (apêndice D, n.º 3). Nesse momento, o Cristiano apresentou-se, disse que tinha 14 anos e que tinha vindo para a EB 2,3 (em novembro de 2020) por ter sido recentemente integrado num CAT próximo da escola. Falou brevemente sobre a sua família e, como a vertente escolar é considerada importante para os processos de integração, a mesma procurou conhecer o seu percurso escolar nas outras escolas. O aluno referiu que a experiência nas escolas não era positiva, revelando ter tido algumas medidas sancionatórias devido ao seu comportamento, mas não entrou em muitos detalhes. Neste primeiro encontro foi importante que a mestrandia tenha procurado potenciar um clima de abertura, de aceitação e de interesse pelo aluno, sem juízos de valor, onde a autenticidade deve prevalecer pois, principalmente no contacto inicial, o aluno pode sentir-se desconfortável e receoso em falar sobre si, por ainda não existir confiança (Charlifour, 2007; Simões, Fonseca & Belo, 2006).

Por fim, é importante referir que foram recolhidas muitas informações detalhadas sobre cada um/a dos/as alunos/as, que se optou por omitir, assumindo que poderão ter implicações na vida e nas relações dos/as estudantes, no presente ou no futuro mais ou menos próximo, ao serem disponibilizadas online, mesmo que não sejam divulgados os seus nomes verdadeiros.

2.5. A AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Cembranos et al. (1992) explicitam que a análise da realidade pode realizar-se a partir de dentro e de fora, de forma objetiva ou subjetiva. Por isso, e assumindo-se que este projeto implica um processo participado e coconstruído com todos os intervenientes, todo o conhecimento deve ser organizado, analisado e refletido, para que o “investigador coletivo” possa identificar os problemas existentes e priorizá-los (Cembranos et al., 1992). Analisar a realidade é ir ao fundo das questões para, em conjunto, discutir hipóteses de ação que procurem responder aos problemas e necessidades. É a interpretação, compreensão e explicação das razões pelas quais a realidade se configura de uma determinada maneira. Esse momento é a avaliação do contexto, que está entre o conhecimento e análise da realidade e o desenho do projeto (Cembranos et al., 1992). Quando o investigador coletivo interpreta e explica a realidade, entende que a mesma é suscetível a interrogações, dando um passo para a mudança dessa mesma realidade. As interrogações são importantes, assim como a formulação de hipóteses, e são as últimas que o investigador coletivo coloca como possíveis ou desejáveis de se alcançar, que marcam este momento da análise da realidade, as alternativas (Cembranos et al., 1992). Ou seja, considerar a mudança procurando outras realidades, balanceando o que se deseja e aquilo que é possível (Cembranos et al., 1992). Nesse sentido, Serrano defende que “só a partir da análise e deteção das necessidades é possível tomar decisões sobre a implementação, ou não, de um programa (...) especificando os objectivos que (...) se deveriam atingir” (2008, p.32).

Tal como se pressupõe na IAP, em que a participação de todos os intervenientes é fulcral, e sendo eles os atores principais da sua própria realidade, foram os alunos, os professores e a equipa do GAAP que, em conjunto com a mestranda, foram identificando os problemas e as necessidades. Esse conhecimento foi coconstruído a partir de técnicas de recolha de informação como as conversas intencionais, a observação participante e a análise documental. Para além destas, a mestranda recorreu a exercícios de dinâmicas de grupo, especificamente com os alunos do 7º ano.

O primeiro problema encontrado centra-se na falta de motivação de alguns alunos/as para a aprendizagem no contexto escolar. Este problema foi apontado por alguns EE em conversas intencionais, pela DT e pelos professores do CT, em reuniões de CT ou em conversas intencionais. No entanto, também foi possível identificar este problema a partir dos encontros com a turma e,

individualmente, em conversas intencionais com os alunos. Do ponto de vista dos alunos, o sentimento de desmotivação para a aprendizagem era um problema por considerarem ter um impacto negativo nos seus resultados escolares e na forma como percecionavam e viviam a escola, prejudicando assim o seu desenvolvimento pessoal, a autoestima e autoconfiança. Na perspetiva dos professores, a falta de motivação para a aprendizagem, que percecionavam em alguns alunos, não só tinha impacto ao nível do sucesso académico e, por conseguinte, no seu futuro, como mencionaram prejudicar o percurso escolar de outros alunos da turma: “os alunos mais desmotivados são os que adotam comportamentos desajustados em sala de aula, acabando por distrair e prejudicar a aprendizagem de outros por razões diferentes, pois existem na turma alunos com dificuldades de aprendizagem e de atenção” (discurso de um/a dos/as docentes).

Partindo do discurso dos/as alunos/as, percebeu-se que as razões que podem estar a influenciar a sua motivação para a aprendizagem podem estar relacionadas com a falta de interesse pelos conteúdos académicos, com a falta de estratégias de ensino que procurem ir ao encontro dos seus interesses e necessidades e com a relação distante que consideram ter com alguns professores. Em relação ao problema e às possíveis causas, transcrevem-se alguns discursos dos/as alunos/as: “quando tiro nega nos testes sinto-me mal”, “sinto que não consigo aprender, apanhar a matéria”, “às vezes mais vale desistir, não consigo compreender a matéria”, “eu gostava era de ter aulas mais práticas, tipo cozinha”, “as aulas de alguns professores são chatas”, “não percebo de que nos serve aprender estas coisas para o nosso futuro”. Os professores apontaram, como razão, as condições físicas e materiais da escola (especificando o facto dos equipamentos eletrónicos da escola se encontrarem avariados) que, na sua perspetiva, acabam por condicionar a possibilidade de recorrer a outras metodologias de ensino, mencionando também que os currículos do ensino regular não estão adaptados aos gostos, preferências e características dos alunos. Por último, os professores consideraram que este problema possa também estar associado ao sistema familiar e da comunidade em que os alunos estão inseridos, uma vez que existiam na turma alunos com um percurso de vida desafiante, vivendo em situações bastante difíceis, estando aqui também incluída a falta de envolvimento por parte de alguns EE na vida escolar dos seus educandos. Do ponto de vista dos EE com os quais se conversou sobre este assunto, para além do que foi mencionado pelos alunos e professores, acrescentaram como razão a baixa autoestima sentida por alguns alunos, pois o facto de não acreditarem e confiarem nas suas capacidades pode contribuir para que duvidem do seu potencial, condicionando a definição

dos seus próprios objetivos e respetiva concretização. A mestranda, a partir da análise da realidade, e recorrendo às técnicas referidas, concluiu que, para além das causas mencionadas, outras também possam estar relacionadas com a desmotivação para as aprendizagens por parte de alguns alunos da turma, como a falta de participação ativa na sala de aula e falta de envolvimento dos alunos na sua organização.

Para além do discurso dos professores, de alguns EE e dos alunos, mencionado anteriormente e obtido a partir de conversas intencionais com elementos dos três grupos de atores sociais e de exercícios de dinâmica de grupo com os alunos, existiam elementos na turma com um elevado número de faltas, em momentos em que estão na escola, e que ocorrem maioritariamente e especificamente em determinadas disciplinas. Algo semelhante aconteceu com os resultados negativos nas provas de avaliação escritas. Os professores também mencionaram que havia alunos que não levavam o material necessário para a aula, encontrando-se agitados, desconcentrados o que, na perspetiva dos professores, acabava “por se refletir na avaliação”.

A motivação, segundo as autoras Tabile e Jacometo (2017, p.80) “caracteriza-se por um processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir da necessidade de satisfação”. Acrescenta-se a esta ideia que a motivação é determinada por um conjunto de fatores e não apenas um fator isolado (Ferreira, 2004, citado por Lima, Cavalcante, Torquato, & Vanzella, 2019). Nesse sentido, tal como será analisado no capítulo deste relatório sobre a (des)motivação escolar, esta tem vários fatores influenciadores. Tal comprovou-se a partir das várias necessidades que foram identificadas e que podem estar associadas a este problema. Os próprios autores Cembranos et al. (1992) defendem que associado a um problema podem estar várias necessidades, sendo necessário priorizá-las. Para isso, foi essencial a colaboração de todos os intervenientes, incluindo a perspetiva da própria mestranda. Esse momento pode ser complexo, uma vez que, para uns a resposta a uma determinada necessidade pode ser mais urgente do que para outros (Cembranos et al., 1992). Sendo assim, como forma de colmatar este problema, considerou-se necessário: (a) um maior interesse dos alunos/as pelos conteúdos académicos; (b) uma ligação explícita entre os interesses do/a aluno/a e os conteúdos académicos ou a forma como são abordados; (c) maior curiosidade pelo saber, por conhecer e entender melhor o mundo; (d) maior incentivo à participação dos/as alunos/as na sala de aula; (e) mais oportunidades de os/as alunos/as partilharem as suas perspetivas sobre a organização da sala de aula e de estas serem

consideradas; (f) interações mais positivas entre professores/as e alunos/as; (g) uma maior implicação dos/as EE/família no percurso educativo dos/as alunos/as; (h) e uma maior consciencialização dos/as alunos/as sobre a importância da aprendizagem para o seu futuro.

Outro problema identificado aquando a análise da realidade, e mencionado como prioritário pelos alunos do 7º ano e pelos professores, prende-se com o incumprimento de regras em sala de aula. A indisciplina, segundo Veiga (2007, p.15), é a “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”. Neste sentido, num dos encontros com a turma, os alunos referiram que o consideram como problema uma vez que “... a aula não é o local para brincadeiras”, “porque ficamos desatentos”, “dificulta a aprendizagem, porque os professores passam a maior parte do tempo a dizer-nos para estarmos quietos e acaba por perder tempo para nos ensinar” (discursos dos alunos). Os professores partilhavam da mesma opinião, direcionando também as suas preocupações para o impacto que os comportamentos de indisciplina têm no percurso educativo dos alunos e, conseqüentemente, para o seu futuro.

Relativamente às causas que possam estar subjacentes ao incumprimento de regras em sala de aula, os alunos mencionaram, à semelhança da falta de motivação para a aprendizagem, a falta de interesse pelos conteúdos académicos, a falta de aulas interativas, mais apelativas, que procurem ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos e com a relação distante que consideram ter com alguns professores: “as aulas são chatas”, “nunca podemos dar a nossa opinião”, “não somos ouvidos”, “a matéria não me interessa”, “há poucos professores fixes”, “não tenho vontade de estar nas aulas”. Os professores consideraram que este problema possa, à semelhança do problema da falta de motivação para a aprendizagem, estar associado ao sistema familiar e da comunidade em que os alunos estão inseridos, pois os alunos com episódios de indisciplina, eram alunos inseridos em contextos de vida muito difíceis. Tal foi possível evidenciar, numa atividade desenvolvida pela mestrandia alusiva ao Natal, que procurou envolver toda a comunidade educativa, e em que se pedia aos participantes que escrevessem numa tira de cartolina um desejo para 2021, podendo este ser dirigido a si ou a alguém que fosse para si especial (apêndice D, n.º 4). Foram escritos muitos desejos relacionados as famílias, incluindo por parte de alguns alunos da turma do 7º ano. Um exemplo relaciona-se com o Cristiano que escreveu “sair do colégio” [CAT], fazendo questão que a mestrandia visse o que tinha escrito. Posteriormente solicitou que

escrevesse mais um “viver com o meu irmão” e voltou a mostrar-lhe. A postura da mestranda nesses primeiros contactos fez com que o aluno começasse a procurar a mestranda para conversar. Num desses primeiros contactos, o aluno evidenciou uma visão negativa sobre a escola e sobre o CAT (já referida na secção anterior) e, nesse sentido, a mestranda refletiu sobre a possibilidade de estar relacionado com os comportamentos que o aluno tinha tido, desde o seu ingresso na EB 2,3. Até ao momento desse encontro, o Cristiano teve algumas faltas disciplinares e esteve envolvido em vários conflitos nos intervalos. Para além disso, o facto de se sentir desmotivado, conforme explanou num desses primeiros contactos, podia representar uma das razões que estivessem a influenciar esses comportamentos. Efetivamente, com um percurso de vida marcado por vários fatores de risco, a manifestação deste tipo de comportamentos é comum, por isso, é tão importante que, perante determinados comportamentos, se evite analisá-los estritamente. Ou seja, segundo a abordagem ecológica, é fundamental que se realize uma conceptualização que considere o aluno, o meio (contextos) em que está inserido e as relações estabelecidas entre si (Bronfenbrenner, 1977b, citado por Bairrão, 1995).

A mestranda, no decorrer da análise da realidade, percebeu que o problema do incumprimento de regras e da falta de motivação para a aprendizagem podiam estar interligados no caso de alguns alunos, uma vez que as causas de ambos os problemas têm pontos em comum. Para além dos mencionados, a mestranda concluiu que, à semelhança do problema da falta de motivação para a aprendizagem, também podia estar na causa deste problema a falta de interações mais positivas entre professores e alunos, falta de participação ativa na sala de aula e falta de envolvimento dos alunos na sua organização e em decisões que os afetam, como a definição das regras.

Algumas destas causas associadas ao problema da indisciplina encontram-se referidas na literatura científica, podendo salientar-se que Estrela (2002) menciona que esta pode estar relacionada com o sistema familiar e relações sociais em que o aluno está inserido, com a falta de respostas por parte da escola que sejam adequadas às necessidades dos alunos e com a relação negativa com professores e com os pares (dentro e fora do contexto escolar).

Para se chegar à identificação deste problema, para além de ter em conta o discurso dos alunos e dos professores já mencionado, a partir de conversas intencionais com ambas as partes e de exercícios de dinâmica de grupo com os alunos, teve-se conhecimento de que houve oito faltas

disciplinares marcadas até janeiro de 2021. Ao discuti-las com a DT e com alguns professores do CT, ambos referiram que os professores evitavam marcar faltas disciplinares para não prejudicar os alunos, referindo que as situações de indisciplina em sala de aula, no seu entender, eram frequentes. Isto porque, por cada cinco faltas disciplinares a disciplinas diferentes, ou a três na mesma disciplina, o CT reúne e decide uma medida sancionatória para o aluno. Para além disso, como são faltas injustificadas, pode levar a que um aluno reprove por faltas.

Neste sentido, considerando que os dois problemas estão associados, algumas necessidades subjacentes a este problema também coincidem: (a) um maior interesse pelos conteúdos académicos por parte dos/as alunos/as; (b) aulas mais interativas, mais apelativas, que procurem ir ao encontro dos interesses e necessidades dos/as alunos/as; (c) uma explicitação pelos/as professores/as de relações entre conteúdos académicos e atividades da vida diária dos/as alunos/as ou as suas experiências pessoais e interesses, (d) maior incentivo na participação dos/as alunos/as na sala de aula; (e) os/as alunos terem voz ativa na organização da sala de aula; (f) interações mais positivas entre professores/as e alunos/as; e (g) maior conhecimento da parte dos/as professores/as dos gostos, interesses, potencialidades e dificuldades dos/as alunos/as.

Por último, o terceiro problema consiste nas dificuldades no relacionamento interpessoal entre alguns/umas alunos/as. Segundo Antunes (2007, citado por Pinto, 2014, p. 14), “relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”. Sendo o ser humano um ser relacional, as relações interpessoais influenciam diretamente a construção do “self” (Pinto, 2014). Por isso, ao abordar a importância das relações interpessoais em contexto escolar, Pinto (2014) defende que desenvolver relações sociais positivas tem um impacto também ele positivo no processo educativo. A dificuldade nos relacionamentos interpessoais foi um problema mais identificado pelos professores, nomeando várias situações de conflito que ocorreram entre elementos da turma, fora e dentro da sala de aula. Em alguns casos, os conflitos surgiam após o que os alunos definem como “brincadeira”. Quanto às causas do problema, os professores acreditam que possa estar relacionado com as consequências do segundo confinamento, em que os jovens estiveram privados de se relacionarem com os seus colegas. Outra das razões apontadas pelos professores prende-se com o facto de existir uma grande disparidade de contextos de vida em que os alunos

se inserem, com diferentes histórias de vida, diferentes princípios e valores. A mestranda, a partir da observação participante, ao longo da análise da realidade, concluiu que uma das causas deste problema poderia ser a dificuldade na autorregulação emocional e, conseqüentemente, na gestão de conflitos intrapessoais e interpessoais. Apesar deste problema ter sido identificado pelos professores em conversas intencionais, também foi possível verificar a sua existência a partir da narrativa dos alunos em conversas intencionais e durante o primeiro encontro com a turma (apêndice D, n.º 1): “ó stora ela não lhe vai responder, ainda não percebeu que é muda”, “ele faz-se é de coitadinho” (referindo-se ao aluno com necessidades educativas especiais), “certas pessoas como o X estragam a turma”, “está sempre a meter-se comigo, por isso é que leva” (justificando-se por ter agredido o colega), “não posso escolher outra pessoa para fazer isto?”. Percebe-se, a partir deste discurso dos alunos, que existiam algumas relações conflituosas e uma visão muito negativa em relação a alguns colegas.

Em contexto de sala de aula, podiam existir alunos que acabavam por ser mais aceites que outros. Por norma, segundo Pinto (2014), os alunos mais aceites caracterizam-se pelas suas competências cognitivas e sociais. Por outro lado, os alunos com menores competências cognitivas e sociais podem ser rejeitados no seio da turma, podendo resultar em comportamentos indisciplinados, por se sentirem discriminados, desrespeitados, inferiorizados, podendo também influenciar de forma negativa a sua interação com os colegas (Pinto, 2014).

Para além disso, o problema da dificuldade nos relacionamentos interpessoais pode também estar ligado à autorregulação emocional e comportamental. Entende-se por autorregulação a capacidade de “monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas” (Sroufe, 1995, citado por Linhares & Martins, 2015, p.283). A autorregulação emocional compreende a “capacidade de dirigir e gerir emoções de forma eficaz, levando à homeostase emocional e evitando respostas desadequadas em situações de raiva, provocação ou medo” (Rodríguez, Russián, & Moreno, 2009, p.27), enquanto que a autorregulação comportamental “consiste nos mecanismos usados pelo indivíduo para controlar suas reações emocionais e comportamentais frente a fontes de estimulação positiva ou negativa” (Linhares & Martins, 2015, p.286). A capacidade de autorregulação considera-se essencial, na medida em que tem um impacto significativo no desenvolvimento pessoal, social e educativo (Juric, 2016). Juric (2016), defende

que as crianças com boas competências emocionais têm mais capacidade de enfrentar desafios que ocorram na sua vida, de promover estados de espírito mais positivos e de estabelecer relações interpessoais positivas com a sua família, com os seus amigos e com a sociedade no geral. Para além disso, permite o desenvolvimento de ferramentas que potenciam uma transição saudável da adolescência para a idade adulta, que se traduz em comprometer-se com as tarefas relacionadas com a escola e a sua contribuição para a sociedade, no futuro (Juric, 2016). Assim sendo, na perspetiva da mesma autora, a escola deve significar mais do que cumprir com o currículo estipulado, mas também ser o local onde se fazem amigos, se aprende a trabalhar em grupo, e a tornar-se autónomo (Juric, 2016). Neste sentido, torna-se essencial que a escola promova atividades/projetos que visem o desenvolvimento de competências socioemocionais, sendo estas importantes para o desenvolvimento de interações positivas entre os alunos de uma turma, construídas com base na empatia, na aceitação e no respeito pelo outro enquanto ser individual, com as suas dificuldades e capacidades (Braga, Pereira, & Simões, 2016; Pinto, 2014).

Assim sendo, conclui-se que, para colmatar este problema é necessário: (a) a capacitação para a escuta ativa, empatia, autoconsciência, consciência social, relacionamento interpessoal e tomada de decisões; (b) maior capacidade para gerir saudavelmente os conflitos; (c) desenvolvimento da autorregulação emocional e comportamental.

Após a análise dos problemas e das necessidades de intervenção, importa também mencionar os recursos existentes que se verificou que poderiam ser utilizados, e as potencialidades que poderiam facilitar a intervenção psicossocial. Assim, enquanto recursos humanos foram considerados alguns/umas professores/as da escola, assistentes operacionais e a equipa do GAAP. Como recursos físicos e materiais, este projeto poderia contar com salas de aula, com o auditório, materiais fornecidos pela escola para o desenvolvimento de atividades, mesas, cadeiras, quadro, espaço exterior da escola e material informático. No que se refere às potencialidades identificadas, salienta-se: a grande disponibilidade dos/as alunos/as, da maioria dos/as docentes do CT do 7º ano, de assistentes operacionais e técnicas do GAAP para participarem no projeto; o facto da maioria dos/as alunos/as ter mostrado os seus interesses, e que têm passatempos; vários/as alunos/as têm alguma relação de amizade na turma; alguns/umas estavam atentos/as e mostravam-se motivados/as nas aulas; e, finalmente, a relação de proximidade da mestrandia com os/as alunos/as e o interesse e disponibilidade da DT.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo serão aprofundados temas que ajudarão a complementar toda a informação partilhada neste relatório, não só num sentido de explicação dos conceitos abordados, mas também a perspetiva de um olhar mais atento e reflexivo sobre os temas basilares neste projeto de educação e intervenção social. Está então dividido em três capítulos: o primeiro sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, o segundo baseia-se em abordar a desmotivação escolar e a indisciplina, onde também são explanados os fatores influenciadores e estratégias de intervenção e, por último, a importância da aprendizagem socioemocional dos/as adolescentes.

3.1. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o sistema educativo é descrito como um conjunto de meios com vista à concretização do direito à educação, tendo como princípios assegurar a igualdade de oportunidades na educação e no acesso às aprendizagens, devendo estas ser adaptadas a todas as realidades (Mouraz, 2017). Nesse sentido, o Programa TEIP é um projeto da Direção-Geral da Educação (DGE) que visa “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” que frequentam os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que estão abrangidas por este programa que são, atualmente, 136 (DGE, s.d.). Segundo a mesma fonte, estes agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas localizam-se “em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (DGE, s.d.).

Em 1996, arrancou a 1ª fase, criada pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Fala-se em fases, uma vez que, tal como explicitam Ferreira e Teixeira (2010), este programa tinha sido idealizado para uma duração de quatro anos, contudo, o programa teve uma 2ª fase, e está, em 2021, a terminar a 3ª fase. O Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, que marca esta 3ª fase, veio reforçar o Despacho 147-B/ME/96, de 1

de agosto, tendo como objetivo “estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (p.33344).

Os autores Formosinho, Ferreira e Machado (2000) agrupam o Programa TEIP em dois conceitos: o de território educativo e o de intervenção prioritária. Ambos pressupõem não só o acesso à igualdade de oportunidades como a possibilidade de os/as estudantes terem sucesso. Efetivamente, aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas abrangidas pelo Programa TEIP que, nesta 3ª fase, segundo a Direção Geral da Educação, são 136, é-lhes recomendado que desenvolvam um conjunto de ações tendo em conta os problemas identificados que potenciaram a sua candidatura, devendo estar relacionados diretamente com o insucesso e o abandono escolar (Despacho normativo nº 20/2012).

Da 1ª à 3ª fase, houve mudanças no programa, que procuravam melhorar a incidência da sua intervenção. A 1ª fase durou três anos e, em 2017, o Programa TEIP foi retomado. Segundo o Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, o programa foi mais centrado na coordenação entre escolas e articulação entre ciclos. A 2ª fase iniciou em 2009 e, conforme mencionado no Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, foi mais centrada no envolvimento da comunidade, procurando valorizar as parcerias com instituições locais existentes, no sentido de auxiliar o trabalho em rede com a comunidade educativa local. Os autores Stoer e Rodrigues (2000, citados por Mouraz, 2017, p. 4) defendem que, neste contexto, as parcerias são consideradas “um dispositivo potencial facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente”.

A 3ª fase do Programa TEIP, que iniciou no ano letivo de 2012–2013 e termina no presente ano letivo, 2020–2021, centra-se “em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (Despacho Normativo nº20/2012, p.33344). Esta fase do programa supõe uma apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, em que os agrupamentos devem ter em conta os seguintes objetivos gerais:

A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (pp. 33344-33345)

Com vista nestes objetivos, autores como Ferraz, Neves e Nata (2018) procuraram investigar sobre a eficácia deste programa nas escolas abrangidas, relativamente ao principal objetivo a que se propõe. Estes autores, no seu estudo, comparam o Programa TEIP com programas implementados noutros países como a França e a Inglaterra (Ferraz et al., 2018). Nesse sentido, os autores chegaram à conclusão que, em primeiro lugar, as avaliações realizadas são escassas, e as realizadas “apontam para um fraco envolvimento das famílias e de estratégias que visem à sua inclusão no processo educativo dos educandos” (Abrantes & Ferreira, 2014; Relatório TEIP, 2012, citados por Ferraz et al., 2018, p.20). Perante estes resultados, existem dúvidas sobre o impacto deste programa considerado de discriminação positiva. Os autores Powers, Fischman e Berliner (2016, citados por Ferraz et al., 2018) defendem que equilibrar desigualdades produzidas pela sociedade não deve ser da responsabilidade da escola, mas sim dos políticos. Nesse sentido, Ferraz et al. (2018) consideram que a escola pode até contribuir para reduzir as diferenças socioeducativas, mas fica a dúvida se a solução passará por implementar programas que “assumem características territoriais, rotulando escolas e as comunidades envolventes de problemáticas e necessitadas de uma intervenção” (p.20-21).

3.2. DESMOTIVAÇÃO ESCOLAR E INDISCIPLINA: FATORES INFLUENCIADORES E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

A motivação, segundo Tabile e Jacometo (2017, p.80), “caracteriza-se por um processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir da necessidade de satisfação”. Acrescentando a esta ideia, Ferreira (2004, citado por Lima et al., 2019) defende que a motivação para além de ser determinada por um conjunto de fatores e não apenas de um fator isolado, “é acreditar sempre em seu potencial e utilizar as próprias razões para atingir seus objetivos” (p. 4). Por outro lado, quando

os alunos se sentem desmotivados para a aprendizagem pode gerar-se momentos de frustração e descontentamento, manifestando-se através de “agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia” (Estrela, 2002, p.56).

Relativamente aos fatores influenciadores da desmotivação, vários autores defendem diferentes perspetivas. Huertas (2001, referido em Santos & Molon, 2009) destaca a complexidade em encontrar todos os fatores que podem influenciar a desmotivação, que podem estar relacionados com condições físicas e sociais, até mesmo, “fatores psicológicos até mesmo inconscientes” (Huertas, 2001, citado por Santos & Molon, 2009, p.167). Segundo a perspetiva de Knowledges (2008, citado por Tadeucci, 2011), a desmotivação escolar pode estar também ligada à falta de participação nas decisões, problemas de relacionamento interpessoal e má liderança. No que toca a estes três podemos relacioná-los ao clima de sala de aula. Este, segundo vários autores, pode influenciar diretamente a motivação escolar, uma vez que a desmotivação escolar também pode ser influenciada pelo apoio que os alunos têm no contexto escolar e pela qualidade das interações dos alunos com os professores (Santos & Molon, 2009). Para além disso, Almeida e Sartori (2019) defendem que a prática dos professores pode também estar condicionada devido à sua própria desmotivação para o ensino. Esta, por sua vez, vai influenciar a forma como orienta as suas aulas e, conseqüentemente, influencia a motivação dos alunos na sua disciplina.

Tal como já referido, a desmotivação escolar pode gerar comportamentos que se podem traduzir em episódios de indisciplina (Estrela, 2002). Ao nível da investigação estes dois conceitos surgem, por vezes, lado a lado pois, em alguns casos, acabam por se relacionar na medida em que podem-se influenciar mutuamente. Pode haver também diferentes concetualizações de indisciplina. Assim, Sampaio (1997) refere que a indisciplina pode ter várias perspetivas, dependendo de quem a analisa. Nesse sentido, o mesmo autor refere que, “para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre o conceito de disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto” (Sampaio, 1997, p.5). No entanto, existem autores que avançam com a definição do conceito, como é o caso de Veiga (2007) que considera a indisciplina a “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola” (p.15). Esta diversidade de perspetivas remete-nos para a complexidade existente em encontrar uma definição que possa

abranjer todas as situações possíveis no que toca a comportamentos que são considerados indisciplinados. Isto porque, para obter esse esclarecimento relativo ao que é considerado indisciplina, por um lado, considera-se importante clarificar sobre que comportamentos são considerados aceitáveis (consoante o contexto de que se trata), por outro lado, ter presente que os comportamentos são reflexos de fatores internos e externos. Ou seja, não se deve centrar nos comportamentos considerados indisciplinados, mas sim procurar perceber a razão que leva o aluno a adotar esses comportamentos, podendo estar relacionada com fatores que se irá abordar neste capítulo (Veiga, 2007, p.15).

Relativamente aos fatores, Estrela (2002) defende que os comportamentos de indisciplina podem ser um reflexo de situações relacionadas com a família, com os grupos, com a escassez de respostas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, com interações negativas com os professores (ou outros elementos da comunidade educativa), com a sociedade e/ou com grupos sociais considerados problemáticos. Para além disso, pode até estar relacionado com as regras, ou por serem incongruentes, ou porque já estão definidas com base em generalizações e, neste sentido, “alunos são pessoas, são percursos de vida particulares, únicos”, sendo por isso importante que estas sejam pensadas tendo em conta as individualidades dos seus alunos e do contexto em que estão inseridos (Santos & Molon, 2009, p.176).

Neste sentido, ao olhar para os fatores que podem influenciar a desmotivação escolar e comportamentos de indisciplina, é importante a realização de uma reflexão sobre as causas para que as estratégias de intervenção sejam adotadas a partir de uma perspetiva holística, ou seja, desprender-se de uma visão simplista relativamente ao comportamento/atitude em si, e procurar elaborar uma análise mais centrada no aluno, incluindo todos os sistemas que está inserido, enverando por uma intervenção bioecológica e transacional.

Sameroff e MacKenzie (2003) apresentam os princípios da abordagem transacional, defendendo que, para entender o desenvolvimento da criança/jovem, importa ter em conta a interação mútua entre a criança, a família e o meio em que se insere (social), na medida em que influencia e é influenciada pelos mesmos. O Modelo Ecológico e Bioecológico do Desenvolvimento Humano, proposto por Urie Bronfenbrenner, ensina-nos que para ter uma visão holística do desenvolvimento humano, é essencial considerar quatro sistemas (micro, meso, exo e

macrossistema), sendo que, estando a analisar as interações entre três microsistemas, neste caso, o aluno, a família e a escola, é importante focar esta análise nas interações ao nível dos microsistemas e do mesossistema (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste sentido, sendo a escola um dos contextos onde, segundo Bairrão (1995, p.7), “o ensino e a aprendizagem decorrem”, e sendo também parte de um sistema que influencia o desenvolvimento da criança/jovem, é importante que exista uma boa relação entre si, isto é, aluno-escola-família. Seguindo esta linha de pensamento, pressupõe-se que, quando esta relação/interação entre os diferentes sistemas é positiva, pode ser considerada uma importante potencialidade para o desenvolvimento da criança/jovem.

Por isso, numa perspetiva de intervenção, Sameroff e Mackenzie (2003, p.21) defendem que “a complexidade do sistema transaccional abre a possibilidade de muitos caminhos de intervenção que facilitem o desenvolvimento saudável das crianças e das suas famílias”. A intervenção deve, portanto, ser desenvolvida, não só com a criança, como também com as relações/interações que influenciam o seu desenvolvimento (Pessanha et al., 2009), já que “os alunos não aprendem sozinhos, mas sobretudo de forma colaborativa com os seus professores, em parceria com os seus pares e com o engajamento das suas famílias” (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012; citados por Costa & Faria, 2013, p.408).

Nesse sentido, as estratégias de intervenção para problemas relacionados com a indisciplina e a desmotivação, podem estar direcionados para diferentes atores sociais, ou até mesmo para diferentes áreas de intervenção. Uma das estratégias de intervenção está dirigida aos professores, uma vez que têm um papel fundamental na promoção da motivação dos alunos. Estes, de forma a procurar ir ao encontro dos objetivos dos alunos, é essencial que procurem conhecer, compreender e respeitar os alunos holisticamente (Lima et al., 2019). Devem considerar não só as suas dificuldades como as suas potencialidades e valorizá-las, uma vez que as últimas podem servir como estratégia de colmatar as primeiras (Lima et al., 2019). Tendo esse conhecimento presente, e ao recorrer a diferentes metodologias de ensino com base em aulas dinâmicas e a estratégias diferenciadas, onde os alunos se mantenham constantemente ocupados, onde se discute o funcionamento das aulas, onde se adequa a forma de comunicar entre si, onde os alunos sintam que são ouvidos, tenham oportunidade de participar ativamente e onde se procure promover a sua atenção e interesse, o professor encaminha os alunos para o seu

próprio processo de autonomia, considerando-os também como produtores de conhecimento e de aprendizagens significativas (Sampaio, 1997; Santos & Molon, 2009). Deste modo, o professor potencia uma mudança na forma como os primeiros percebem a escola e as aprendizagens, sentindo-se “como parte essencial no processo diário de ensinar e aprender”, promovendo, desta forma a motivação dos mesmos (Lima et al., 2019, p. 10).

Recorrer a estratégias de intervenção que promovam a motivação dos alunos é intervir no problema da indisciplina, considerando a sua relação. Para se falar em motivação e indisciplina também é fundamental abordar a influência da relação professor-aluno. Esta é uma relação bilateral em que ambas as partes beneficiam, dependendo da componente afetiva imersa na relação interpessoal entre as duas partes (Santos & Molon, 2009). Desenvolver uma relação com base na confiança “na qual há uma atitude positiva diante da vida, em que há paciência, afeto, ternura e compreensão” (Morin, 2001 citado por Santos & Molon, 2009, p. 176), em que o ritmo de aprendizagem de cada aluno é respeitado, é caminhar para a criação de um ambiente de aprendizagem apelativo e inclusivo, promotor da formação de “cidadãos motivados, capacitados, conscientes socialmente e com o equilíbrio emocional necessário para prosseguir estudando” (Lima et al. 2019, p. 5). É fundamental ter presente que cada aluno é um ser individual, com as suas características, vivências, dificuldades e potencialidades, sendo por isso necessário evitar recorrer a estratégias generalistas no ensino. Para se modificar a realidade, é necessário conhecer integralmente os alunos, valorizar suas potencialidades, promover relações afetivas e emocionais, recorrer a metodologias diversas, caminhando para que se sintam mais motivados para a escola (Lima et al., 2019).

Ao nível de estratégias de intervenção mais dirigidas ao problema da indisciplina, Martins (2009) defende a prevenção. Isto é, considerando que, a partir de um modelo de intervenção “trifásico” que apresenta no seu artigo, em que, o professor é o primeiro agente a agir, seguidamente os serviços psicopedagógicos de apoio da escola e, finalmente, os serviços externos, os professores devem ser capazes de antecipar os comportamentos indisciplinados (Martins, 2009, p.49). Esta perspectiva advém de uma consciencialização de que o professor deverá ter um conhecimento profundo da sua turma e de cada aluno que a compõe (Martins, 2009). Para além disso, a mesma autora acredita que uma das estratégias também a recorrer é a utilização proativa de técnicas e estratégias que mantenham os alunos ocupados na sala de aula, de forma a evitar que adotem

comportamentos considerados desadequados (Martins, 2009). No que toca à escola, Martins (2009) defende que a escola tem a responsabilidade de ter um leque de atividades que despertem a curiosidade dos alunos e os estimulem, através de atividades que procurem desenvolver competências pessoais, sociais e emocionais, de forma a promover um clima emocional e motivacional facilitador do processo educativo dos alunos.

3.3. A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL DOS/AS ADOLESCENTES

Tal como referido, problemas como indisciplina e desmotivação para a aprendizagem podem ser um reflexo da exposição a fatores de risco. A exposição a fatores de risco pode afetar negativamente o desenvolvimento dos adolescentes, podendo ser traduzidos em problemas de comportamento (Sapienza & Pedromônico, 2005). Por isso, considera-se essencial que se entenda a relação entre fatores de risco e proteção, tendo presente que quanto maior for a exposição a fatores de proteção, maior é a probabilidade de promover um desenvolvimento saudável (Sapienza & Pedromônico, 2005). Como exemplos de fatores de proteção consideram-se o suporte social e o autoconceito, estando, segundo Haggerty e colaboradores (2000, citados por Sapienza & Pedromônico, 2005), correlacionados, o que pode indicar “a existência de um mecanismo através de múltiplos fatores protetores [que] promovem a resiliência” (p.213).

Segundo Grünspun (2003, citado por Sapienza & Pedromônico, 2005), é a “possibilidade de enfrentar fatores de risco e aproveitar os fatores protetores [que] torna o indivíduo resiliente” (p.213). No que toca às características que tem um jovem resiliente, alguns autores possuem diferentes perspetivas. Masten e Coastworth (1995, citados por Sapienza e Pedromônico, 2005) destacam:

bom funcionamento intelectual, sociabilidade, expressão adequada, autoeficácia, autoconfiança e a autoestima elevadas, talentos e fé (...) práticas parentais competentes, vantagens socioeconômicas e conexões com redes familiares ampliadas e apoiadoras (...) mantém vínculos com adultos e organizações pró-sociais e frequentam a escola (214).

No entanto, Grünspun (2003, citado por Sapienza & Pedromônico, 2005) defende características mais específicas do jovem como a

1) competência social – é uma criança flexível, sensível e atenciosa, que possui habilidade para demonstrar suas emoções, que se comunica bem e, em dificuldades, é capaz de usar o bom humor; 2) competência para resolver problemas – é capaz de pensar de forma crítica e elaborar alternativas, buscando soluções para suas necessidades; quando não consegue encontrar uma solução, busca ajuda; 3) autonomia – a criança resiliente tem um forte senso de identidade e auto-estima positiva, mostra independência e autocontrole; 4) tem propósitos com confiança no futuro, isto é, propõe-se metas realistas, tem aspirações educacionais elevadas, é persistente, esforçada, otimista, vê o futuro com oportunidades e sucesso; e 5) tem fatores protetores contra os de risco, ou seja, essa criança tem competência social, temperamento fácil, inteligência, autonomia, auto-estima, autocontrole e auto-eficácia (pp.214–215).

Neste sentido, seguindo esta perspectiva de Grünspun (2003, citado por Sapienza & Pedromônico, 2005), entra a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, podendo estas ser traduzidas em fatores de proteção nas situações de vulnerabilidade. A aprendizagem social e emocional é o processo através do qual cada pessoa desenvolve a sua “capacidade de coordenar a cognição, o afeto e o comportamento que permite ao indivíduo prosperar em diversas culturas e contextos e alcançar tarefas específicas e um desenvolvimento mental positivo” (Mahoney et al., 2020). Ou seja, os jovens podem desenvolver competências que facilitem o reconhecimento, a expressão e a gestão de emoções, a construção de relações saudáveis e empáticas com as pessoas, a determinação de objetivos positivos e realistas, a tomada de decisões responsáveis, para além da resposta às necessidades pessoais e sociais, por si identificadas e a situações desafiadoras de forma eficaz (Weissberg, Goren, Domitrovich & Dusenbury, 2013, citados por Motta & Romani, 2019).

A CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), no seu site (CASEL, s.d), destaca cinco competências socioemocionais: a autoconsciência, o autocontrole, a consciência social, as competências de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável. O autoconhecimento diz respeito à forma como pensamos sobre nós e sobre quem somos, incluindo compreender a nossa cultura, os nossos pensamentos, os nossos sentimentos, do que acreditamos ser capazes e compreender como todas estas coisas podem influenciar os nossos

comportamentos e as nossas crenças; a autorregulação é a capacidade de gerir essas emoções, pensamentos e ações em diversas situações para que possamos alcançar objetivos individuais e coletivos; a consciência social é a forma como entendemos os outros, é aprender a ter diferentes perspetivas e empatia até mesmo com pessoas diferentes de nós; o relacionamento interpessoal é a forma como nos relacionamos e envolvemos efetivamente com outras pessoas e como formamos relações duradouras; a tomada de decisões responsáveis é a forma como agrupamos todas estas aprendizagens para fazer escolhas cuidadosas e construtivas.

Relativamente ao impacto da aprendizagem socioemocional no desenvolvimento pessoal e educativo dos adolescentes, as investigações realizadas por Machado, Veríssimo e Denham (2012), demonstram que as competências socioemocionais têm, de facto, impacto no desenvolvimento pessoal, académico e emocional. Os estudos apresentados por Matos e Spence (2008, citados por Braga, Pereira & Simões, 2016) concluem que os programas que promovem as competências socioemocionais “melhoram a comunicação, a relação com os outros, a expressão de ideias, de opiniões e direitos sem recurso à violência na negociação (...) a gerir os conflitos e as alternativas” (p. 382). Outros estudos (e.g., Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012, citados por Costa & Faria, 2013) comprovaram a eficácia dos programas de promoção de competências socioemocionais, uma vez que reduzem a ansiedade, depressão ou outras perturbações ao nível emocional, para além de se ter verificado a melhoria do rendimento académico dos alunos e da adoção de posturas mais positivas relacionadas com a escola. Por fim, Colagrossi e Vassimon (2017) vêm complementar estes resultados, afirmando que o desenvolvimento de competências socioemocionais promove a autorregulação, melhora o relacionamento do aluno com a escola e com a comunidade, reduz os episódios de indisciplina e aumenta as possibilidades de serem bem-sucedidos ao nível pessoal e académico.

A partir destes resultados, é possível verificar que o desenvolvimento de programas que promovam a aprendizagem socioemocional em contexto escolar traz muitos benefícios para o desenvolvimento pessoal e educativo dos adolescentes, isto porque, em muitos casos, as dificuldades de aprendizagem estão ligadas a problemas emocionais, podendo-se traduzir em comportamentos indisciplinados que, por sua vez, poderão ter um impacto negativo nas relações dos mesmos, nos vários contextos em que estão inseridos (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005). Por fim, conforme defende Zins et al. (2001, citados por Costa & Faria, 2013), este

tipo de aprendizagem permite também que os alunos fiquem mais capacitados “para se tornarem mais informados, mais responsáveis, mais empáticos, mais produtivos e mais ativos na sociedade, promovendo a participação ativa na sociedade e a cidadania” (p.409).

Por todos os benefícios apresentados, sendo a escola um espaço social e de aprendizagem, que representa, para alguns alunos, como iremos ver ao longo deste relatório, um escape de situações complexas que vivenciam em contexto familiar, considera-se importante que lá se promovam estas aprendizagens, pois as competências socioemocionais podem ser aprendidas e praticadas, a partir de atividades que podem ocorrer dentro e fora da sala de aula (Elias et al., 1997, citados por Costa & Faria, 2013). A escola deve ser, portanto, um espaço onde são trabalhadas não só competências cognitivas, como sociais e emocionais, podendo ser muito mais que o currículo, dado que “os fatores sociais e emocionais afetam a forma e o tempo de aprendizagem (...) uma vez que as emoções podem facilitar ou bloquear a aprendizagem e, em última instância, o sucesso dos alunos” (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Santos, 1983; Schutz & Pekrun, 2007; citados por Costa & Faria, 2013, p. 408). Para além disso, estando neste relatório a abordar problemas como a indisciplina, a desmotivação e as dificuldades no relacionamento interpessoal, todos eles acabam por condicionar esse “sucesso”. Por isso, segundo Costa e Faria (2013, p.408), “torna-se fulcral responder aos diversos desafios socioemocionais que interferem com a capacidade dos alunos para se comprometerem e envolverem na escola e de terem melhor rendimento académico”. Por isso, a escola deve também ser o local onde são escutados, onde são aceites e valorizados pela sua individualidade.

4. DESENHO DO PROJETO

Considerando os problemas e necessidades identificados, assim como os recursos, limitações e potencialidades apresentadas na Avaliação de Contexto, bem como o enquadramento teórico que serviu como informação complementar à problematização da realidade, neste capítulo é exposta a finalidade, os objetivos, as estratégias e as ações do Projeto. Por fim, na avaliação de entrada serão apresentados os indicadores de avaliação, que se definiram como linhas orientadoras para a avaliação do processo e do produto do Projeto “O 7.º Faz a Diferença”.

4.1.FINALIDADE, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E AÇÕES

O projeto de Educação e Intervenção Social “O 7.º Faz a Diferença” teve como finalidade: Promover um clima relacional, emocional e motivacional mais positivo com os/as alunos/as da turma do 7º ano e professores/as do CT. De forma a procurar alcançar esta finalidade, a intervenção desenvolveu-se em três ações e foi ainda organizado um subprojeto. Quanto às ações, a ação 1 – “Da discussão à prática educativa” foi centrada nos/as professores/as e as ações 2 – “A interação faz a mudança” e 3 – “O processo de dar e receber” foram centradas na turma do 7º ano. O subprojeto “O poder da relação” foi desenvolvido com um aluno da turma, o Cristiano. Tendo em conta a finalidade do projeto, foram delineados os objetivos gerais (OG) e objetivos específicos (OE). Os OG 1 e 2 foram considerados especialmente nas ações 1, 2 e 3 (Apêndice F), enquanto que o OG 3 remete para o subprojeto desenvolvido com o Cristiano (Apêndice G):

OG 1. Conscientizar para uma melhor articulação entre as experiências educativas dos/as alunos/as na escola e os seus interesses e experiências pessoais. OE 1.1 (Que os/as professores/as sejam capazes de) Conhecer os interesses e necessidades dos/as seus/as alunos/as; OE 1.2. (Que os/as professores sejam capazes de) Recorrer a estratégias de gestão de sala de aula diferenciadas e adequadas às necessidades dos/as alunos/as; OE 1.3. (Que os/as professores/as sejam capazes de) Valorizar mais as potencialidades e os comportamentos positivos dos/as alunos/as em sala de aula e as suas potencialidades; OE 1.4. (Que os/as

alunos/as sejam capazes de) Identificar pontos de interesse nos conteúdos/matérias das disciplinas; OE 1.5. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Valorizar o papel do/a professor/a.

OG 2. Promover a melhoria das competências sociais e das interações sociais dos/as alunos/as.

OE 2.1. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Identificar e refletir sobre comportamentos adequados e inadequados em sala de aula; OE 2.2. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Identificar indícios de situações que possam gerar conflitos; OE 2.3. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Procurar ativamente soluções para os problemas perante uma situação de conflito; OE 2.4 (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Escutar e comunicar de forma positiva com os/as colegas da turma; OE 2.5. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Refletir sobre a importância do respeito mútuo, procurando entender as particularidades de cada um/a; OE 2.6. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Reconhecer e valorizar as suas capacidades/potencialidades e as dos/as colegas.

Ao longo da avaliação do contexto e do desenvolvimento das ações com a turma, percebeu-se que um dos alunos da turma – o Cristiano – poderia beneficiar de um apoio individual, como será explicado de forma mais aprofundada na secção 5.4 e no apêndice I. No âmbito do subprojeto que se desenvolveu com o estudante, foram definidos os seguintes objetivos, embora a intervenção tenha sido também orientada pelo OG 2 e OE 2.1 a 2.6:

OG 3 – Apoiar a definição pessoal de um percurso educativo mais adequado aos seus interesses. (Que o aluno Cristiano seja capaz de) OE 3.1. Identificar e valorizar os seus próprios interesses; OE 3.2. Pesquisar ofertas educativas adequadas aos seus interesses; OE 3.3. Tomar uma decisão informada acerca do percurso educativo no ano letivo seguinte.

De forma a procurar concretizar os objetivos formulados, utilizaram-se as seguintes estratégias de intervenção: (a) exercícios de dinâmica de grupo, (b) grupos de discussão, (c) *brainstorming*, (d) acompanhamento individual, (e) conversas intencionais, (f) planeamento e desenvolvimento de uma iniciativa de turma, (g) partilha de informação e de estratégias; (h) reuniões (com a DT, com encarregados/as de educação, com coordenadoras de ciclo e de escolas, de CT); (i) encontros; e (j) pesquisa de alternativas formativas. De forma a procurar alcançar estes OG e OE propostos neste PEIS, foram desenhadas três ações e um subprojeto. A ação 1 – “Da discussão à prática

educativa” foi planejada para se concretizar o OG 1; A ação 2 – “A interação faz a mudança” foi pensada como forma de alcançar o OG 2; A ação 3 – “O processo de dar e receber”, foi planejada para contribuir para concretizar os OG 1 e 2; por último, o subprojeto “O poder da relação” foi planejada para se concretizar o OG 3.

4.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA

No desenvolvimento de um projeto de educação e intervenção social, a avaliação é constante. Após a avaliação do contexto e da definição dos objetivos, estratégias e ações, é o momento em que toda a informação se une para se analisar se existe coerência no desenho do Projeto e, conseqüentemente, a sua viabilidade ao nível do seu desenvolvimento (Cembranos et al., 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Apesar de na avaliação do contexto, as reflexões dos professores tenderem a situar os motivos da existência daqueles problemas ao nível dos alunos da turma do 7º ano e das suas famílias, como foi possível analisar no enquadramento teórico, a (des)motivação dos alunos e a (in)disciplina podem também estar relacionadas com a ação pedagógica. Nesse sentido, a ação 1 está direcionada para a intervenção com os/as professores/as. Considerando que esta ação foi pensada com o intuito de responder ao OG 1, torna-se pertinente esclarecer o conceito de conscientização, segundo Freire (1979). Para ele, a conscientização é um teste de realidade, é questioná-la, refletir sobre ela, é ação, é construção “com o material que a vida [nos] fornece” (Freire, 1979, p.15). Para além disso, o processo de conscientização é também utópico, mas Freire (1979) sugere que se desconstrua a ideia de que utopia não é sinónimo de irrealizável, mas sim como um conjunto de possibilidades e, por isso, deve existir num projeto de educação e intervenção social, considerando que este deva procurar transformar a realidade.

A ação 2 e 3 deste projeto estão direcionadas especificamente para a intervenção com o grupo-turma (7ºano), para que, de uma forma mais generalizada, se procure colmatar as necessidades identificadas, caminhando para o enriquecimento do clima emocional e motivacional vivenciado pelos/as participantes no contexto escolar em que estão inseridos. Para isso, toda a informação foi cruzada e discutida pelos atores sociais envolvidos no projeto, nomeadamente as estratégias que iriam procurar colmatar as necessidades identificadas e, conseqüentemente, se a definição

dos OG e OE iria ao encontro dos problemas e necessidades priorizados. Nesse sentido, o desenho deste Projeto espelha a concordância de todos os intervenientes sobre a sua coerência.

As potencialidades deste Projeto, nomeadamente, a disponibilidade dos/as alunos/as, de alguns/as docentes, de alguns/umas assistentes operacionais, das técnicas do GAAP e da DT em participar no projeto sustentam a viabilidade do desenvolvimento destas ações. Para além disso, importa ainda referir que todos/as os/as professores/as do 7º ano se revelaram disponíveis para colaborar em algumas das suas aulas para os encontros com a turma, tendo inclusive um docente disponibilizado um tempo da sua disciplina (50 minutos) por semana para o efeito.

Quanto aos constrangimentos, sentiu-se alguma resistência/inflexibilidade por parte de alguns/umas professores/as em participar neste projeto; o tempo existente para o desenvolvimento do projeto que, por depender de horários escolares e do próprio calendário letivo poderia limitar, de certa forma, o tempo da intervenção; e o facto deste projeto se desenvolver num contexto pandémico poderia condicionar a intervenção. Refira-se, por exemplo, a existência de regras como o atendimento de encarregados/as de educação ser apenas à distância (chamada telefónica ou videochamada), o impedimento da realização de exercícios em grupo e, de igual modo, o impedimento em convidar pessoas externas à escola para orientar atividades.

O subprojecto “O poder da relação” surgiu a partir das necessidades sentidas e identificadas no decorrer da análise da realidade, relativamente ao Cristiano, que exigiam uma intervenção mais focada nas suas individualidades, que procurasse desenvolver as suas capacidades socioemocionais e orientá-lo para respostas adequadas aos seus interesses. As potencialidades da intervenção do subprojecto “O poder da Relação” baseiam-se na relação de confiança estabelecida entre a mestranda e o Cristiano e a sua disponibilidade e abertura em participar, consolidando a viabilidade do desenvolvimento deste subprojecto. Enquanto limitações, antecipava-se o facto de se desenvolver em pleno contexto pandémico, podendo condicionar o estabelecimento de uma relação, devido à instabilidade em que se vive, ou seja, no caso de ser decretada a suspensão das atividades letivas presenciais, ou a necessidade de isolamento profilático por parte do jovem ou da mestranda.

Considerando a viabilidade do desenvolvimento deste Projeto e, tal como é referido no início deste capítulo, em que os Projetos de Educação e Intervenção Social estão em constante avaliação, inseridos em movimentos espirais (ação, reflexão, avaliação...), como referido por Lima (2003) torna-se essencial definir os indicadores e instrumentos de avaliação do processo e de produto, pois são eles que estão entre o que foi desenhado e aquilo que foi possível alcançar.

Assim, para a avaliação foram definidos os seguintes indicadores: (a) participação e envolvimento dos/as professores/as nas atividades do Projeto, considerando a frequência da participação de cada professor/a e o número de professores/as envolvidos; (b) maior utilização de estratégias de funcionamento de sala de aula diferenciadas e adequadas às necessidades dos/as alunos/as, como adequação da comunicação com os/as alunos/as, aulas mais dinâmicas, divisão da atenção entre os/as alunos/as, alteração do espaço da sala de aula, entre outras; (c) maior valorização por parte dos/as professores/as das potencialidades dos/as alunos/as, quer nos seus discursos, quer nos comportamentos; (d) feedback dos/as professores/as e alunos/as sobre o desenvolvimento do Projeto; (e) adequação crescente de comportamentos dentro e fora da sala de aula ao longo do desenvolvimento do Projeto; (f) discurso mais positivo acerca de si e dos/as outros/as; (g) comunicação mais positiva entre colegas e entre professores/as e alunos/as; (h) (a observação de) situações de escuta ativa, de empatia e consciência social; (i) (a observação de) mais interações positivas entre alunos/as que estavam mais isolados e os restantes elementos da turma; (j) a identificação por parte do Cristiano dos seus próprios interesses; (k) e a identificação de uma resposta de ensino mais adequada aos interesses do Cristiano, com o conseqüente ingresso nesse curso/escola.

5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Neste capítulo, apresenta-se a sistematização das ações desenvolvidas, apoiadas pelos apêndices com a descrição de cada atividade mencionada, mas também se procura analisá-las de uma forma reflexiva e crítica, procurando perceber se os objetivos propostos iam sendo alcançados. Este Projeto foi desenvolvido a partir da Metodologia de IAP e, por isso, foram os intervenientes, num processo coconstruído, que determinaram o caminho a seguir, tendo sido marcado por alguns desvios e percursos atribulados, mas, como se irá perceber, tudo fez parte do processo. Seguindo pelo que é defendido por Cembranos et al. (2001), a avaliação de processo permite ao investigador analisar como está a ser desenvolvido o projeto, de forma a realizar ajustes no mesmo, se necessário, como método de aperfeiçoamento do próprio desenho, procurando ser fiel à realidade onde se está a intervir.

Para começar a apresentar a intervenção desenvolvida no Projeto “O 7.º Faz a Diferença”, considera-se pertinente explicar a forma como se chegou ao seu nome. Num dos encontros com a turma, foi questionado se gostariam de escolher o nome do Projeto e, perante a sua resposta positiva e entusiasmada, seguiu um “brainstorming”. Inicialmente, os alunos sentiram que, considerando aquilo que foi desenvolvido ao longo do tempo, o nome deveria conter a palavra “diferença”, pois sentiam que seria essa palavra que representaria o Projeto. Nesse sentido, começaram por sugerir “Fazer a Diferença”, “Somos a Diferença”, “O 7.º é a Diferença” e “O 7.º Faz a Diferença”. Assim que o último nome foi sugerido, a decisão foi unânime.

O Projeto “O 7.º Faz a Diferença” foi desenvolvido em três ações e um subprojeto. A ação 1 “Da discussão à prática educativa”, a ação 2 “A interação faz a mudança” e a ação 3 “O processo de dar e receber” focaram-se na intervenção desenvolvida com a turma de 7º ano e seus professores. As três ações foram desenvolvidas a partir de um conjunto de estratégias que ocorreram diariamente e a partir de atividades desenvolvidas em encontros com a turma que ocorreram, geralmente, uma vez por semana. Inicialmente, foi lançada a proposta de orientação destes encontros em contexto de sala de aula a todos os professores do CT, tendo todos eles mostrado disponibilidade em colaborar nas suas aulas da sua disciplina para o efeito. No entanto, dada a

exigência do cumprimento do currículo e tendo em conta que um dos professores se disponibilizou a colaborar num tempo letivo da sua disciplina por semana, os encontros, na sua maioria, decorreram no tempo de aula dessa disciplina. Porém, e uma vez que a intervenção foi desenvolvida com o intuito de envolver os professores do CT, houve encontros em aulas de outras três disciplinas. Na ação 1 foram envolvidos 10 de 12 professores e na ação 2 foram envolvidos os 12 professores. Na ação 3 foram realizados três encontros com EE, presencialmente, e foram realizados contactos telefónicos frequentes com seis EE.

O subprojeto “O poder da relação” surgiu da necessidade de se desenvolver uma intervenção de uma forma mais particularizada com um dos alunos que integram a turma de 7º ano, o Cristiano, pois foram identificados como problemas os comportamentos que adotava dentro e fora da sala de aula, o envolvimento frequente em conflitos, as dificuldades no relacionamento interpessoal com alguns elementos da sua turma, a desmotivação para a aprendizagem em contexto escolar manifestada e os episódios frequentes de indisciplina. Uma vez que segundo Feitosa et al. (2005), as dificuldades de aprendizagem podem estar ligadas a problemas emocionais que, por sua vez, se podem traduzir em comportamentos indisciplinados que poderão ter um impacto negativo com as relações dos mesmos nos vários contextos em que estão inseridos, percebeu-se então que este aluno poderia beneficiar com o desenvolvimento de uma intervenção psicossocial individualizada, com base na Relação de Ajuda (RA).

5.1. AÇÃO “DA DISCUSSÃO À PRÁTICA EDUCATIVA”

A ação 1 procurou responder ao problema da falta de motivação para a aprendizagem e o incumprimento de regras em sala de aula. Esta procurou alcançar o OG 1 e os OE 1.1., 1.2., 1.3., 1.4. e 1.5, a partir de conversas intencionais realizadas com os professores, da participação em duas reuniões de CT, de reuniões com a DT, de partilha de informações autorizadas e necessárias para o conhecimento do percurso pessoal de alguns alunos, da pesquisa de conhecimento científico sobre os problemas identificados e sua partilha com os professores (para que pudessem ter em consideração em contexto de sala de aula) e do envolvimento de professores em atividades do interesse dos alunos. Considera-se ainda importante explicitar que, na avaliação do contexto, as reflexões dos professores tendiam a situar os motivos da existência daqueles problemas ao nível dos alunos da turma do 7º ano e das suas famílias. Neste projeto, assumindo-se uma perspectiva

bioecológica (e.g. Bronfenbrenner & Morris, 1998), a ação 1 implicou os/as professores/as como participantes, pois perspectiva-se que a (des)motivação dos/as alunos e a (in)disciplina podem estar também relacionadas com a ação pedagógica dos/as docentes.

A intervenção no âmbito desta ação iniciou-se de forma mais sistemática no início do 3º período, uma vez que o 2º período decorreu na modalidade à distância, devido à suspensão das atividades letivas presenciais, por consequência da pandemia. Apesar disso, foi na reunião de CT, no final do 2º período, que a mestranda apresentou aos professores que compõem o CT os problemas e as necessidades identificadas ao longo do conhecimento da realidade da turma de 7º ano, bem como as propostas de intervenção, propondo ainda que estes fossem participantes, no sentido de procurar responder aos problemas e necessidades identificadas. Nessa reunião houve um reconhecimento do trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do 2º período com a turma (Ação 2), a partir dos encontros síncronos, e individualmente com o Cristiano, a Safira e o Alex.

[REDACTED]

Para além disso, na mesma reunião de CT, após a mestranda ter falado sobre o desenvolvimento do projeto, foi realizado o balanço do 2º período tendo sido identificados os alunos que os professores consideravam estar com dificuldades no processo de aprendizagem. Nesse sentido, foi decidido que, de forma a procurar motivar os alunos para a aprendizagem, iam adotar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente as universais⁴, para os alunos Safira, Alex, Ronaldo, Cristiano e Peter, como: diversificação das estratégias de ensino, adaptações às provas de avaliação, mais tempo para a concretização de tarefas, reforço positivo e acompanhamento mais individualizado (OE 1.2). Após ter ficado decidido em CT, todos/as os/as professores/as adotaram medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nas suas disciplinas.

⁴ “As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Estas medidas consideram a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis” (Pereira et al., 2018, p.30)

Dos 12 professores envolvidos, sete mencionaram que foram notando mudanças nos comportamentos dos alunos em sala de aula.

Dado escasso tempo disponível por parte dos/as professores/as para reunir fora do seu horário letivo, a mestranda aproveitava todos os momentos e oportunidades para o desenvolvimento desta ação. Não existia uma periodicidade no desenvolvimento destas estratégias, no entanto, ocorreram de forma espontânea e frequente. Esses momentos tanto ocorriam por iniciativa dos/as professores/as, como por iniciativa da mestranda.

Tal como mencionado na Avaliação de Contexto, os professores também identificaram como problema a falta de motivação para a aprendizagem e o incumprimento de regras em sala de aula. A mestranda era frequentemente confrontada com queixas relativas a comportamentos de alguns alunos da turma. Nesses momentos, a mestranda procurava partilhar com os docentes algumas informações que considerava importantes (e autorizadas, considerando o código ético e deontológico) sobre o aluno em questão, e debatiam, em conjunto, algumas propostas de estratégias, como a adequação da comunicação com os alunos, aulas mais dinâmicas, divisão da atenção pelos vários alunos, alteração do espaço da sala de aula.

Um/a dos/as professores/as partilhou com a mestranda várias situações relacionadas com a turma em geral e em casos individuais, como o caso do Cristiano, do Ronaldo e do Peter, que lhe causaram preocupação. Perante essa partilha, refletiu-se acerca da possibilidade de o/a docente tentar reforçar as potencialidades dos alunos, de procurar adequar a sua comunicação com os alunos e de encontrar um ponto de encontro entre os interesses dos alunos e os conteúdos académicos associados à sua disciplina (OE 1.3). O/A mesmo/a ia devolvendo que tinha começado a sentir mudanças na relação com o Cristiano, com o Ronaldo e com o Peter, para além de ter também começado a sentir mudanças na turma em geral.

Outro/a professor/a partilhou com a mestranda a sua preocupação pelo facto de o Cristiano faltar às suas aulas com regularidade, dado tratar-se da disciplina preferida do aluno. Em conjunto discutiram-se estratégias que pudessem contribuir para que o aluno começasse a frequentar as suas aulas. Nesse sentido, o/a docente procurou estabelecer uma relação mais próxima com ele, mostrando-se preocupado com a sua ausência nas aulas e reforçando as suas potencialidades.

Para além disso, após a mestranda ter partilhado com o/a professor/a uma das áreas de interesse do aluno (que coincidia com um dos conteúdos académicos a lecionar na sua disciplina), o/a professor/a aproveitou esse fator para incentivar o aluno a estar presente na sua aula e ainda convidou professores externos à escola, para lecionarem esse conteúdo académico (OE 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4). A adoção dessas estratégias permitiu que o Cristiano começasse a frequentar as aulas presenciais da sua disciplina, tendo evidenciado uma mudança na participação e empenho.

Um/a outro/a professor/a partilhou com a mestranda situações que lhe causaram preocupação em alguns momentos. Percebeu-se que este/a professor/a poderia estar a adotar modelos de ensino menos participativos, o que poderia explicar a relação distante que parecia ter com alguns alunos da turma. Na discussão de estratégias alternativas, pareceu, em alguns momentos, pouco recetivo/a. Contudo, ao longo do tempo, e também com a persistência da mestranda, foi-se conseguindo, gradualmente, que utilizasse estratégias diferentes (OE 1.2 e 1.3). Foi com a partilha de algumas informações possíveis sobre a história de alguns alunos, que o/a mesmo/a começou a procurar aproximar-se mais dos alunos, o que levou a que comesçassem a solicitar mais a sua ajuda em sala de aula, se esforçassem na realização das tarefas e participassem mais.

Existiram dois docentes em que o contacto com a mestranda foi mais frequente (DT e professor Ricardo). A DT, à exceção dos restantes elementos do CT, não tinha queixas relacionadas com o comportamento da turma em geral, contudo, acabava por intervir devido às queixas que recebia dos/as professores/as. A mestranda realizou reuniões com a DT frequentemente, de forma a partilhar o feedback do desenvolvimento do projeto (o processo). Nessas, a DT partilhava assuntos relacionados com a turma que a preocupavam, como os comportamentos desadequados que adotavam nas outras aulas e outras questões relativas a casos individuais de alunos da turma de 7º ano. Em conjunto debatiam estratégias que a DT poderia recorrer perante as situações relatadas. Um dos exemplos relaciona-se com o Peter, que faltava com frequência às aulas e, quando ia, recusava-se a trabalhar. No seguimento de um exercício descrito na ação 2, em que o aluno manifestou que gostaria de estar mais tempo com a sua mãe, a DT e a mestranda marcaram um atendimento com a mesma (este aluno vivia com a avó, porque a mãe trabalhava longe de casa). Após esse atendimento, os professores referiram que o Peter começou a frequentar as aulas com maior regularidade, tendo inclusive se mostrado mais motivado em algumas disciplinas, conforme partilhou uma das professoras da área das línguas (OE 1.1).

Por último, o professor Ricardo foi com quem a mestranda partilhou a maior parte do tempo desenvolvido no projeto, por ter sido o docente que se disponibilizou a colaborar num dos seus tempos letivos semanais. A disciplina lecionada por si era uma das que alguns alunos adotavam com frequência comportamentos desadequados, por sentirem desinteresse em relação aos conteúdos académicos e pela relação distante com o mesmo. Inicialmente, o docente não se envolvia nas atividades propostas pela mestranda, mas dava a sua opinião sobre o que ia sendo desenvolvido. Este reconhecia que aquelas atividades promoviam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mas mantinha-se a observar o grupo, nos encontros iniciais. Contudo, a mestranda procurou envolvê-lo mais nos encontros, solicitando a sua colaboração para algumas tarefas. Essa atitude proporcionou que o professor começasse a envolver-se mais, participando ativamente nas atividades (OE 1.1, 1.3 e 1.4). Para além disso, ao nível relacional, o mesmo começou a assumir uma postura pró-ativa na gestão comportamental e emocional dos alunos, a realizar ligações entre as atividades do interesse dos alunos e os conteúdos académicos, o que permitiu que comesçassem a olhar para a disciplina e para o próprio professor de forma diferente.

Em forma de conclusão relativamente a esta ação, é importante referir que não foi possível envolver todos os professores do CT, por razões distintas, que se prendem com a falta de tempo e com a falta de abertura para adotar estratégias diferenciadas e/ou inovadoras. No entanto, os momentos em que os professores estavam todos presentes, eram as reuniões de CT. No final do 3º período, a mestranda também esteve presente na reunião de CT onde foram discutidas as avaliações finais dos alunos. Nessa reunião também foi realizado um balanço sobre o desenvolvimento deste projeto. Apesar das mudanças evidenciadas que foram mencionadas nesta secção, o discurso utilizado para avaliar os/as alunos/as continuou no mesmo registo, focando-se mais nos comportamentos do que nas razões que podem estar a provocar os mesmos. Para além disso, quando mencionadas as possíveis razões, relacionavam-se ou com os problemas do aluno ou da sua família. A mestranda foi tendo um papel ativo nesta reunião, debatendo os casos que iam sendo mencionados e contribuindo com informações que foram suscitando reflexões por parte dos professores, tendo, inclusive, no final da reunião, lido o relatório da sua autoria sobre a intervenção realizada com a turma. Partes desse relatório ficaram contempladas na ata da reunião de CT e também ficou anexado no Plano de Turma.

5.2. AÇÃO “A INTERAÇÃO FAZ A MUDANÇA”

Com a ação 2, este projeto procurou responder ao problema da dificuldade de relacionamento interpessoal entre alguns alunos da turma. Nesse sentido, para o desenvolvimento desta ação recorreu-se a estratégias como exercícios de dinâmica de grupo, *brainstorming*, grupos de discussão, acompanhamento individual, conversas intencionais, reuniões com a DT e reuniões com encarregados/as de educação. Esta ação foi desenvolvida como forma de alcançar o OG 2 e os OE 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5. e 2.6.

Tal como já referido, esta ação desenvolveu-se a partir de encontros semanais com a turma, ocorrendo, na maioria das vezes, uma vez por semana, com a duração de 50 minutos. Contudo, existiram semanas em que ocorreram dois ou três encontros. No total, no âmbito desta ação, foram desenvolvidos 13 encontros com a turma *online* (modalidade de ensino à distância) e 13 em contexto de sala de aula (modalidade de ensino presencial), tendo iniciado a 21 de janeiro de 2021 e terminado a 22 de junho de 2021.

No dia 22 de janeiro de 2021 foi determinado pelo governo, sob o Decreto nº3-C/2021, a interrupção das aulas presenciais por consequência do covid-19, tendo suspenso as aulas até ao dia 5 de fevereiro de 2021. No entanto, face à evolução da pandemia nesse período, o governo determinou a retoma das atividades letivas não presenciais a partir do dia 8 de fevereiro de 2021 (decisão fundamentada nos Decretos nº3º-D/2021, 3º-E/2021 e 3º-F/2021). Nesse sentido, o segundo encontro decorreu recorrendo à plataforma “Google Meet”, a 1 de março de 2021. Inicialmente foi proposto um exercício quebra-gelo “Põe a mão no ar quem...” que possibilitou um momento interativo para que os alunos partilhassem gostos e interesses e ficassem a conhecer o mesmo dos/as seus/suas colegas (OE 2.4, 2.5 e 2.6). Tanto no segundo como no terceiro encontro, foi possível realizar uma análise mais profunda dos aspetos positivos e negativos que os alunos tinham identificado sobre a turma (OE 2.1) (apêndice H, n.º 1 e 2). Nestes encontros, alguns alunos destacaram-se pela participação espontânea, contudo, a maioria dos alunos participava quando lhes era proposto. No final do encontro, a mestrandia propôs um exercício denominado “A troca de segredos”. O exercício consistiu que os alunos, num momento de introspeção, enviassem um email à mestrandia com as seguintes propostas: “um momento feliz, um momento infeliz, um sonho e um medo”. Durante a proposta de exercício foi explicado aos

alunos que participava quem se sentisse confortável e que escreviam apenas as informações que gostariam de partilhar com a mesma. Tendo isso em conta, o balanço deste exercício foi positivo, pois os alunos partilharam momentos muito pessoais e profundos, permitindo um conhecimento mais pessoal dos alunos (OE 2.5) e demonstrando o grau de confiança que os alunos sentem em relação à mestranda. No final do terceiro encontro, foi-lhes solicitado que partilhassem as suas expectativas relativamente ao projeto e, mais uma vez, as respostas obtidas prenderam-se maioritariamente pelo comportamento da turma, com a exceção do Cristiano que apresentou uma “revolução na escola” (apêndice H. n.º 2). Nessa sua proposta, o Cristiano transpareceu os aspetos da escola que vão ao encontro dos seus interesses e que mais valoriza.

No quarto e quinto encontros (8 e 15 de março de 2021) realizou-se um exercício de dinâmica de grupo intitulado “O naufrágio” (Dinámicas Grupales, s.d.), para trabalhar algumas competências socioemocionais (OE 2.4 e 2.6), como a consciência social e a tomada de decisão (apêndice H, n.º 3 e 4). Foi também possível trabalhar a comunicação positiva, a capacidade de argumentar, o respeito e a aceitação pelas diversas opiniões. Este exercício incentivou a participação dos alunos, tendo sido visível o seu interesse. Houve vários alunos que se destacaram pela participação espontânea frequente. Todavia, foi possível perceber que existem muitos preconceitos e juízos de valor enraizados, relativamente a consumos de álcool e estupefacientes, questões de género e xenofobia. Apesar disso, para além de terem conseguido chegar a um consenso, considera-se importante referir que, principalmente num exercício como este, as pessoas podem ter opiniões diferentes pois, tal como disse a Beatriz “eu não quero fazer uma escolha, eu não sou ninguém para escolher quem vive e quem morre, todos têm o direito à vida”. Contudo, é importante reter o facto de a decisão ter sido tomada tendo em consideração a opinião de todos e de terem conseguido comunicar e argumentar de forma positiva. Desta atividade resultaram reflexões interessantes relacionadas com o valor da vida, mostrando uma grande disparidade de opiniões. O quinto encontro com a turma foi o último que aconteceu à distância.

No dia 5 de abril de 2021, o 3º ciclo regressou ao ensino na modalidade presencial e, de forma a dar continuidade aos encontros com a turma, os professores foram questionados sobre a sua disponibilidade para que as atividades do Projeto decorressem nas suas aulas. Todos se mostraram disponíveis, contudo, uma vez que o professor Ricardo manifestou que estava confortável relativamente aos conteúdos lecionados na sua disciplina, os encontros decorreram

semanalmente numa das suas aulas de 50 minutos. Nesse sentido, no dia 13 de abril realizou-se o sexto encontro com a turma na sua disciplina. Foram distribuídos pelos alunos envelopes (cada aluno tinha um com o seu nome) com uma folha que continha as informações partilhadas por cada um deles, ao longo das atividades desenvolvidas nos encontros anteriores, como: apresentação (nome fictício escolhido por eles, informações pessoais partilharam no momento de apresentação), exercício “troca de segredos” (com o momento feliz, momento infeliz, um medo e um sonho) e as suas dificuldades e expectativas sobre a turma. Em primeiro lugar foi proposto aos alunos que verificassem todas as informações, explicando-lhes que seriam as informações partilhadas no Projeto e que algumas delas seriam partilhadas num dos exercícios de dinâmica de grupo, se eles concordassem. Nesse sentido, foi dada também a oportunidade de alterarem alguma informação, caso pretendessem. Em segundo lugar, foi lhes explicado que aquele envelope iria acompanhá-los durante o desenvolvimento do Projeto, podendo representar para si como um “diário”, onde poderiam colocar pensamentos, sentimentos, confissões, opiniões, acontecimentos, sendo estas pessoais e sendo estes os únicos que teriam acesso. Para além disso, foi adiantado que poderiam aparecer algumas surpresas nesses envelopes.

Ao longo dos encontros foram desenvolvidas algumas atividades e exercícios de dinâmica de grupo que tiveram como principal objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais como o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, a tomada de decisão e o relacionamento pessoal, procurando alcançar os OE associados ao OG2. Entre eles, destacam-se os exercícios de dinâmica de grupo: “O feitiço virou-se contra o feiticeiro” (Atividades Pedagógicas, s.d.); “verdadeiro ou falso”; “bingo!” (Conselho da Europa, 2016); “uma mão de promessas”; “um pedacinho de mim, para ti”; e “o que acho de mim e o que acho de ti”. Todos eles foram essenciais para este processo de transformação.

O exercício de dinâmica de grupo “O feitiço virou-se contra o feiticeiro” (Atividades Pedagógicas, s.d.), de forma interativa e descontraída, ensinou a importância de nos colocarmos no lugar do outro, de ser empáticos. Tal foi possível verificar a partir da reflexão realizada no final do exercício pois foram unânimes na partilha do sentimento que lhes transmitiu a participação nesse exercício: “às vezes, pensamos que é tudo na brincadeira e magoamos os outros” (OE 2.2 e 2.3), “quando tivemos que trocar os papéis, senti-me logo mal porque desejei para um amigo aquilo que eu não gostaria de fazer”, “vai fazer-me pensar duas vezes, na próxima vez” (OE 2.2 e 2.5).

Nos exercícios de dinâmica de grupo “verdadeiro ou falso” e “bingo!” (Conselho da Europa, 2016) procurou-se proporcionar interações positivas entre os alunos, a partir de um momento mais dinâmico, permitindo que se conhecessem mais uns aos outros. Estes exercícios foram essenciais pois permitiu notar uma evolução na forma como alguns alunos (que se encontravam mais distantes nas relações entre os alunos da turma) se relacionaram (OE 2.4 e 2.6). Foi possível verificar a partir da observação e até da reflexão de ambos os exercícios, que os apreciaram: “foi fixe, aprendi coisas que não sabia sobre o X”, “nunca tínhamos feito nada do género, foi divertido”, “podíamos fazer mais exercícios assim, acho que até nos ajuda a dar melhor”.

Nos exercícios “o que acho de mim e o que acho de ti” e “uma mão cheia de promessas” foram utilizados pequenos papéis coloridos que seriam colocados nos seus envelopes. O primeiro consistiu em escrever num dos papéis uma característica positiva que identificava em si mesmo e, no outro papel, uma característica positiva que identificavam no colega cujo nome se encontrava no papel (os papéis foram distribuídos aleatoriamente) (OE 2.5 e 2.6). Foi-lhes proposto que escrevessem as características associadas a si no seu próprio envelope e o outro papel seria a mestranda a colocar no envelope correspondente. Este exercício permitiu perceber que existiam na turma alunos mais inseguros, com baixa autoestima, o que deu novas pistas para a intervenção, como a necessidade de serem realizados encontros individuais com alguns alunos. O mesmo aconteceu com o segundo exercício, que consistiu em escrever num outro papel um objetivo que pretendiam alcançar até à semana seguinte. Aí também surgiram situações complexas, que exigiram recorrer a outras estratégias para apoiar dois alunos, o Ronaldo e o Peter. Para apoiar o Ronaldo considerou-se necessário o envolvimento da psicóloga do GAAP e para apoiar o Peter o envolvimento da técnica de serviço social. Em ambas as situações, a mestranda também os acompanhou individualmente em conjunto com as técnicas do GAAP. Nesses acompanhamentos, a mestranda foi discutindo as situações com as profissionais, com o conhecimento e consentimento dos alunos, mas ambas as informações não poderão ser aqui partilhadas, devido à necessidade de proteger a identidade dos alunos e o sigilo profissional.

Para além destas atividades foram também realizadas conversas intencionais com os alunos fora do contexto de sala de aula e alguns encontros individuais com os alunos Peter, Ronaldo, Safira, Alex, Gustavo e Zeca. Relativamente ao Peter, nos encontros abordava as suas relações e dinâmicas familiares. Este assunto surgiu no seguimento do exercício “uma mão cheia de

promessas” em que o aluno escreveu que gostaria de passar mais tempo com a sua mãe. No encontro falou que a mãe trabalhava longe e passava pouco tempo com ela, desejando passar mais. Em nenhum momento o aluno fez referência ao pai e quando a mestranda perguntou com quem vivia, o pai não estava incluído no agregado. Após este encontro, numa reunião com a DT a mestranda sugeriu que se realizasse uma reunião com a mãe do aluno, de forma a envolvê-la mais no processo educativo do aluno. No dia da reunião o aluno mostrava-se feliz por a mãe ter ido à escola, mesmo que isso significasse falar do que estava a correr menos bem na escola. Na reunião foi partilhado com a mãe o sentimento partilhado pelo filho no exercício (com o seu consentimento), assim como a importância de, sempre que possível, passar mais tempo com ele. Decorrente dessa reunião, a mestranda e a DT ficaram com o contacto de telemóvel da mãe (que não se encontrava como contacto da encarregada de educação do Peter, uma vez que quem assumia esse papel era a sua avó, com quem vivia). Após a reunião, o Peter começou a ir mais às aulas e a mostrar-se mais interessado. No caso do Ronaldo, os encontros individuais ocorreram por se ter percebido o seu estado de vulnerabilidade a nível emocional, muito evidente no exercício acima referido. Dada a gravidade da situação, a mestranda articulou de imediato com a psicóloga da escola, que a aconselhou sobre os procedimentos que deveria tomar nessa situação. A mestranda começou por propor um encontro individual com o aluno e, com o seu consentimento, a mestranda entrou em contacto telefónico com a mãe. Para este acompanhamento, a mestranda também articulou com uma instituição de saúde. O seu diagnóstico será omitido neste relatório, mas influenciou de forma negativa o seu percurso educativo nesse ano letivo.

Por fim, também foram desenvolvidas duas sessões de educação sexual que surgiram no seguimento de uma proposta lançada pelos alunos, numa conversa intencional sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Nessa conversa, as alunas envolvidas revelaram-se desinformadas relativamente aos vários métodos existentes, mas manifestaram-se confortáveis a falar sobre o assunto e interessadas, tendo dito “era fixe termos uma aula sobre isto, supostamente tivemos uma aula de educação sexual com a Professora X, mas só falamos nos afetos”. Nesse sentido, a mestranda numa das reuniões com a DT expôs essa situação, com o consentimento das alunas, tendo ambas planeado e orientado as sessões de educação sexual.

Ao longo dos encontros foram ocorrendo algumas situações que evidenciaram algumas mudanças incluídas como indicadores de avaliação deste Projeto, como o facto de os alunos

começarem a passar os intervalos todos juntos, incluindo alunos que estavam mais excluídos das interações na turma. Para além disso, o número de conflitos e de participações disciplinares foi reduzindo ao longo do tempo e a capacidade de gestão emocional e de conflitos também se foram alterando. Foram-se observando situações em que os alunos, entreajudando-se, conseguiram gerir situações de conflito de forma positiva, sem recorrer a um adulto na escola, e foi-se notando que iam percebendo melhor a gravidade das situações, procurando a ajuda de um adulto na escola, sempre que consideravam que a gravidade da situação assim o exigia.

5.3. AÇÃO “O PROCESSO DE DAR E RECEBER”

A Ação 3, tal como na ação anteriormente apresentada, procurou responder ao problema da falta de motivação para a aprendizagem, do incumprimento de regras em sala de aula e da dificuldade de relacionamento interpessoal entre alguns alunos da turma. Recorreu-se a estratégias como *brainstorming*, conversas intencionais, articulação com as coordenadoras de ciclo e de escolas, articulação com o Banco Alimentar do Porto, recolha de alimentos para o Banco Alimentar, reuniões com a DT e contactos telefónicos com os/as encarregados/as de educação. Esta ação foi também desenvolvida como forma de alcançar os OE 1.1., 1.3., 2.4., 2.5. e 2.6.

Ao longo dos encontros já descritos, foi sendo proposto aos alunos do 7º que pensassem numa iniciativa que gostassem de realizar em conjunto. Num dos encontros, a partir de um *Brainstorming*, a Charlotte mencionou que gostaria de realizar uma ação de solidariedade, mas não sabia como. Não foi uma decisão unânime, pois existiam alunos que se sentiam céticos com a proposta, mas foi a única proposta apresentada. Assim sendo, a mestrandia sugeriu que pensassem em que tipo de ações de solidariedade gostariam de participar, tendo surgido propostas como limpeza das ruas, voluntariado nos canis, voluntariado com as pessoas em situação de sem-abrigo e, por último, a Charlotte referiu que não via há muito tempo “aquelas pessoas que pediam comida com sacos nos supermercados”. A mestrandia propôs que fizessem uma pesquisa para se avaliar as possibilidades de se envolverem numa das suas propostas, tendo todos concordado. Entretanto, o Banco Alimentar do Porto divulgou uma iniciativa que abrangia todas as instituições de ensino a nível nacional, tendo a mestrandia levado essa informação para o encontro e, ao apresentá-la, os alunos decidiram logo dar seguimento à ideia, mostrando-se muito satisfeitos e entusiasmados com mesma.

Os alunos tiveram, ao longo de todo o processo, uma postura proativa: discutiram estratégias, dividiram tarefas (consoante as áreas do seu interesse e do seu conforto), assumiram-nas e cumpriram-nas rigorosamente; dividiram-se em equipas, havendo elementos que estavam inseridos em várias; elaboraram cartazes e o texto de divulgação, divulgaram a iniciativa de sala em sala por todas as turmas de todas as escolas do agrupamento, divulgaram nas redes sociais (tendo sido mencionados pelo próprio Banco Alimentar do Porto), colocaram cartazes por todas as escolas do agrupamento; recolheram caixas, decoraram as caixas e distribuíram-nas por todas as escolas do agrupamento. Enquanto turma, definiram um objetivo: conseguir encher o caixote (o maior que existia no agrupamento), que se encontrava na Escola EB 2,3, apenas com os donativos dos alunos dessa escola.

Para o desenvolvimento desta iniciativa, todos/as os/as professores/as do CT foram envolvidos/as, tendo cinco deles/as colaborado em algumas das suas aulas para a sua concretização (OE 1.1 e 1.3).

Esta ação, para além de ter superado as expectativas dos alunos relativamente à adesão da comunidade educativa, teve muitos outros aspetos positivos a mencionar. Em primeiro lugar, salienta-se o facto de todos os alunos se terem envolvido de forma ativa, mostrando a sua capacidade de consciência social (OE 2.5) e assumindo as responsabilidades a que se propuseram. Para além disso, trabalharam competências de comunicação e de relacionamento interpessoal (OE 2.4, 2.5 e 2.6) ao irem divulgar a todas as escolas do agrupamento e abdicaram das suas manhãs livres para cumprirem com a sua tarefa, o que também é um aspeto positivo a evidenciar. Outro aspeto positivo prende-se com o envolvimento de outros professores que até a esse momento não tinham participado de forma ativa na Ação 1, o que permitiu que conhecessem melhor a turma, pudessem identificar e valorizar pontos fortes da turma e potencialidades de cada aluno e a existência de interações mais positivas entre ambos (OE 2.4, 2.5 e 2.6).

No final, todo o esforço recebeu o devido reconhecimento. Foram envolvidos nesta iniciativa 71 turmas, cerca de 1930 pessoas, que permitiram superar o objetivo da turma de encher o caixote da Escola EB 2,3 e foram angariados 515kg de alimentos. Para além disso, foi enviado um pequeno relatório desta iniciativa para o Diretor do Agrupamento, por sugestão dos próprios alunos, tendo este publicado na página do agrupamento numa rede social. Os alunos revelaram

que se sentiram orgulhosos de si mesmos, uma vez que os resultados foram além do que estavam à espera e por o Diretor do Agrupamento ter reconhecido a sua iniciativa e lhes ter dado visibilidade numa página que é visualizada por mais de 3000 pessoas.

Na sessão de avaliação, foi realizada uma reflexão sobre esta ação de forma a procurar perceber a opinião dos alunos sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo desta ação. Os próprios alunos mencionaram que: “senti-me bem por estar a ajudar outras pessoas”, “conheci uma realidade que não conhecia”, “achei importante esta iniciativa porque nem todos temos boas condições em casa”, “foi uma nova experiência e adorei”. Relativamente às mudanças sentidas na turma, no final de todo este processo, serão espelhadas no capítulo da “Avaliação do Produto”.

5.4 SUBPROJETO “O PODER DA RELAÇÃO”

O subprojeto “O poder da relação” surgiu da necessidade de se desenvolver uma intervenção individualizada com um dos alunos que integram a turma de 7º ano, o Cristiano. Ao longo da análise da realidade, e a partir do discurso da professora Ana, de outros professores do CT do 7º ano e da observação participante, foram identificados como problemas os comportamentos desadequados que adotava dentro e fora da sala de aula, o envolvimento frequente em conflitos, as dificuldades no relacionamento interpessoal com alguns elementos da sua turma, a desmotivação para a aprendizagem em contexto escolar manifestada e os episódios frequentes de indisciplina. À medida que se foi conhecendo o aluno, percebeu-se que na origem destas manifestações em termos comportamentais estava um percurso de vida marcado por vários fatores de risco e que o colocaram a dado momento numa situação de perigo. Por isso, este subprojeto foi desenvolvido com o objetivo de promover a melhoria das competências sociais e os comportamentos sociais do Cristiano (OG2), como também procurou contribuir para o Cristiano fosse capaz de identificar e refletir sobre comportamentos adequados e desadequados em sala de aula (OE 2.1); identificar indícios de situações que possam gerar conflitos (OE 2.2); procurar ativamente soluções para os problemas perante uma situação de conflito (OE 2.3); escutar e comunicar de forma positiva com os colegas da turma (OE 2.4); refletir sobre a importância do respeito mútuo, procurando entender as particularidades de cada um (OE 2.5); e reconhecer e valorizar as suas capacidades/potencialidades e as dos colegas (OE 2.6). Para além destes, e de forma ainda mais preponderante, este subprojeto surgiu com o objetivo de apoiar a definição

peçoal de um percurso educativo mais adequado aos seus interesses (OG3) e que, com o seu desenvolvimento contribuísse para que o Cristiano fosse capaz de identificar e valorizar os seus próprios interesses (OE 3.1); pesquisar ofertas educativas adequadas aos seus interesses (OE 3.2); e tomar uma decisão informada acerca do percurso educativo no ano letivo seguinte (OE 3.3).

Em janeiro de 2021, o Cristiano foi encaminhado para o GAAF. No pedido de intervenção realizado pela DT, identificou, enquanto problemas que sustentam o pedido, a instabilidade emocional e comportamental do aluno. Nesse pedido, mencionou a sua preocupação relativamente aos episódios de indisciplina em sala de aula, às faltas injustificadas que ocorriam a algumas disciplinas estando ele presente na escola, às interações negativas que existiam com alguns colegas da turma e às situações de conflito que ocorriam com alunos dentro e fora da sala de aula. Numa reunião, na qual foram discutidos pedidos de intervenção recebidos, a equipa do GAAF, após a avaliar estas razões, decidiu que o aluno seria apoiado na área de serviço social (i.e., pela técnica de serviço social). No entanto, uma vez que a mestranda já tinha estabelecido uma relação de confiança com o aluno e tinha realizado algumas conversas intencionais com o Cristiano que decorreram de forma positiva, discutiu-se a possibilidade de este ser também acompanhado na área de intervenção de animação socioeducativa (i.e., pela mestranda). Esta proposta surgiu de forma a dar relevância à relação de confiança que foi sendo desenvolvida entre o Cristiano e a mestranda, mas também por significar uma oportunidade de se desenvolver uma intervenção psicossocial a partir do desenvolvimento de uma RA, no âmbito deste mestrado e deste projeto.

Os primeiros encontros, após a interrupção letiva do natal, ocorreram em janeiro de 2021, inicialmente por iniciativa da mestranda, mas rapidamente o Cristiano começou a procurar a mesma para conversar. Nesses encontros o aluno falou sobre o seu natal no CAT e os seus encontros com o seu irmão e com o seu pai, percebeu-se que o Cristiano mantém uma relação muito próxima e muito positiva com o seu irmão. Falou também sobre a escola, sobre as faltas disciplinares que tinha, tendo culpabilizado os colegas que o provocavam, e os professores, que implicavam com ele (segundo o aluno), dizendo “não sei o que têm contra mim”. Refletiu sobre as suas notas no 1º período e sobre os seus objetivos para o 2º. Contou que, até aquele momento, este tinha quatro faltas disciplinares e uma participação de ocorrência nesta EB 2,3. Referiu que não gostava de estudar, que tinha dificuldades em estar atento, que só pensava “em fazer asneiras”, mas que gostava de ir à escola. Deu a entender que considerava positivas as interações

que mantinha com alguns colegas e adultos na escola, como as técnicas especializadas e alguns professores do CT. Para além disso, tal como confidenciou ao longo dos encontros, a ida para a escola simbolizava um escape do seu quotidiano no CAT e de outros problemas existentes na sua vida. Confidenciou que, apesar de não gostar de estudar, gostava de deixar o pai e o irmão orgulhosos. Contou também que o seu irmão era bom aluno, mas que ele sempre teve comportamentos desadequados na escola, tendo já ter sido suspenso na escola que frequentava anteriormente. Relativamente a este último ponto, a mestranda, ao ler o Processo Educativo Individual (PEI) do aluno, comprovou esta informação pois, no mesmo documento, é evidenciado que o Cristiano teve duas medidas sancionatórias na escola que frequentava, para além de estarem registados vários relatos de professores que evidenciam a sua desmotivação para a aprendizagem e os comportamentos desadequados que adotava dentro e fora da sala de aula.

Para além desta informação, estavam também outras relacionadas consigo e com as suas relações familiares. Foi possível perceber que a sua vida foi marcada com problemas relacionais muito desafiantes no seu seio familiar, o que foi possível perceber também ao longo dos encontros com ele. No mesmo documento, a mestranda consultou uma avaliação psicológica realizada por uma psicóloga no agrupamento onde o Cristiano estudava antes de viver no CAT. Como mencionado, há detalhes deste processo, incluindo os resultados dessa avaliação, que não irão ser partilhados neste relatório, mas para facilitar a compreensão de todo o processo de intervenção, é importante referir que essa avaliação concluiu que o jovem tem “um quadro psicológico complexo”. Nesse sentido, importa aqui referir que, inicialmente, a intervenção focou-se na compreensão e análise dos comportamentos do Cristiano nas aulas (mesmo as síncronas), tendo, para isso ter sido necessário conhecer o aluno holisticamente. Tendo isso em conta, juntamente com o observado e escutado durante os encontros com o Cristiano, mais a informação obtido a partir do relatório da avaliação psicológica, a intervenção passou a centrar-se nas várias dimensões do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais do Cristiano, nomeadamente, o autoconhecimento, a autorregulação, o relacionamento interpessoal, a consciência social e a tomada de decisão, sendo a principal estratégia de intervenção o desenvolvimento de uma RA.

Os encontros não eram marcados, nem existia uma periodicidade regular, mas ocorriam frequentemente e espontaneamente, sendo uns solicitados pelo Cristiano, outros propostos pela

mestranda, e ainda existiam momentos em que os encontros ocorriam no seguimento de situações tensas que ocorriam na escola, nas quais o Cristiano estava envolvido. No entanto, não existiram muitos encontros presenciais no 2º período, mas sim por videoconferência uma vez que a data de 21 de janeiro de 2021 marcou o último dia de aulas em regime presencial, pelo facto de ter sido decretada a suspensão das aulas presenciais, como medida de prevenção da Covid-19.

Uma vez que, partindo do discurso do próprio aluno, as idas à escola simbolizavam um escape do seu quotidiano no CAT e de outros problemas existentes na sua vida, as aulas à distância representaram uma fase especialmente desafiante para si. Nos encontros por videoconferência, o Cristiano não revelou estar muito confortável em conversar sobre si, apesar de ter contado que apenas falava com o pai e com o irmão por telefone e que isso estava a ser difícil para ele. Relativamente às aulas, apesar de afirmar sempre que estavam a correr bem, a perspetiva dos professores não correspondia com a dele. Num dos encontros, foi evidente que a sua participação e envolvimento nas aulas eram influenciados pela relação que mantinha com os professores, tendo identificado algumas disciplinas que referiu que não conseguia estar atento e participar. No entanto, manifestou as suas expectativas para o final do 2º período, referindo que iria conseguir reduzir o número de negativas que teve no 1º período. Apesar de ter conseguido isso, manifestou-se desiludido com o facto de ter tido negativa a algumas disciplinas, às quais não esperava, pois sentiu que se tinha esforçado e esse esforço não foi recompensado.

A data de 5 de abril de 2021 marcou o início do 3º período e a retoma das aulas em regime presencial. Uma vez que se regressou às aulas presenciais, os encontros com o Cristiano voltaram a não ser marcados, e sem periodicidade regular, ocorrendo quando solicitados pelo Cristiano, ou propostos pela mestrande e, novamente, no seguimento de situações tensas que ocorriam na escola, nas quais o Cristiano estava envolvido. No entanto, ocorreram de forma frequente.

Os primeiros encontros após o regresso ao regime presencial foram difíceis, devido ao facto de terem ingressado na escola, no 3º período, três alunos que estavam integrados no mesmo CAT que o Cristiano. Foram vários os conflitos que envolveram esses alunos com outros da EB 2,3, tendo influenciado diretamente o bem-estar do Cristiano, tanto ao nível pessoal, como ao nível das suas vivências no contexto escolar e no CAT. Contudo, foi também no seguimento destes acontecimentos que foi possível verificar mudanças no jovem ao nível pessoal, social e emocional.

A partir do mês de abril de 2021, o Cristiano procurou resolver as situações de conflito que o envolviam a ele e aos colegas, de forma adequada, não partindo para a agressão, procurando várias vezes ajuda junto da comunidade educativa (OE 2.2 e 2.3). Quando tinha conhecimento de situações que poderiam prejudicar os colegas também procurava as técnicas do GAAP, com o intuito de os ajudar e de os proteger. Num dos momentos de agressão que envolveram os alunos do mesmo CAT que o Cristiano estava integrado e outros alunos da EB 2,3 e que foi necessária a presença da Polícia de Segurança Pública – Escola Segura, o Cristiano, nessa situação, procurou ajudar ambas as partes, tendo-os separado e aconselhado a ir falar com as técnicas do GAAP, para a situação de conflito não continuar. Mas, uma vez que se encontrava com eles, foi inquirido pelos agentes como se também tivesse estado fisicamente envolvido na agressão. Em nenhum momento ele referiu que apenas os tentou separar, como forma de proteger os colegas, mesmo que isso fosse prejudicar o seu processo. Esta situação evidencia que aquilo que estava a ser trabalhado no âmbito do subprojeto estava a promover mudanças no Cristiano (OG 2).

Partindo destas mudanças no seu desenvolvimento pessoal, social e emocional, nos próximos encontros, a mestrandia valorizou estas características do Cristiano, ou seja, o facto de ter agido de forma protetora, amiga, solidária e ter procurado fazer boas ações pelos seus amigos (OE 2.6). Esta valorização das suas características/capacidades/potencialidades, é considerada essencial quando se trata de uma RA, uma vez que é importante que se olhe para ele para além dos seus problemas e das suas necessidades, procurando encará-lo como alguém com potencialidades e recursos para ser a bússola do seu próprio caminho (Chalifour, 2007). De acordo com a literatura sobre a RA, esta valorização vai promovendo um sentimento de aceitação, pois a pessoa sente que pode ser autêntica na relação e, por isso, vai-se aceitando a si mesmo (Rogers, 1990). Dessa forma, o profissional potencia a consciencialização gradual dos sentimentos e capacidades do jovem, facilitando o desenvolvimento de competências e estratégias que o auxiliem na gestão de imprevistos ou problemas que possam surgir no futuro, caminhando em direção à sua própria mudança, à sua autonomização (Simões et al. 2006).

A partir do momento em que as potencialidades do Cristiano foram explicitamente valorizadas, percebeu-se que a relação estava consolidada e começou-se a evidenciar uma maior disponibilidade emocional do jovem para falar sobre assuntos que para ele eram mais sensíveis. Passou a falar mais sobre acontecimentos do seu passado, de relações com outros familiares, das

suas amizades e das suas paixões. Esse desenvolvimento na relação foi promovido também pela forma como decorriam os encontros. A determinada altura, o jovem propôs que fossem caminhar pelo recreio, no espaço exterior da escola. Esse foi o encontro em que o jovem partilhou assuntos muito sensíveis para si, sobre outros problemas relacionais com outros elementos da sua família, de quem o Cristiano nunca tinha falado até esse momento (apêndice I, n.º1). Esta foi uma mudança que é importante mencionar, uma vez que, conforme mencionado pela técnica que o acompanha no CAT, este rejeitava o acompanhamento psicoterapêutico.

Este subprojeto foi marcado por momentos positivos e negativos, que poderemos descrever como “altos e baixos”, não na RA em si, mas ao nível de mudanças no seu processo pessoal e educativo, devido a situações difíceis que foram acontecendo não só no CAT como no seio familiar do jovem, tendo influenciado diretamente a sua prestação escolar e a sua vivência na escola. Normalmente, quando ocorriam situações relacionadas com o seu pai, os seus comportamentos refletiam as suas emoções, pois eram evidentes as suas lacunas ao nível da regulação emocional. Esta dificuldade acabava por prejudicá-lo na escola, uma vez que não tinha facilidade em controlar os seus impulsos e exprimir as suas emoções, externalizando dessa forma. No entanto, pelo facto de a mestranda ter procurado conhecer holisticamente o aluno, incluindo a obtenção de informação sobre os seus contextos, já tinha conhecimento do significado desses comportamentos. Apesar de terem existido momentos em que o jovem procurava voluntariamente a mestranda, em momentos mais difíceis, tal não acontecia. Por isso, quando ocorriam, a mestranda propunha ao Cristiano um encontro, nos espaços exteriores da escola (i.e., ao ar livre), no decorrer de uma caminhada, representando a forma como o aluno se sentia mais confortável para conversar. Todavia, existiu um dia, quase no final do ano letivo que, num dos momentos mais difíceis, o Cristiano pediu a ajuda da mestranda. Encontrava-se a chorar, o que se observou pela primeira vez, e referiu que precisava de falar. O ocorrido estava também relacionado com o pai, e solicitou que ligasse à técnica que o acompanhava no CAT, pois sentia que não devia estar na escola, estava muito nervoso e estava com medo de fazer coisas que fosse sair prejudicado. Após ter conversado sobre o que estava a acontecer com o seu pai, a mestranda respondeu ao seu pedido, ligando para a técnica que permitiu que fosse para o CAT. Antes de ir, a mestranda solicitou que lhe ligasse quando chegasse ao CAT, e perguntou se gostaria de um abraço antes de ir embora, tendo consentido muito emocionado. Foram este e outros momentos que comprovam que, ao longo deste subprojeto, e apesar do “quadro psicológico complexo”, o

Cristiano começou a mostrar-se protetor, preocupado, responsável, a partir de situações que foram acontecendo com os seus familiares e amigos (OE 2.4, 2.5, 2.6). Para além disso, foi-se revelando afetuoso e carinhoso, não só com amigos e familiares como com a mestranda.

Um outro momento importante que ocorreu no decorrer deste subprojeto e por consequência do desenvolvimento desta RA, ocorreu num dos encontros (apêndice I, n.º 2), quando o jovem partilhou, após a mestranda falar numa das suas experiências no clube de cozinha (que orientava no ano letivo de 2019–2020), que o seu sonho era ser cozinheiro, que gostava muito de cozinhar e que costumava cozinhar com a sua avó, mas não sabia o que tinha de fazer para seguir essa área no futuro (OE 3.1). Perante esta partilha, a mestranda questionou o Cristiano se gostaria de ingressar, num dia, um curso de cozinha, pelo que lhe respondeu positivamente de forma muito satisfeita. Este foi um momento muito importante da intervenção, pois a partir da articulação com a técnica (que desconhecia este interesse do Cristiano), e com o consentimento do jovem, a mestranda realizou pesquisa de ofertas educativas, contactos com escolas, articulação com a técnica que acompanha o Cristiano no CAT e contacto com o seu irmão. Alguns dos momentos de pesquisa das ofertas educativas ocorreram também em encontros com o jovem, tendo solicitado à mestranda que o ensinasse a fazer essa pesquisa (OE 3.2) A partir deste momento, a motivação do Cristiano para a aprendizagem mudou, partilhou este acontecimento com os seus familiares e envolveu-se ativamente neste processo de procura.

Apesar de terem sido evidenciados esforços no decorrer do 3º período por parte do Cristiano nas aulas, o seu percurso escolar foi diretamente influenciado pela instabilidade resultante dos vários acontecimentos ligados às suas relações familiares. Por isso, esses esforços não se revelaram suficientes para que transitasse de ano. Contudo, ingressou num curso Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), em que algumas disciplinas estão relacionadas com a sua área de interesse (OE 3.3). Esta resposta não foi, no ponto de vista da mestranda, a que mais se adequava às características e interesses do Cristiano, todavia, e apesar dos esforços da mestranda ao longo de todo esse processo de procura de ofertas educativas para o jovem, a sua EE decidiu inscrever o jovem num PIEF, que não ia totalmente ao encontro das características e interesses do mesmo, mas era próximo da sua zona de residência, para além da técnica ter justificado à mestranda o facto de conhecer as técnicas que exercem funções nessa escola, possibilitando um acompanhamento mais próximo do percurso do Cristiano neste PIEF. Apesar disso, o jovem

mostrou-se entusiasmado com essa decisão, tendo num dos últimos encontros (já no período das férias escolares de verão), questionado a mestrandas sobre o funcionamento do curso e revelado perspectivas positivas acerca do futuro, relacionadas com a possibilidade de terminar o 9º ano mais cedo, de forma a contribuir para que fosse viver com o seu irmão o mais rapidamente possível. No último encontro, apesar de não ter representado uma despedida, o Cristiano emotivo, abraçou a mestrandas e verbalizou a importância que este projeto teve para ele, mostrando o seu desenvolvimento ao nível pessoal, social e emocional. Neste processo inacabado ficou com muito por fazer, também por ter sido condicionado por vários fatores internos e externos do jovem. Contudo, foi possível evidenciar muitas mudanças nas várias dimensões do desenvolvimento do aluno, tendo sido o resultado de uma relação considerada distinta, desenvolvida afetivamente.

Neste sentido, é importante referir um dos pontos desta RA que influenciou o seu desenvolvimento, que se prende nas atitudes e postura da mestrandas. Uma das atitudes é a aceitação incondicional, que se traduz na capacidade de a mestrandas ter transparecido nos encontros que estava interessada no que o Cristiano dizia, respeitando-o e aceitando-o verdadeiramente (Rogers, 1990). Para além disso, o facto de a mestrandas ter procurado compreendê-lo empaticamente, também promoveu o desenvolvimento da RA, uma vez que, para procurar perceber os seus comportamentos, foi necessário conhecê-lo holisticamente, entrar no seu mundo, focar não nas suas atitudes, mas no que elas representavam. Dessa forma, o Cristiano sentiu-se mais aceite, pois as suas atitudes não eram julgadas, como acontecia frequentemente com outras pessoas da comunidade educativa e, por isso, permitiu também que fosse mais congruente. Ser congruente foi também uma atitude pela qual a mestrandas se pautou nesta RA, querendo isto dizer que foi genuína na relação no que toca à expressão de sentimentos, às atitudes e posturas que adotou. Ser congruente é ser autêntico, assumir as suas experiências e as suas características (Rogers, 1983). Contudo, para trazer as suas próprias características para a RA, o profissional deve ter consciência que terão influência em todo o processo interventivo. Por isso, existiram vários momentos em que a mestrandas sentiu necessidade de parar para refletir sobre a sua prática, pois é essencial que o profissional se autoconheça, profundamente, para que se envolva “afetivamente nas relações sem medo de se perder nelas” (Timóteo, 2010, p. 30). De facto, o que esteve na base desta RA foi o afeto, o amor e, aproveitando as palavras do autor Coimbra de Matos, (2007, p.36) só “é um profissional de Relação de Ajuda quem pode e sabe amar”.

6. AVALIAÇÃO DO PRODUTO

A avaliação do produto é o momento em que, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987), se analisa o impacto do projeto, ou seja, se os objetivos foram cumpridos e as necessidades colmatadas, e o que não foi possível concretizar. A avaliação de produto do PEIS “O 7.º Faz a Diferença” fez-se com base na observação, nas conversas intencionais, num exercício e na análise de documentos (e.g., ata da reunião do CT), tendo como referência os indicadores de avaliação definidos.

De forma a alcançar o OG 1 e respetivos OE, respondendo ao problema da desmotivação para a aprendizagem e ao incumprimento de regras em sala de aula, foi desenvolvida a ação 1. Pode-se dizer que sete dos 12 professores mobilizaram estratégias a que não recorriam muito frequentemente, como: melhor adequação da comunicação aos alunos; um apoio mais individualizado; alteração do espaço da sala de aula; procurar conhecer as necessidades dos alunos; procurar criar interações positivas a partir do conhecimento dos interesses dos alunos, da sua história de vida; da partilha de sentimentos, de situações que foram ocorrendo no dia a dia; na valorização das potencialidades dos alunos; e na devolução de *feedbacks* positivos relativos a comportamentos positivos em sala de aula. Especificamente, na avaliação do projeto, um/a dos/as professores/as mencionou que a sua relação com o Cristiano mudou quando procurou adequar a sua comunicação com o aluno, demonstrando que tinha interesse no que ele contava. Referiu que foi importante conhecer um pouco da sua história, das suas características e das suas dificuldades. A comunicação entre ambos foi ocorrendo de forma mais positiva, resultando inclusivamente na partilha, pelo Cristiano, de situações pessoais. O/a professor/a mencionou também que o Peter começou a demonstrar empenho em realizar as tarefas propostas, “apesar de continuar a revelar grande falta de concentração e de assumir comportamentos desajustados” (Professor/a). O/a professor/a sentiu também as mesmas mudanças na Safira, tendo mencionado a sua evolução ao nível do comportamento e empenho na realização das atividades. Relativamente à DT, o facto de se ter sempre mostrado disponível e interessada, comprometida e envolvida em todo o processo, proporcionou uma clareza no desenvolvimento da intervenção deste Projeto, tendo-se traduzido em mudanças positivas na turma. A DT assumiu uma postura pró-ativa, utilizando estratégias de ensino mais diversificadas e adequadas às dificuldades e interesses dos alunos, e partilhava também ela sugestões com os restantes docentes, o que

contribuiu para o fortalecimento deste Projeto. Esta postura potenciou uma relação positiva, com base na confiança e no afeto, com os seus alunos, tendo influenciado de forma positiva as mudanças graduais ao nível da motivação e das relações interpessoais, que se refletiu na nota final na sua disciplina. Pelas palavras da professora, apesar de considerar que este processo foi benéfico para todos os alunos, destacou o Cristiano e o Peter pela “evolução gradual do seu trabalho, que se traduziu num maior investimento na realização das tarefas propostas, num reforço da atenção e da concentração durante as aulas, o que lhes permitiu proceder a participações orais mais frequentes e de substancial qualidade, e a uma melhoria na postura em sala de aula, o que na globalidade se refletiu num melhoramento dos resultados”.

Um/a outro/a professor/a mencionou não só os alunos Cristiano e Safira, como o Ronaldo. No caso do Cristiano, sentiu que conseguiu “chegar” ao aluno, considerando que ajudava o facto de o ter conhecido melhor. Apesar da instabilidade emocional do Cristiano, que afetava a sua prestação em sala de aula, através da intervenção realizada no âmbito deste PEIS (com o/a professor/a e com o aluno), este/a mencionou que o aluno teve momentos em que revelou empenho e motivação, tendo se reproduzido numa tarefa que realizou com êxito em sala de aula, tendo o/a professor/a reforçado positivamente o esforço e dedicação do Cristiano. O mesmo aconteceu com o Ronaldo, contudo, as mudanças foram distintas (com dificuldades adicionais neste caso). Relativamente ao Ronaldo, o/a professor/a contou que, num momento de grande fragilidade e de elevada instabilidade emocional, o aluno fez um “pedido de ajuda” durante um teste de avaliação. O/A docente, revelando-se atento/a, procurou o apoio da mestranda, no sentido de a orientar para estratégias que pudesse adotar perante esta atitude do aluno. Neste caso, existiam também muitos fatores internos que influenciavam o seu comportamento, por isso o/a professor/a mencionou que, apesar de não terem existido mudanças a esse nível, conseguiu perceber algumas na relação com o aluno, como a confiança que foi crescendo gradualmente. Um/a outro/a docente sentiu também que a diversificação do ensino e o apoio mais individualizado, a partir do conhecimento das dificuldades dos alunos, e focado nas suas potencialidades, surtiram efeitos com os alunos Safira e Peter.

Na reunião do CT, e respetiva ata, foi possível perceber mudanças ao nível do empenho, participação dos alunos e melhorias no comportamento, tendo-se manifestado, em alguns casos, na melhoria do rendimento escolar (e.g., Cristiano, Alex, Safira e Peter). Sobre o Peter, dois/duas

professores/as referiram que o aluno se revelou “bastante empenhado em termos das tarefas da aula, bastante responsável, com uma boa participação na aula e ainda ter-se verificado uma progressão em termos de resultados dos testes”. Relativamente à Safira, um/a professor/a mencionou que “demonstrou mais empenho na realização das tarefas propostas, tendo melhorado bastante as suas atitudes em sala de aula, ao longo do terceiro período”. Relativamente ao Alex, a DT afirmou que também notou mudanças no aluno pois “demonstrou mais empenho na realização das tarefas propostas, tendo melhorado bastante as suas atitudes em sala de aula, ao longo do terceiro período”. Sobre o Cristiano, relativamente à sua disciplina, a DT referiu que o aluno “demonstrou mais empenho na realização das tarefas propostas, tendo melhorado bastante as suas atitudes em sala de aula, ao longo do terceiro período” e um/a professor/a revelou que o aluno “demonstrou mais empenho na realização das tarefas propostas, tendo melhorado bastante as suas atitudes em sala de aula, ao longo do terceiro período”.

No que concerne ao problema do incumprimento de regras em sala de aula, os professores, na maioria, consideraram o comportamento dos alunos “satisfatório na maioria das disciplinas (...) ao longo do terceiro período, a turma revelou-se bastante agitada”, relacionando este fator com o confinamento no 2º período. Na perspetiva dos alunos, estes consideraram que melhoraram o comportamento, tendo essa melhoria acontecido de forma gradual ao longo do 3º período.

A ação 2 e o subprojeto procuraram alcançar o OG2 e respetivos OE, de forma a responder ao problema da dificuldade do relacionamento interpessoal entre alguns alunos. A partir da observação participante foi possível identificar algumas atitudes que indicam que os OE foram cumpridos. Destaca-se um momento, quase no final do ano letivo, em que existia um conflito entre dois alunos da turma. A situação aconteceu no intervalo e quando a mestranda se dirigiu aos alunos, rapidamente a Charlotte referiu que não era necessário e que iriam conseguir resolver, o que aconteceu. Para além disso, foi possível observar que já não era perceptível a segregação de pequenos grupos na turma, passando os intervalos sempre todos juntos. No último encontro, a mestranda propôs um exercício de avaliação do projeto, pedindo aos alunos que escrevessem em quatro papeis (apêndice H, n.º 6): (a) o que mais gostaram e o que menos gostaram; (b) o que consideraram que mudou na turma; (c) o que mudou neles próprios; (d) o que quisessem acrescentar sobre o projeto. No primeiro, a maioria dos alunos referiu que o que mais gostou foi o envolvimento na iniciativa “Somar para Dividir”, outros escreveram que gostaram de tudo, outros

referiram que o projeto foi interessante e as atividades criativas, havendo testemunhos como “gostei de poder dar a minha opinião sem ser julgada ou criticada”. Nenhum aluno escreveu aspetos que tivessem gostado menos. No segundo papel, a maioria escreveu que sentem a turma mais unida, mais amigos, mais solidários uns com os outros, notaram uma melhoria na comunicação entre eles, mais respeito e uma melhor relação. Quanto à postura em sala de aula, alguns mencionam que o comportamento da turma melhorou e que a atenção nas aulas também melhorou. No terceiro papel, as opiniões divergiram mais. Houve quem referisse a postura em sala de aula, como a melhoria do comportamento e da atenção, mas a maioria centrou-se em aspetos pessoais, relacionais e emocionais, tal como se pretendia com o OG 2. Mencionaram aspetos como “sou mais amigo”, “mudou a minha forma de pensar em relação a alguns colegas”, “agora sinto-me mais feliz”, “aprendia a respeitar a opinião dos meus colegas, mesmo quando é contrária à minha”, “comecei a partilhar mais as minhas ideias sem receio de ser julgada” e, de forma divertida, houve quem dissesse “agora estou dependente de carinho”. No comentário livre apenas referiram que gostavam que continuasse no ano letivo seguinte.

Por fim, o subprojeto desenvolveu-se de forma a alcançar os OG 2 e 3 e respetivos OE, com o Cristiano. Ao nível dos problemas que este subprojeto procurou responder, relacionaram-se com os comportamentos do aluno dentro e fora da sala de aula, o envolvimento frequente em conflitos, as dificuldades no relacionamento interpessoal com alguns elementos da sua turma, a desmotivação para a aprendizagem em contexto escolar e os episódios frequentes de indisciplina. Apesar dos momentos de grande instabilidade emocional e comportamental, devido a mudanças que existiram ao nível das suas relações familiares, foram visíveis algumas mudanças. Ao nível escolar, já se encontram mencionadas acima; ao nível socioemocional, foi possível observar momentos em que o Cristiano se distanciou de momentos de conflito e procurou ajuda de elementos da comunidade educativa, começou a relacionar-se positivamente com os colegas da sua turma com quem tinha um relacionamento conflituoso, revelou uma melhoria na gestão de emoções e ingressou no curso relacionado com a sua área de interesse. Um dos momentos que serve como exemplo na melhoria das suas competências sociais e das interações sociais, ocorreu após o término do ano letivo. O aluno foi ao encontro da mestrandia, tendo levado consigo um colega da escola, com quem teve algumas situações de conflito e que tinha sido recentemente integrado no CAT onde residia, de forma a procurar ajudá-lo no estado de fragilidade psicológica que se encontrava, dada a sua situação. Contou que, no dia em que o

colega chegou ao CAT, procurou animá-lo, levando-o para o seu quarto para jogar às cartas. Esta atitude, que seria pouco provável anteriormente, evidencia o contributo da intervenção para a melhoria das suas das suas competências socioemocionais (e.g. consciência social).

Considerando o que foi aqui descrito, entende-se que este foi um caminho percorrido com alguns obstáculos, mas é utópico pensar que a complexidade destes problemas se consegue resolver num tempo relativamente restrito. Nesse sentido, a concretização de cada OG teve os seus desafios e constrangimentos. Relativamente ao OG 1, ao longo do tempo, a mestranda deparou-se com várias limitações quando tentava envolver os/as professores/as no projeto, tendo muitos deles mostrado pouca receptividade às propostas. Tal, inclusive, é possível verificar no momento da avaliação final do projeto, no CT do final do ano letivo, em que, em nenhum momento, os docentes consideraram que as suas próprias mudanças (ainda que insuficientes para o alcance dos objetivos propostos) possam ter contribuído também para as mudanças evidenciadas nos alunos. Conclui-se, portanto, que, relativamente a esta ação e ao OG 1 e respetivos OE (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5), esta ação ficou aquém do que se procurava alcançar. Contudo, existiram de facto algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas que, conseqüentemente, contribuíram também para as mudanças evidenciadas nos alunos e essas devem-se valorizar. No que concerne ao OG 2, surgiram vários desafios relacionados com a instabilidade emocional e comportamental manifestada por alguns alunos da turma, que eram reflexo de situações muito difíceis relacionadas com dinâmicas familiares e quadros psicológicos complexos. Embora a utopia guie o nosso caminho, é preciso também reconhecer que há problemas das famílias e da sociedade mais difíceis de resolver com os recursos de uma escola. Alguns dos alunos desta turma estavam expostos a vários fatores de risco e, conforme defendem Garbarino e Abramowitz (1992), a acumulação e a persistência dos fatores de risco (biológicos e/ou ambientais) podem afetar negativamente o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Nesse sentido, quando se trata de situações familiares multiproblemáticas, envolvendo tribunais e processos relacionados com crimes, as crianças e jovens enfrentam múltiplos fatores de risco. Nesse caso, há ainda uma grande probabilidade de existir uma interação menos positiva dos progenitores com os seus filhos, onde o afeto negativo está mais presente e, conseqüentemente, se recorre a práticas educativas parentais desadequadas (Lengua et al., 2014). A exposição persistente a múltiplos fatores de risco tem impacto nos jovens e, nesse sentido, a escola pode ter um papel importante em desenvolver intervenções que procurem promover fatores de proteção. Esses fatores

poderão diminuir o impacto da exposição aos fatores de risco e contribuir para promover a resiliência (Rutter, 1985; 1987; citado por De Antoni, Hoppe, Medeiros, & Koller, 1999). Entre eles, Masten e Garmezy (1985; citados por De Antoni et al., 1999, pp. 4-5) destacam como fatores de proteção fundamentais para o desenvolvimento da criança as “características pessoais, como competência social, autonomia, auto-estima, orientação social positiva e empatia; coesão familiar e ausência de conflitos; e disponibilidade de sistemas externos de apoio que encorajam e reforçam a criança para lidar com as circunstâncias de vida”. Considerando que algumas das mencionadas foram trabalhadas no âmbito do OG2, perante os resultados aqui apresentados, pode-se afirmar que o balanço desta ação foi bastante positivo.

Estas reflexões são especialmente válidas no trabalho desenvolvido com o Cristiano, pois a RA que se desenvolveu com o mesmo, para além dos objetivos explicitamente definidos no desenho do projeto, terá contribuído para o seu bem-estar emocional, para que fosse mais capaz de exteriorizar os seus sentimentos, os seus próprios interesses e o que sente em relação aos seus problemas a nível familiar. Foi ainda importante para que sentisse que também tem competências e potencialidades, e não apenas dificuldades e problemas comportamentais que foram tão salientes no início da avaliação do contexto. E foi também essa exteriorização que permitiu que o Cristiano ingressasse uma resposta de ensino adequada aos seus interesses, apesar das dificuldades sentidas relativamente à falta de alternativas educativas que fossem completamente ao encontro dos seus interesses. Apesar dessa dificuldade encontrada considera-se que o OG 3 foi atingido, uma vez que em conversa com a mestranda o aluno mostrou-se totalmente satisfeito com a escola, com o curso, com os professores e com os técnicos. Revelou-se orgulhoso de si mesmo ao contar o que já tinha aprendido e confeccionado, reconhecendo e valorizando as suas capacidades e exteriorizando projetos futuros, tendo mesmo enviado uma fotografia sua com a sua jaleca vestida (vestuário utilizado por chefes de cozinha).

Estes resultados transparecem, de facto, o poder da RA, tal como o próprio nome da ação o indica, pois é numa relação que “implica a presença, a reciprocidade, o cuidado e o laço emocional” (Simões et al., 2006, p.46) que a pessoa ajudada tem acesso à sua “força interior” (p.47). Pode-se então dizer que o Cristiano cresceu e se desenvolveu positivamente a partir desta relação coconstruída que teve na sua base a segurança e a confiança, e que foi sustentada pelo afeto e pela compreensão, pelo respeito e aceitação (Salomé, 1995, citado por Timóteo, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Educação e Intervenção Social “O 7.º Faz a Diferença”, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, teve como finalidade promover um clima relacional, emocional e motivacional mais positivo, com os/as alunos/as da turma do 7º ano e professores/as do CT e revelou-se significativo para os/as alunos/as e professores/as que nele participaram. O balanço ao nível do impacto, feito pelos alunos e professores envolvidos, foi positivo. Este foi um projeto com muitos desafios, mas também repleto de aprendizagens. O facto de a mestranda ter conhecimento prévio sobre a realidade deste agrupamento revelou-se, por vezes, uma potencialidade, mas noutras revelou-se um autêntico desafio profissional. Contudo, são os desafios que nos movem, tal como as interrogações. E foram as interrogações que impulsionaram na mestranda a coragem de desenvolver uma intervenção psicossocial tendo por base os princípios da IAP, de forma a questionar a sua própria prática profissional. Neste sentido, este capítulo representa algumas das aprendizagens e reflexões que surgiram com o desenvolvimento deste PEIS.

Abrangido por um programa considerado de discriminação positiva (Programa TEIP), a escola onde foi desenvolvido este projeto, representa, para muitos alunos, um local onde o objetivo é “aprender coisas e mais tarde chegar a uma profissão” (Sampaio, 1997, p.13). Contudo, no final deste projeto, tendo em conta o seu desenvolvimento, ficam três questões. Que “coisas” serão essas consideradas essenciais para se chegar a uma profissão? Para “ter um futuro”? Caberão todas essas “coisas” num manual? Tal como a definição de disciplina que causa divergências entre autores, poderíamos dizer que essas “coisas” podem ser consideradas essenciais para uns, mas não para outros. Da mesma forma, para uns alunos a escola é obrigatória, para outros é um refúgio. É por tudo isto que se considera necessário “abrir a escola às novas culturas, integrar os saberes novos nos conhecimentos clássicos, estabelecer pontes de diálogo permanentes com os alunos, num sistema pedagógico tão organizado quanto possível” (Sampaio, 1997, p.13). Neste sentido, sendo a escola considerada um “espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento holístico e integrado do aluno” e tendo em conta os resultados obtidos com o desenvolvimento deste PEIS que demonstram, de facto, o poder das relações positivas e da promoção de competências emocionais, considera-se importante que a EB 2,3 continue a criar oportunidades

para desenvolver este tipo de projeto, pois são várias as suas vantagens. A partir dos resultados de alguns estudos (e.g., Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Payton et al., 2008; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012; Zins e colaboradores, 2004; citados por Costa & Faria, 2013) é possível verificar os feitos positivos da aprendizagem socioemocional no desenvolvimento do aluno, ao nível emocional (redução da possibilidade de desenvolver uma perturbação mental), ao nível social (promoção de comportamentos prossociais) e ao nível académico (melhoria do rendimento académico e visão mais positiva da escola). Assim, é fundamental voltar a reforçar a importância do papel do o/a professor/a nestes projetos. Partindo da revisão teórica efetuada, tentou-se envolvê-los na intervenção deste PEIS, não apenas com o objetivo de promover a mudança nos alunos, mas também promover mudança na sua ação pedagógica. Considerando as razões por detrás dos problemas de indisciplina e motivação para a aprendizagem dos alunos identificadas neste PEIS, defende-se a relevância dos docentes conhecerem e respeitarem os alunos, com a sua história de vida, com as suas limitações e potencialidades, de estabelecer relações positivas e empáticas com os alunos, de diversificar as estratégias de ensino que procurem ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, da planificação cuidada das aulas, da utilização de diferentes estímulos, de forma a favorecer o clima de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal, social, emocional e académico dos alunos (Lima et al., 2019; Santos & Molon, 2009). No sentido em que se procura formar, acima de tudo, bons cidadãos, “se há local onde os factores pessoais tenham importância, certamente a sala de aula estará entre os primeiros” (Sampaio, 1997, p.7). Assim, é fundamental que se tenha presente que a “indisciplina tem sempre um significado relacional no contexto escolar (...) pode ter múltiplas significações (...) Se os mais novos contestam e boicotam, há que saber porquê” (Sampaio, 1997, p. 9). Por isso, uma das reflexões que a mestranda foi tendo ao longo da sua prática profissional relaciona-se com a postura do docente perante situação de indisciplina, uma vez que a forma como este reage pode ser determinante na relação entre si e o aluno, pois pressupõe-se que “o docente é por definição um adulto, logo deve ter mais experiência de auto-controlo e ser capaz de rapidamente encontrar uma alternativa comunicacional” (Sampaio, 1997, p. 9).

Contudo, neste PEIS foi também possível verificar que problemas de motivação e indisciplina também podem estar relacionados com outros múltiplos fatores, podendo estes ser internos ou externos, ou seja, podem estar também ligados às relações familiares e do próprio contexto onde

os alunos estão inseridos. Acredita-se que as crianças e jovens são influenciadas e influenciam os seus múltiplos contextos, ou seja, os diversos resultados desenvolvimentais resultam de interações recíprocas (transações) entre o jovem, a família e os contextos em que está inserido (Sameroff & MacKenzie, 2003). Por isso, quando nos referimos à intervenção com jovens em contexto escolar, é essencial procurar conhecer e analisar os quatro sistemas (micro, meso, exo e macrosistema) e as interações entre si, tendo presente que a própria escola é um dos seus microsistemas, juntamente com a família (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ao enveredar por uma intervenção assente nos pressupostos bioecológicos e transacionais, o conjunto de ações estará mais próximo dos problemas e das necessidades dos jovens, como resultado do conhecimento e da análise profunda da sua realidade. Assim é essencial que, ao investigar questões relacionadas com a indisciplina, motivação e dificuldade nos relacionamentos interpessoais, se evite responsabilizar apenas o aluno e/ou a família, uma vez que os comportamentos são o reflexo de múltiplos fatores que vão além desses dois microsistemas. Neste projeto, a opção pela IAP fez sentido em articulação com este quadro teórico transacional.

Assim sendo, é fundamental que sejam desenvolvidos projetos pensados com os alunos e para os alunos, centrados nas suas especificidades, projetos que envolvam professores, técnicos, assistentes operacionais, famílias, instituições locais, que procurem promover interações/relações positivas, congruentes, empáticas, de aceitação incondicional, de forma a poder contribuir para o aumento dos seus fatores de proteção, adquirindo ferramentas para lidar com as adversidades que possam ocorrer ao longo da sua vida, emancipando-os de forma a promover o seu sucesso académico e pessoal (Costa & Faria, 2013, p.420; Rogers, 1983). Assim, apesar dos constrangimentos encontrados que deram lugar ao que faltou fazer neste PEIS (dada a complexidade da realidade em questão e dos problemas identificados), cabe à mestranda (uma vez que já conhecia a realidade desta escola), continuar o caminho começado neste projeto, expandi-lo, envolvendo cada vez mais atores sociais que estejam presentes no quotidiano da escola, tendo em conta que esta até pode ser considerada uma utopia no que concerne à mudança no sistema educativo, mas como nos ensina Freire (2000, citado por Agostini, 2018, p.53) não se transforma o mundo "sem sonhos, sem utopia, sem projeto".

REFERÊNCIAS

- Agostini, N. (2018). Conscientização e educação: ação e reflexão que transformam o mundo. *Pro-Posições*, 29, 187-206. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FnhYy5MG7QRL4z4YCc3FnNq/?lang=pt&format=pdf>.
- Almeida, T., & Sartori, J. (2012). A relação entre desmotivação e o processo ensino-aprendizagem. *Revista Monografias Ambientais*, 8(8), 1870-1886. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6194>.
- Atividades Pedagógicas. (s.d.). *Dinâmica o feitiço virou contra o feiticeiro*. Consultado em 9 de novembro de 2021. Disponível em <https://atividadespedagogicas.net/2019/04/dinamica-o-feitico-virou-contra-o-feiticeiro.html>.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 10(3), 7-30.
- Braga, M., Pereira, D., & Simões, C. (2017). Aprendizagem socioemocional: a intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamento e melhoria das competências académicas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 377-396. Disponível em: <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2421>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (5th Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Capelo, F. M. (2000). Aprendizagem Centrada na Pessoa: Contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. *Revista de Estudos Rogerianos A Pessoa como Centro*, 5.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Casel. (s.d.). *What Is the CASEL Framework?* Consultado em 6 de novembro de 2021. Disponível em <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cembranos, F., Montesinhos, D., & Bustelo, M. (1992). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica* (3.^a ed.). Madrid: Editorial Popular.

- Chalifour, J. (2007). *A intervenção terapêutica: os fundamentos existencial-humanistas da relação de ajuda*. Loures: Lusodidacta.
- Coimbra de Matos, A. (2007). *Vária. Existo porque fui amado*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Colagrossi, A. L. R., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Construção psicopedagógica*, 25(26), 17-23. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003
- Conselho da Europa (2016). *Compass: Manual para a Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Lisboa: Dínamo – Associação de Dinamização Sócio-Cultural para a tradução em Língua Portuguesa.
- Cortesão, L. (2018). O valor da prática em Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, 26, 165-178.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- De Antoni, C., Hoppe, M. W., Medeiros, F. & Koller, S. H. (1999). Uma família em situação de risco: Resiliência e vulnerabilidade. *Interfaces: Revista de Psicologia*, 2(1), 81-85.
- Decreto nº 3-C/2021, da Presidência do Conselho de Ministros. *Altera a regulamentação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República*. Diário da República – I série, N.º 15 – 22 de janeiro de 2021, pp. 15-49.
- Despacho 147-B/ME/96, do Ministério da Educação. *Definição de territórios educativos de intervenção prioritária*. Diário da República – II série, N.º 177 – de 1 de agosto de 1996, p. 10719.
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, da Educação. *Regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – II série, 1º Suplemento, N.º 129 – de 6 de julho de, pp. 18770-(2)-18770-(7).
- Despacho normativo nº20/2012, do Ministério da Educação e da Ciência. *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3)*. Diário da República – II série, N.º 192 – de 3 de outubro de 2012, pp. 33344-33345.
- Dinamicas Grupales. (s.d.). *Dinámica El Naufragio*. Consultado em 9 de novembro de 2021. Disponível em <https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/diversidad/dinamica-el-naufragio/>

- Direção Geral de Educação. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/teip>, a 3 de abril de 2021.
- Direção Geral de Educação. (s.d.). *Apoio Tutorial Específico*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico>, a 3 de abril de 2021.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Fals-Borda, O. (1999). *Kinsey Dialogue Series #1: The origins and challenges of Participatory Action Research*. Massachusetts: Center for International Education.
- Feitosa, F. B., de Matos, M. G., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em psicologia*, 13(2), 129-138. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751425005.pdf>.
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2018). A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 1058-1083.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)*, XX, 331-350. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>
- Fonseca, M. J. M. (2009). Carl Rogers: uma concepção holística do Homem – Da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. *Instituto Politécnico de Viseu*, 36. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenum/Millenum36/4.pdf>
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Asa.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Garbarino, J., & Abramowitz, R. H. (1992). Sociocultural risk and opportunity. In J. Garbarino. *Children and families in the social environment* (pp. 35-71). Routledge.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.

- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de acção. O planeamento em ciências sociais* (2ª ed.). Cascais: Príncipe Editora Lda.
- Guerra, M., & Lima, L. (Coord.) (2005). *Intervenção Psicológica em Grupos em Contexto de Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Juric, L. (2016). Un programa de autorregulación y aprendizaje escolar: una experiencia piloto. In M. L. Andrés, L. C. Juric, & M. M. Richard's (Orgs.), *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria* (pp.21-31). Mar del Plata: UNMDP.
- Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – série I – N.º 237, de 14 de outubro de 1986, 3067 – 3081.
- Lengua, L. J., Kiff, C., Moran, L., Zalewski, M., Thompson, S., Cortes, R., & Ruberry, E. (2014). Parenting mediates the effects of income and cumulative risk on the development of effortful control. *Social Development*, 23(3), 631-649.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – Investigação Participativa. Animação Comunitária* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lima, A., Cavalcante, A., Torquato, C., & Vanzella, E. (2019) *A correlação entre desmotivação e redução do rendimento escolar: um estudo no município de Parambu – ce*. Disponível em: https://www.ufpb.br/gcet/contents/documentos/repositorio-gcet/artigos/a_correlacao_entre_desmotivacao_e_reducao.pdf.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 281-293.
- Machado, P. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(34), 201-222.
- Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., ... Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2020-74076-001>.

- Martins, E. C. (2009). No cenário da escola (re) vemos a disciplina versus indisciplina escolar. *Revista Querubim*, 46-55. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/909>.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e «Palavramundo». Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 65-84. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_HMonteiro.pdf
- Motta, P., & Romani, P. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, 49, 49-56. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/45675>.
- Mouraz, A. (2017). Os efeitos do programa TEIP na territorialização curricular, vistos pela IGE. *Interacções*, 13(46). DOI: <https://doi.org/10.25755/int.2980>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pessoa, F. (2011). *Odes de Ricardo Reis*. L&PM.
- Pessanha, M., Cadima, J., Nunes, C., Novais, I., & Alves, M. J. (2009). Risco sociocultural e intervenção na comunidade. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 77-91). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, M. (2014). *As relações interpessoais e a aprendizagem*. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10249/1/PDF%20-%20MARIA%20DE%20F%3%81TIMA%20ROQUE%20PINTO.pdf>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (6ª ed). Lisboa: Editora Gradiva.
- Rodríguez, L., Russián, G., & Moreno, J. (2019). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología*, 5(10), 25-44. Disponível em: <https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2496>.
- Rogers, C. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: E.P.U.
- Rogers, C. (1990). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). A quarter-century of the Transactional Model: How have things changed?. *Zero to Three*, 14-22.
- Sampaio, D. (1997). *A indisciplina. Um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, B., & Molon, K. (2009). Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. *Revista Educação Especial (UFES)*, 22(34). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacaoespecial/article/view/271>.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10, 209-216. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/stYqQ6cypzPJRdqFwRr8NtH/?lang=pt>.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais - Casos práticos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Simões, J., Fonseca, M., & Belo, A. (2006). Relação de ajuda: horizontes de existência. *Revista Referência*, 2(3), 45-54.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática - guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 75-86. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Tadeucci, M. (2011). *Motivação e liderança*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Timóteo, I. (2010). *Educação social e relação de ajuda - Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos*, 2, 11-26.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola - Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina.

APÊNDICES

APÊNDICE A. CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação, em contextos considerados de maior risco social e vulnerabilidade.

A mestranda _____ foi acolhida na instituição _____, para o desenvolvimento do projeto numa das suas respostas sociais /desenvolve o projeto no contexto da sua atividade profissional. O envolvimento de profissionais e de crianças/jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

A mestranda elaborará um relatório escrito sem qualquer dado pessoal, que será avaliado e que estará disponível *on-line*, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas.

Garante-se que a informação é confidencial, mantendo-se o anonimato e não sendo divulgados os dados pessoais dos participantes nem o nome da instituição. Este documento, que tem o nome da instituição e do/a participante, será guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso pelo prazo de 5 anos.

Agradece-se, desde já, a sua participação e, caso concorde em participar no projeto, solicita-se que assine este consentimento.

Confirmando que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a/o mestranda/o. Confirmando, ainda, que, atempadamente, fui informada oralmente do conteúdo deste documento e que aceitei participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social.

(Local, Data)

(Assinatura)

APÊNDICE B. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO: INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR

1. AS ESTRUTURAS FÍSICAS E INSTALAÇÃO DAS VÁRIAS ESCOLAS DO AGRUPAMENTO

Da observação realizada, percebeu-se que as escolas com educação pré-escolar e 1º ciclo tinham boas condições físicas e materiais, bons espaços para as crianças estarem nos intervalos, tanto ao ar livre como no interior da escola, o que se deve às obras realizadas recentemente, conforme contempla o Projeto Educativo (2017-2021). Em concordância com o mesmo documento, observou-se que as escolas de 2º e 3º ciclo e a escola secundária se destacavam pela notória degradação dos edifícios. Vários alunos, professores e assistentes operacionais, em conversas intencionais, manifestaram o seu descontentamento e desconforto nas salas de aula, revelando serem bastante frias no inverno. Este foi um dos problemas identificados por professores e alunos, que consideraram que estas condições acabavam por ter um impacto negativo no processo educativo. Foram, entretanto, iniciadas obras naquela que precisava de intervenções mais urgentes, o que deu origem a algumas alterações organizacionais. A degradação dos edifícios foi mencionada pelos alunos e pelas técnicas do GAAF como uma das razões que poderá ter contribuído para a redução do número de alunos a frequentarem o agrupamento nos últimos anos.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS E OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

No 2º ciclo, a maior parte dos alunos tinha entre os 10 e os 11 anos, contudo, existiam seis alunos com 13 anos e um com 14, devido às retenções. Algo semelhante acontecia no 3º ciclo, em que a maioria dos alunos tinha entre os 12 e os 13 anos, no entanto, existiam mais de duas dezenas de alunos com 14 anos, nove alunos com 15 anos e dois alunos com 16, também devido a retenções. Nesta escola lecionavam nessa altura cerca de 65 professores, sendo que quatro deles eram

especializados em educação especial. Para além dos professores, também existiam três técnicas superiores e duas técnicas especializadas a exercer funções na referida escola e, por fim, 18 assistentes operacionais. Ao nível de ofertas educativas, nesta escola apenas era lecionado o ensino regular. Existia, no agrupamento, ensino profissional na área do turismo, mas apenas no ensino secundário. No que concerne aos horários, os alunos que frequentavam o 2º ciclo tinham aulas todas as manhãs das 8h20 às 13h20 e, dois dias por semana, tinham aulas o dia completo, saindo no máximo às 16h20. Já o 2º ciclo, possuía um horário mais preenchido, não tendo um horário semelhante de entrada e saída entre as turmas, tendo como ponto comum o facto de terem aulas em três dias completos (manhã e tarde), tinham mais aulas da parte da tarde e o seu horário de saída era maioritariamente às 18h30.

3. ESPAÇOS FÍSICOS DA EB 2,3

Relativamente aos espaços físicos, esta escola funciona em quatro edifícios. Um deles, o mais ocupado pela comunidade educativa, é onde se situam a grande maioria das salas de aula, coordenação, bufete, biblioteca, gabinete médico, papelaria, gabinetes da equipa técnica e sala dos professores. Noutra edifício localiza-se o ginásio, balneário feminino, salas de aula (mais dedicadas à educação musical) e cantina. Outro edifício é onde se localiza o pavilhão e o balneário masculino e, por fim, o último edifício é onde se localizam as casas-de-banho, a sala do aluno e as oficinas (espaço onde eram lecionadas aulas para ensino profissional, mas devido à degradação das mesmas, estão inativas). Os edifícios são próximos uns dos outros e existem caminhos cobertos para três deles que permitem que os alunos se protejam quando as condições climáticas não estão favoráveis. Esta escola era considerada a que tem melhores condições físicas no agrupamento (entre as escolas de 2º, 3º ciclo e secundário), contudo, as salas de aula encontram-se em mau estado de conservação. Para além disso, tal como se irá verificar posteriormente, nem todas as salas de aula tem computadores e vídeo-projetores a funcionar corretamente e, mesmo nas que têm, a falta de persianas/cortinas dificulta o usufruto desses mesmos equipamentos em sala de aula. Relativamente ao espaço exterior, a escola beneficia de um grande espaço, com jardins, quatro campos de futebol, bancos e mesas distribuídas pelo recreio.

4. PROGRAMA T

Para perceber melhor a atuação do Programa T, a mestranda procurou, em primeira instância, recolher informações a partir de pesquisas e, posteriormente, tornou-se pertinente chegar aos dois mentores (termo utilizado pelo projeto) que, em conversa intencional, contaram que a sua intervenção terá a duração de dois anos letivos (tendo iniciado em 2020–2021) e que o objetivo é reduzir a desigualdade educativa e promover oportunidades aos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos de desenvolverem ao máximo as suas capacidades. Para o desenvolvimento do T, foram escolhidas pela direção da escola duas turmas, uma de 5º e uma de 6º ano. Do que foi possível perceber, as turmas foram escolhidas devido a um conjunto de problemas que se foram manifestando no ano letivo transato, ao nível da indisciplina, conflitos interpessoais, instabilidade emocional e falta de motivação para a aprendizagem. A cada turma é-lhe atribuído um mentor que deve ser licenciado. Os mentores podem ser de áreas profissionais diversas. O objetivo da sua intervenção é dar apoio em contexto de sala de aula em conjunto com o professor da turma, mas, sobretudo, visam promover a confiança, a determinação e a perseverança dos alunos (Programa T, s.d.). Tal como referido, este é um programa-piloto neste agrupamento de escolas que procura motivar os alunos de forma a promover o seu processo de aprendizagem, sendo ainda precoce avaliar o impacto da sua intervenção.

5. APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Esta medida está contemplada no artigo 12 do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, destina-se a “alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções” e tem como objetivo “incrementar o envolvimento dos alunos nas atividades educativas, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem” (DGE, para.3). Para implementar esta medida, são escolhidos dentro do corpo docente de cada agrupamento, “Professores Tutores”. O artigo 12 do Despacho Normativo n.º 10-B/2018 apresenta que, cada “Professor Tutor” acompanha 10 alunos de alunos que frequentam anos de escolaridade diferentes, sendo-lhe atribuídas 4 horas semanais do seu horário. Ao “Professor Tutor” compete:

a) Reunir nas horas atribuídas com os alunos que acompanha; b) Acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial; c) Facilitar a integração do aluno na turma e na escola; d) Apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho; e) Proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste; f) Promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; g) Envolver a família no processo educativo do aluno; h) Reunir com os docentes do CT para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, p. 18770-(6)).

6. GABINETE DE MEDIAÇÃO, GABINETE DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR E APOIO MÚLTIPLO

O GID era um gabinete para onde o aluno era encaminhado quando, em contexto de sala de aula, tinha falta disciplinar. Nesses episódios, o professor preenchia uma ficha de encaminhamento ao GID, descrevendo o comportamento do aluno que levou à falta e uma tarefa para realizar no gabinete. Alguns professores estavam afetos a este gabinete em determinados horários e, assim que os alunos chegavam ao GID, conversavam com eles procurando compreender o ocorrido, passando depois para a realização da tarefa, que podia consistir em exercícios da disciplina à qual tiveram falta disciplinar, como também a escrita de uma determinada quantidade de frases associadas ao comportamento adotado ou a escrita dos deveres dos alunos. Dado o elevado número de faltas e participações disciplinares (dados retirados de um documento elaborado pela Mediadora Educativa, desde o início do ano letivo de 2018-2019 até ao dia 26 de novembro de 2018, mostram um total de 61 faltas disciplinares no 5º e 6º anos e 35 no 7º e 8º anos), o GME surgiu de forma a procurar reduzir o número de episódios de indisciplina e conflitos interpessoais dentro ou fora da sala de aula e tem como objetivos, segundo o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (2020-2021): "mediar conflitos; prevenir situações de risco; promover o desenvolvimento pessoal; prevenir situações de absentismo e abandono escolar; monitorizar a incidência do número de situações acompanhadas bem como a eficácia das soluções encontradas".

Em conversa intencional, a Mediadora Educativa explicou a forma como funciona a intervenção do GME, enquanto resposta para o problema da Indisciplina. Quando, segundo o professor, o aluno está a adotar comportamentos desadequados (indisciplina ou conflitos interpessoais) na sala de aula, a Mediadora Educativa é chamada à aula. A técnica acompanha o aluno ao gabinete e realiza uma sessão de mediação, onde se procura perceber o foco do que levou o aluno ao comportamento identificado dentro ou fora da sala de aula. O objetivo dessa intervenção é que o aluno regresse à sala de aula, sempre que possível. A mesma explicou que, a diferença entre o GID e o GME, é que o primeiro é uma medida remediativa, enquanto que o segundo desenvolve uma ação preventiva e interventiva, uma vez que procura encontrar a raiz do problema, ou seja, o que pode estar a desencadear o comportamento de indisciplina. Para além disso, todos os anos, desde 2018 são formados alunos mediadores (no total de 31 até ao final do ano letivo de 2020-2021), de forma a promover uma cultura de mediação na escola. Uma cultura que procura incutir novas formas de diálogo e de relacionamento interpessoal, com base em técnicas de cooperação, comunicação e negociação, que podem auxiliar na resolução de problemas.

No início do ano letivo de 2020-2021, com a necessidade de aplicar medidas devido à Covid-19, a intervenção do GID alterou-se. Não existia um espaço físico para onde os alunos eram encaminhados e os professores, em vez de terem tempos no seu horário destinados à sua presença no GID, tiveram Apoio Múltiplo. Segundo a Mediadora Educativa, esta alteração acabou por potenciar uma maior procura pela intervenção do GME que, desde o seu início, considera que a sua essência, estrutura e função foi incompreendida por parte de alguns elementos da comunidade escolar, principalmente pelos professores. Isto porque, segundo a mesma, uma vez que existia o GID, os professores/comunidade escolar, confundiam os pressupostos de cada resposta pois, por vezes, solicitavam o apoio da Mediadora Educativa, quando os alunos tinham já falta disciplinar e, a essência por detrás da Mediação Escolar consiste um trabalho contínuo, centrado no aluno, como um todo, em que, sempre que possível, o aluno regresse à sala de aula. Tendo ele falta disciplinar, tal já não pode acontecer e, por isso, deveria ser encaminhado para o GID e não para o GME.

7. GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA

Informação complementar sobre a área de intervenção de psicologia:

Para além dos acompanhamentos individuais, são também funções enquanto psicóloga: procurar desenvolver uma intervenção preventiva/remediativa, promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais na sequência da sinalização de turmas, articular com as equipas pedagógicas, professores de educação especial e instituições da comunidade local, realizar consultadoria com professores e assistentes operacionais a propósito de questões de grupo ou casos individuais. A psicóloga é a representante da equipa GAAP no Conselho Pedagógico e integra também a Equipa Multidisciplinar para a Educação Inclusiva (EMAEI). A EMAEI é uma equipa de “composição diversificada, constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo” (Pereira et al., 2018, p.44). Tem como funções a identificação de medidas de suporte mais adequadas para cada aluno e o seu acompanhamento e supervisão da eficácia das mesmas. Para isso, a EMAEI deve procurar aconselhar os docentes “na implementação de práticas pedagógicas inclusivas” e procurar desenvolver estratégias que promovam a “sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva” (Pereira et al., 2018, p.44).

Informação complementar sobre a área de intervenção de animação sociocultural:

Inicialmente, o objetivo da integração de uma Animadora Sociocultural passava por orientar atividades nos intervalos letivos e a sua área de intervenção seria apenas na EB do 2º e 3º ciclo em questão. Todavia, sentiu-se a necessidade de analisar a realidade e ouvir a comunidade escolar e, nesse sentido, a partir de inquéritos por questionário, que abrangeram todas as turmas dessa escola, e de conversas intencionais com a comunidade escolar, percebeu-se que a intervenção da valência de animação sociocultural poderia ir mais além.

Em 2018, foram orientados os clubes de dança, cozinha, “youtube” e rádio, tendo em conta as vozes dos vários elementos da comunidade escolar e os recursos materiais, humanos e financeiros existentes. Durante esse primeiro ano letivo, os resultados dos inquéritos por questionário, respondidos pelos alunos que participaram nos clubes, mostraram que 57,7% dos alunos referiram que melhoraram a relação com os seus colegas, 95% afirmaram que se sentiam mais confiantes na realização de tarefas, 92,5% mencionaram que se sentiam mais empenhados a participar nas atividades propostas pela escola, 75% referiram que se sentiam mais motivados

para ir para a escola, 62,5% mencionaram ter melhorado as notas escolares e, por fim 100% referiram ter interesse em participar novamente nos clubes de animação no ano letivo seguinte. Para além destes resultados, a partir de uma grelha de avaliação das competências pessoais, sociais e cognitivas, nomeadamente, relacionamento interpessoal, liderança, espírito de iniciativa, motivação, capacidade motora, autonomia, organização, participação ativa, gestão de conflitos e respeito pelas regras, preenchida pela animadora sociocultural, mostram que dos 73 alunos avaliados, 66% desenvolveram 7 das 10 competências avaliadas. Perante estes resultados, a animadora sociocultural propôs à direção do agrupamento ampliar a sua área de intervenção para outras escolas do agrupamento, proposta que foi aceite.

Assim, no ano letivo de 2019-2020, a valência de animação expandiu o clube de dança aos alunos apoiados pela Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, na Escola Sede, e o clube de cozinha aos alunos que frequentavam o Centro de Apoio à Aprendizagem o (CAA), na EB de 2º e 3º ciclo frequentada por alunos do 5º ao 8º ano. Em ambas, o impacto foi bastante positivo, tendo sido dado o feedback das professoras responsáveis pelos grupos de alunos que participaram, referindo que, em relação à primeira, o clube de dança promoveu a atividade física e o relacionamento interpessoal, mencionando também que o grupo de alunos se mostrava sempre entusiasmado no dia em que iriam ocorrer as aulas de dança. Relativamente à participação no clube de cozinha, a professora mencionou que foi perceptível a melhoria dos alunos ao nível do desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas e também do relacionamento interpessoal, uma vez que, muitos alunos, apesar das suas dificuldades e barreiras, desafiavam-se a tentar e a experimentar realizar todas as tarefas propostas. No que se refere às capacidades cognitivas, o facto de, nesse clube, aprenderem a ler receitas, as unidades de medida, frações, a mesma professora revelou terem sido evidenciado desenvolvimento nas capacidades cognitivas dos alunos, considerando esta atividade uma estratégia importante para uma aprendizagem mais diversificada e apelativa, pois vai ao encontro dos interesses dos alunos que frequentam o CAA.

Uma outra expansão da valência de animação sociocultural ocorreu numa das escolas de 1º ciclo, com um reduzido número de alunos, intervindo com a única turma que a escola tinha. Essa intervenção procurou incentivar e motivar os alunos para a aprendizagem de conteúdos lecionados na disciplina de português, uma vez que a professora titular da turma identificou a

leitura, interpretação, a escrita e a gramática como as maiores dificuldades dos alunos que integram a sua turma. Assim sendo, também no ano letivo de 2019–2020, a Animadora Sociocultural em articulação com uma atriz, afeta a um projeto desenvolvido em articulação com uma companhia de teatro, orientavam uma sessão semanal com a turma, planificada com a professora titular de turma, tendo também um papel proativo durante a sessão. Apesar de a sessão ser orientada pela técnica e pela atriz, com o objetivo definido acima, também se pretendia que houvesse o envolvimento ativo da professora na planificação e na orientação da sessão, de forma a que pudesse adquirir ferramentas na área das expressões (dramática, artes visuais e motoras) a que pudesse recorrer futuramente para lecionar os conteúdos da área da Língua Portuguesa. No final desse ano letivo, a professora e a coordenadora da escola manifestaram a sua satisfação relativamente ao impacto desta intervenção na turma, notando os alunos mais motivados para a aprendizagem quando recorriam às expressões.

A articulação com o Projeto da companhia de teatro não só permitiu a intervenção com uma turma de 1º ciclo, como também potenciou o início do clube de teatro na EB de 2º e 3º ciclo, onde a intervenção da valência de animação sociocultural se focava maioritariamente. Este clube era um dos mais solicitados, mas devido à falta de formação da Animadora Sociocultural nessa área, o seu início só veio a ser possível com esta parceria. Desde o início, o grupo de alunos que frequentava este clube era bastante coeso, mantendo uma participação regular e com desenvolvimento surpreendente das capacidades pessoais, sociais e motoras. Todavia, com o início da pandemia e, conseqüentemente, com a suspensão das aulas letivas presenciais, o clube passou a ser orientado a partir de sessões à distância síncronas. Alguns alunos que participavam neste clube no regime presencial continuaram a participar à distância, todavia houve um acentuado decréscimo na sua participação, pois referiram não se sentirem confortáveis a participar nos exercícios propostos por videoconferência.

Tal como nos anos letivos anteriores, a animadora sociocultural apresentou os clubes de animação que iriam ser desenvolvidos em 2020–2021 e, à medida que os clubes eram apresentados, os alunos manifestavam um sentimento ambivalente. Por um lado, percebia-se o seu entusiasmo com a sua continuidade, por outro, manifestavam o seu desagrado por não serem presenciais. Estes pontos de vista continuaram a ser partilhados pelos alunos, nas conversas intencionais realizadas entre outubro e dezembro de 2020, durante os intervalos, mencionando

que sentiam saudades de frequentar os clubes, lembrando vários momentos passados nos clubes e em atividades orientadas em épocas festivas, reforçando que essas atividades fazem falta para dar vida e alegria à escola.

APÊNDICE C. NOTAS DE CAMPO RESULTANTES DE DISCUSSÃO EM GRUPO COM A EQUIPA DO GAAF E DE CONVERSAS INTENCIONAIS

1. DISCUSSÃO EM GRUPO COM AS PROFISSIONAIS DA EQUIPA DO GAAF

Data: 23 de outubro de 2020

Local: Escola EB 2,3

Descrição: Nesta conversa intencional com as técnicas do GAAF, quando questionadas as razões de existir um decréscimo no número de alunos a frequentar o agrupamento, referiram que ao longo destes oito anos, existiram mudanças na área habitacional nas imediações das várias escolas que compõem o agrupamento, uma delas está relacionada com as alterações sentidas nessa zona geográfica por consequência da reorganização da sua localidade ocorrida nos últimos anos, em que muitas famílias se viram obrigadas a deslocar-se para outras zonas, devido a preços habitacionais elevados praticados nessa área. Nesse sentido, permaneceram, nessa zona, por um lado, a população mais envelhecida que já tinha habitação permanente, por outro lado, pessoas com uma outra capacidade financeira que lhes possibilita a compra de habitações aos preços praticados pela especulação imobiliária sentida nos últimos anos. As duas últimas razões apontada pelas técnicas do GAAF passam pelo envelhecimento da população na área envolta ao agrupamento e pela própria degradação dos edifícios das escolas de 2º, 3º ciclo e secundário do agrupamento.

De forma a perceber, por outro lado, as razões que mantêm os alunos a frequentar o agrupamento em questão, na mesma conversa intencional, as técnicas do GAAF apontaram para o facto de alguns alunos terem mantido a sua habitação na zona do agrupamento ou por viverem em habitação própria ou por não ter existido interesse por parte dos senhorios em transformar a sua habitação em alojamento local, outros mantêm relações familiares ou profissionais na área do agrupamento e, dada a sua vasta oferta a nível de transportes públicos acabam por optar manter a sua inscrição no agrupamento e, por último, referiram que um grande número de alunos que

frequenta o agrupamento são crianças e jovens que residem nos vários centros de acolhimento temporário que existem nas proximidades das várias escolas que compõem o agrupamento.

Nesta conversa intencional também foi pedido à Mediadora Educativa que explicasse em que consistia a sua intervenção no agrupamento e, especificamente, na Escola EB 2,3. A Mediadora Educativa explicou que o GME consiste no encaminhamento do aluno por parte do professor para esse gabinete, por motivos de indisciplina ou conflitos interpessoais. Quando o aluno chega ao gabinete, é realizada uma sessão de mediação onde se procura perceber o foco do que levou o aluno ao comportamento identificado dentro ou fora da sala de aula. O objetivo dessa intervenção é que o aluno regresse à sala de aula, sempre que possível.

Para além disso a Mediadora mencionou que o método de intervenção em que consiste o GME, desde o seu início, foi incompreendida por parte de alguns elementos da comunidade escolar, principalmente por parte dos professores. Em 2018-2019, quando iniciou esta intervenção, a técnica era constantemente chamada pelos professores para resolver situações em sala de aula e, este ato, começou a expandir-se para os restantes membros da equipa. Daí o sentimento de incompreensão da intervenção por parte, essencialmente, dos professores.

A má comunicação no seio da comunidade escolar foi mencionada como um problema nesta conversa intencional e, como referem as técnicas do GAAP, esse problema acaba por ter um impacto no bom funcionamento do agrupamento. O facto de não serem partilhadas informações importantes sobre o funcionamento do agrupamento com os professores recém-chegados, também relacionadas com as estratégias de intervenção da escola não só ao nível da indisciplina e dos conflitos interpessoais, como das várias problemáticas no âmbito das quais o GAAP pode intervir, faz com que, muitas vezes, as situações acabem por ser encaminhadas ao gabinete num estado mais complexo e avançado, podendo condicionar a intervenção. Contudo, esta dificuldade sentida pela equipa refere-se também aos professores que já lecionam no agrupamento há vários anos, não conseguindo encontrar uma razão que possa levar os professores a encaminharem os alunos quando a situação já se encontra mais complexa.

Posto isto, e de forma a procurar diminuir o impacto deste problema na intervenção, a equipa do GAAP, referiu que, quanto a este problema, entre os anos letivos de 2018-2019, até ao momento,

já: a) organizou e realizou sessões de formação para os assistentes operacionais; b) realizou apresentações da intervenção das várias valências que incluem o GAAF numa reunião de conselho pedagógico, onde estão presentes todos os coordenadores de ciclo e de departamento curricular, com o objetivo de fazerem a informação chegar aos vários professores que lecionam no agrupamento e, por fim; c) tem sempre uma atitude proativa no sentido de transmitir sempre que possível, aos vários elementos da comunidade escolar, os objetivos da atuação do gabinete. Contudo, mencionaram que este problema é recorrente de ano letivo para ano letivo.

Mencionaram também que uma necessidade sentida para uma intervenção emergente é relativamente à inclusão dos alunos migrantes. Referiram que se evidencia uma grande dificuldade na sua integração, devido à barreira linguística, uma vez que muitos deles não falam português, acabando por criar também uma barreira a nível relacional. Contudo, consideram que, relativamente à questão da barreira linguística, a escola poderá procurar responder, uma vez que a Educação Inclusiva pressupõe uma educação para todos. Nesse sentido, poderá dar resposta apoiando esses alunos no processo de aprendizagem, especificamente da língua portuguesa, para que possa ser mais individualizado e mais eficaz, podendo assim ajudar no processo de socialização. No ponto de vista da equipa GAAF, esse processo de socialização e de inclusão deveria ser uma intervenção na qual toda a comunidade escolar deveria estar envolvida. Quando, neste relatório, se é referido o ponto de vista da equipa de uma forma global, relaciona-se com o facto de serem reflexões que a equipa foi tendo ao longo do tempo, sendo a sua opinião unânime.

Não só consideram importante o envolvimento dos professores nestas intervenções que potenciam o processo de inclusão e socialização de alunos estrangeiros, como também acaba por ajudar a compreender muitos aspetos relacionados com as mais variadas culturas e religiões, até aí desconhecidas. Isto porque, um dos aspetos também apontados pela equipa GAAF relativamente à intervenção com alunos e famílias estrangeiras, é o facto de sentirem ser importante que a comunidade escolar participe em formações que ajudem no conhecimento e compreensão dos alunos e famílias estrangeiras e das respetivas culturas. Dessa forma, a comunidade escolar acaba por possuir mais ferramentas que ajudem a dar respostas mais eficazes no processo de aprendizagem dos alunos estrangeiros, como também passam a estar mais informados relativamente a questões legais relacionadas com a sua integração em Portugal.

O último ponto mencionado pelas técnicas refere-se à sua preocupação quanto à elevada frequência de episódios violentos entre alunos, seja no intervalo, como em contexto de sala de aula. A equipa GAAF que esta instabilidade emocional e comportamental está também relacionada com o ambiente de receio que se vive no contexto escolar devido à pandemia, pois revelaram que, alguns alunos e EE partilharam com as técnicas que se encontram num elevado estado de ansiedade devido aos receios de contrair o vírus ou, no caso dos que já passaram pelo isolamento por terem contraído, receiam que o seu regresso à escola seja marcado por gozo por parte dos colegas.

2. REGISTO DE CONVERSA INTENCIONAL COM PROFISSIONAIS DA EQUIPA DO GAAF E COORDENADORA TEIP

Data: 22 de outubro de 2020

Local: Escola EB 2,3

Descrição: Durante uma reunião com a equipa GAAF e com a coordenadora TEIP, foi partilhado o ponto da situação da intervenção GAAF: acompanhamento de casos individuais, a orientação dos clubes de animação e do clube de mediação, orientado pela Mediadora Escolar.

Aproveitando essa reunião, a mestranda fez algumas questões sobre o agrupamento, e algumas questões que surgiram após a leitura dos documentos internos: Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo do Agrupamento, Plano Plurianual de Melhoria, Regulamento Interno e Código de Conduta.

Nesta reunião foi partilhada a preocupação relativa à redução de alunos que frequentam o agrupamento, desde que se tornou agrupamento até ao presente (2020-2021). No início, o agrupamento contava com uma média de 2800 alunos enquanto que, no presente ano letivo, tem em média 1500 alunos.

Seguidamente, quando questionada sobre as razões pela qual submeteram o agrupamento ao Programa TEIP, a coordenadora referiu que, em 2012, quando o agrupamento se formou, a EB de 2º e 3º ciclo, já era abrangida pelo programa TEIP e, por isso, ao agrupar-se considerou-se que seria pertinente dar-se continuidade à intervenção até aí realizada, mas abrangendo todo o agrupamento e beneficiando na sua totalidade com essa intervenção.

Foi também abordada a mudança das áreas de intervenção na equipa GAAF, no ano letivo de 2018-2019. Até esse ano letivo a equipa do GAAF era composta por uma Psicóloga, uma Educadora social e duas Técnicas de Serviço Social. No ano letivo de 2018-2019, a coordenadora TEIP mencionou que, de forma a procurar responder ao problema da indisciplina, bem como a necessidade sentida pela comunidade escolar relativamente ao enriquecimento do ambiente escolar e das atividades extracurriculares oferecidas pelo agrupamento, optaram por contratar uma Mediadora Educativa e uma Animadora Sociocultural. Nesse sentido, a equipa ficou composta por essas duas técnicas, mais uma Psicóloga, uma Educadora Social e uma Técnica de Serviço Social, que já faziam parte da equipa.

3. REGISTO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM PROFESSORES/AS

Local: Escola EB 2,3

Descrição: De forma a promover as conversas intencionais com os/as professores/as a mestrandia dirigia-se à sala dos professores, nos corredores, nos intervalos, ou espontaneamente aproveitando situações que ocorriam com os seus alunos. Primeiro explicava em que contexto aquela conversa era potenciada e se estavam dispostos/as a colaborar, partilhando as suas perceções.

A mestrandia começava por perguntar quais eram os pontos fortes/potencialidades do agrupamento no geral e daquela escola em particular. Nesse sentido fizeram referência à existência dos clubes de animação socioeducativos, reforçaram a pertinência em acontecerem em regime presencial, uma vez que consideram que o trabalho de competências ao nível pessoal, social, cognitivo, emocional e relacional, fica prejudicado no regime à distância. Mencionaram

também o impacto positivo que sentiram em alguns alunos das suas direções de turma nos anos anteriores ao participarem neles. Verificaram que estavam mais motivados e empenhados em contexto de sala de aula e uma melhoria significativa em alguns alunos com mais dificuldades no relacionamento interpessoal, tendo uma maior facilidade em se relacionarem com os colegas da turma. Referiram também que um ponto forte que se destacou neste ano letivo foi a alteração de assistentes operacionais, mencionando que os recém-chegados adotam uma linguagem mais cuidada com os alunos, mais atentos e disponíveis, notando-se uma diferença na sua relação com os alunos.

Quanto a fragilidades/pontos fracos, de forma sintetizada, tendo em conta os aspetos que foram surgindo nesta conversa, os/as professor/as mencionaram que a formação dos docentes (pessoal e académica) deveria ser mais adequada aos pressupostos de um Agrupamento TEIP, tendo em conta as características dos alunos que o frequentam; consideram que o agrupamento deveria ter mais oferta formativa alternativa, por exemplo Plano Curricular Alternativo, tal como já acontecera noutros anos letivos; que o horário com Apoio Múltiplo e Tutorias deveria ser atribuído a professores com características adequadas para essa função, como por exemplo, serem mais flexíveis, disponíveis e com facilidade em desenvolver relações de proximidade com os alunos; que deveria existir uma maior participação dos docentes na dinâmica da escola, ou seja, propor atividades ou envolver-se nas propostas da comunidade escolar, criando uma relação próxima entre toda a comunidade escolar, enriquecendo também o ambiente da escola; que a aprendizagem dos alunos beneficiaria com adaptações dos currículos e da forma de lecioná-los, isto é, técnicas que vão mais ao encontro da atualidade e dos gostos e preferências dos alunos.

Relativamente a aspetos que os docentes consideram como um problema, fizeram referência ao comportamento dos alunos na cantina, mencionando que são muito indisciplinados no momento em que vão almoçar, gritando e não cumprindo com as regras de funcionamento da cantina; a existência de materiais da escola que não funcionam, como computadores, vídeo-projetores e quadros interativos, acrescentando que, muitas vezes, as aulas poderiam ser mais interativas se esses materiais estivessem a funcionar; e, por fim, o aspeto que mais fora mencionado e mais discutido nesta conversa intencional, o facto dos docentes sentirem que os alunos regressaram mais agitados do confinamento, com maiores dificuldades em cumprir regras e em se relacionar com os colegas.

Data: 15 de dezembro de 2020

Local: Escola EB 2,3

Descrição: De forma a tentar perceber quais seriam as necessidades a nível de intervenção na Escola EB 2,3, a mestranda abordou também a professora Ana, que exerce um cargo de gestão no agrupamento. A adjunta referiu algumas turmas que lhe suscitavam preocupações, mas a nível mais emergente destacou uma turma do 7º ano, que tinha tido episódios frequentes de conflitos entre os alunos da turma e com outros alunos de outras turmas, para além de ter identificado também outros problemas como a difícil integração de uma aluna migrante (Safira) na turma. Além desta questão da integração, a prof.ª revelou estar preocupada com a alimentação dessa aluna, o que também já tinha sido analisado pela mestranda. A mesma referiu também que, em conversa com a DT, esta mencionou que a entrada do aluno novo na turma (Cristiano), acabou por destabilizar o comportamento da turma e influenciar de forma negativa alguns alunos dentro e fora da sala de aula.

Uma vez que tudo o que foi levantado está relacionado com apenas uma turma, o próximo passo será abordar a DT, de forma a ouvir o seu ponto de vista e, inclusive, o que acharia de uma intervenção com a turma.

4. REGISTO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM ASSISTENTES OPERACIONAIS

Local: Escola EB 2,3

Descrição: De forma a promover as conversas intencionais com os/as assistentes operacionais, a mestranda dirigia-se ao local onde exerciam as suas funções, ou decorriam de forma espontânea aproveitando situações que ocorriam no dia-a-dia na escola. Primeiro explicava em que contexto aquela conversa era potenciada e se estavam dispostos/as a colaborar, partilhando as suas perceções. O apresentado neste registo, é uma síntese de cinco conversas intencionais realizadas com cinco assistentes operacionais. É apresentada a síntese destas conversas intencionais, pois retratam os aspetos mais mencionados por outros assistentes operacionais a

partir da mesma técnica de recolha de informação, em momentos diferentes do conhecimento da realidade.

Todas as assistentes operacionais exercem funções neste agrupamento há mais de 20 anos, à exceção de uma que está no agrupamento há menos de um ano. Começando pela mais recente assistente operacional, referiu que trabalhar numa escola era algo que quis fazer desde sempre e, por isso, estava muito satisfeita em trabalhar lá. Referiu que gostava muito dos alunos, das suas funções, contudo sentia que a comunicação entre a equipa de assistentes operacionais era ineficaz, isto é, a forma como era partilhada tinha falhas e, grande parte dos imprevistos/problemas que ocorrem considerava acontecerem devido à má comunicação. Quando na conversa, o tema foi sobre os alunos, referiu que nunca imaginou que os alunos se agredissem uns aos outros com a frequência com que via na escola, evidenciando os comportamentos e interações de alunos de 5º e 6º anos. Acrescentou ainda que foi era aspeto que se destacava, pela frequência com que ocorre e pelo grau de agressividade que revelam.

Duas assistentes operacionais que estavam juntas, a desempenhar as mesmas funções, responderam em conjunto a perguntas feitas pela mestranda. Ambas exerciam esta profissão há mais de 20 anos, mas referiram que o trabalho na escola tem vindo a piorar. Antes estavam mais motivadas e sentiam-se mais confortáveis no local de trabalho. Contudo, problemas como a falta de coesão na equipa e má comunicação fizeram com que se sentissem cada vez mais desmotivadas. Acrescentaram ainda que consideravam que o pessoal não-docente é insuficiente, mencionando que são da opinião que alguns assistentes operacionais eram mais sobrecarregados do que outros ao nível das suas funções. Para além disso, no ano letivo de 2020-2021, a exigência da limpeza da escola e salas de aula, devido à pandemia COVID-19, fez com que ficasse mais evidente a falta de pessoal e a sobrecarga de funções, e sentissem que têm menos tempo para dar atenção aos alunos. Em relação aos mesmos, referiram que sentiam que estavam mais agitados, indisciplinados, impacientes e reativos.

As últimas duas assistentes operacionais com quem a mestranda conversou referiram também que a sua motivação já não era a mesma. Referiram que sempre adoraram trabalhar na escola, gostavam dos alunos e eram exigentes com as suas funções. Contudo, referiram também que a

má comunicação entre a equipa e a falta de coesão do pessoal fizeram com que a sua motivação não fosse a mesma nesse momento.

Percebeu-se assim que a má comunicação era um ponto comum assinalado pelas cinco assistentes operacionais, e a falta de coesão da equipa foi mencionada por quatro das cinco assistentes operacionais. Em relação aos alunos, mencionaram também que consideravam a violência entre alunos um problema, ocorrendo episódios com bastante frequência. Uma das assistentes operacionais referiu que, no decorrer de todos os anos que exerceu funções neste agrupamento parecia que os alunos “já não sabem brincar”, que rapidamente passavam para a agressão física ou verbal.

5. REGISTO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM ALUNOS/AS

Local: Escola EB 2,3

Descrição: De forma a promover as conversas intencionais com os/as alunos/as, a mestranda dirigia-se aos intervalos, no exterior (recreio) e interior (corredores e biblioteca) ou espontaneamente aproveitando situações que ocorriam com os mesmos. Primeiro explicava em que contexto aquela conversa era potenciada e se estavam dispostos/as a colaborar, partilhando as suas perceções.

Numa das conversas intencionais realizadas em contexto de recreio, no exterior da escola junto de 12 alunos do 7º e 8º ano de escolaridade, destacaram a necessidade da requalificação dos espaços exteriores da escola. Sendo os intervalos o momento que mais apreciavam na escola, percebe-se que estão a dar mais ênfase ao seu exterior, referindo que os jardins estavam descuidados, o espaço das antigas oficinas muito degradado e as paredes “muito feias”. Para além do espaço exterior, manifestaram o seu desagrado relativamente às medidas implementadas na escola, o facto de não poderem circular livremente por todo o espaço exterior que os impossibilitava de conviver com amigos de outros anos escolares e consideravam que o uso das máscaras era desconfortável, referindo até que prejudica a sua atenção nas aulas. As medidas de saúde implementadas foram o assunto mais abordado nas conversas intencionais com os alunos

do 5º e 6º ano, manifestando que os impossibilitava de brincar livremente com os amigos, referindo que sentiam falta de fazer jogos com os amigos. Também vários alunos do 6º e 7º ano, que frequentaram de forma muito ativa clubes de animação nos anos letivos anteriores, mencionaram as saudades que sentiam de frequentar os clubes, lembrando com carinho vários momentos não só nos clubes, como em atividades orientadas em determinadas épocas festivas, reforçando que essas atividades faziam falta para “dar vida e alegria” à escola. De uma forma geral, os alunos partilharam os seus sentimentos de receio e ansiedade relacionadas com a infeção de pessoas próximas de si com o Covid-19, referindo que não gostariam de ir novamente para casa, tal como ocorrera no período de suspensão das aulas presenciais no ano letivo de 2019-2020. Relativamente a este assunto, alguns alunos que tinham regressado do isolamento, alguns deles testado positivo ao coronavírus, referiram que estavam com medo de serem gozados pelos colegas na escola e que evitassem estar com eles por terem estado em isolamento.

APÊNDICE D. NOTAS DE CAMPO RESULTANTES DE INTERVENÇÕES COM ALUNOS/AS

1. INTERVENÇÃO COM ALUNA MIGRANTE, TURMA DA ALUNA E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Data: 14 de outubro de 2020

Local: Escola EB 2,3

Descrição: A aluna dirigiu-se ao gabinete da Animadora Sociocultural (mestranda, autora deste relatório), e pediu ajuda. Encontrava-se muito nervosa, com dificuldades em explicar em inglês o que tinha acontecido, mas enquanto tentava contar o que se tinha passado, acompanhou a técnica até à sua sala de aula. Antes de entrar a técnica procurou acalmá-la para que explicasse/esclarecesse o que tinha ocorrido. A aluna contou que a turma já tem tido atitudes discriminatórias, relacionadas com a sua nacionalidade, religião e costumes. Contou ainda que as colegas costumam negar a sua presença nos intervalos e, quando passavam por ela, insultavam-na constantemente. Referiu também que já tinha exposto esta situação ao diretor de turma e alguns professores, contudo sente que não a compreendem porque, pelo que disse, nada tinha sido feito.

Por isso, e considerando que já não aguentava mais sentir-se assim e porque sentia que não estava certo ser insultada e tratada dessa forma, decidiu recorrer à técnica com quem sente que se consegue exprimir com maior facilidade.

Perante o que a aluna contou, a mestranda pediu à professora de educação para a cidadania se podia falar com a turma sobre o ocorrido, pelo que a professora aceitou que se resolvesse a situação na sua aula. Posto isto, ao entrar com a aluna, as colegas começaram logo a gozar com a colega por ter feito queixa e, quando a técnica conseguiu com que todos partilhassem o seu ponto

de vista na situação, informou que, uma vez que a aluna asiática tinha dificuldades em falar em português, a técnica iria traduzir para a turma o que a aluna queria partilhar. Foi um momento difícil, em que se notava que as colegas em questão que a insultaram e a incomodaram tinham resistência em incluí-la. Perante a partilha das ofensas que perturbaram a aluna asiática, as alunas em questão inicialmente negaram, tendo referido que era tudo mentira e colocaram a culpa na colega, afirmando que “ela é má”. Contudo, foi discutido temas como a diferença, o respeito pelos costumes e pela religião dos outros, a empatia e da gravidade das palavras.

No final, perceberam o que se pretendia transmitir e, inclusive, no final do intervalo após a aula, foram ao encontro da mestranda referindo que estavam arrependidas e pediram desculpa à colega.

Esta foi uma situação que preocupou a mestranda, devido ao teor agressivo e discriminatório das palavras ditas para ofender a colega. Tendo sido mais um momento de reflexão sobre a importância da criação de práticas na escola para promover a inclusão de alunos imigrantes.

2. 1º ENCONTRO COM A TURMA DO 7º ANO

Data: 21 de janeiro de 2021

Local: Escola EB 2,3

Descrição: Neste encontro estavam presentes 15 dos 19 alunos que compõem a turma. Inicialmente, uma vez que a sessão foi orientada no auditório da escola, foram entrando e, de forma a garantir a distância de segurança, a animadora sociocultural foi indicando que se sentassem apenas dois em cada fila de cadeiras. Alguns alunos tentaram contrariar as indicações, referindo que não queriam sentar-se na mesma fila que determinados colegas.

Inicialmente, a mestranda começou por se apresentar e referir, tal como na aula assistida, que tinham sido escolhidos para fazerem parte de uma fase muito importante da sua vida, a conclusão do mestrado. Perante isto, questionou qual era a sua opinião e mostraram-se muito abertos e entusiasmados pelo início deste caminho.

Posto isto, seguiu-se para um exercício de dinâmica de apresentação “Apresenta o teu vizinho”. Foi indicada à turma que a tarefa era que apresentassem o seu vizinho (o seu colega do lado). Para isso teriam alguns minutos para falarem entre si, de forma a que, depois, fossem capazes de apresentar o seu colega. Logo aí, houve alunos que recusaram fazer par com uns colegas e como ainda a mestranda ainda não conhecia bem os estudantes, achou que seria importante discutir esta recusa num momento posterior, quando os conhecesse melhor e às dinâmicas da turma.

A mestranda fez dupla com uma aluna que já conhecia dos clubes de animação do ano letivo anterior e, por isso, inicialmente tentaram adivinhar qual seria a idade, a cor favorita, e depois fizeram perguntas diretas.

No momento de apresentação, os alunos mencionaram o nome, idade, cor preferida, comida preferida, desporto favorito, o que gostam de fazer nos tempos livres, entre outras informações. Durante a apresentação, foi difícil que os/as alunos/as se mantivessem concentrados/as para ouvir as apresentações uns dos outros e percebeu-se que, quando as informações eram sobre determinado aluno, havia algumas reações negativas, de gozo: “ó stora ela não lhe vai responder, ainda não percebeu que é muda”, “ele faz-se é de coitadinho” (referindo-se ao aluno com necessidades educativas especiais), “não posso escolher outra pessoa para fazer isto?”. Percebe-se, a partir deste discurso dos alunos, que existiam algumas relações conflituosas e uma visão muito negativa em relação a alguns colegas.

No momento seguinte, a mestranda entregou dois papéis verdes e dois vermelhos a cada aluno e pediu que escolhessem dos quatro dois papéis: nos verdes deveriam escrever aspetos positivos da turma e, nos vermelhos, aspetos negativos. Por isso, poderiam escrever num verde e num vermelho, em dois verdes ou em dois vermelhos.

À medida que iam concluindo, a mestranda ia colando no quadro os papéis em lados diferentes. À medida que se ia colando, os alunos iam fazendo observações. Quem acabava por fazer mais observações eram os alunos mais participativos, dizendo, com orgulho, que eram mais papéis vermelhos do que verdes.

Quando estavam todos escritos, a mestranda foi mencionando os pontos mais evidenciados, sejam eles positivos ou negativos.

Foram escritos 22 papéis vermelhos: 11 alunos escreveram “Mau comportamento”; “Não temos atenção; 2 alunos escreveram “A turma é agitada”; 2 alunos escreveram “Muito faladores”; 1 aluno escreveu “É só chavalos nesta turma, menos alguns”; Um aluno escreveu “Certas pessoas como o X estragam a turma e influencia outros a portarem-se mal”; 3 alunos escreveram “Muitos gritos na sala de aula”; Um aluno escreveu “A turma não respeita os professores”; Um aluno escreveu “Chatos”; Um aluno escreveu “Somos muito teimosos, temos que melhorar o comportamento e ter mais atenção nas aulas”; Um aluno escreveu “Fazemos muitas brincadeiras na sala de aula”;

Foram escritos 11 papéis verdes: um aluno escreveu “Existem alunos bem-comportados”; 2 alunos escreveram “Somos amigos uns dos outros; 2 alunos escreveram “Gosto de alguns alunos da turma, são muito meus amigos”; Um aluno escreveu “Não há faltas”; 2 alunos escreveram “Bom relacionamento entre todos”; Um aluno escreveu “Ajudamo-nos uns aos outros”; Um aluno escreveu “Turma unida”; Um aluno escreveu “Somos trabalhadores”; Um aluno escreveu “Gosto de todos os meus colegas”.

No final, foi questionado à turma o que refletiam sobre a atividade: “a nossa turma é malcomportada”, “não respeitamos os professores”, “só fazemos asneiras”. Mas, nessa reflexão nunca eram mencionados os pontos positivos. Referiram também que, o facto de existirem mais papéis vermelhos do que verdes, significava que a turma tinha muitas coisas más.

Então a mestranda questionou: “O que podemos fazer em relação a isto? Em conjunto?”. Não houve resposta. Nesse sentido, perguntei se gostavam que os papéis vermelhos fossem desaparecendo. Responderam que sim. Então foi-lhes questionado se estavam dispostos a trabalhar em conjunto para conseguir que isso acontecesse. Responderam que sim.

Nesse sentido, a mestranda reforçou que poderiam contar consigo e que, tal como disseram na primeira aula que o trabalho seria em conjunto e que estava ali para ajudar a que alcançassem os seus objetivos. Mostraram-se entusiasmados e perguntaram, no final, se iam ter mais aulas com a mestranda, mencionando “Porque gostamos muito”.

Comparando as respostas dadas nos papeis verdes e nos vermelhos, percebe-se que as opiniões divergem uns dos outros, mas, dado o curto tempo para a sessão, não foi possível explorar mais os papeis vermelhos e verdes. Combinou-se continuar na sessão seguinte.

3. OS PRIMEIROS CONTACTOS COM O CRISTIANO

O primeiro contacto ocorreu na EB 2,3, e possibilitou conhecer o Cristiano e um pouco da sua história. Este contacto aconteceu no dia 10 de dezembro de 2020, no seguimento de uma situação de conflito entre o Cristiano e o Alex (da sua turma) e outros alunos da escola. Aparentemente, tinham sido trocadas várias ameaças graves, tendo o Cristiano envolvido um “irmão” (referindo-se a um colega que vivia no também no CAT) nelas. Todavia, esse contacto não se centrou apenas em perceber o que se tinha passado que tivesse originado todo o conflito, mas principalmente conhecer este aluno que tinha ingressado recentemente na escola (em novembro de 2020). Nesse primeiro contacto, o Cristiano apresentou-se, disse que tinha 14 anos e que tinha vindo para a EB 2,3 por ter sido recentemente integrado num CAT próximo da escola. Contou ainda que antes de ser institucionalizado vivia com o irmão de 20 anos e com o pai. A razão que o Cristiano contou que levou à sua institucionalização, corresponde em parte com a realidade, mas de forma a preservar o anonimato e confidencialidade, esses detalhes serão deliberadamente omitidos neste relatório. Refira-se apenas que as razões apontadas pelo aluno estavam relacionadas com o seu pai e com as condições habitacionais em que vivia. Por fim, referiu ainda que o seu “projeto de vida” é viver com o seu irmão quando existirem condições que o permitam. Nesse encontro, o Cristiano estava muito cabisbaixo, evitando cruzar o olhar com a mestrandia enquanto respondia às suas questões. Esta, assim que começou a colocar algumas questões ao aluno, reforçou que este poderia não responder às perguntas se não se sentisse confortável para o fazer e que, a qualquer momento, podia dizer à mestrandia que não queria falar mais sobre o assunto, mas não o disse, nem se mostrou desconfortável em nenhum momento do encontro. Como a vertente escolar é considerada importante para os processos de integração, a mesma procurou conhecer o seu percurso escolar nas outras escolas. O aluno referiu que a sua experiência nas escolas também não era positiva, confidenciando ter tido algumas medidas sancionatórias devido ao seu comportamento, mas não entrou em muitos detalhes. Considerando o que tinha contado, a mestrandia abordou a questão da troca de ameaças com os alunos da outra turma, tendo lhe dito

que estava preocupada com o facto de ter envolvido o seu “irmão” nessas ameaças. O Cristiano confidenciou que esse “irmão” a que se referia, não era o biológico, mas um colega do CAT, considerando-o como se fosse um irmão “na verdade somos todos irmãos lá”. Após conversarem sobre as ameaças, a mestrandas transmitiu ao aluno que este poderia ser um início de um novo ciclo na sua vida pessoal e escolar e que poderia contar com a sua ajuda se ele quisesse, à qual retribuiu com um consentimento com a cabeça. Nesse momento, a mestrandas questionou o aluno se queria que o acompanhasse à sala de aula, tendo novamente consentido e terminado, dessa forma, o primeiro contacto com ele.

O contacto seguinte aconteceu em contexto de sala de aula, no âmbito da atividade “A Árvore dos Desejos”. Quando chegou a vez da turma do Cristiano, enquanto a mestrandas recolhia os desejos escritos pelos alunos sem olhar, de forma a preservar a privacidade dos seus desejos, o Cristiano olhou para a mestrandas e entregou-lhe em mãos dando a entender que queria que ela lesse o seu: “sair do colégio”. De forma não verbal, a mestrandas transmitiu-lhe positivismo, entrelaçando os dedos, tendo o Cristiano lhe devolvido um sorriso. Quando a mestrandas estava a construir a árvore, o aluno dirigiu-se a si e perguntou se poderia escrever mais dois desejos, tendo escrito um deles dirigido ao pai e no outro estava escrito “viver com o meu irmão” e voltou a mostrar à mestrandas. Perante esse ato, a mesma propôs que fosse ele a colocar na árvore tentando acreditar na crença mágica, tendo aceitado a proposta. Este momento promoveu uma proximidade entre ambos, resultado de a mestrandas ter procurado respeitar o seu ritmo, isto é, não ter invadido a sua privacidade ao sobrecarregá-lo de perguntas sobre a sua vida, nem o pressionar a responder às perguntas, tendo-o deixado confortável com a decisão de responder ou não às mesmas. Essa postura permitiu que a atitude do Cristiano, nesse momento, tivesse transparecido que o Cristiano estava confortável com o que tinha partilhado com a mestrandas no encontro anterior.

O mesmo foi possível evidenciar quando, no dia que se seguiu à atividade da “Árvore dos Desejos”. O Cristiano procurou a mestrandas, tendo manifestado interesse em conversar consigo. Começou por, espontaneamente, partilhar mais alguns aspetos da sua vida pessoal, alguns desenvolvimentos no seu processo e referiu que estava feliz porque iria ver o pai pela primeira vez desde a sua institucionalização. Ao longo do mesmo, o Cristiano transpareceu perspetivas muito negativas sobre a possibilidade de ir viver com o irmão, mencionando “oh, eu já sei que vou ficar

no colégio até aos 18”, “já conversei com muitos miúdos lá e foram poucos os que voltaram para a família”, “nem vale a pena o meu irmão fazer um esforço”. A mestranda procurou transmitir algum otimismo, partindo do princípio que havia possibilidade de viver com o seu irmão, quando existissem condições para tal, conforme contou à mestranda. Esta forma muito negativa de pensar preocupou a mestranda, tendo inclusive referido “está a ver, por isso o que me vale ter bom comportamento na escola? Não vai adiantar de nada, não ganho nada com isso”. Perante este discurso, a mestranda refletiu sobre a possibilidade de estar relacionado com os comportamentos que o aluno tinha tido, desde o seu ingresso na EB 2,3, dentro e fora da sala de aula.

4. ATIVIDADE “A ÁRVORE DOS DESEJOS”

Data: 14 de dezembro de 2020

Local: Escola EB 2,3

Descrição:

No âmbito de uma atividade alusiva ao Natal, que procurou envolver toda a comunidade educativa, pedia-se aos participantes que escrevessem numa tira de cartolina um desejo para 2021, podendo este ser dirigido a si ou a alguém que fosse para si especial. Aos participantes foi lhes transmitido que a participação nesta atividade era voluntária, anónima e que essas tiras de cartolina com os seus desejos iriam compor uma árvore numa das paredes da EB 2,3, tendo sido intitulada de “A Árvore dos Desejos”. Para isso, a mestranda com a colaboração da Mediadora Educativa, andou pela escola e de sala em sala solicitando a toda a comunidade educativa que participasse. No decorrer da atividade a mestranda evidenciou que, dado o contexto pandémico em que se viveu, que os desejos seriam, na sua maioria, à volta do Covid-19, contudo, procurou reforçar junto dos alunos para pensarem em outros problemas que certamente gostariam de ver resolvidos. Destacou ainda que os desejos poderiam ser para si ou para alguém especial, contudo, deveriam evitar desejos ao nível material. Posto isto, quando alguns alunos sentiam mais dificuldade em pensar num desejo, a técnica dirigia-se aos alunos, ajudando-os a decidir. Nesses momentos, os alunos acabaram por confidenciar alguns aspetos da sua vida pessoal que acabavam por levá-los ao desejo pretendido.

Mesmo quando não era solicitada ajuda, a técnica tentou sempre circular a sala de aula, enquanto os alunos escreviam, tentando perceber se, eventualmente, queriam falar um bocadinho sobre os desejos, ou então se preferiam esconder, e houve as duas situações. Não só ocorreu alunos que quiseram partilhar o desejo com a técnica e explica-lo, como houve alunos a quem queriam esconder porque afirmavam que era muito pessoal.

Quando chegou a vez da turma do Cristiano, enquanto a mestrande recolhia os desejos escritos pelos alunos sem olhar, de forma a preservar a privacidade dos seus desejos, o Cristiano olhou para a mestrande e entregou-lhe em mãos dando a entender que queria que ela lesse o seu: “sair do colégio”. De forma não verbal, a mestrande transmitiu-lhe positivismo, entrelaçando os dedos, tendo o Cristiano lhe devolvido um sorriso. Quando a mestrande estava a construir a árvore, o aluno dirigiu-se a si e perguntou se poderia escrever mais dois desejos, tendo escrito um deles dirigido ao pai e no outro estava escrito “viver com o meu irmão” e voltou a mostrar à mestrande. Perante esse ato, a mesma propôs que fosse ele a colocar na árvore tentando acreditar nessa crença mágica, tendo aceiteado a proposta.

A mestrande sentiu, ao orientar esta atividade, que este ato de escrever um desejo, algo pessoal, representou um momento especial para alguns alunos, pois partilharam que tinham esperança que o seu desejo se realizasse e haviam, de facto, desejos muito muito especiais: “ir para casa”, “sair do colégio”... alguns desejos de crianças e jovens de nacionalidades diferentes pediram desejos sobre a situação dos seus países “que a situação em Angola melhore”, “que termine a homofobia”, “que o Bolsonaro saia do poder”... como existiram causas gerais para o mundo “terminar a fome no mundo”, “acabar o racismo”, “acabar os maus-tratos aos animais”, “que o preconceito termine”.

APÊNDICE E. Caracterização dos/as alunos/as da turma do 7º ano

Nome	Idade	Retenções	Intervenção	Dificuldades	Expectativas	Caracterização
Marcelo	12	0		“fico distraído nas aulas”	“que os professores sejam mais respeitados”	Gostava de jogar futebol. Era o que mais gostava de fazer nos tempos livres. Era considerado pelos professores um aluno empenhado, com bom comportamento, não tinha uma participação espontânea, mas participava quando lhe era proposto. O seu sonho era ser jogador de futebol.
Tó Zé	12	0		“ter bom comportamento nas aulas”	“melhorar o comportamento nas aulas”	Gostava muito de videojogos, sendo o seu passatempo favorito. Em contexto de sala de aula, segundo os professores era um aluno com dificuldades de concentração, sendo por isso difícil quando existiam distrações durante as aulas. Contudo, mantinha um comportamento adequado durante as aulas.
Any	13	1		“concentrar-me com o barulho que há nas aulas”	“que a turma continue a mesma”	Tem dois irmãos. Nos seus tempos livres gostava de dançar (faz danças do Tik-Tok) e adorava comer chocolate. Era também uma aluna com algumas dificuldades de concentração que acabavam por dificultar as suas aprendizagens. Distraía-se facilmente com as brincadeiras

						dos colegas. Era uma aluna que sofria de obesidade e era muitas vezes gozada e provocada por colegas. Em anos letivos anteriores teve alguns problemas com outra aluna, tendo também tecido provocações e insultos à colega. Até ao final do 1º período do ano letivo de 2020-2021, não ocorreram quaisquer situações entre ambas que tenha sido relatado.
Gustavo	14	1	GAM (serviço social) + EMAEI (Medidas adicionais)	“escrita”	“passar de ano”	Gostava de ouvir música e estava frequentemente com os seus fones nos ouvidos. Era um aluno muito comunicativo, tinha uma relação conflituosa com alguns colegas. Ao nível do comportamento, segundo os professores, acabava por ser influenciado pelos colegas quando perturbavam uma aula, pois ele próprio tinha dificuldades em se concentrar por problemas associados a perturbações do neurodesenvolvimento. Na escola, tinha medidas adicionais, por isso, tinha algumas aulas externas à turma e tinha apoio de um professor de educação especial em algumas aulas. No ano letivo de 2019-2020, foi acompanhado pelo GAAF, na área de intervenção de serviço social, por problemas externos à escola.

Ariana	12	0		"estar atenta nas aulas"	"passar de ano e ter mais amigos"	Tem uma irmã e gostava de ver séries nos seus tempos livres. Adorava "tudo o que for salgado" e o que mais valorizava em si é a lealdade. Nas aulas, segundo os professores, era uma aluna participativa e mantinha um bom relacionamento com as suas colegas da turma do género feminino, tal como foi possível verificar a partir da observação participante.
Ana	14	1		"estar atenta nas aulas"	"melhorar o comportamento e que os professores sejam mais respeitados"	Tem uma irmã e gostava de desenhar. Não tinha comida favorita e considerava que a sua melhor qualidade era ser artista. Era uma aluna introvertida. Sentia algumas dificuldades em se relacionar com alguns colegas, principalmente com aqueles que adotavam comportamentos mais desadequados, sendo muitas vezes provocada por alguns colegas. Era uma aluna que se mantinha frequentemente em silêncio e cabisbaixa perante as provocações. Segundo os professores era uma aluna empenhada, gostava de aprender e era preocupada com os outros. Tentava sempre ajudar a Safira, eram muito amigas. Com a animadora sociocultural, revelou que gostava de

						conversar, dando sempre a sua opinião sobre os assuntos abordados.
Beatriz	12	0		“fico distraída com facilidade”	“que os professores sejam mais respeitados”	O seu sonho era ir a Nova Iorque e o seu maior medo era não ser feliz. Tinha um bom relacionamento com os colegas que já pertencem à mesma turma desde o 1º ciclo, que é o caso do Marcelo, o Olavo, a Any, o Gustavo, o Zeca, o Francisco e o António. Contudo, tal como já referido, já teve problemas relacionais com uma colega. Na sala de aula, segundo os professores mantinha um comportamento adequado, mostrando-se uma aluna empenhada.
Zeca	12	0		“concentrar-me com o barulho que há nas aulas”	“que exista menos barulho nas aulas”	O Zeca tem um irmão e, nos seus tempos livres, gostava de jogar playstation. Segundo os professores, era um aluno pouco espontâneo na participação, mas fazia-o quando lhe era solicitado. No ano letivo de 2020-2021, teve um ataque de ansiedade na escola, tendo a mestranda ajudado na situação. Nesse momento o aluno partilhou com a mestranda que “o médico diz que é nervos, eu fico muito nervoso a jogar playstation”. O Zeca vivia com os avós, mas os assistentes

						operacionais partilharam com a mestranda que a sua mãe tinha falecido há alguns anos, não tendo precisado quantos.
Daniel	12	0		“aprender com o barulho que existe nas aulas”	“que todos os colegas passem de ano”	Não tem irmãos, gostava de jogar computador e considerava-se engraçado. Praticava artes marciais, tinha um bom relacionamento com os colegas da turma, era comunicativo, participativo, empenhado e, no ponto de vista dos professores, adotava um comportamento adequado em sala de aula.
Francisco	12	0	GAM (Psicologia)	“estar calado nas aulas”	“que todos os colegas passem de ano”	Não tem irmãos, nos seus tempos livres gostava de jogar videojogos e considera que a sua melhor qualidade era ser divertido. Tinha um bom relacionamento com os colegas, tendo acompanhado vários elementos da turma desde o 1º ciclo. Na perspetiva dos professores, o Francisco era facilmente influenciado a adotar comportamentos desadequados, quando incentivado por outros colegas. Para além disso, relacionado com o mesmo grupo de amigos, pertencia ao “grupo dos faladores” tal como foi mencionado pelos professores do CT. No ano letivo de 2019–2020, foi

						acompanhado no GAAF pela área de intervenção de psicologia por problemas externos à escola.
Charlotte	12	0		“aprender com o barulho que há nas aulas”	“melhorar o comportamento e que todos os colegas passem de ano”	Era uma aluna de nacionalidade de um país africano e tem duas irmãs. A sua alegria era contagiante, tendo sido possível evidenciar a partir da observação participante que era uma aluna proativa e que gosta de participar. Nos seus tempos livres gostava de cantar e de dançar, tendo sido uma das participantes mais ativas no clube de dança no ano letivo de 2019-2020. Na sala de aula, segundo os professores, era uma aluna atenta e empenhada.
Leandro	12	0		“distraio-me com o barulho”	“que todos os colegas passem de ano”	O Leandro era um aluno extremamente comunicativo, passava o seu tempo livre no computador e com a família. Gostava muito de conversar e, com ele, havia sempre assunto. Contudo, nas conversas contava tudo em tom de brincadeira, mesmo quando os assuntos eram sérios. Era muito participativo, muito ativo, sendo também um dos participantes mais ativos dos clubes de animação no ano letivo de 2019-2020. Era um aluno empenhado e com bons resultados académicos.

Ricardo	13	0		"ter um bom comportamento nas aulas"	"melhorar o comportamento"	Tem dois irmãos e o seu passatempo favorito era jogar playstation. Era um aluno também muito sociável, mas acabava por se relacionar mais facilmente com as colegas do que com os colegas. Gostava muito de ver vídeos no telemóvel e tinha sempre um vídeo engraçado para mostrar. Gostava muito de dança e manifestava-se muito ansioso para o clube de dança iniciar na modalidade presencial. Mostrava-se desmotivado para o estudo, mas o seu encarregado de educação mostrou-se muito preocupado nessa área e, por isso, arranjava sempre estratégias diferentes para motivar o seu educando para o estudo, que acabam por funcionar.
Peter	12	0		"ter um bom comportamento nas aulas e conseguir estudar"	"melhorar o comportamento"	Gostava muito de música e de a partilhar. Na escola andava sempre com a sua coluna, onde coloca as suas músicas preferidas. Os seus amigos mais próximos eram o Alex e o Cristiano sendo que, o Alex, era o seu amigo mais chegado desde que chegou à turma. O Peter seguia este padrão, tinha sempre um amigo ao qual era muito chegado. Teve também uma amizade assim no 5º ano, mas foi viver para Lisboa, tendo sido uma fase complicada para si. Ele e o Alex

						<p>passavam a maior parte do seu tempo juntos, colaborando nas ideias um do outro, seja para o bem ou para o mal. Com a chegada do Cristiano, a dupla passou a ser um trio, considerando-se “manos”. Tal como Cristiano e o Alex, segundo os professores pertencia ao “grupo dos faladores”, sendo um dos alunos que lhes causava mais preocupação, devido à sua instabilidade comportamental e por considerarem que era facilmente influenciado, negativamente.</p>
Ronaldo	12	0		“nenhuma”	“melhorar o comportamento”	<p>Gostava de jogar futebol. Apesar de não ser o mais velho da turma, considerava-se mais maduro pois referiu que na turma “são só putos, mas tem alguns fixes”. Na sala de aula, era um dos alunos que adotava comportamentos desadequados, sendo um dos alunos que os professores consideravam “indisciplinados”. No geral tinha um bom relacionamento com os colegas e era muito sociável.</p>
Safira	12	0		“falar em português”	“ter boas notas”	<p>A Safira tem três irmãos. Tinha nacionalidade de um país do norte de África e ingressou no agrupamento no ano letivo de 2019-2020. Uma vez que, pouco tempo depois de ingressar</p>

						<p>na escola, as aulas presenciais foram suspensas, não teve tempo de conhecer os colegas e de se relacionar com eles. Nesta turma, contava frequentemente com a ajuda da Ana. Tinha uma relação de conflito com o Cristiano pois existiam provocações mútuas e constantes entre eles. Dadas as suas dificuldades em se expressar em português, era várias vezes gozada pelos colegas. Desde o início do ano, uma das preocupações dos professores com esta aluna era o facto de passar um dia inteiro sem comer. Os colegas referiram que, muitas vezes, mencionava que “está gorda”, mas não resistia a doces. Os professores estavam preocupados que a aluna tivesse algum tipo de distúrbio alimentar, contudo o irmão da Safira, que era o seu encarregado de educação, contou à mestranda que, em casa, ela comia “muito”.</p>
António	12	0		“aturar os alunos mal comportados”	“que os professores sejam mais respeitados e ter boas notas”	<p>O António tem três irmãos, nos seus tempos livres gostava de jogar videojogos e era extremamente simpático e sociável. Mantinha um bom relacionamento com os colegas. Nas aulas, segundo os professores, apesar de não participar espontaneamente, participava sempre que lhe é proposto, era</p>

						<p>um aluno empenhado, conseguindo bons resultados acadêmicos. Mostrava-se sempre sorridente, tendo sempre uma palavra simpática para partilhar. Transparecia ser um rapaz tímido, mas ia-se aproximando para participar nas conversas informais com a mestranda.</p>
Alex	13	1		“fico distraído com facilidade”	“melhorar o comportamento”	<p>O Alex tinha nacionalidade de um país da América do sul e ingressou no agrupamento no ano letivo de 2019–2020. Nos seus tempos livres gostava de jogar basquetebol e estar com a família. Era muito amigo do Peter e do Cristiano, eram “manos”, nas palavras deles. Na sala de aula, na perspetiva dos professores, dado o companheirismo com os outros dois colegas, nem sempre isso o favoreceu, uma vez que os três adotavam, com frequência comportamentos desadequados na sala de aula, sendo destacados pelos professores. A encarregada de educação, ao falar com a mestranda, mostrou-se preocupada com as notas e com o comportamento do educando e, em conversa com o aluno, mencionou que queria mudar os seus comportamentos e</p>

						melhorar as notas, mostrando-se também preocupado com os sentimentos da mãe.
Cristiano	15	2	GAM (serviço social)	“aturar os colegas”	“que a turma seja a mesma”	O Cristiano era o aluno que tinha entrado mais tarde na turma. Jogava futebol e a sua comida favorita era polvo frito. Vivia num CAT desde novembro de 2020. Tem um irmão maior de idade e o seu “projeto de vida” era viver com o irmão. O seu percurso escolar foi marcado por desmotivação, indisciplina, tendo-lhe sido aplicadas medidas sancionatórias duas vezes na escola onde frequentava anteriormente. Referiu que não gosta de estudar, mas gosta de ir à escola. Os professores consideravam que era um aluno desmotivado para a aprendizagem e adotava comportamentos desadequados em sala de aula com frequência. Segundo alguns colegas e professores, tinha a capacidade de influenciar o Peter e o Alex a adotarem comportamentos desadequados dentro e fora da sala de aula.

APÊNDICE F. SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO DO PROJETO

Problemas	Necessidade	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Ações
1. Falta de motivação para a aprendizagem no contexto escolar	<p>1.1. Um maior interesse dos alunos/as pelos conteúdos académicos;</p> <p>1.2. Uma ligação explícita entre os interesses do/a aluno/a e os conteúdos académicos ou a forma como são abordados;</p> <p>1.3. Maior curiosidade pelo saber, por conhecer e entender melhor o mundo;</p> <p>1.4. Maior incentivo à participação dos/as alunos/as na sala de aula;</p> <p>1.5. Mais oportunidades de os/as alunos/as partilharem as suas perspetivas sobre a organização da sala de aula e de estas serem consideradas;</p> <p>1.6. Interações mais positivas entre professores/as e alunos/as;</p> <p>1.7. Uma maior implicação dos/as EE/família no percurso educativo dos/as alunos/as;</p> <p>1.8. Uma maior consciencialização dos/as alunos/as sobre a importância da aprendizagem para o seu futuro.</p>	1. Conscientizar para uma melhor articulação entre as experiências educativas dos/as alunos/as na escola e os seus interesses e experiências pessoais.	<p>OE 1.1 (Que os/as professores/as sejam capazes de) Conhecer os interesses e necessidades dos/as seus/as alunos/as;</p> <p>OE 1.2. (Que os/as professores sejam capazes de) Recorrer a estratégias de gestão de sala de aula diferenciadas e adequadas às necessidades dos/as alunos/as;</p> <p>OE 1.3. (Que os/as professores/as sejam capazes de) Valorizar mais as potencialidades e os comportamentos positivos dos/as alunos/as em sala de aula e as suas potencialidades;</p> <p>OE 1.4. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Identificar pontos de interesse nos conteúdos/matérias das disciplinas;</p>	<p>Conversas intencionais</p> <p>Exercícios de dinâmica de grupo</p> <p>Partilha de informação e de estratégias;</p> <p>Reuniões (com a DT, com encarregados/as de educação, com coordenadoras de ciclo e de escolas, de conselho de turma);</p>	“Da discussão à prática educativa”

<p>2. Incumprimento de regras em sala de aula</p>	<p>2.1. Um maior interesse pelos conteúdos académicos por parte dos/as alunos/as;</p> <p>2.2. Aulas mais interativas, mais apelativas, que procurem ir ao encontro dos interesses e necessidades dos/as alunos/as;</p> <p>2.3. Uma explicitação pelos/as professores/as de relações entre conteúdos académicos e atividades da vida diária dos/as alunos/as ou as suas experiências pessoais e interesses;</p> <p>2.4. Maior incentivo na participação dos/as alunos/as na sala de aula;</p> <p>2.5. Os/as alunos terem voz ativa na organização da sala de aula;</p> <p>2.6. Interações mais positivas entre professores/as e alunos/as;</p> <p>2.7. Maior conhecimento da parte dos/as professores/as dos gostos, interesses, potencialidades e dificuldades dos/as alunos/as.</p>		<p>OE 1.5. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Valorizar o papel do/a professor/a.</p>		
---	--	--	---	--	--

<p>3. Dificuldade de relacionamento interpessoal entre alguns/umas alunos/as da turma.</p>	<p>3.1. a capacitação para a escuta ativa, empatia, autoconsciência, consciência social, relacionamento interpessoal e tomada de decisões;</p> <p>3.2. maior capacidade em gerir saudavelmente os conflitos;</p> <p>3.3. desenvolvimento da autorregulação emocional e comportamental.</p>	<p>2. Promover a melhoria das competências sociais e das interações sociais dos/as alunos/as.</p>	<p>OE 2.1. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Identificar e refletir sobre comportamentos adequados e inadequados em sala de aula;</p> <p>OE 2.2. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Identificar indícios de situações que possam gerar conflitos;</p> <p>OE 2.3. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Procurar ativamente soluções para os problemas perante uma situação de conflito;</p> <p>OE 2.4 (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Escutar e comunicar de forma positiva com os/as colegas da turma;</p> <p>OE 2.5. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Refletir sobre a importância do respeito mútuo, procurando entender as particularidades de cada um/a;</p> <p>OE 2.6. (Que os/as alunos/as sejam capazes de) Reconhecer e valorizar as suas capacidades/ potencialidades e as dos/as colegas.</p>	<p>Exercícios de dinâmica de grupo;</p> <p>Grupos de discussão;</p> <p>Brainstorming;</p> <p>Acompanhamento individual;</p> <p>Conversas intencionais;</p> <p>Planeamento e desenvolvimento de uma iniciativa de turma.</p>	<p>“A interação faz a mudança”</p> <p>“O processo de dar e receber”</p>
--	--	---	---	---	---

APÊNDICE G. SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO DO SUBPROJETO

Problemas	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Estratégias	Ações
<p>1. Dificuldades no cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula;</p> <p>2. Envolvimento frequente em conflitos;</p> <p>3. Dificuldades no relacionamento interpessoal com alguns/umas elementos da sua turma;</p> <p>4. Desmotivação para a aprendizagem em contexto escolar</p>	<p>OG 2. Promover a melhoria das competências sociais e das interações sociais do Cristiano</p> <p>OG 3 – Apoiar a definição pessoal de um percurso educativo mais adequado aos seus interesses.</p>	<p>(Que o aluno Cristiano seja capaz de)</p> <p>OE 2.1. Identificar e refletir sobre comportamentos adequados e inadequados em sala de aula;</p> <p>OE 2.2. Identificar indícios de situações que possam gerar conflitos;</p> <p>OE 2.3. Procurar ativamente soluções para os problemas perante uma situação de conflito;</p> <p>OE 2.4. Escutar e comunicar de forma positiva com os colegas da turma;</p> <p>OE 2.5. Refletir sobre a importância do respeito mútuo, procurando entender as particularidades de cada um;</p> <p>OE 2.6. Reconhecer e valorizar as suas capacidades/potencialidades e as dos colegas.</p> <p>OE 3.1. Identificar e valorizar os seus próprios interesses;</p> <p>OE 3.1. Pesquisar ofertas educativas adequadas aos seus interesses.</p> <p>OE 3.2. Tomar uma decisão informada acerca do percurso educativo no ano letivo seguinte.</p>	<p>(a) acompanhamento individual;</p> <p>(b) conversas intencionais;</p> <p>(c) reuniões (com a DT, com encarregada de educação, de CT);</p> <p>(d) encontros;</p> <p>(e) pesquisa de alternativas formativas.</p>	<p>“O poder da Relação”</p>

APÊNDICE H. ENCONTROS COM O 7.º ANO

1. 2º ENCONTRO COM A TURMA

Data: 1 de março de 2021

Local: Escola EB 2,3

Descrição: O encontro iniciou com um exercício de dinâmica de grupo, intitulado “Põe a mão no ar quem”. Inicialmente, a mestranda explicou as regras do jogo. Seriam ditas algumas afirmações e quem se identificasse com a citação levantava a mão virtual. Esta foi uma adaptação de um exercício de dinâmica de grupo “Troca de lugar quem”, em que, em vez de levantar a mão, num regime presencial os participantes teriam que trocar de lugar se se identificassem com a frase citada. Foi também explicado que o ideal seria que não existissem comentários verbais às respostas dadas por si ou pelos colegas, que o exercício decorresse em silêncio, refletindo sobre as frases ditas e as respostas dadas. Depois de consentirem todos os alunos, referindo que compreenderam as regras, a mestranda começou:

“Põe a mão no ar quem... Gosta de doces; Gosta mais de salgados do que de doces; Comeu bacalhau no natal; Não gosta de bacalhau; Já andou de avião; Gosta do mar; Gosta do campo; Gosta de animais; Tem animais de estimação; Gosta de cães; Gosta de gatos; Gosta da escola; Quem se sente feliz na escola; Quem já ajudou alguém numa situação difícil; Quem já se sentiu sozinho; Quem já insultou alguém e se sentiu arrependido; Quem já pediu desculpa”.

Ao longo da atividade, mesmo afirmando ter compreendido as regras, um dos alunos insistia em comentar todas as respostas dadas à medida que as frases eram ditas. Os seus contributos tinham por base a brincadeira, rindo sempre dos próprios comentários e gozando com as respostas de outros colegas. Contudo, a mestranda pedia-lhe sempre para respeitar as regras do jogo, mas sem efeito.

De seguida, foi realizado um “briefing” sobre o abordado no encontro anterior, colocando os/as alunos/as que não tinham participado a par do que tinha sido trabalhado. Enquanto explicavam o exercício que tinham realizado, diziam sempre sorrindo que a sua turma teve mais papéis vermelhos do que verdes, mencionando “somos a pior turma da escola”. Quando questionados

sobre os sorrisos e sobre estes discursos, não conseguiam explicar o que sentiam em relação a isso. Se de facto consideravam que a sua turma era a pior, diziam “oh, a pior acho que não”. Mencionaram também que os papéis vermelhos não eram, de todo, um motivo de orgulho para si.

Prosseguiu-se então para o debate sobre os problemas que, no encontro anterior, priorizaram do 1º ao 6º lugar. Começou-se pelo o que consideravam o mais grave, estando em primeiro lugar: “Falta de respeito para com os professores”. Começaram por dizer que consideram que está em primeiro lugar por ter de haver respeito pelos professores. Quando questionados do porquê houve várias opiniões: “devemos respeitar os mais velhos”; “não, devemos respeitar toda a gente. Se só devemos respeitar os mais velhos, então só respeitávamos os professores e não vos respeitava”; “todos devemos ser respeitados”; “e devemos respeitar também”. Após estas opiniões, a mestranda então questionou: “mas se devemos respeitar a todos, então porque consideraram que a falta de respeito para com os professores é o problema mais grave?”. Responderam: “porque são pessoas que nos ajudam a aprender”. Cristiano responde “nem por isso (...) porque os professores são pagos para nos ajudar e não para nos educar”. À pergunta “porque acham que existe falta de respeito para com os professores?”, tentou-se que respondessem alunos que ainda não tinham participado. Foi complicado que participassem e alguns escolheram responder. Mas disseram que era possível que fosse resolvido. Nesse sentido, voltou-se para os alunos que se ofereceram para responder à pergunta colocada. Responderam: “isso pode acontecer por falta de educação”; “os pais não os castigam”; “como não têm consequências, acabam por continuar a ter o mesmo comportamento”. Uma vez que as respostas eram todas semelhantes, foi então questionado “sendo assim, tendo em conta as vossas respostas, este problema pode ser resolvido? Como?”. As respostas foram: “Sim. Por exemplo. No 2º ano, eu faltei ao respeito ao meu professor várias vezes. Ele acabou por chamar a minha mãe à escola. A minha mãe castigou-me e eu nunca mais o fiz”; “acho que a solução seria terem castigos”. Para explorar estas respostas a mestranda questionou: “então considerando essa hipótese os castigos deveriam ser em casa ou na escola?”. Aí os participantes debateram se deveria ser na escola, em casa, ou nos dois locais. Mas insistiram a dizer que teria solução.

Sendo assim, passou-se para o problema que colocaram em 2º lugar: “muitas brincadeiras em sala de aula”. Foi questionado: “em primeiro lugar, porque é que isto é um problema para a turma?”. Responderam: “porque a aula não é o local para brincadeiras”; “porque ficamos desatentos”;

“dificulta a aprendizagem, porque os professores passam a maior parte do tempo a dizer-nos para estarmos quietos e acabam por perder tempo para nos ensinar”; “acontece muito nas aulas de Físico-química. O Cristiano está sempre a provocar a professora”. Perante estas respostas, foi então colocada a pergunta “como podemos solucionar este problema?”. Responderam: “chamar a pessoa e dizer-lhe para se acalmar”.

Dada a hora avançada, não deu tempo de discutir os 6 aspetos negativos e os 4 positivos identificados, tendo ficado combinado discutir na semana seguinte.

Durante este debate, foi perceptível que existem alunos que estão mais confortáveis em partilhar as suas opiniões do que outros, tendo até alguns alunos recusado dar a sua opinião. O nome do Cristiano surge em vários episódios e associados aos problemas debatidos até aqui e considerados como prioritários pela turma. Inclusive, quando participava, respondia de forma irónica e interrompia várias vezes o debate.

Antes de terminar o encontro, a mestranda solicitou aos alunos presentes que enviassem um e-mail para a própria escrevendo: um momento feliz, um momento triste, um sonho e um medo. Este exercício denomina-se “a troca de segredos” e tem como objetivo, numa primeira instância, de partilharem estas informações mais pessoais e mais sensíveis. Enquanto momentos felizes que destacavam como importantes na sua vida, o Cristiano, o Alex, o Ricardo, o Francisco, o Daniel e o Zeca, mencionaram acontecimentos relacionados com prendas que receberam. A Any, a Charlotte e o António relacionaram o seu momento mais feliz com viagens, já o Tó Zé, o Marcelo e a Beatriz, associaram-no a momentos com as suas famílias. No que toca a momentos infelizes, o Marcelo, a Any, a Ariana, o Daniel e o António fizeram referência a acontecimentos relacionados com doenças, a Beatriz, o Zeca, o Leandro, o Peter e o Ronaldo, associaram a mortes de familiares importantes na sua vida e, por fim, o Alex e o Francisco, identificaram como momento infeliz problemas familiares.

2. 3º ENCONTRO COM A TURMA

Data: 8 de março de 2021

Local: Escola EB 2,3

Descrição: Este encontro ocorreu por “Google Meet”. No início do encontro, retomou-se o que foi abordado na semana anterior, ou seja, a análise dos problemas da turma.

Ao olhar para os problemas que faltavam abordar no encontro anterior, os alunos referiram que o serem “faladores”, a “turma agitada”, o “mau comportamento” e os “alunos da turma que influenciam o mau comportamento”, poderiam estar no mesmo parâmetro, considerando-os na mesma categoria, tal como o relacionado com “muitas brincadeiras em sala de aula”. Foi-lhes questionada a razão e responderam que as razões que levam a esses problemas são as mesmas, bem como as consequências. Toda a turma concordou. Foi-lhes questionado porque eram então considerados um problema. Tal como com o facto de existirem “muitas brincadeiras em sala de aula”, referiram que perturba as aulas e dificulta a tarefa dos professores de ensinar e “não aprendemos nada”. Todos concordaram com estas afirmações. Foi-lhes questionado se este problema teria solução. Estavam relutantes em relação à resposta a esta pergunta. Uns disseram que sim, mas diziam que era com “calmantes”, de forma irónica. Outros disseram que não.

Foi-lhes proposto que pensassem se era possível a sua resolução e para pensarem em propostas para melhorar o comportamento. A Any disse “ficar sem intervalo”, o Leandro disse “recado na caderneta” e o Cristiano disse “ser expulso da aula”, ou seja, tudo consequências. Questionei se mais alguém tinha propostas, disseram que não.

Sendo assim, uma vez que referiram que alguns problemas poderiam estar no mesmo “saco”, propus que realizassem esses sacos. Colocaram a “falta de respeito para com os professores” num. E as “muitas brincadeiras em sala de aula”, “faladores”, “turma agitada”, “mau comportamento” e “existem alunos na turma que influenciam o mau comportamento” noutra.

Relativamente às potencialidades da turma, referiram que também podiam agrupar em duas categorias. Num lado “bom relacionamento entre alunos”, serem “unidos” e serem “amigos uns dos outros”. No outro o facto de serem “trabalhadores”.

Quando lhes foi questionado do porquê de organizarem desta forma disseram que as suas categorias não se interligam porque “posso ser bom trabalhador e não me relacionar bem com os meus colegas e vice-versa”, mas também houve quem dissesse que “mas também posso ser trabalhador e relacionar-me bem com os meus colegas”. Por último ainda referiram “mas também posso não fazer uma coisa nem outra”. Por isso todos concordaram que eram categorias distintas.

Posto isto, foi questionado aos alunos “Em que é que os pontos fortes da turma poderiam ajudar, perante os pontos fracos que identificaram?”

A Charlotte respondeu “Podemos focar-nos mais nas coisas boas do que nas coisas más, ou seja, brincar menos e trabalhar mais”. Mas houve quem dissesse “mas podemos brincar, temos é que o fazer durante os intervalos”, “pois, trabalhar nas aulas e brincar nos intervalos”. Então foi questionado se os alunos achavam que o facto de serem amigos uns dos outros e de serem unidos, poderá ajudar, por exemplo, a serem menos faladores na sala de aula.

A linguagem verbal e corporal indicou que não concordavam muito com o facto de serem amigos uns dos outros e unidos. Quando lhes foi questionado a razão das suas respostas deram exemplos individuais “eu acho que a turma tem bom relacionamento, mas eu e o Alex, damo-nos melhor”.

Tentou-se que se focassem em falar sobre o grupo-turma. Davam respostas curtas quando as questões eram relacionadas com o relacionamento entre a turma, não demonstrando confiança nas suas respostas. Para além disso, quem respondia a estas questões eram sempre os mesmos alunos.

Ao insistir na questão “Em que é que serem amigos uns dos outros, pode ajudar, por exemplo, a que sejam menos faladores em sala de aula?”. O Leandro respondeu “então, quando alguém estiver a falar muito, um de nós podia chamar a atenção e pedir para se calar, para podermos ouvir a aula”. Questionou-se a toda a turma se concordavam com a resposta do colega. Ninguém se opôs.

Posto isto, foi dito aos alunos que, visto que este projeto é desenvolvido com eles, estando ele a começar, foi-lhes questionado quais eram as suas expectativas. Ou seja, poderiam pensar em algo que gostariam de mudar, o que seria o cenário ideal, o que esperavam deste projeto.

O Alex disse: “espero que no final do ano a turma melhore o comportamento e tenha boas notas”.

O Leandro disse: “que todos passem”.

O Cristiano aproveitou a frase do colega e disse: “a escola deveria sofrer uma revolução”. Foi-lhe questionado as razões, o que mudaria. Respondeu “Ui, para já, queria jogar à bola obviamente. As aulas eram de 10 minutos e os intervalos de 50 minutos. Educação física eram três tempos”. A partir deste discurso, o aluno acabou por revelar os seus interesses e o que valoriza na escola. Sendo perceptível que Educação Física é a disciplina que tem mais interesse.

Aqui surgiu discussão. Os adolescentes começaram a falar todos ao mesmo tempo, respondendo ao que o Cristiano tinha dito, mas de forma desadequada, tendo começado a trocar acusações. O Francisco disse “ah, mas se fosse assim, não aprendias nada e não eras nada na vida, se estás na escola é para aprender”. O Cristiano, imediatamente respondeu “tá mas é calado, tu estás na escola e não és nada na mesma”. A mestranda pediu-lhes que refletissem sobre a troca de palavras entre si, contudo, notou-se que a dinâmica entre os alunos alterou de forma negativa. Falavam ao mesmo tempo, estavam constantemente a ordenar que se calassem, de forma bastante depreciativa.

Contudo, foi possível retomar ao ponto em que se tinha ficado e o Cristiano pediu para terminar o que estava a dizer, e assim aconteceu disse “também por mim entrávamos às 17h e saímos às 19h... e por último, todas as aulas consigo”.

Depois destas respostas, foi-lhe pedido que se focasse na sua turma e a resposta do aluno foi “mudava os professores”.

Dado o avançar da hora, e porque era importante saber as expectativas de todos os alunos, foi pedido aos alunos que enviassem um e-mail com as suas expectativas para este projeto. E assim o fizeram:

Ana: “No final do ano espero que a turma: esteja melhor no comportamento e também na relação com os professores a (forma de falar).”

Charlotte: “a minha expectativa para final do ano é que melhoremos o comportamento no final do ano espero que a turma toda passem de ano”.

Alex: “Melhore o comportamento.”

Daniel: “Aprender por causa do barulho”

Ronaldo: “que a turma se comece a portar melhor”

Safira: “que a turma tenha boas notas”

António: “que a turma respeite mais os professores e tire boas notas”

Beatriz: “que todo respeitem os professores”

Ariana: “que eu tenha passado de ano e tenha feito mais amigos”

Francisco: “No final do ano espero que a turma...passe toda”

Cristiano: “espero passar as positivas na cara dos setores”

Leandro: “em relação à turma no final do ano todos passem”

Esta sessão trouxe várias pistas para:

- os alunos continuam muito focados no problema que identificaram relacionado com a “falta de respeito para com os professores”;
- nota-se, a partir de alguns comentários, que a relação com alguns professores não é de proximidade;
- alguns alunos na turma ainda não começaram a participar nas sessões espontaneamente. Por um lado, considera-se que alguns alunos devem estar a realizar outro tipo de atividades simultaneamente, como videojogos, uma vez que é recorrente em outras aulas. Por outro lado, é

perceptível que alguns alunos não se sentem confortáveis para dar a sua opinião. Talvez por receio das reações dos colegas.

- Apesar de alguns alunos terem identificado como pontos fortes da turma, o facto de terem um bom relacionamento entre si e por serem unidos, essa informação é incoerente ao que é possível observar no decorrer das sessões. Nota-se que existem alunos que têm bom relacionamento entre si, contudo, têm relações conflituosas com vários membros da turma. Para além de ser perceptível por algumas respostas dadas por parte de alguns alunos considerados mais “disciplinados” na turma, que culpabilizam os chamados “indisciplinados” pelo facto de não conseguirem estar atentos nas aulas e de proporcionar um ambiente negativo nas aulas.
- Equaciona-se que este projeto poderá procurar trabalhar competências pessoais, sociais e socioemocionais, no sentido de promover a escuta ativa entre os alunos, permitindo que tenham a capacidade de ouvir as opiniões dos colegas, respeitá-las e, se assim for o caso, de partilhar também o seu ponto de vista de forma adequada. Para além disso, trabalhar a empatia, a assertividade e, a partir desse trabalho, espera-se uma melhoria no relacionamento entre os alunos.
- A resposta do Cristiano também dá várias pistas sobre o que possa estar por detrás do seu comportamento em sala de aula e da sua desmotivação para a aprendizagem, uma vez que partilhou o que para si seria a escola ideal.
- Relativamente à relação escola-família e alunos-professores, considera-se importante perceber qual a perceção da família sobre a turma dos seus educandos e, também, promover esta relação entre alunos-escola-família, de forma a procurar que este projeto se desenvolva numa perspetiva holística.

3. 4º ENCONTRO COM A TURMA

Data: 15 de março de 2021

Local: Escola EB 2,3

Descrição: Iniciou-se o encontro com a apresentação da proposta de exercício pensada pela mestrandia: “o naufrágio”. Começou logo por incorporar uma personagem “capitã” e explicou o exercício de forma muito teatral. Explicou que todos estavam num barco, decidiram fazer um cruzeiro em que a mestrandia era a capitã. Apresentou a sua tripulação, selecionando cinco alunos: Marcelo, Olavo, Any, Ronaldo e Safira. E falou para os 10 passageiros que estavam no seu barco, a usufruir de um belo cruzeiro, desejando-lhes as boas-vindas.

Nesse momento, a mestrandia explicou que cada passageiro iria adotar uma personagem que iria aleatoriamente atribuí-las a cada aluno. Aqui, questionou a todos os alunos se queriam avançar com esta aventura e todos se mostraram satisfeitos e entusiasmados com a ideia, tendo aceitado a proposta. Sendo assim, a mestrandia começou por atribuir as personagens. Explicou que, uma

vez que a seleção era aleatória, poderia acontecer de terem que desempenhar um papel de uma personagem com outro gênero e aqui o Alex reagiu: “ei, tou fora... não quero fazer de mulher não”. Foi questionado de quais as razões, respondeu “simplesmente, não quero”. Foi-lhe dito para não decidir nada até saber a sua personagem, pois poderia perder uma oportunidade ao participar nesta atividade. Consentiu.

Ana: Engenheira mecânica, de 41 anos e de nacionalidade chinesa.

António: Cozinheiro, de 46 anos e bebe álcool com frequência. Quando foi atribuída esta personagem existiram reações. Risos e comentários: “Ui, isso mata”.

Beatriz: Agricultora, de 47 anos e com uma doença muito grave. Aqui também existiram comentários como “Oh, vai bater as botas”. E a Beatriz questionou “posso morrer com essa doença?”. Foi-lhe respondido que mesmo as doenças mais graves podem ter probabilidades de sobreviver.

Cristiano: Médico, de 58 anos e é neonazi. “ei, é o Hitler”, “vamos matá-lo”, “nazista”.

Ricardo: Menino, de 11 anos e é filho do advogado.

Daniel: Advogado, tem 49 anos, é divorciado e tem dois filhos.

Leandro: Ex-presidiário, tem 34 anos e tem muitos conhecimentos em sobrevivência.

Francisco: Jogador de futebol, tem 39 anos.

Alex: Carpinteiro, tem 37 anos.

Charlotte: Mulher grávida, com 35 anos.

Após terem sido apresentadas as personagens, foi-lhes questionado se todos concordavam com as suas personagens. Consentiram.

Estavam muito entusiasmados com a atividade, o que gerou uma grande confusão, pois começaram todos a falar uns para os outros em personagem. O Francisco disse ao Cristiano "eu vou atirar-te com uma bola à cabeça, eu detesto nazistas".

O Daniel "O Ricardo é meu filho?", Cristiano: "ei... abortar, abortar".

Depois da situação ficar controlada, a mestranda começou por narrar a história. Explicou que o cruzeiro já durava há 5 dias e, devido a uma falha na maquinaria do barco, este começou a afundar em pleno alto mar. No barco existiam dois botes. Em cada um cabiam 5 pessoas. A capitã e a sua tripulação foram os primeiros a abandonar o barco num dos seus botes. E os passageiros, que eram 10 deveriam decidir, de forma unânime, quais os 5 passageiros que ficariam a salvo.

Para isso, cada passageiro teria uns minutos para pensar numa apresentação em que deveria dizer as razões pela qual merecem um lugar no bote.

Aqui ocorreu mais um momento de agitação na turma. Começaram todos a falar ao mesmo tempo e o Leandro e o Francisco estavam constantemente a querer apresentar uma solução.

Mas foi-lhes pedido que aguardassem a sua vez de falar para apresentarem a sua proposta.

Primeiro falou o cozinheiro: "eu acho que não tenho direito a ser salvo". Foi-lhe questionado do porquê da sua opinião e aí responderam outros colegas: "é bêbedo", "é alcoólico", "ainda cai para o lado". Mas também houve quem dissesse "sem cozinheiro, como vamos comer?".

Depois a engenheira mecânica: "porque percebo de mecânica e sou chinesa, posso arranjar coisas partidas e, por ser chinesa, sou diferente". A esta personagem houve comentários como "se ela é chinesa, pode habituar-se a viver no mar, já que come peixe cru".

Agricultora: "porque posso cultivar os alimentos"

Médico: "mereço um lugar no bote porque sou muito velhinho, também posso curar e saber quem sofre alergias"

Mulher grávida: “porque estou grávida, porque vou ter um filho, ou seja, vou procriar”.

Ex-presidiário: “tenho técnica para sobreviver, e sei fazer casas e tudo”.

Jogador de futebol: “sou o que tenho mais dinheiro e posso comprar tudo o que quiser... estou a brincar, acho que dava o meu lugar a alguém... não acho que tenha mais importância do que um médico, uma grávida e isso...”

Carpinteiro: “porque podia construir um barco”.

Criança: “porque sou pequeno e tenho prioridade”.

Advogado: “eu dou o meu lugar ao meu filho, ou à mulher grávida”.

Posto isto, passou-se à discussão:

Leandro: “para mim no bote ia a mulher grávida, o carpinteiro, o médico, eu e a agricultora”. Foi questionado o porquê da sua escolha: “porque não vai o cozinheiro ou o jogador de futebol?”. Respondeu “oh porque já temos a agricultora, que pode cultivar e cozinhar e o jogador de futebol para mim não tem importância para a sobrevivência”.

Beatriz: “eu acho que a engenheira mecânica poderia arranjar o barco e assim sobrevivíamos todos”

Alex: “eu, cozinheiro, médico, agricultora e a mulher grávida, porque eu sei construir casas e barcos, a agricultora pode plantar, a mulher grávida vai ter um filho, o médico pode ajudar no parto”. Aqui houve reações, o Francisco disse: “também pode não ajudar, imaginem que ela é judaica”, o Daniel respondeu: “se ele não ajudar, é pegar no remo e dar-lhe uma pantufada”. A mestrandia questionou o porquê de salvar uma mulher grávida e não salvar um pai e um filho. O aluno não soube responder. Questionou então do porquê de não salvar o ex-presidiário, disse “oh, porque não serve de nada”. O Leandro respondeu “estás a brincar, eu sei técnicas de sobrevivência”. O Daniel comentou “então se sabes, experimenta sobreviver no meio do mar”.

Daniel: “a mulher grávida, a criança, o médico, o ex-presidiário e...” antes de terminar o seu raciocínio foi interrompido pelo colega Francisco que pediu para dar a sua opinião. Referiu: “o cozinheiro não ia poder ir, porque é muito alcoólico... ia estar sempre a pensar na bebida e com a ressaca ia bater a bota, muito tempo sem a bebida morria.” Perante estas afirmação à qual muitos colegas estavam a consentir, questionei se eles acreditavam que não era possível o cozinheiro deixar o vício da bebida, ou então, se podia contribuir tanto ao mais como os outros mesmo tendo este vício. Responderam “ele não vai deixar, os alcoólicos não deixam de beber”. Então a mestranda questionou o porquê de acharem que o ex-presidiário merece uma segunda oportunidade e o alcoólico não. O Ex-presidiário respondeu “eu cumpri a minha pena”, mas os outros alunos não responderam...

Dado o avançar da hora, o encontro teve de terminar, tendo ficado combinado refletir sobre o encontro, retomar a discussão no encontro seguinte e, em conjunto, encontrarmos uma decisão unânime. Consentiram.

Pistas:

- Houve alunos neste encontro a participar espontaneamente que não tinham participado até agora, como o caso da Beatriz.
- Notou-se, mais uma vez, as fragilidades na relação entre alunos, que proferiam comentários depreciativos sobre alguns colegas.
- Apesar dos momentos de agitação, que se deviam ao entusiasmo do exercício, notou-se uma melhoria por parte de alguns alunos no momento de discussão.
- Foi também perceptível de que alguns alunos têm preconceitos relacionados com comportamentos aditivos e questões de género.
- Notou-se que apreciam este tipo de exercícios.

4. 5º ENCONTRO COM A TURMA

Data: 22 de março de 2021

Local: Escola EB 2,3

Descrição: O encontro iniciou-se lembrando as personagens. Todos os alunos estavam presentes. Depois foram lembradas as decisões/opiniões dadas pelos alunos no encontro anterior.

Leandro: “Carpinteiro, a mulher grávida, o cozinheiro, agricultora, a engenheira. Porque o cozinheiro podia cozinhar os alimentos plantados pela agricultora, a engenheira porque é capaz de arranjar coisas, o carpinteiro conseguia construir casas e a mulher grávida ia ajudando no que podia e porque vai ter um filho.” Foi-lhe questionado o porquê de não ter escolhido o médico “oh, porque é nazi... imagine que algum deles era muçulmano ou assim... podia matá-los”.

Alex: “a mim, a mulher grávida, o ex-presidiário, a agricultora e o cozinheiro”... “Eu porque sei construir coisas, a mulher grávida porque vai ter um filho, o cozinheiro porque sabe cozinhar e a agricultora porque sabe plantar”.

Advogado: “a criança, a mulher grávida, o médico, o ex-presidiário e o carpinteiro”, “a mulher grávida são logo duas pessoas, a criança porque é criança, o médico porque pode ajudar no parto, o ex-presidiário porque sabe técnicas de sobrevivência e o carpinteiro porque sabe construir coisas”. Foi-lhe questionado o porquê de não ir cozinheiro ou a engenheira mecânica. Respondeu “eu acho que não é só o cozinheiro que sabe cozinhar e não escolho a engenheira porque acho que os que eu escolhi são mais importantes”.

Beatriz: “eu não quero fazer uma escolha, eu não sou ninguém para escolher quem vive e quem morre, todos têm o direito à vida, mas eu dou o meu lugar, porque tenho uma doença grave”

Any: “a agricultora, o médico, o cozinheiro, o ex-presidiário e o carpinteiro” “porque para mim são os que fazem mais falta para sobreviver na ilha”

Uma vez que a resposta em relação ao ex-presidiário estava a ser unânime, foi perguntado ao grande grupo, o porquê de escolherem o ex-presidiário. Responderam “por causa dos seus conhecimentos em sobrevivência. Então a mestranda tentou explorar a sua resposta questionando se não se importavam de ir para uma ilha deserta com um ex-presidiário. Disseram “não”. Como não exploraram mais, a mestranda avançou.

Francisco: “o cozinheiro, o médico, a engenheira, a mulher grávida, a criança” “porque o cozinheiro sabe cozinhar, a engenheira sabe o que funciona e o que não funciona e deve saber construir coisas, o médico porque podia curar as pessoas, e a mulher grávida e a criança são para mim os mais importantes para se salvar.

Ricardo: “o cozinheiro, o ex-presidiário, a agricultora, a criança e o advogado” “o cozinheiro porque sabe cozinhar... o problema é ele ser alcoólico”.

A mestranda aproveitou o facto deste tema ter sido alvo de discussão mais uma vez e realizou perguntas reflexivas ao grupo.

“Porque é que ser alcoólico é um problema?”. Responderam “oh, ele se fosse para uma ilha deserta ia ter que perder o vício, lá não ia ter nada”. A mestranda continuou, “mas então e se tivesse álcool, se ele continuasse a beber? Isso iria tirar as suas capacidades? Ou seja, vamos imaginar que o Carpinteiro era um ex-toxicod dependente... já sabemos das suas fortes capacidades de construção e é uma personagem muito escolhida por vocês... o facto de já ter sido toxicod dependente, faz com que ele, no presente, seja uma pessoa sem capacidades, sem direito à vida?”. Responderam “não”, o Leandro respondeu depende “se deixar sequelas, pode ter ficado burro”. A mestranda perguntou: “então achas que são todos iguais?”. Respondeu “oh, todos não”. A mestranda perguntou “na vossa opinião o passado das pessoas define aquilo que elas são hoje em dia, ou seja, o facto de já ter consumido drogas, significa que sou inferior às outras pessoas e não tenho as mesmas capacidades?”. O Leandro respondeu “depende, se ainda consumir...”. A mestranda explorou “então e se consumir? Isso define-o enquanto pessoa?”. O Leandro respondeu “sim, é agressivo”. A mestranda questionou “todos os toxicod dependentes são agressivos?”. O Leandro respondeu “os que se aguentam”.

Seguiu-se uma reflexão sobre generalizar e olhar para cada um com as suas individualidades. Contudo, apesar de concordarem que não somos todos iguais. O Leandro continuou a fazer comentários depreciativos ao tema.

Retomou-se então o exercício, questionando se mais alguém gostaria de dar a sua opinião. Como ninguém se ofereceu, foi-lhes proposto que fosse tomada a decisão final, lembrando que teriam de chegar a um consenso entre todos.

Foi-lhes lembrado, os votos que cada personagem tinha. O jogador de futebol – 0; o advogado – 1; Cozinheiro – 5; Carpinteiro – 4; Agricultora – 4; Mulher grávida – 4; Criança – 3; Engenheira – 2; Médico – 2

O Carpinteiro foi unânime. Por isso, ficou salvo.

A Charlotte, disse que não colocava o ex-presidiário e substituía pela criança. O Francisco concordou.

O Daniel disse “não entendo como o cozinheiro foi tão votado, não há outras pessoas que saibam cozinhar? Eu acho que há outras pessoas mais importantes”. Então a mestranda questionou “então quem colocarias no lugar do cozinheiro?”. Respondeu “a criança”. O Francisco concordou.

A mulher grávida foi unânime e por isso, ficou salva. Foram lembrados que sobravam 3 lugares.

O João Oliveira disse “eu não salvava a agricultora, acho que um médico é mais importante”. Esta opinião não foi unânime, o Leandro disse que “por um lado salvava por outro não salvava, acho-o necessário, mas o facto de ser neonazi deixa-me indeciso”. A Charlotte concordou.

Relativamente à criança, o Leandro disse que não o salvava “o que é que ele ia lá para o meio fazer?”. O Daniel respondeu “é uma criança”. O Francisco disse “se nem sabe cozinhar nem nada, o que é que ele ia para lá fazer?”. O Daniel respondeu “isso importa? É uma criança”. O Ricardo perguntou aos colegas “imagina que estás num incêndio e há uma criança, quem achas que devia ser a primeira pessoa a ser salva?”. O Francisco respondeu “Oh, é a criança, mas aqui acho que é diferente”. Então o Daniel perguntou-lhes “então quem punham em vez da criança”. Responderam “o médico”. Aqui suscitou alguma discussão. O Francisco concordava com o Leandro, mas o Daniel e o Ricardo Vieira não concordavam com os colegas.

Este momento foi essencial neste encontro, estavam quatro colegas a trocar diferentes opiniões, em que dois tinham uma opinião e os outros dois tinham outra e, uma vez que estavam a trocá-las de forma adequada, a mestranda basicamente nem teve de mediar a discussão.

Relativamente ao cozinheiro também suscitou alguma discussão. Uma vez que na opinião de alguns, outras pessoas também poderiam saber cozinhar. Contra-argumentaram dizendo que o cozinheiro poderia saber as bagas que são venenosas. Contudo, também disseram que o ex-presidiário, como tem técnicas de sobrevivências também poderia saber isso.

Depois da discussão, conseguiram chegar a uma decisão unânime. Decidiram salvar o carpinteiro, a mulher grávida, a criança, o ex-presidiário e o médico.

No final foi realizada uma reflexão sobre o sucedido. A mestranda congratulou os alunos, pela excelente participação neste encontro, devolvendo que têm a capacidade de trocar ideias entre si de forma adequada e chegar a um consenso entre todos, tendo sido esses alguns dos objetivos associados ao desenvolvimento deste exercício.

Pistas deste encontro:

- Foi perceptível a enorme diferença ao nível da capacidade de trocar de ideias entre os alunos da turma.
- Houve outros alunos que, até agora, ainda não tinham participado voluntariamente e que, nesta sessão o fizeram.
- Relativamente ao facto de existir algum discurso discriminatório, neste encontro, apesar de se ter abordado novamente o mesmo assunto, não foi tão evidente como no encontro passado.
- De facto, o que se mais se evidenciou neste encontro, foi a forma como os alunos, sem ser necessário mediar, conseguiram trocar ideias, de forma adequada enquanto, simultaneamente, refletiam sobre o abordado. Quando lhes foi devolvido esse reconhecimento, e quando foram congratulados, mostraram-se orgulhosos e satisfeitos.

6. ÚLTIMO ENCONTRO COM A TURMA – AVALIAÇÃO DO PROJETO

Data: 22 de junho de 2021

Local: Escola EB 2,3

Para o último encontro, foram preparados dois momentos. O primeiro foi a leitura de um texto da autoria da mestrandia para os alunos. Nesse texto estava retratado todo o desenvolvimento do projeto, devolvendo aos alunos todos os aspectos positivos da sua participação. Para além disso, a mestrandia agradeceu a todos por terem partilhado consigo esta “experiência” ao longo do ano letivo.

No final da leitura do texto, os alunos bateram palmas, dizendo que estavam orgulhosos de si próprios, pelo que foram capazes de fazer ao longo do ano, proferindo frases como: “somos os maiores”, “nunca na vida achei que íamos fazer o que fizemos”, “eu adorei fazer parte de um projeto assim, sinto-me importante”.

Após este momento, a mestrandia propôs que cada aluno desse a sua opinião relativamente ao desenvolvimento do projeto, realizando a sua avaliação a partir de um exercício. A mestrandia sugeriu que os alunos dessem a sua opinião a partir de papeis quadrados coloridos. Numa cor deveriam escrever o que mais gostaram e o que menos gostaram, numa segunda cor o que consideraram que mudou na turma, numa terceira cor o que consideraram que mudou neles próprios e, por fim, a quarta cor representava escrita livre sobre o projeto/sugestões.

No final da explicação, os alunos pediram que escrevesse no quadro. Enquanto a mestrandia escrevia o sugerido no quadro, o Cristiano combinou com os colegas que, após uma palavra-chave, iriam dar um abraço à mestrandia, e aconteceu.

Nesse momento a mestrandia devolveu o abraço, agradecendo o carinho.

Enquanto estavam a realizar o exercício proposto pela mestrandia, a DT entrou na sala. Sem se ter apercebido, o Cristiano combinou o mesmo com os colegas e deram um abraço coletivo também à DT que se emocionou com o ato.

Foi um momento especial, em que foi possível verificar que não só foram capazes de transparecer as suas emoções, como o realizaram em conjunto.

Este dia foi marcado com várias demonstrações de afeto, acompanhados de agradecimentos constantes e despedidas emotivas, tornando-o especial para todas as partes (alunos, professores e mestrandos).

APÊNDICE I. NOTAS DE CAMPO DO SUBPROJETO “O PODER DA RELAÇÃO”

1. ENCONTRO COM O CRISTIANO

Data: 21 de junho de 2021

Local: Escola EB 2,3

Ao chegar à escola, o Cristiano procurou a mestranda referindo, pela primeira vez que lhe queria pedir um favor: carregar o telemóvel no gabinete para que possa ligar a um membro da família para dar os parabéns à “mana”. Para além de ter sido a primeira vez que o Cristiano pediu algo desta forma, o contacto com este elemento da família era inexistente e nunca tinha sido mencionado durante os encontros. Ao chegar ao gabinete, mostrou-se nervoso, mostrou uma fotografia sua de criança acompanhado pela irmã, com um texto muito carinhoso. Pediu ajuda para encontrar esse elemento da família numa rede social e, assim que encontrou enviou a mensagem (todo este processo foi realizado com o consentimento da EE do Cristiano). Combinamos que iria para a aula e, se a pessoa ligasse, a mediadora educativa iria chamá-lo, pois a mestranda teve que se deslocar a outra escola para orientar uma sessão com uma turma.

Ao sair da sessão, a mediadora educativa entrou em contacto com a mestranda, referindo que a pessoa tinha ligado ao Cristiano e que este tinha ficado muito emocionado, mas que não quis falar sobre o assunto com ela. Ao chegar à escola, o aluno veio ao encontro da mestranda e perguntou se podia “dar uma volta”. A certa altura a mestranda percebeu que o Cristiano não se sentia confortável em contexto de gabinete, acabando por se abrir mais sobre si e sobre a sua vida, quando estão no exterior do edifício da escola a caminhar.

Ao ter questionado sobre como tinha sido falar com esse elemento da família disse que não sabia muito bem explicar, mas que “soube bem” com ar satisfeito, juntamente com um certo grau de culpa. Partilhou também que esse elemento da família mencionou querer visitá-los em agosto e que gostaria de retomar o contacto com ele e com o seu irmão. Para além disso, partilhou com o

Cristiano alterações na sua vida profissional. Finalizou o telefonema referindo que iria voltar a ligar ao final do dia para que o Cristiano pudesse parabenizar a irmã.

Enquanto estávamos a falar sobre esse contacto, o pai também ligou. Assim que lhe perguntou se estava tudo bem, o Cristiano contou ao pai do telefonema. Nesse contacto com o pai, o Cristiano demonstrou o seu lado protetor, garantindo constantemente se o pai estava bem e, no final, partilhou que o amava muito.

Após o telefonema, o Cristiano contou episódios do seu passado muito difíceis que, de forma a proteger o mesmo, não poderá ser partilhado neste relatório. Algumas das informações partilhadas pelo aluno estavam contempladas no seu PEI, contudo, nunca as tinha verbalizado com a mestranda. No final do encontro, a mestranda devolveu que este poderia falar de tudo o que ele sentisse necessidade se se sentisse confortável, mostrando-se disponível.

Depois de ter partilhado estas informações sobre o seu passado, referiu que tinha uma entrevista marcada para o curso que pretendia seguir no dia 28 de junho. Perguntou à mestranda, se estaria a exercer funções noutras escolas com cursos. Após a resposta negativa por parte da mestranda disse “oh, é pena... gostava de ir para uma escola onde estivesse... porque é que esta escola não tem cursos?”

Segundo a sua encarregada de educação, o Cristiano não fala com ninguém sobre assuntos pessoais, recusando até o acompanhamento psicológico que seria tão importante para o aluno. A mesma partilhou com a mestranda que, no Lar de Infância e Juventude, o aluno menciona-a várias vezes, demonstrando a relação de confiança existente.

2. ENCONTROS COM O CRISTIANO RELACIONADOS COM O SEU INGRESSO NUM CURSO PIEF E ARTICULAÇÃO COM A SUA ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO

Local: Escola EB 2,3

Num dos intervalos, em que a mestranda estava a desenvolver uma das suas funções na escola (gestão comportamental dos alunos durante os intervalos), o Cristiano encontrava-se com um colega da turma (que tinha frequentado o clube de cozinha orientado pela mestranda nos anos letivos anteriores), que a questionou quando é que o clube de cozinha passaria novamente à modalidade presencial. Perante esta pergunta, o Cristiano imediatamente mostrou-se interessado, referindo que gostava muito de cozinhar, que costumava cozinhar com a sua avó e que gostava que se tornasse a sua profissão. Esta tinha sido a primeira vez que o aluno partilhava as suas ambições em relação ao seu futuro profissional. Nos encontros costumava falar muito no futebol, mas nunca tinha mencionado este interesse por cozinha.

Perante esta partilha, a mestranda questionou o Cristiano se gostaria de ingressar, num dia, um curso de cozinha, pelo que lhe respondeu positivamente de forma muito satisfeita. Nesse dia, a mestranda entrou em contacto com a EE do aluno, que também desconhecia desta sua ambição. Nesse sentido, ficou acordado que, em conjunto, iriam realizar pesquisas no sentido de encontrarem um curso adequado ao Cristiano nessa área.

No dia seguinte, o aluno procurou a mestranda muito entusiasmado, questionando se já tinha iniciado a procura. Para além disso, mencionou que tinha partilhado com a sua família este novo objetivo, tendo ficado satisfeitos com a notícia. Para além da mestranda ter pesquisado ofertas educativas para o Cristiano, o mesmo teve iniciativa ao solicitar à mesma que lhe ensinasse a realizar pesquisa adequada aos seus interesses. Nos dias seguintes, a mestranda realizou contactos com escolas e uma articulação constante com a técnica que acompanha o Cristiano no CAT e, inclusive, contactou com o seu irmão. Contudo, apesar das propostas apresentadas à sua EE, existiam sempre algum motivo pela qual a mesma não considerava ser indicada para o aluno. Ao longo do tempo, a EE partilhou com a mestranda que iria a uma reunião numa escola que, na perspetiva da mestranda, era a opção que menos iria ao encontro das características e interesses do Cristiano, pois não estava completamente relacionado com a cozinha (apesar de ter algumas disciplinas nessa área). Contudo, por a EE conhecer uma das técnicas dessa escola, por ser uma escola onde já frequentavam outros rapazes do CAT e por ser próximo do CAT, o Cristiano acabou por ingressar nessa escola, num curso Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Apesar da opinião da mestranda, o Cristiano mostrou-se sempre entusiasmado e satisfeito com esta situação, durante os encontros com a mestranda.

**O 7.º Faz a Diferença
Um projeto de intervenção psicossocial
em contexto escolar**

Vanessa Raquel Pinto Monteiro

