

Orientação

AGRADECIMENTOS

Para que qualquer sonho seja concretizado é preciso o apoio e a orientação de outros, daqueles que tornam possível ultrapassar obstáculos, construir defesas e evoluir. Este caminho só foi possível graças às pessoas que me acompanharam, ajudaram e incentivaram a continuar, pelo que deixo o meu sincero obrigada.

À Professora Doutora Manuela Pessanha, minha orientadora, pela compreensão, paciência, dedicação e orientação rigorosa que me permitiu evoluir e concluir esta etapa.

Aos docentes e colegas de turma que me acompanharam ao longo destes dois anos, em especial àqueles colegas e amigos que trocaram experiências e preocupações neste último ano e que, assim, me incentivaram a continuar.

Aos profissionais da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas, nomeadamente àqueles que me orientaram e acompanharam, tornando possível o desenvolvimento do Projeto “+ Crescer”.

Aos alunos que acompanhei, em especial aos alunos da turma de 6º ano com os quais foi desenvolvido o Projeto “+ Crescer”, pela disponibilidade, empenho e entusiasmo que demonstraram, fazendo com que esta experiência tenha tido tanto significado.

À minha família que me acompanhou e incentivou, apesar dos obstáculos que apareceram ao longo do caminho.

Ao Xavi pela paciência, pelo apoio incondicional, pelas horas dispensadas e pelo incentivo desmedido.

Aos meus amigos que me ajudaram sempre que precisei, apesar do tempo escasso.

Obrigada a todos os que tornaram possível concretizar este sonho.

RESUMO

Neste Relatório, apresenta-se o Projeto “+ Crescer”, um Projeto em Educação e Intervenção Social, orientado pela Metodologia de Investigação Ação Participativa, cuja finalidade consistiu no desenvolvimento pleno e saudável dos jovens, através da promoção de interações positivas entre os jovens e entre os jovens e os professores.

O Projeto “+ Crescer” foi desenvolvido na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da Região Norte, mais concretamente com os alunos e três professoras de uma turma do 6º ano. Este Projeto surge na sequência de um conhecimento aprofundado deste contexto escolar que permitiu identificar com os participantes, quais as necessidades que estes gostariam de ver respondidas. Neste sentido, o Projeto “+ Crescer” consistiu no acompanhamento desta turma, através da realização de atividades em sala de aula, contando ainda com a participação de três professoras.

O Projeto “+ Crescer” revelou-se uma fonte rica de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos jovens, nomeadamente através da aquisição de competências pessoais e sociais.

Palavras-chave: Projeto em Educação e Intervenção Social, Investigação Ação Participativa, contexto escolar, crianças e jovens, desenvolvimento.

ABSTRACT

In this Report, we present the "+ Crescer" Project, an Education and Social Intervention Project, oriented by the Search Participative Action methodology. The aim of this Project consists of a full and healthy development of young people, through the promotion of positive interactions among them and between them and the teachers.

The "+ Crescer" Project was developed at the Basic School of 2nd and 3rd Cycle of a Grouping of Schools of the North Region, more concretely with the students and three teachers of a 6th grade class. This project arises from an in-depth knowledge of this school context that allowed the participants to delineate what needs they would like to see satisfied. Therefore, the "+ Crescer" Project consisted in the monitoring of the class, throughout some activities in the classroom, counting on the participation of three teachers.

The "+ Crescer" Project proved to be a rich source of learning, contributing to the development of young people, particularly through the acquisition of personal and social skills.

Keywords: Education and Social Intervention Project, Search Participative Action, school context, children and young, development.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução	1
1. A Educação e Intervenção Social	3
1.1. Projetos em Educação e Intervenção Social	3
1.2. A Metodologia de Investigação Ação Participativa	6
1.3. A Avaliação de Projetos em Educação e Intervenção Social: Modelo Contexto Input Processo Produto	8
2. A Intervenção Psicossocial nas Escolas	11
2.1. Projetos com Crianças e Jovens	14
3. O Contexto de Desenvolvimento do Projeto	16
3.1. O Agrupamento de Escolas	16
3.2. O Serviço de Psicologia e Orientação - SPO	18
3.3. A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos	23
3.4. A Comunidade Educativa	25
3.5. O 6º “Sobre Rodas”	41
3.6. Avaliação do Contexto	46
4. Desenho do Projeto “+ Crescer”	58
4.1. Avaliação de Entrada	61
5. Desenvolvimento do Projeto e Avaliação de Processo	63
5.1. Ação 1: “Por Todos”	63

5.2. Ação 2: “Grão a Grão”	72
6. Avaliação de Produto	75
Considerações Finais	79
Referências	82
Apêndices	85
Apêndice A. Consentimento informado para participação num projeto de intervenção social	86
Apêndice B. Registo de encontro com o 6º “Sobre rodas” – identificação de problemas	88
Apêndice C. Registos do desenvolvimento da Ação “Por Todos”	91

INTRODUÇÃO

O Projeto “+ Crescer” foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, tendo sido desenvolvido na Escola de 2º e 3º ciclos de um Agrupamento de Escolas da Região Norte, com alunos e três professoras de uma turma do 6º ano.

Este Projeto, orientado pela Metodologia de Investigação Ação Participativa, resultou de um conhecimento co construído do contexto escolar, que se iniciou no dia 14 de novembro de 2017. Considerando os problemas e as necessidades prioritizadas pelos participantes, assim como os recursos, as potencialidades e os constrangimentos encontrados, foi definida como finalidade do Projeto “+ Crescer”: o desenvolvimento pleno e saudável dos jovens, através da promoção de interações positivas entre os jovens e entre os jovens e os professores.

O desenvolvimento de um projeto em Educação e Intervenção Social em contexto escolar revela-se pertinente, considerando que se trata de um contexto desafiante e em constante mudança. Esta realidade mostra-se vasta, na medida em que engloba diferentes elementos da comunidade, sendo de considerar ainda que o contexto escolar tem como objetivo primordial promover o desenvolvimento das crianças e jovens, o que torna a intervenção neste contexto uma mais-valia.

O presente Relatório integra um enquadramento metodológico e teórico, seguindo-se o desenho e desenvolvimento do Projeto “+ Crescer”. No Enquadramento Metodológico são abordados os pressupostos da Educação e Intervenção Social, nomeadamente o desenvolvimento de projetos na área, a metodologia de Investigação Ação Participativa e o Modelo Contexto Input Processo Produto (CIPP), como modelo avaliativo do Projeto. Estes conteúdos surgem como orientadores da prática, sendo este enquadramento essencial para fundamentar os passos tomados no decorrer do Projeto. De seguida, surge

o enquadramento teórico onde se procura explorar teoria relativa ao contexto escolar, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de projetos sociais com crianças e jovens. Deste modo, no enquadramento teórico aborda-se o papel da intervenção social em contexto escolar, contando com um subcapítulo direcionado ao desenvolvimento de projetos com crianças e jovens.

Posteriormente, surge um ponto dedicado ao conhecimento e análise da realidade e respetiva avaliação de contexto, procurando dar a conhecer o Agrupamento de Escolas de 2º e 3º Ciclo, partindo de um conhecimento mais abrangente. Assim, inicia-se o ponto pelo conhecimento do Agrupamento de Escolas, seguido do Serviço de Psicologia e Orientação – SPO –, culminando no conhecimento da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos onde decorreu o Projeto “+ Crescer”. Neste sentido, em seguida, dá-se a conhecer a comunidade educativa desta escola, contando ainda com um conhecimento mais aprofundado acerca dos participantes do Projeto. Por fim, surge a avaliação de contexto, resultado de todo o conhecimento e análise construído junto dos diferentes atores sociais.

Os pontos seguintes procuram dar a conhecer o desenho e desenvolvimento do Projeto. Inicialmente, apresenta-se o desenho do Projeto “+ Crescer” e a avaliação de entrada, culminando no desenvolvimento do Projeto. Neste ponto apresenta-se o decorrer das ações desenvolvidas e a avaliação de processo. Por fim, surge a avaliação do produto, seguida de considerações e reflexões finais.

O presente Relatório termina com apêndices que visam apoiar a informação revelada ao longo do Relatório.

1. A EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Neste ponto são apresentados os pressupostos teóricos que orientam a prática do trabalhador social, nomeadamente no que respeita ao desenho e desenvolvimento de projetos em Educação e Intervenção Social. Assim, este ponto inicia-se com a explanação acerca do que são projetos em Educação e Intervenção Social, distinguindo-os de outro tipo de projetos. Em seguida, aborda-se a Metodologia de Investigação Ação Participativa, uma vez ser esta a metodologia orientadora do Projeto apresentado neste Relatório, referindo-se ainda algumas técnicas de recolha de dados. Por fim, aborda-se a avaliação de projetos em Educação e Intervenção Social, destacando-se o Modelo Contexto, Input, Processo e Produto – Modelo CIPP – (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

1.1. PROJETOS EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Como forma de interligar diversas dimensões da sociedade e do trabalho social, a Educação Social procura promover o desenvolvimento das pessoas, a nível pessoal e social, através da criação de relações interpessoais marcadas pela partilha e colaboração (Carvalho & Baptista, 2004). Segundo Carvalho e Baptista (2004, p.59), “Mais do que trabalhar “para”, trata-se de trabalhar “com” as pessoas segundo uma lógica de co-responsabilização e de co-autoria”, procurando capacitar os participantes, através da promoção da sua autonomia e integração. Tendo presente a sua amplitude, podemos afirmar que a Educação Social surge no sentido de prevenir e solucionar problemas sociais, promovendo a qualidade de vida das pessoas (Petrus, 1997). De acordo com Petrus (1997), a Educação Social traduz-se em ações educativas conscientes,

reflexivas e planeadas, passando a sua prática pela planificação e desenvolvimento de projetos que, contando com abordagens multidisciplinares, permitem apoiar as pessoas (Carvalho & Baptista, 2004). Numa visão ecológica, estes projetos partem das potencialidades do contexto para promoverem um desenvolvimento individual e social, fortalecendo, entre outras características, a identidade pessoal, a consciência crítica, a criatividade e a emancipação (Carvalho & Baptista, 2004).

Os projetos em Educação e Intervenção Social devem responder às necessidades dos participantes, contando obrigatoriamente com a participação contínua das pessoas, obtendo dos seus discursos a informação que permitirá alcançar a mudança (Carvalho & Baptista, 2004). Neste sentido, Serrano (2003) afirma que desenhar um projeto permite direcionar e antecipar a ação, uma vez que implica uma planificação estratégica que visa superar as dificuldades, partindo de metas reais para alcançar a situação ideal (Carvalho & Baptista, 2004). Qualquer projeto social deve, segundo Serrano (2003), surgir de uma reflexão aprofundada sobre a situação ou problema que se quer melhorar, considerando as diversas dimensões da realidade em que o mesmo é desenvolvido, no sentido de considerar "(...) a situação ideal como ponto de chegada e não como ponto de partida, mobilizando-se vontades e meios em torno de uma visão de futuro construída numa lógica de esperança" (Carvalho & Baptista, 2004, p.66).

Neste sentido, a análise da realidade é essencial, pois permite conhecer a realidade, procurando perceber quais as mudanças que as pessoas pretendem e, conseqüentemente, que alterações podem ser feitas para as alcançar (Cembranos, Montesinos, & Bustelo, 2001). Assim, a análise da realidade deve servir o próprio contexto, conduzindo à superação da realidade atual e permitindo uma mudança social (Cembranos et al., 2001). Segundo Cembranos e colegas (2001), analisar a realidade permite conhecer e interpretar o atual, colocando o trabalhador social numa posição de escuta que lhe permitirá iniciar um processo de transformação social. Serrano (2003) refere que a análise da realidade possibilita aceder à informação necessária para o desenho e

desenvolvimento de um projeto, devendo o profissional partir para o contexto de forma intencional, dada a necessidade de recolher informação pertinente para a intervenção (Cembranos et al., 2001). Cembranos e colegas (2001) referem a circulação da informação como uma forma de provocar reflexão e aprofundamento do conhecimento que se demonstra essencial para a futura ação. Servindo o seu propósito, a análise da realidade deve, assim, surgir dos discursos dos atores sociais, fomentando a sua participação, pensamento crítico, reflexão e criatividade (Cembranos et al., 2001). Considerando os pressupostos de um projeto em Educação e Intervenção Social, a análise da realidade recupera a voz dos participantes que devem ter espaço para falar e questionar a sua própria realidade (Cembranos et al., 2001). Segundo Cembranos e colegas (2001), analisar a realidade permite conhecer o que há, o que não há, a perceção das pessoas, o porquê de a realidade ser assim, as alternativas e como chegar a elas, devendo, após esta fase, ser possível desenhar um projeto, tendo em conta as potencialidades, os recursos, as necessidades e os problemas. De acordo com Serrano (2003, p.275), a planificação consiste num “(...) processo para determinar a direção do projeto, onde ir, e estabelecer os requisitos para chegar a esse ponto, da maneira mais eficiente e eficaz possível”, tornando possível prever as dificuldades e aproveitar as oportunidades (Cembranos et al., 2001). Desta forma, tal como afirmam Cembranos e colegas (2001), a planificação permite analisar futuras oportunidades e encontrar novas alternativas (maximizar oportunidades e alternativas) para superar obstáculos (minimizar riscos e dificuldades), delineando-se a finalidade – utopia que orienta o projeto –, os objetivos gerais e específicos – claros, realistas e pertinentes – e as ações e atividades, assim como as estratégias, os critérios de avaliação, os recursos e a calendarização do desenvolvimento do projeto. Nos projetos em Educação e Intervenção Social, a avaliação revela-se um aspeto fulcral, devendo esta ser contínua, reflexiva e participada (Serrano, 2003), permitindo “(...) o reajustamento contínuo de procedimentos, na procura infatigável de soluções e na ponderação sobre os efeitos da acção planeada” (Carvalho & Baptista, 2004, p.67).

1.2. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO PARTICIPATIVA

De acordo com Coutinho (2014), o paradigma socio crítico, ou emancipatório, surge como um paradigma orientado para a mudança, tendo como finalidade libertar, emancipar e transformar a realidade que, na sua ótica, se mostra múltipla, dinâmica e interativa. Deixa assim de existir uma relação entre sujeito-objeto para passar a existir uma relação onde o investigador é um dos participantes, devendo toda a ação ser participada e co construída, enquanto resultado de uma prática indissociável da teoria (Coutinho, 2014). Sendo o paradigma o referencial de valores e pressupostos que rege a metodologia pela qual o profissional se move, torna-se perceptível a razão pela qual o paradigma socio crítico emerge como orientação para a metodologia de Investigação Ação Participativa (Coutinho, 2014), que, por sua vez, surge enquanto pilar metodológico dos projetos em Educação e Intervenção Social.

De acordo com Villasante (1999, p.408), a Investigação Ação Participativa procura a “(...) emancipação pessoal, grupal ou social (...)”, através da participação das pessoas ao longo de toda a intervenção, sendo esta co construída por um “investigador coletivo” (Cortesão, 1998, citado por Coutinho, 2014, p.336). De acordo com Reason e Bradbury (2000, citados por Lima, 2003), a Investigação Ação Participativa constitui uma metodologia democrática e participativa que procura o desenvolvimento do conhecimento, através da interligação da teoria e da prática, da ação e da reflexão, visando a busca de soluções que permitam que as pessoas evoluam. Lima (2003, p.318), afirma que esta metodologia permite “(...) criar condições para que uma comunidade realize as aprendizagens necessárias para poder exercer maior e mais adequado controlo sobre o curso das coisas que afectam as suas vidas (...)”.

Timóteo (2010) considera existirem linhas que aproximam esta metodologia da intervenção social, como os seus objetivos, os referentes paradigmáticos, o

rigor e a união entre teoria e prática. Segundo a mesma autora, existe uma clara intenção de capacitar as pessoas e alcançar uma mudança social, através da criação de uma relação de proximidade, procurando partir do contexto, mas sustentando a prática em contributos teóricos. De acordo com Lima (2003), partir do contexto e refletir criticamente acerca dele revela-se útil, pertinente e emancipatório, ainda mais quando existe um conhecimento co construído. A autora reconhece que a Investigação Ação Participativa apresenta um caráter afetivo, na medida em que pressupõe relações de proximidade, e um caráter racionalista, dado partir da aprendizagem para promover uma mudança. Esta, por sua vez, tem que surgir da consciencialização das pessoas, considerando as características do contexto (Lima, 2003).

Importa também ponderar um conjunto de técnicas de recolha de dados que nos permitem conhecer a realidade de forma mais concreta e fiável (Serrano, 2003), indo ao encontro da metodologia de Investigação Ação Participativa. Assim, a observação participante permite conhecer e interpretar as pessoas, as suas dinâmicas e os seus comportamentos, assumindo o trabalhador social uma postura ativa, agindo e conhecendo como um membro do grupo (Coutinho, 2014). Esta técnica revela-se uma fonte importante de informação, uma vez que permite uma observação natural da pessoa ou grupo no seu quotidiano (Gutiérrez & Delgado, 1999). De acordo com Coutinho (2014), outra técnica utilizada são as conversas intencionais, existindo aqui um enfoque no diálogo e na interação entre o profissional e os participantes, podendo ser um espaço para fazer circular informação, obtendo o “feedback” das pessoas, o que, por sua vez, permite responder a um objetivo da intervenção: perceber a realidade consoante o modo como os participantes a experimentam (Bogdan & Biklen, 1994). Entre outras técnicas, podemos ainda referir a análise documental que consiste na pesquisa, leitura e análise de documentos produzidos acerca da realidade, podendo constituir uma fonte rica de informação, quando utilizada com outras técnicas (Coutinho, 2014).

Como forma de organizar a informação recolhida através das técnicas referidas, o profissional pode recorrer a notas de campo, devendo estas serem

escritas após cada contacto com a realidade (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo englobam “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, devendo conter uma descrição detalhada e precisa das pessoas e das dinâmicas observadas, assim como o registo de ideias e reflexões (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

1.3.A AVALIAÇÃO DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL: MODELO CONTEXTO INPUT PROCESSO PRODUTO

Tal como referido anteriormente, uma avaliação contínua e participada é essencial para o desenho e desenvolvimento de projetos em Educação e Intervenção Social, uma vez que, só assim, é possível “(...) modificar, ampliar, completar e ajustar diferentes aspetos durante o desenvolvimento e execução da ação” (Serrano, 2003, p.283).

De acordo com Cembranos e colegas (2001), a avaliação de um projeto consiste num processo de recolha e análise sistemática da informação recolhida, com vista à melhoria da intervenção, surgindo como medidor entre os objetivos propostos e os resultados obtidos. De acordo com os mesmos autores, a avaliação deve ser útil e prática. Útil na medida em que visa melhorar o projeto, devendo ser facilmente aplicável, e prática porque deve ser direcionada para a ação, estando presente em todo o processo e sendo baseada na realidade específica em que está a ser aplicada (Cembranos et al., 2001). Para tal, de acordo com Cembranos e colegas (2001), a avaliação deve conter um conjunto de características, entre as quais: a capacidade de resposta face à realidade; a flexibilidade metodológica; a temporalidade – as perguntas avaliativas devem ser formuladas no momento em que urge existir a sua resposta, perdendo valor com o passar do tempo –; a sensibilidade social – deve

responder aos interesses das pessoas –; a criatividade – procurando ser adequada e eficiente –; a continuidade; o realismo – deve ser ajustada ao tempo e aos recursos –; e participada.

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p.183) afirmam que a avaliação consiste no “(...) processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objetivo (...)”, orientando a tomada de decisões com vista a solucionar problemas e a compreender a realidade. Os mesmos autores referem que esta definição de avaliação se traduz nos pressupostos do modelo CIPP, apresentando quatro tipos de avaliação, sendo eles: a avaliação do contexto, a avaliação de entrada, a avaliação de processo e a avaliação de produto. A avaliação do contexto contempla a caracterização e análise da realidade onde se desenvolve o projeto, dando conta das necessidades e dos problemas, assim como dos recursos e potencialidades que permitiram alcançar a mudança (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). A avaliação de entrada tem como foco de análise o desenho do projeto, devendo analisar-se os recursos materiais e humanos disponíveis, assim como as estratégias delineadas, considerando a viabilidade do projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Quanto à avaliação de processo, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p.201) identificam como principal objetivo “(...) obter contínua informação que pode ajudar as pessoas a executar o projecto tal como estava planeado ou, caso se considere que o mesmo é inadequado, modificá-lo tanto quanto seja necessário”. Por fim, a avaliação de produto tem como principal objetivo analisar o êxito do projeto, examinando de que forma os objetivos propostos foram ou não cumpridos, no sentido de suprimir as necessidades adjacentes, considerando os efeitos desejados e não desejados, bem como os resultados positivos e negativos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

A avaliação deve contar com um conjunto de indicadores de avaliação, uma vez que estes constituem aspetos concretos que permitem avaliar todo o projeto (Serrano, 2003). De acordo com Serrano (2003), os indicadores de

avaliação devem permitir avaliar de forma fiável e válida o projeto, sendo determinados com base nos objetivos específicos.

2.A INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL NAS ESCOLAS

Neste capítulo, são integrados contributos teóricos acerca da intervenção psicossocial em contexto escolar, contributos que se revelam fundamentais para o desenho e desenvolvimento de projetos em Educação e Intervenção Social neste contexto. De modo a aprofundar o conhecimento neste âmbito, são focadas as particularidades do desenvolvimento de projetos com crianças e jovens. Importa salientar que, no sentido de fundamentar a intervenção desenvolvida, foi ainda necessário recorrer a outros contributos teóricos que se encontram integrados noutros pontos do presente Relatório.

A título de introdução, revela-se pertinente abordar o contexto educativo. Neste sentido, de acordo Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez (2007, p. 101), o contexto educativo “(...) constitui o elemento básico que possibilita e potencia a complexa dinâmica de intercâmbios comunicativos que se estabelecem entre as pessoas que nela participam”. Os mesmos autores referem, ainda, que o contexto educativo engloba os fatores que influenciam os acontecimentos em sala de aula, desde os fatores físicos – distribuição dos objetos na sala de aula, por exemplo –, os fatores culturais – hábitos, regras de comportamento e de comunicação – e os fatores sociais – influência da família, da escola, dos amigos –, sendo através destes fatores que o aluno percebe a ação educativa (Rogoff, 1982, citado por Monereo et al., 2007) e, conseqüentemente, determina o seu comportamento e o modo como encara o estudo e o processo de ensino-aprendizagem (Monereo et al., 2007). O contexto educativo inclui, ainda, “(...) a interação de pessoas que intervêm na situação de ensino e aprendizagem na aula e o significado da tarefa que realizam em conjunto” (Monereo et al., 2007, p.102).

Considerando a multiplicidade de fatores que influenciam o contexto educativo, podemos, tal como afirma Postic (2007), olhar a escola como um espaço de confronto entre diferentes culturas que, contrariando a cultura

tradicional, surgem por diferentes meios e assumem diversas formas. Surge, então, a necessidade de transformar a escola, devendo o ensino englobar os interesses dos alunos, considerando o seu desenvolvimento, no sentido de possibilitar às crianças ou jovens a oportunidade de se tornarem indivíduos responsáveis, autónomos, críticos e participantes (Estrela, 1994). Sendo a escola uma representação da sociedade, importa ainda considerar os problemas que as crianças e jovens vivenciam no seu contexto familiar, social e escolar (Petrus, 1997).

De acordo com Freire (2002/1970, p.62), emerge, assim, a necessidade de transformar uma educação até então “bancária”, numa educação “problematizadora” e libertadora. A primeira assenta numa relação marcada pela opressão, onde o educador é o transmissor de saber e os educandos fonte de ignorância, sendo que “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Freire, 2002/1970, p.58). Pelo contrário, segundo Freire (2002/1970, p.62), a educação “problematizadora” assume a pessoa como ser individual e de busca, devendo o educador, junto dos educandos, orientar no sentido da liberdade da educação e da humanização. De acordo com Freire (1974, p.20), “a concepção problematizadora da educação sabe que, se o essencial do ser da consciência é a sua intencionalidade, seu abrir-se para o mundo, este - como mundo da consciência – se constrói como «visões de fundo» da consciência intencionada para ele”.

Segundo o Artigo 2.º da Lei n.º 46/86 (p.3068), o sistema educativo surge no sentido de responder às necessidades da sociedade, visando “(...) o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Neste sentido, a educação contempla a promoção do diálogo e da partilha de opiniões, procurando formar cidadãos com espírito criativo e crítico (Artigo 2.º da Lei n.º 46/86). Assim, a escola deixa de ter como único objetivo o sucesso escolar das crianças e jovens, para passar a apoiar o seu pleno desenvolvimento, chegando,

até, a atuar de modo a colmatar dificuldades que advêm dos mais diversos contextos de vida (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006). Neste sentido, de acordo com Lopes e colegas (2006), importa reforçar os conhecimentos académicos, procurando sempre integrar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, com vista ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Tal como a educação escolar, a educação social visa capacitar as pessoas, no sentido do seu desenvolvimento social, político, cultural e económico, de modo a se integrarem na sociedade (Petrus, 1997). De acordo com Petrus (1997), é neste sentido que deve existir colaboração entre o educador social e o educador escolar no que concerne ao processo educativo das crianças e jovens. Apesar da educação social e a educação escolar constituírem processos pedagógicos intencionais, a educação social permite introduzir um ambiente de liberdade e de independência, assim como abordar e intervir em problemas sociais que tendem a ser ignorados pela educação escolar (Petrus, 1997). Tal como afirma Petrus (1997, pp.33-34), “(...) se educar é socializar, se educar é preparar para a vida, se educar é dar a conhecer a realidade, como podemos fazê-lo se nas nossas escolas ignoramos os conflitos derivados da convivência social e dedicamos todos os esforços pedagógicos à aquisição de conteúdos instrutivos?”.

A intervenção social em contexto escolar, nomeadamente o desenvolvimento de projetos, permite englobar uma vertente mais humanista, onde se valoriza a centralidade da relação, ou seja, as pessoas (Carvalho & Baptista, 2004). De acordo com Petrus (1997, p.35), importa “(...) introduzir os princípios da educação social na aula (...)”, nomeadamente “princípios tão fundamentais para uma convivência democrática como podem ser o uso correto da liberdade, da participação, da responsabilidade, da solidariedade, da igualdade de sexos, a discussão de conflitos, os direitos humanos, etc., (...)” (Petrus, 1997, p.34).

Sendo o contexto escolar uma realidade complexa, mutável e interativa, o educador social pode assumir um papel fulcral, uma vez constituir-se como um

agente de mudança que procura viabilizar a participação e a liberdade, combater a exclusão social e auxiliar na construção de projetos de vida, sempre numa lógica de proximidade e co construção com os participantes (Carvalho & Baptista, 2004). Dada a sua inquietude, o educador social pode lançar desafios que provoquem e estimulem uma “(...) dinâmica de desconstrução/reconstrução/co-construção” (Santos, 1999, p.93), podendo a intervenção decorrer com os diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente as crianças e jovens, as famílias, os profissionais e a comunidade circundante (Santos, 1999).

Postic (2007) refere que a mudança de paradigma pode resultar no confronto entre as pessoas, nomeadamente entre profissionais, sendo essencial criar condições para que exista uma relação de colaboração recíproca, valorizando-se a partilha de experiências e saberes, evitando o prolongamento de relações opostas e conflituosas entre diferentes gerações. Tendo aqui outro espaço de atuação, o educador social deve adaptar, uma vez mais, a sua intervenção, tendo presente que “um clima de aceitação, confiança e optimismo pedagógico, onde a criatividade e o sentido de humor se expressam, poderá contribuir para o desdramatizar, de problemas, trazer novas representações das situações e das pessoas, bem como, perspetivar caminhos outros” (Santos, 1999, pp.95-96).

2.1. PROJETOS COM CRIANÇAS E JOVENS

A criança ou jovem tende a encarar positivamente o trabalhador social, uma vez que este se centra na relação interpessoal, envolvendo-se no quotidiano e estabelecendo vínculos de proximidade que o distingue de outros profissionais (Tarín & Navarro, 2006). De acordo com Tarín e Navarro (2006), ainda que seja desejada uma relação de proximidade e abertura, o trabalhador social deve ser capaz de delinear limites e mudanças, junto do jovem. Os projetos

desenvolvidos com crianças e jovens devem partir do conhecimento adquirido nestas relações, devendo este ir além dos padrões do desenvolvimento, considerando cada criança ou jovem como único e capaz de informar acerca da sua própria realidade (Sarmiento & Cerisara, 2004). De acordo com Mendonça (2002), a criança ou jovem passa de objeto do processo educativo a sujeito da ação, uma vez que lhe é atribuído o poder através da exploração do seu quotidiano, algo que lhe permite dar significado ao que lhe rodeia. Assim, tal como afirmam Sarmiento e Cerisara (2004), é essencial conhecer o modo como as crianças ou jovens brincam e interagem, assim como a interpretação que fazem acerca da realidade que vivem.

O trabalhador social deverá estar atento às próprias práticas, mostrando-se crítico e reflexivo perante as mesmas, uma vez ser essencial adequar o seu trabalho a cada criança ou jovem (Mendonça, 2002). Importa ainda ter sempre presente que o conhecimento teórico e a posição do profissional não deve ser mais valorizada do que o conhecimento, a história e os desejos das crianças e jovens, devendo-se considerar, atentamente, toda a complexidade em volta das mesmas (Tarín & Navarro, 2006). A relação educativa deve nascer da compreensão e respeito pelo outro, pois só assim é “(...) promotora da mudança nas pessoas, adolescentes e famílias, potenciadora das mesmas como protagonistas do seu processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural” (Tarín & Navarro, 2006, p.114).

Mendonça (2002, p.8), refere que “os projectos facilitam a integração social das diferenças a partir das interacções que dinamiza”, sendo, por isso, essencial a criança ou jovem ser entendida como única e social, com direitos e responsabilidades.

3. O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Para que fosse possível o desenvolvimento de um Projeto em Educação e Intervenção Social, foi necessário integrar um contexto social, tendo esta integração decorrido numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da Região Norte.

Importa referir que, de modo a manter o anonimato da instituição e dos atores sociais, não serão divulgados nomes ou quaisquer outros dados que poderiam comprometer esse mesmo anonimato, nomeadamente os documentos institucionais, como sendo o regulamento interno e o projeto educativo. Desta forma, os participantes tiveram a oportunidade de eleger uma designação para a turma com a qual foi desenvolvido o Projeto, assim como nomes fictícios, protegendo-se, assim, a identidade das crianças e jovens. As professoras que participaram no Projeto preencheram ainda um consentimento informado, encontrando-se o formulário em Apêndice (Apêndice A, p.86).

Neste ponto procura dar-se a conhecer o contexto onde foi desenvolvido o Projeto, descrevendo-se o Agrupamento de Escolas, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Escola de 2º e 3º Ciclos, a comunidade educativa e, por fim, a turma de 6º ano com a qual foi desenvolvido o Projeto.

3.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Projeto apresentado neste Relatório foi desenvolvido na Escola Básica de 2º e 3º ciclos de um Agrupamento de Escolas da Região Norte.

O Agrupamento de Escolas surgiu em 2003, sendo constituído por escolas que apresentavam maior proximidade geográfica (Agrupamento de Escolas,

2012). Segundo o Agrupamento de Escolas (2012), a constituição do Agrupamento procurou ainda contemplar diferentes níveis de ensino, de modo a permitir um acompanhamento contínuo aos alunos.

Desde a sua criação, o Agrupamento é constituído por seis escolas: uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – escola sede do Agrupamento – e cinco escolas básicas de educação pré-escolar e 1º Ciclo (Agrupamento de Escolas, 2012). Importa referir que uma das escolas básicas de 1º Ciclo e a escola sede do Agrupamento integram também Unidades de Multideficiência, tendo os alunos acompanhamento do 1º ao 3º ciclo.

No Projeto Educativo 2012-2015 (Agrupamento de Escolas, 2012), são apresentadas a visão e a missão do Agrupamento, destacando-se a procura de formação adequada a cada criança e jovem, visando uma aprendizagem desafiadora que promova o sucesso. O Agrupamento procura assim incutir uma cultura educativa pautada pela excelência, pela integração, pelo empreendedorismo, pelo sentido de comprometimento e pela cooperação, visando o desenvolvimento pleno do estudante (Agrupamento de Escolas, 2012).

Através da observação das dinâmicas institucionais e de conversas com diferentes elementos da comunidade educativa, foram notórios o empenho e a dedicação de todos, no sentido de contribuirem ativamente para a formação das crianças e jovens que frequentavam o Agrupamento, tanto a nível pessoal como formativo. Destacava-se, assim, o comprometimento e a cooperação entre docentes e auxiliares, sendo visível um trabalho diário para que as crianças e jovens tivessem acesso a uma melhor educação. A nível de integração, pelo contacto estabelecido, é possível afirmar que este Agrupamento procurava uma integração plena de todas as crianças e jovens, procurando criar medidas que visassem cumprir este objetivo. Desde logo, pela observação realizada, destacava-se a presença de muitos alunos provenientes de outros países – Venezuela, Perú, França, Brasil e Inglaterra, por exemplo –, existindo diversos alunos com diferentes culturas e de diferentes etnias. Estes alunos eram integrados nas turmas ao longo do ano, podendo receber apoios

adicionais que visassem combater dificuldades sentidas pelos mesmos, por exemplo a nível da língua portuguesa, assim como facilitar a sua integração no meio escolar. Além destes apoios, podemos considerar o trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação, considerado, por vários atores sociais, como uma fonte de suporte e de igualdade de oportunidades para os alunos.

3.2. O SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO - SPO

Tendo em conta que o processo de integração no contexto decorreu partindo do SPO, importa definir e refletir acerca deste serviço.

De acordo com o Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas, 2017), o SPO consiste numa resposta especializada de suporte e orientação educativa, integrada na rede escolar, tendo sido criado com o intuito de responder às necessidades sentidas pela comunidade educativa. Segundo a mesma fonte, as atividades realizadas procuravam contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno, sendo desenvolvidas em colaboração com os restantes serviços de apoio à comunidade educativa.

Neste sentido, este serviço contava com uma equipa constituída por uma Psicóloga (coordenadora do serviço e que não desempenhou funções no ano letivo 2017-2018) e por uma Educadora Social, sempre com a colaboração de estagiários da área da Psicologia e da Educação Social. No ano letivo de 2017-2018, além da presença de duas estagiárias da Ordem dos Psicólogos e de duas estagiárias da Licenciatura em Educação Social, contava com a colaboração, em regime parcial, de uma psicóloga.

De acordo com o Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas, 2017), o apoio disponibilizado pelo SPO, que abrangia as seis escolas do Agrupamento, passava por três domínios de intervenção, sendo eles a orientação de carreira, o apoio psicológico e psicopedagógico e o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa.

No que concerne à orientação de carreira, pretendia-se o desenvolvimento de formações de sensibilização a toda a comunidade educativa, no sentido de dar a conhecer as opções formativas e auxiliar o aluno na construção do seu projeto vocacional (Agrupamento de Escolas, 2012). Pela observação realizada e através de conversas com as técnicas do serviço, é possível afirmar que, anualmente, eram planeadas e desenvolvidas duas ações em cada turma do 9º ano, sendo apresentadas as ofertas formativas e procurando-se esclarecer possíveis dúvidas. Além destas ações, eram realizados atendimentos individuais a alunos, realizando estes um teste vocacional e sendo, posteriormente, entrevistados, no sentido de perceber as opções mais adequadas para a sua formação.

Relativamente ao apoio psicológico e psicopedagógico, de acordo com o Projeto Educativo 2012-2015 (Agrupamento de Escolas, 2012), pretendia-se que, em colaboração com encarregados de educação e docentes, se realizasse uma avaliação especializada de alunos que aparentassem ter dificuldades psicossociais ou escolares, adotando estratégias que combatessem as mesmas. O encaminhamento das crianças e jovens para este tipo de acompanhamento era, em grande medida, realizado pelos professores titulares de turma, tendo por base a observação e interação diária dos diferentes professores com o aluno. Assim, o professor preenchia uma Ficha de Sinalização onde referia os motivos pelos quais sinalizava o aluno, sendo necessária a assinatura do encarregado de educação para que o documento fosse entregue aos serviços académicos, sendo este posteriormente encaminhado para o serviço. No SPO, quando da receção da ficha, era realizado um atendimento ao professor e ao encarregado de educação, sendo posteriormente o aluno avaliado psicologicamente. Com base nos resultados obtidos, era traçado um plano de intervenção, no sentido de responder às necessidades da criança ou jovem. Tendo em conta as observações realizadas e as conversas estabelecidas com a Educadora Social, o número de sinalizações tinha vindo a diminuir, pois existia dificuldade em dar resposta a todos os pedidos, tendo em conta os recursos humanos disponíveis. Os professores confirmavam esta ideia, uma vez que

afirmavam que o apoio do serviço não era suficiente, acrescentando uma das diretoras de turma que evitava sinalizar alunos, uma vez que o acompanhamento não era conseguido.

Pelo contacto estabelecido, tornou-se evidente que o apoio psicológico e psicopedagógico representava uma grande percentagem do trabalho realizado pelo SPO, sendo grande parte do tempo das técnicas e estagiárias ocupado por atendimentos semanais a alunos. Este acompanhamento individual mostrava-se de grande importância, pois as crianças e jovens diziam sentirem-se apoiados, mas, por outro lado, impedia, em certa medida, o desenvolvimento de projetos mais abrangentes, também eles necessários no Agrupamento.

Por fim, o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa era efetivado através do desenvolvimento de ações que apresentavam como objetivo prevenir e eliminar o abandono escolar e auxiliar outros elementos da comunidade educativa ao nível de aconselhamento psicossocial, existindo uma articulação com serviços especializados, no âmbito da educação, da saúde ou da segurança social. Neste âmbito, foi possível participar numa sessão sobre os direitos e deveres da criança, orientada pela Psicóloga do serviço, a uma turma do 6º ano. Esta sessão surgiu a pedido de professores dessa mesma turma, apontando o mau comportamento em sala de aula, assim como a dificuldade dos alunos em respeitarem colegas e professores. Pela observação realizada, é de destacar que a turma se mostrou resistente, mantendo conversas paralelas e comentários desadequados. Com o decorrer da sessão, e tendo a Psicóloga optado por um exercício de dinâmica de grupo, existiu maior interesse por parte dos alunos que colaboraram no sentido de conseguirem atingir o objetivo. A mesma técnica realizou um exercício de “Mindfulness” numa outra turma de 6º ano que, pelo descrito pelas profissionais do SPO, apresentava problemas idênticos à turma anteriormente referida. Pela observação da sessão, que consistiu na partilha de uma história, aplicando os princípios do “Mindfulness”, a turma mostrou-se envolvida no exercício, mostrando-se participativa no momento de colocar questões. Nesta visita à turma, foi possível conversar com a Diretora de Turma

(DT) que já utilizava esta técnica, no sentido de melhorar a postura e o rendimento escolar dos alunos, considerando ter resultados positivos quando desenvolvida no início das aulas.

Assim, a integração no contexto decorreu junto das técnicas do SPO, nomeadamente pela observação do seu trabalho, mais especificamente da Educadora Social que, desde logo, se prontificou a partilhar o seu conhecimento acerca do Agrupamento. Focando-se na Escola Básica de 2º e 3º ciclo, esta profissional referiu algumas dificuldades no que concerne à relação escola família, tendo mencionado que haviam sido feitos esforços no ano letivo precedente para colmatar o afastamento que, segundo esta, era sentido por parte dos profissionais face às tentativas de contacto fracassadas. O trabalho com estas famílias não tinha tido continuidade, uma vez ter sido desenvolvido pela coordenadora do serviço que, por sua vez, não exerceu funções no ano letivo de 2017-2018, mantendo-se a necessidade de trabalhar esta questão. Por sua vez, apontou ser necessário trabalhar com algumas turmas onde esta questão também se levantava, referindo “nas turmas em que os alunos têm menor aproveitamento, observamos que não existe tanto envolvimento por parte dos pais como seria de desejar”. Neste sentido, lançou o desafio de conhecer algumas destas turmas, concretamente aquelas que eram consideradas mais problemáticas pelos profissionais da escola, uma vez que existiam “problemas de aproveitamento e de comportamento, assim como baixo envolvimento dos encarregados de educação” (Educadora Social), estando ainda presentes alunos acompanhados pelo SPO. De referir que, tal como referiu a Educadora Social, estes problemas não estavam presentes de igual forma nas diferentes turmas. Após esta conversa, a Educadora Social deu a conhecer o desafio à subdiretora, sendo que esta concordou com as sugestões apresentadas para o possível desenvolvimento do Projeto, destacando a necessidade de trabalhar com as turmas referenciadas pela mesma e com as famílias desses mesmos alunos. Assim, ficou definido que este conhecimento inicial iria decorrer em duas turmas do 5º ano, em três turmas do 6º ano, em uma turma do 7º ano e em uma turma do 8º ano. A integração

no contexto, tendo em conta o desafio lançado pela Educadora Social para conhecer estas turmas, permitiu conhecer, desde logo, os professores destas turmas, destacando-se os/as diretores/as de turma e os/as docentes responsáveis por lecionarem as aulas a que tivemos a oportunidade de assistir e integrar. Com o conhecimento da realidade, e através das conversas com estes atores sociais, foi possível estabelecer conversas com outros/as docentes que quiseram também partilhar as suas perceções.

Pela observação realizada e pelas conversas estabelecidas com as técnicas, foi possível perceber que existiam ainda algumas dificuldades inerentes ao gabinete onde funcionava o SPO. Este, situado na escola sede, possuía uma única sala de trabalho, dividida por biombos, de forma a criar três espaços distintos: um primeiro onde se encontrava uma mesa redonda, utilizada maioritariamente no trabalho com grupos, e uma outra mesa com um computador; num espaço adjacente, encontrava-se uma secretária onde se realizavam os atendimentos a encarregados de educação e a professores, dando este acesso ao terceiro espaço, onde existia uma pequena mesa e jogos, decorrendo aqui os atendimentos individuais a alunos. Existia ainda uma pequena sala de arquivo, utilizada também como cacifo. A dificuldade surgia quando os três espaços eram utilizados em simultâneo, uma vez que não existia privacidade e o barulho poderia interferir com o trabalho efetuado por outra técnica. Além disto, surgia o facto de que, para aceder aos diferentes espaços, era necessário transpor outros, interferindo no trabalho realizado. Esta dificuldade tornou-se ainda mais evidente quando existiu a oportunidade de acompanhar três crianças que frequentavam uma das escolas básicas de 1º ciclo do Agrupamento, dado que a estagiária que as acompanhava não tinha podido comparecer. Assim, era necessário pedir constantemente às crianças para falarem mais baixo, quase sussurrando, de forma a não interferir com o atendimento que a Psicóloga estava a realizar no primeiro espaço.

3.3.A ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS

Tal como referido anteriormente, a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos é a escola sede do Agrupamento, onde funcionam a direção e os serviços administrativos (Agrupamento de Escolas, 2017). Esta é a maior escola do Agrupamento, contando com a presença de todos os serviços, sendo, porém, a escola cujo estado de conservação é pior (Agrupamento de Escolas, 2017).

Segundo o Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas, 2017), as instalações foram construídas em 1973, existindo seis pavilhões distintos. Próximo da entrada da Escola, encontrava-se o pavilhão onde funcionavam a direção, os serviços administrativos e o SPO, assim como o bar, a papelaria, a biblioteca e o refeitório. Com acesso pelo exterior, existia ainda a sala onde decorriam as atividades dos alunos com Currículo Específico Individual. Este pavilhão era o único local interior onde os alunos podiam permanecer fora do horário de aulas, um aspeto que os mesmos gostariam de ver alterado, mostrando interesse para que existissem outros espaços, dentro do recinto escolar, onde pudessem permanecer nos seus tempos livres.

Num pavilhão independente, funcionava o ginásio, onde decorriam as aulas de Educação Física, assim como algumas das atividades extracurriculares. Em conversa com uma das auxiliares responsáveis por este espaço, o mesmo tinha capacidade para acolher quatro turmas em simultâneo – três no interior e uma no campo exterior – existindo um balneário masculino e um feminino, ambos subdivididos em quatro zonas distintas de vestiário. Segundo a mesma auxiliar, por vezes, surgiam conflitos entre as diferentes turmas quando da utilização dos balneários, existindo atitudes, por parte de alunos mais velhos, que considerava constituírem um mau exemplo para os alunos do 2º Ciclo. Reforçava ainda que os comportamentos e atitudes agressivas que observava nos jovens eram “impensáveis”, referindo que “resolvem tudo a soco”. A auxiliar responsabilizava os familiares pela educação das crianças e jovens, afirmando que os encarregados de educação não os responsabilizavam pelos

seus atos, sendo comum dirigirem-se à escola para confrontarem o professor acerca das medidas que tinha adotado.

Em conversas intencionais com docentes e alunos, todos manifestaram o seu desagrado com o estado das infraestruturas da escola, sendo este um problema identificado. Destaca-se a inadequação das salas, uma vez que constituíam espaços frios, com acessos dificultados. Os quatro pavilhões onde decorriam as aulas (exceto as de Educação Física) apresentavam forma retangular, tendo no centro um espaço exterior, utilizado como passagem para algumas das salas. No entanto, para que o acesso a algumas salas fosse feito através do interior do edifício, era necessário atravessar outras, onde, por vezes, já estavam a decorrer aulas. Além destes acessos, todas as salas possuíam acessos para o exterior do pavilhão, sendo estes apenas utilizados pelos alunos. No que concerne às condições existentes nas salas de aulas, pela observação participante e pelo “feedback” dos docentes, o frio surgia como inibidor da participação e da concentração dos alunos, podendo ser considerado um fator influenciador do aproveitamento dos mesmos. Uma das professoras afirmava que o desconforto causado por estas condições podia ser um fator que contribuía para o afastamento dos alunos da escola, pois era um local onde não se sentiam confortáveis, chegando os alunos a utilizar “kispos” e luvas no decurso das aulas.

Relativamente ao espaço exterior, esta escola contava com uma área ampla que as crianças e jovens utilizavam durante os intervalos entre as aulas. Importa referir que, apesar de gostarem deste espaço, alguns alunos referiam que gostariam de ter mais espaços cobertos onde pudessem interagir e brincar, uma necessidade apontada também pela professora bibliotecária. Segundo a mesma, os alunos procuravam a biblioteca por ser o único espaço climatizado a que tinham acesso.

3.4. A COMUNIDADE EDUCATIVA

Como forma de aprofundar o conhecimento acerca da realidade onde o Projeto estava a ser desenvolvido, importava conhecer os atores sociais que dela faziam parte e que, acima de tudo, a caracterizavam e construíam. Ao longo do conhecimento da realidade, tornou-se imprescindível contactar e conversar com os diferentes elementos da comunidade educativa, existindo a preocupação de dar voz às diferentes partes, como os docentes, o pessoal não docente, as crianças e jovens e as suas famílias.

De acordo com o Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas, 2017), a direção era constituída pelo Diretor, pelo Subdiretor e por três adjuntos. Os profissionais e familiares dos alunos, com os quais estabelecemos contacto, apontaram como aspeto positivo do Agrupamento o envolvimento e a disponibilidade da Direção, destacando o Diretor como um elemento preocupado e atento ao percurso e desenvolvimento dos seus alunos. Como exemplo deste envolvimento, surge o testemunho do DT de uma das turmas do 7º ano que salientava o empenho do Diretor para melhorar o aproveitamento da turma, uma vez que esta era uma das turmas com resultados mais baixos da Escola. De acordo com a mesma fonte, o Diretor participava em aulas da turma e comunicava diretamente com os encarregados de educação, tal como tinha acontecido na pausa letiva entre o primeiro e segundo períodos, partilhando a sua preocupação com alguns dos jovens da turma. O DT partilhou ainda que o Diretor tinha transferido duas alunas para outra turma, dado que as mesmas, integradas mais tarde na escola, tinham começado a reproduzir comportamentos dos colegas que eram considerados desadequados, surgindo assim esta medida como prevenção. Uma outra docente referiu que, nas últimas aulas do dia, era frequente a visita do Diretor, algo que agradava aos alunos. Tendo em conta as partilhas dos profissionais da Escola e a observação do contexto, este Diretor surgia como um elemento de união e aproximação entre os diferentes elementos da comunidade educativa, destinando o seu tempo à escuta dos atores sociais, valorizando e considerando

os seus contributos na tomada de decisões. Apresentava-se ainda como um elemento que procurava “revolucionar” as práticas educativas, mostrando-se crítico quanto à educação das crianças e jovens e procurando estabelecer novos parâmetros que permitissem um desenvolvimento pleno. Um exemplo disso, foi a supressão dos toques para marcar o início e término das aulas, evocando a responsabilidade dos alunos e dos docentes, tal como visível nos folhetos afixados na escola, onde se lia “Não há toques, há responsabilidade”.

Com a integração no contexto, e, mais especificamente, com o desafio lançado pela Educadora Social, foi possível ter acesso aos percursos, às motivações e preocupações daqueles que eram responsáveis pela aprendizagem em aula destas crianças e jovens, percecionando os métodos que adotavam e as dinâmicas que criavam com os seus alunos. Assim, foi perceptível que o corpo docente era constituído por pessoas que apresentavam diferentes ideologias acerca do que deve ser a educação e a dinâmica em sala de aula. Segundo alguns docentes, a interação entre professor e aluno e, conseqüentemente, os comportamentos e resultados dos alunos nas diferentes disciplinas, variavam consoante a idade dos professores, parecendo existir menor sucesso junto dos professores mais velhos, que tendiam a criar uma relação mais distante e impessoal com os alunos e a utilizar estratégias menos interativas. Tal como destacavam alguns docentes, eram visíveis diferenças na forma de estar dos alunos, não só nas diferentes disciplinas, como também com os professores que as lecionavam, apresentando os alunos maior necessidade de desafiar a autoridade dos professores que se mostravam autoritários e intransigentes. Quando da observação em sala de aula, foi possível constatar que as crianças e jovens assumiam comportamentos diferentes consoante o docente responsável, sendo visível que, de um modo geral, os alunos que apresentavam problemas de comportamento, não os adotavam perante alguns professores. As turmas observadas, consideradas como problemáticas pela Educadora Social, devido aos problemas de comportamento em sala de aula, não apresentavam os mesmos em algumas aulas, como, por exemplo, nas aulas de Ciências lecionadas por um dos

professores, durante as quais os alunos se mostravam, de um modo geral, interessados e participativos. Este professor, um dos docentes mais novos, organizava e preparava as aulas de forma a estabelecer uma dinâmica que permitia uma maior interação com os alunos, optando por exemplos práticos, ao contrário de outros docentes cujas aulas eram mais teóricas e expositivas, o que, pela observação realizada, não cativava as crianças e jovens, principalmente aqueles que se encontravam menos motivados para a aprendizagem em sala de aula. Como afirmam Monereo e colegas (2007), se, por um lado, há que ter em conta fatores relativos à execução de tarefas, como sendo o entendimento e adequação do aluno perante dada atividade, por outro, devem ser considerados fatores pessoais, tais como o autoconceito e a motivação, tomando o aluno como ser único que tem características pessoais, atitudes, interesses e conhecimentos próprios, algo que este professor procurava fazer obtendo resultados positivos.

Uma outra docente partilhou a sua experiência enquanto DT, tendo referido que não existiam problemas de comportamento nas aulas lecionadas por si e pelo docente acima referido, ao contrário do que acontecia nas disciplinas orientadas por docentes mais velhos. Esta docente apresentava uma postura semelhante à do professor de Ciências, destacando-se a utilização de exercícios de “Mindfulness” e da aplicação “ClassDojo”, como técnicas que permitiam dar resposta às necessidades da turma. De acordo com estes dois professores, a postura dos docentes perante a turma era um fator decisivo para o decorrer das aulas, sendo necessária uma relação de proximidade e de reciprocidade, sem nunca esquecer que “o professor é a autoridade da sala de aula”, tal como afirmava esta DT. Segundo Monereo e colegas (2007), o processo de ensino-aprendizagem conta com os contributos do professor e do aluno, ambos com a capacidade de aprender e ensinar simultaneamente, ainda que com funções distintas. Segundo os mesmos autores, a relação pedagógica entre estes dois agentes permite o desenvolvimento de ambos, partindo do conhecimento e de experiências anteriores e sendo influenciada por fatores cognitivos e emocionais. Esta relação não se mostra única, na medida em que o ato de

ensinar difere consoante as relações sociais existentes entre professor e aluno, surgindo aqui a possibilidade do indivíduo evoluir (Postic, 2007).

Pela observação realizada, o comportamento parecia também melhorar quando as aulas eram lecionadas pelos diretores de turma, excetuando numa das turmas do 6º ano, onde o comportamento dos alunos parecia piorar nas aulas lecionadas pela DT que, por sua vez, se mostrava passiva e pouco assertiva.

Ao longo do conhecimento da realidade, tornou-se clara a existência de alguns conflitos entre os docentes, relacionados com as práticas que defendiam. De acordo com as partilhas de alguns docentes, quando desafiados a repensar algumas práticas e a adotar novas estratégias em sala de aula para obterem melhores resultados, nomeadamente com alunos aparentemente mais desmotivados e que, por isso, mais perturbadores, alguns professores demonstravam forte resistência, defendendo que práticas mais recentes, como o “Mindfulness”, não se adequavam ao ensino. Um dos docentes, com o qual estabelecemos contacto, destacava-se dos restantes, na medida em que se distanciava fortemente destas ideias, referindo-se às mesmas como “brincar” e “andar às festinhas e aos abraços”. Este docente defendia que o reforço positivo não deveria existir, tendo em conta que os alunos tinham de cumprir as suas obrigações, acrescentando que “eles têm aspetos positivos, mas não estão relacionados com a minha função” (referindo-se aos alunos). Os docentes, com os quais estabelecemos uma relação de maior proximidade, afirmavam que as aulas deste docente não decorriam como esperado, algo que os alunos também referiam, chegando a pedir a substituição de professor. Tal como afirma Postic (2007, p.83), para que ocorra renovação de práticas, de modo a alcançar as mudanças desejadas, “em vez das relações antagonistas entre as gerações, são (...)” necessárias “(...) relações dialécticas, alimentadas pelo vaivém das permutas, que dão um significado comum, para além do sentido da própria experiência, à acção criativa em que os mais velhos e os jovens unem as suas energias”, alertando-se para a necessidade dos

professores trabalhem juntos na melhoria do contexto escolar e das suas práticas.

Importa ainda salientar a percepção que o corpo docente apresentava acerca da Escola. De um modo unânime, apesar dos conflitos existentes entre alguns docentes, o ambiente de cooperação e de entreatajuda entre os diferentes profissionais era tido como a maior potencialidade deste Agrupamento. Uma das docentes referiu o “calor humano” que se sentia, numa Escola caracterizada, por outra professora, como a “escola dos afetos”. Através da observação das interações entre os profissionais, era, de facto, visível o envolvimento e colaboração dos mesmos, no sentido de solucionarem problemas encontrados no quotidiano, ao nível do funcionamento da Escola e no que concerne a questões relativas a alunos específicos. Deste modo, todos os minutos entre aulas eram utilizados para partilha de informações entre os professores ou entre os professores e as técnicas do SPO, por exemplo. Uma das auxiliares referiu que, ao contrário do que já tinha observado noutra escola, existia um “ambiente muito amigável e cooperativo entre funcionários e funcionários e professores, sem distinções”.

De forma igualmente unânime, surgiu como aspeto menos positivo da Escola, o estado de conservação das infraestruturas, tal como referido anteriormente. O papel e o envolvimento das famílias dos alunos nas questões escolares surgiram também como grande dificuldade, uma vez que produzia efeitos negativos no aproveitamento das crianças e jovens. De acordo com alguns docentes, e apontado também pela Educadora Social e pela Subdiretora, existia muita resistência por parte da maioria dos encarregados de educação para se envolverem nas dinâmicas escolares, sendo tal mais notório nas turmas consideradas mais complicadas. Alguns docentes referiram que a ausência de retaguarda familiar impedia o sucesso dos alunos, sendo clara a falta de hábitos de estudo por parte dos mesmos. Quando das conversas com alguns docentes, parecia evidente um sentimento de impotência perante esta dificuldade, o que parecia desmotivá-los. Um dos professores afirmou que existia facilitismo por parte dos pais, “os pais já não obrigam os filhos a comer a sopa, a mastigar,

passam com a varinha”, afirmando assim que, como consequência, surgia o facto de os alunos não terem “a formação que deviam ter para esta etapa, nem educação”. Quando questionados acerca da causa deste afastamento, os profissionais pareciam concordar que as famílias demonstravam desinteresse pela vida escolar dos filhos, afirmando um docente que “não querem saber”. Segundo uma professora, esta forma de encarar o percurso escolar das crianças e jovens resultava de uma “desvalorização da escola”, tendo em conta também a “educação dos próprios pais”. Por sua vez, os encarregados de educação, com quem tivemos a oportunidade de conversar, no sentido de perceber as suas perspetivas acerca desta relação escola-famílias, nomeadamente na 2ª Reunião com Encarregados de Educação de uma das turmas de 6º ano, mostravam ter uma opinião distinta acerca do distanciamento que existia entre a Escola e as famílias. Apesar de reconhecerem este distanciamento, os encarregados de educação apontavam causas distintas das apresentadas pelos profissionais. Segundo uma das mães presentes nesta reunião, “a escola não envolve os pais”, afirmando que “não podemos vir aqui ver a escola” e que “não existe proximidade do Diretor”, o que contrastava com as partilhas dos outros elementos da comunidade educativa. Estas Encarregadas de Educação demonstraram-se descontentes com o funcionamento do Agrupamento, apontando problemas de comunicação entre professores e encarregados de educação, nomeadamente com a partilha de informação que acontecia através da DT. Uma Encarregada de Educação afirmou, “não posso falar com os professores. Se tenho algo a falar com um professor, tenho de falar com a DT e ela vai falar e trocar informação e andamos nisto”, dizendo que, desta forma, se perdia tempo e informação, visto que a DT “não está por dentro do assunto”. Quando devolvida esta questão à Educadora Social, no sentido de perceber que trabalho poderia ser desenvolvido neste sentido, esta afirmou que a comunicação entre professores e encarregados de educação tinha de decorrer através da DT por uma questão de organização, acrescentando que “não é viável todos os encarregados de educação poderem falar com todos os professores”. Sugerimos, então, um encontro entre o Diretor do Agrupamento

e os encarregados de educação dessa turma, com o que a Educadora Social concordou, disponibilizando-se para falar com o Diretor no sentido de proporcionarmos esse momento na 3ª Reunião de Encarregados de Educação, dado ser o momento onde “é mais fácil reunir com os encarregados de educação”. Tentámos, então, contactar os encarregados de educação da Turma, de modo a existir um encontro antes da Reunião de Encarregados de Educação, tendo obtido apenas uma resposta. Quando procurámos marcar um encontro, a Encarregada de Educação não devolveu o contacto.

A possibilidade de estar presente em duas outras reuniões de Encarregados de Educação – uma referente a uma turma de 5º ano e a outra referente a uma turma de 7º ano – permitiu o contacto com outros Encarregados de Educação, não existindo, porém, oportunidade para conversar com os mesmos. Assim, estas reuniões permitiram observar a relação existente entre os Encarregados de Educação e os diretores de turma, bem como, mesmo que de modo superficial, conhecer as suas perceções acerca da Escola. Assim, importa referir que, nas duas reuniões, estiveram presentes aproximadamente metade dos encarregados de educação, partilhando os docentes que tal acontecia em todas as reuniões e que, tal como se verificou, os Encarregados de Educação dos alunos com menor aproveitamento ou maior absentismo não tinham estado presentes. Segundo os professores, estes eram os que se envolviam menos na vida escolar das crianças e jovens, o que sustentava a perceção dos profissionais, quando afirmavam que existia uma relação clara entre o sucesso escolar dos alunos e o envolvimento dos Encarregados de Educação, referindo uma das docentes que o desinteresse destes se refletia no desenvolvimento dos alunos. Os diretores de turma procuraram sensibilizar os encarregados de educação para a importância de estarem envolvidos na vida escolar das crianças e jovens, partindo de atitudes simples, como verificarem as cadernetas e os cadernos. Vários docentes referiram que apenas este ato já permitiria que o aluno se sentisse acompanhado e se esforçasse, pois, sentia que os pais estavam interessados. Uma das diretoras de turma referiu que, com este acompanhamento, “eles sentem que os pais estão a trabalhar com eles”. Nas

duas reuniões foram apontados outros aspetos que os diretores de turma acreditavam serem da responsabilidade dos encarregados de educação, como sendo a assiduidade e a pontualidade, os hábitos de estudo, a realização dos trabalhos para casa e, ainda, a utilização dos telemóveis na escola e no quarto à hora de dormir. Numa das reuniões, o DT acrescentou que não existiam resultados positivos apenas pelo esforço dos professores para motivarem os alunos, se não existisse este trabalho em casa. Uma das diretoras de turma referiu aos encarregados de educação que “não adianta dizer estuda, estuda, se chegam a casa e não trabalham”, acrescentado que “é preciso acompanhamento firme em casa, prestar contas”, pedindo “colaboração da vossa parte” (dirigindo-se aos encarregados de educação presentes).

Os Encarregados de Educação demonstraram concordar com os Diretores de Turma, mostrando, contudo, algum desconforto no que toca à sobrecarga de trabalho que as crianças e jovens tinham. Uma das encarregadas de educação, mãe de um dos alunos, afirmou que as crianças e jovens “chegam a trabalhar mais horas do que os pais”, não tendo o descanso necessário à noite. Os trabalhos para casa foram motivo de discussão, tendo em conta que, segundo alguns dos encarregados de educação e docentes, muitas crianças e jovens frequentavam atividades extracurriculares, não existindo tempo para brincarem e descansarem. A diminuição da quantidade de trabalhos de casa também era referida pelos alunos, apresentando os mesmos motivos. De acordo com Araújo (2009), a carga horária destinada à realização dos trabalhos para casa representa, frequentemente, cansaço físico e psicológico das crianças, podendo resultar em stresse. A mesma autora acrescenta, ainda, que esta tarefa pode estar associada à propagação de discriminação social, na medida em que nem todas as crianças têm acesso aos mesmos apoios para a realização dos trabalhos, como sendo o facto de nem todos os pais se sentirem capazes para auxiliarem as crianças. Segundo Araújo (2009), os trabalhos para casa podem ser um entrave para a aprendizagem, na medida em que as crianças perdem interesse pelo estudo, afirmando ainda que “quando se obriga a memorizar e repetir, estamos a impor uma concepção já programada, e

raramente as crianças aprendem a pensar, a pôr em causa, e isso não as ajuda a perceber e a ficar com vontade de continuar” (Araújo, 2009, p.89).

Outra questão, levantada pelos encarregados de educação, passava pelos horários atribuídos às turmas. De acordo com os mesmos, as turmas da tarde acabavam por ser prejudicadas, dada a hora a que as crianças e jovens chegavam a casa, acrescentando uma mãe que o facto de terem aulas exigentes ao final da tarde, como, por exemplo, Matemática, não era produtivo, pois as crianças e jovens “já estão cansados”. Uma das jovens, com quem se estabeleceu contacto, apontou o facto de sair às 18 horas como aspeto negativo, algo com que os colegas de turma concordaram, uma vez que tinham “pouco tempo para descansar e estar com os amigos e com a família”. Araújo (2009) refere que a vida das crianças e jovens e respetivas famílias é organizada em torno da escola, sendo, grande parte do seu tempo, dedicado ao trabalho escolar, mesmo quando a criança ou jovem já não se encontra no recinto escolar.

Após percebermos as perceções dos diferentes elementos da comunidade educativa acerca do distanciamento existente entre escola e famílias, importou perceber que estratégias tinham sido até então utilizadas pelos profissionais para envolverem as famílias nas dinâmicas escolares ou ultrapassarem as dificuldades que advinham desta questão. Pela observação realizada e pelas conversas estabelecidas com diferentes elementos da comunidade educativa, para além das reuniões com Encarregados de Educação e das horas de atendimento, não pareciam existir outros momentos em que estes fossem envolvidos no quotidiano da escola, exceto para resolverem problemas associados ao seu educando. As tentativas de contacto por parte de docentes, nomeadamente dos diretores de turma, eram frequentes, mas com pouco sucesso, dado que alguns Encarregados de Educação não devolviam os contactos efetuados. De facto, muitos dos Encarregados de Educação não se mostravam disponíveis para se deslocarem à escola, algo que resultava num sentimento de impotência por parte dos professores, uma vez que

consideravam este envolvimento essencial para o crescimento e para o sucesso escolar das crianças e jovens.

Alguns docentes tinham começado a adotar medidas que, de alguma forma, permitissem colmatar as dificuldades que surgiam da falta de acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação ou que permitissem obter uma maior proximidade destes. Tal como já referido, os docentes acreditavam que a falta do trabalho realizado em casa resultava em baixo aproveitamento por parte dos alunos, uma vez que era esse trabalho que permitia “a consolidação dos conteúdos abordados em sala de aula”. Um dos professores afirmava que não depositava responsabilidade no trabalho realizado em casa, pois era visível que grande parte dos alunos das turmas observadas “carece de acompanhamento em casa”. Assim, procurava focar-se nos momentos dentro da sala de aula, onde realizava todas as revisões, procurando ainda atribuir poucos trabalhos para casa, algo pedido pelos Encarregados de Educação. Por sua vez, uma das professoras tinha adotado a utilização da aplicação “ClassDojo” nas suas turmas, instrumento que permitia estabelecer contacto com os Encarregados de Educação e colmatar possíveis dificuldades no acompanhamento ao estudo, uma vez que permitia a partilha de informação, tanto de forma individual como com o grupo. Esta docente afirmou que “facilita muito a comunicação com os pais, eu publico o que fazemos em aula, coloco fotos, vídeos sobre a matéria, os pais gostam muito e tiram dúvidas”, acrescentando “já alguns colegas utilizam a aplicação, mas nem todos estão disponíveis porque requer trabalho e tempo”.

Relativamente às crianças e jovens que frequentavam a Escola sede, existiam 990 alunos inscritos, alterando-se este número frequentemente, tendo em conta que, pelo que foi visível observar, durante todo o ano letivo iam sendo integrados novos alunos. De acordo com o documento afixado na reprografia, existiam 240 alunos a frequentarem o 5º ano – 10 turmas –, 250 alunos a frequentarem o 6º ano – 10 turmas –, 155 alunos a frequentarem o 7º ano – sete turmas –, 185 alunos a frequentarem o 8º ano – oito turmas – e 160 alunos a frequentarem o 9º ano de escolaridade – sete turmas –, sendo as suas

idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. O elevado número de alunos que frequentavam esta Escola dificultou um conhecimento aprofundado acerca dos mesmos, uma vez que, apesar de existirem semelhanças no que concerne a gostos e interesses, cada um deveria ser tido como ser individual com histórias e necessidades próprias. Por este motivo, o desafio lançado pela Educadora Social, na procura de um conhecimento mais aprofundado de algumas turmas – duas turmas do 5º ano, três turmas do 6º ano, uma turma do 7º ano e uma turma do 8º ano –, foi importante, pois permitiu um contacto mais próximo com algumas das crianças e jovens, sendo o conhecimento apresentado mais focado nesses alunos.

Importa referir que o tempo disponibilizado para conhecer estas crianças e jovens se mostrou escasso, pois, de facto, cada momento pareceu ser pouco tendo em conta as ideias que tinham para partilhar. Apesar da disponibilidade da maioria dos docentes, existia um programa curricular a ser cumprido, pelo que o tempo disponibilizado em sala de aula era reduzido, existindo maior contacto nas aulas de Educação para a Cidadania ou de Atendimento à Turma. Por outro lado, ir além de conversas esporádicas durante os intervalos pareceu-nos pouco adequado, tendo em conta que estes momentos eram, para as crianças e jovens, os poucos minutos que tinham para escolherem livremente o que queriam fazer. De acordo com Araújo (2009, p.25), “(...) o tempo livre seria, então, um tempo com liberdade, independente, não comprometido, não monopolizado, em que a pessoa que dele dispõe actua à vontade, em liberdade”, deixando de o ser quando existe escolha por parte de outros, ainda que parcial, do modo como este irá ser ocupado. A mesma autora refere que este tempo é cada vez mais limitado, alertando para a importância das crianças e jovens terem oportunidade de o usufruir, acrescentando “(...) o tempo livre será o tempo em que escolhermos fazer ou não fazer o que queremos, e não aquilo que os outros nos impõem ou sugerem” (Araújo, 2009, p.26).

Pela observação realizada, nos intervalos, as atividades escolhidas não diferiam muito consoante a faixa etária. Grande parte das crianças e jovens ocupava os intervalos passeando pelo espaço exterior, conversando sobre

assuntos do seu interesse, sendo comum o uso do telemóvel. As brincadeiras passavam por correr pelo terreno, jogar à macaca ou à apanha, dançar, ouvir música e jogar à bola. Neste sentido, um dos jovens afirmava que o piso do espaço exterior devia ser melhorado, pois, sendo um espaço onde corriam e brincavam, poderiam cair e magoar-se, tendo em conta que o piso era de cimento e se encontrava em mau estado. Pela observação realizada e pelos relatos de alunos e docentes, os intervalos eram os momentos em que existiam mais conflitos entre os alunos. Uma das docentes partilhou ter ficado surpreendida com os resultados de uma Assembleia de Turma, pois tinha percebido a existência de conflitos entre os alunos da turma, conflitos esses que, por decorrerem nos intervalos, não tinha percecionado. Um outro docente afirmou que, sendo os intervalos “o tempo deles”, procurava não interferir, não sendo exigente no que concerne à linguagem utilizada.

Ao longo do tempo, tornou-se possível conhecer mais aprofundadamente algumas das crianças e jovens que estudavam nesta Escola, nomeadamente as pertencentes a três turmas – uma turma do 5º ano e duas turmas do 6º ano. Através dos contactos estabelecidos, em sala de aula, foi possível observar as dinâmicas existentes e perceber a opinião dos alunos relativamente ao contexto escolar. Questionados acerca dos aspetos que consideravam mais e menos positivos acerca da Escola Sede, rapidamente se focaram naqueles que gostariam de ver alterados, sendo visível a unanimidade na maioria dos pontos apresentados. Desde logo, relativamente aos problemas, era unânime o desagrado com aspetos relacionados com o estado de conservação das estruturas físicas da escola, como sendo a degradação dos quartos de banho e do pavimento do espaço exterior, assim como o frio sentido nas salas de aula. A limpeza das salas de aula, da cantina e dos quartos de banho também surgiu como aspeto a melhorar, assim como a diminuição dos preços do bar e a necessidade de existir maior variedade no que tocava à ementa. Outro problema apresentado relacionava-se com a inexistência de cacifos, algo de que as crianças e jovens gostariam de poder usufruir, apresentando esta medida como possível solução para combater o excesso de peso das mochilas

que carregavam ao longo do dia. A existência de trabalhos para casa surgiu, de forma igualmente unânime, como ponto menos positivo. De acordo com um dos alunos, “a escola devia ser para trabalhar e não em casa”, acrescentando que “os TPC ocupam tempo em que devíamos brincar e descansar”. Na turma do 5º ano, além de focados alguns dos aspetos negativos referidos pelas outras turmas, foram referidos outros positivos, como sendo algumas das disciplinas curriculares e atividades extracurriculares, assim como o recreio e a comida do bar. Já as duas turmas do 6º ano, não focaram aspetos positivos.

Após lançar o mesmo desafio às três turmas, procurou perceber-se a perceção que tinham acerca do grupo turma do qual faziam parte, uma vez que, de um modo geral, estas turmas tinham sido apontadas como desafiantes, apresentando conflitos entre os alunos, mau comportamento em sala de aula e/ou baixo aproveitamento. Importa referir que existia alguma inconsistência entre a reflexão feita pelas turmas e a observação que foi sendo realizada em sala de aula. É certo que a presença de elementos externos ao grupo turma poderia influenciar a dinâmica existente, mas, considerando ainda os testemunhos dos docentes, tal não foi visível, não se tendo verificado alterações de comportamento por parte das crianças e jovens.

A turma do 5º ano mostrou maior facilidade em identificar problemas dentro do grupo, tais como a existência de conflitos e a utilização de insultos. Vários alunos referiram uma das jovens, que pertencia à turma, como o maior problema, uma vez que criava conflitos com os professores e insultava os colegas. Pela observação realizada, a presença desta jovem alterava o decorrer das aulas, algo que se evidenciou claramente quando da observação de uma das aulas. Inicialmente, a aula decorria normalmente, até ao momento em que a jovem entrou na sala, interrompendo a aula. A partir desse momento, a dinâmica alterou-se completamente, uma vez que a jovem interrompia sistematicamente a aula com comentários relativos a assuntos que não os abordados em sala de aula, destabilizando um conjunto de alunos que, a partir desse momento, deixaram de prestar atenção à docente. Através de conversas com os docentes desta turma e com a Educadora Social, constatou-se que esta

jovem estava referenciada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), devido ao absentismo escolar e aos comportamentos agressivos que apresentava perante os colegas, o que tinha resultado em diversos processos disciplinares. Referiram que a instabilidade familiar, e consequente falta de suporte, poderia ser a maior causa destes comportamentos, encontrando-se na iminência de ser institucionalizada, algo que acabou por acontecer no início do 3º período.

Uma das turmas do 6º ano que, quando das observações em sala de aula demonstrou um comportamento mais desadequado nas aulas, descreveu-se, pela voz de uma das alunas, como respeitadora e cumpridora. Tal decorreu numa aula em que o oposto foi recorrente, uma vez que uma grande parte dos alunos da turma desrespeitou repetidamente a docente responsável, sendo comum a existência de comentários desadequados, proferidos em voz alta, que impediam um normal funcionamento da aula. Perante esta situação, a docente, também DT, afirmou que estes comportamentos eram mais frequentes em “aulas que decorriam no final do dia e que apresentavam uma componente mais prática”. Por outro lado, acrescentou que o comportamento se alterava em aulas em que “precisam de estar com mais atenção para obterem resultados positivos”.

Com a observação das aulas lecionadas por esta docente, nomeadamente as aulas de Atendimento à Turma - que decorriam às 16h15 de terça-feira, tendo a duração de 45 minutos -, tornou-se possível uma maior proximidade com a mesma. Em partilha, a DT informou que, no decorrer destas aulas, a turma passaria a estar separada, sendo formados três grupos (um grupo por aula). Tal, segundo a mesma, tinha surgido a partir da sugestão de uma colega, uma vez que “com a turma toda junta é muito difícil”. A aula que decorreu nesse dia contou, assim, com a presença de seis alunos, tendo a professora dado a tarefa de escreverem, no caderno, problemas com que se deparavam no intervalo. Esta atividade apenas foi realizada por duas alunas, tendo os restantes alunos optado por não a realizarem, apesar da insistência da professora. Após esta aula, onde os comportamentos desadequados por parte

de alguns dos alunos continuaram evidentes, a professora mostrou-se interessada no desenvolvimento de atividades que visassem trabalhar questões relacionadas com o saber ser e o saber estar. Assim, disponibilizou a aula da semana seguinte para iniciar as atividades. Essa aula decorreu no sentido de explorar, com a turma, as questões que anteriormente tinham sido colocadas, mas que não haviam sido exploradas, nomeadamente no que as crianças e jovens consideravam serem os aspetos menos positivos da turma. Através do exercício de dinâmica de grupo, denominado pela turma “A fórmula dos vencedores é a concentração” (Apêndice B, p.89), os alunos presentes elegeram um conjunto de problemas que observavam na turma (Apêndice B, p.89), como sendo o barulho causado pelos alunos, através de “brincadeiras nas aulas, como atirar borrachas uns aos outros” (Apêndice B, p.89), conversas e comentários desadequados, assim como o barulho causado pelos professores que, tal como uma aluna exemplificou, “nós falamos alto, os professores falam mais alto e nós falamos ainda mais alto” (Apêndice B, p.89) ou outro aluno que disse “os professores para nos mandarem calar, batem com o apagador e fazem muito barulho” (Apêndice B, p.89). Além do barulho, referiram ainda a “forma de estar ou entrar na sala” (Apêndice, p.89), apontando a utilização dos telemóveis e o facto de se levantarem sem autorização. Os conflitos entre as crianças e jovens desta turma eram recorrentes durante os momentos de observação, tendo sido também referidos como problema, afirmando um dos alunos, “há sempre lutas na nossa turma” (Apêndice B, p.89). Ao longo da atividade, demonstraram a necessidade de atribuir as causas dos problemas aos professores, afirmando, porém, que os problemas surgiam devido aos seus próprios comportamentos, escrevendo no quadro “Se estudarmos, esforçarmo-nos (etc...) podemos passar para o próximo nível” (Apêndice B, p.89-90) e “Nós podemos tudo!” (Apêndice B, p.90), referindo o aluno que a mudança dos aspetos menos positivos dependia do esforço deles. Após esta aula, a docente afirmou “gostei muito”, disponibilizando as aulas de Atendimento à Turma do 3º período para o desenvolvimento de atividades, aceitando a sugestão de dividir a turma apenas em dois grupos, de forma a que

fosse possível obter maior número de contactos. Dado o trabalho posterior com a turma, e no sentido de envolver os docentes, surgiu a proposta de estarmos presentes na reunião do Conselho de Turma, algo que foi de imediato aceite.

Nesta reunião, esteve presente a maioria dos professores desta turma, tendo sido possível estabelecer contacto com alguns docentes com os quais ainda não havia sido possível contactar. Esta reunião, destinada à avaliação do 2º período, permitiu dar conta do aproveitamento escolar dos alunos e as respetivas apreciações globais, sendo de destacar que, na maioria dos casos, os professores apontavam que o aluno “deve estar mais atento, estudar mais, não conversar” e “fazer os trabalhos propostos para casa”. Em casos mais pontuais, referia-se ainda a falta de assiduidade. Uma vez mais, surgiu a preocupação pelo pouco envolvimento dos encarregados de educação, considerando os professores existir uma relação direta entre este fator e o aproveitamento escolar dos alunos, assim como a nível emocional. Nesta reunião, procurámos recolher a opinião e a disponibilidade dos professores acerca das questões levantadas. Os professores, em concordância com outros profissionais da escola, apontaram como causa dos comportamentos desadequados, aspetos relacionados com a educação recebida em casa, assim como “a falta de acompanhamento dos pais”, tal como referido anteriormente. Ao contrário da visão das crianças e jovens da Turma com as quais o Projeto foi desenvolvido, assim como da de outros professores que não lecionavam nesta Turma, a maioria dos professores não considerou a postura do professor como causa dos comportamentos desadequados dos alunos, em sala de aula, sendo, porém, visível a ligação entre as práticas adotadas pelos professores e o comportamento das crianças e jovens, notando-se, deste modo, a necessidade dos professores alterarem as suas práticas.

Com o decorrer do tempo, de forma natural, considerando a disponibilidade e o interesse da DT desta Turma de 6º ano para que o Projeto fosse desenvolvido com esta, o conhecimento acerca desta Turma foi aprofundando-se, emergindo a necessidade de explorar três dos problemas encontrados,

nomeadamente: o distanciamento entre escola e famílias, os conflitos entre as crianças e jovens e os comportamentos desadequados em sala de aula. Relativamente ao primeiro problema, importa, desde já, referir o duplo sentido atribuído às suas causas, pois, por um lado, a DT afirmava que “os pais não aparecem” e, por outro lado, na 2ª Reunião de Encarregados de Educação desta Turma, algumas mães não sentiam que os profissionais as envolvessem no contexto escolar. Os conflitos entre os alunos da turma surgiram como problema priorizado, uma vez que resultavam em mau estar emocional das crianças e jovens, assim como na falta de aproveitamento escolar. Por fim, relativamente aos comportamentos desadequados em sala de aula, importa referir que as crianças e jovens consideravam os professores como causa deste problema.

O Projeto foi, assim, desenvolvido com e pelos alunos do 6º “Sobre Rodas”, com a DT e, de uma forma mais esporádica, com duas professoras desta turma com quem foram desenvolvidas atividades em contexto de sala de aula. Tendo em conta a abrangência destes problemas, apontados por diferentes elementos da comunidade educativa, existiu ainda a necessidade de estabelecer conversas com os profissionais da escola, no sentido de consciencializá-los para a necessidade de alterarem práticas, tanto no que toca ao contexto de sala de aula, como à relação escola-família.

3.5. O 6º “SOBRE RODAS”

Neste ponto, procura dar-se a conhecer os participantes no Projeto, nomeadamente os jovens que integravam esta Turma e as três professoras envolvidas.

Desde logo, importa referir que a denominação 6º “Sobre Rodas” surgiu numa das Ações do Projeto, tendo sido o nome escolhido pelos jovens para identificar a Turma.

No início do ano letivo de 2017-2018, esta Turma contava com 22 alunos, tendo dois jovens sido transferidos no primeiro período para outra escola e, posteriormente, sido integradas duas jovens na Turma. Quando do conhecimento desta Turma, existiam, assim, 22 jovens, tendo, numa fase posterior, decorrido a transferência para outra escola de um dos jovens da turma, devido à mudança de residência da mãe.

De modo a manter o anonimato destes jovens, foi sugerido que cada um escolhesse um nome pelo qual quisesse ser conhecido. Assim, os jovens que constituíam esta turma eram o Juninho, a Íris, a Jekinhas, a Filipe Dias, a Bibi, o Nuxo, a Bea, o Scarlord (posteriormente transferido de escola, deixando de fazer parte da turma), a Gaby, o Neymar, o Drago, o Jonas, o MC Cheetos, a Cenourinha, o Leitinho, o Cebola, o Curry, o MC Black, a Su, o Scarixrd, a Swit e a Taylor.

Este grupo era composto por 12 rapazes e 10 raparigas com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, sendo que apenas o Scarlord tinha 15 anos, nenhum tinha 14 anos e apenas o Neymar tinha 13 anos.

Tal como referido por algumas encarregadas de educação, na 2ª Reunião de Encarregados de Educação, existiam fortes ligações entre alguns dos jovens, uma vez que pertenciam à mesma turma desde o pré-escolar. Existiam também jovens menos integrados na Turma, nomeadamente o Scarlord e o Scarixrd. Pelas observações efetuadas, assim como através de conversas intencionais com estes dois jovens e com algumas docentes, tornou-se perceptível que, de facto, não existiam laços fortes de amizade com os restantes colegas de turma, sendo que estes jovens passavam grande parte do seu tempo sozinhos. No que concerne ao Scarlord, este afastamento derivava de dificuldades ao nível da relação com o outro, da higiene e dos comportamentos que apresentava, principalmente, no recreio da escola. Este jovem tinha acompanhamento dentro e fora das salas de aula, uma vez que tinha dificuldade em acompanhar os conteúdos dados em aula, assim como tinha comportamentos que constituíam perigo, principalmente, para si (sendo exemplo, subir para os telhados da escola ou saltar as grades). Apesar dos esforços por parte dos

profissionais, o Scarlord tinha sido suspenso por duas vezes e excedido o limite de faltas, tendo-se mantido a sua situação pendente até ter sido transferido para outra escola, tal como referido pela Diretora de Turma. Pelo contacto estabelecido, ficou perceptível que, tendo em conta estes aspetos, alguns jovens da turma não interagiam com o Scarlord, um jovem que se mostrava astuto, inteligente e carente.

Por sua vez, o Scarixrd era um jovem tímido e isolado que, tal como referido pela Educadora Social e pela Diretora de Turma, tinha um primo mais velho como figura de referência, optando por faltar às aulas para estar com o mesmo. O Scarixrd reconheceu esta ligação com o primo, acrescentando que não gostava de fazer trabalhos em grupo, apenas gostava de trabalhar com o primo. Apesar do jovem estar sinalizado pelo SPO, tendo agendadas visitas semanais e acompanhamento por um professor tutor, este acompanhamento não era efetivado, na medida em que este jovem faltava regularmente às aulas. O elevado absentismo não permitia que o jovem obtivesse sucesso escolar e dificultava a sua integração. De referir ainda que, dado este problema, os contactos com o Scarixrd foram escassos, não existindo muitas oportunidades para um conhecimento mais aprofundado.

No grupo, existiam ainda alguns jovens que, apesar de manterem uma relação de maior proximidade com os colegas, mantinham-se mais isolados, não participando nas brincadeiras ou optando por ficarem sozinhos na sala. A Iris e a Bea eram duas jovens que não estavam tão integradas nas brincadeiras dos colegas, estando, por norma, na companhia uma da outra. Sendo colegas de carteira partilhavam alguns segredos e risos entre as duas, mas mostravam-se sempre tímidas, principalmente a Bea, uma vez que a Iris, por vezes, tentava integrar-se nas brincadeiras que alguns colegas mantinham em sala de aula. No caso da Swit, posteriormente integrada na Turma, era também perceptível algum afastamento dos colegas. Por um lado, a jovem optava por passar os intervalos afastada dos colegas da Turma, uma vez que tinha um namorado que pertencia a outra turma, por outro lado alguns dos jovens desta Turma não pareciam “gostar” dela, tendo surgido alguns comentários menos agradáveis.

Apesar disto, a jovem tinha uma relação positiva com grande parte dos colegas da turma, mantendo maior amizade com a Iris, a Bea, a Taylor e a Filipe Dias.

Apesar de estes elementos estarem, de alguma forma, menos integrados com os colegas, os conflitos não eram tão frequentes, tendo em conta a personalidade destes jovens e o facto de se manterem mais isolados do grupo. Por sua vez, estes conflitos surgiam com os jovens que, perante as provocações de alguns colegas, respondiam, existindo uma intensificação desses mesmos conflitos, nomeadamente no decorrer de algumas aulas.

Assim, existia um grupo que mantinha maior proximidade entre si e parecia liderar a restante turma, nomeadamente no que toca aos comportamentos que mantinham em sala de aula e às relações que mantinham entre si, surgindo como exemplo para os restantes jovens que, por sua vez, procuravam integrar-se neste grupo. Este grupo era constituído pelo Neymar, pela Bibi e pelo Juninho, juntando-se ainda o Mc Black. O jovem que parecia influenciar mais os colegas era o Juninho, que se mostrava inteligente, engraçado e desafiador, nomeadamente perante os professores, algo que a turma incentivava, uma vez que perante estes comportamentos os colegas riam-se e faziam comentários que o instigavam a continuar. No decurso das aulas, o comportamento deste jovem, nomeadamente os comentários desadequados e em tom alto, que perturbavam as aulas, parecia incentivar outros colegas a reproduzirem as suas atitudes, algo que se agravava nas aulas lecionadas pela DT. Entre estes colegas, encontravam-se a Cenourinha e o Cebola, dois jovens que procuravam reproduzir estes comportamentos de forma a integrarem-se no grupo, mas sem sucesso, uma vez que os conflitos continuavam, assim como os comentários desagradáveis de que eram alvo. Assim, estes viam-se envolvidos em conflitos e existia troca de insultos, o que perturbava as aulas entre estes jovens. Desta forma, um conjunto de alunos mantinha comportamentos desadequados, enquanto uma minoria se mostrava descontente e protestava, originando maiores conflitos. Um dos jovens que se mostrava descontente com estes comportamentos era o Drago, envolvendo-se também nos conflitos.

Apesar destes comportamentos existirem nesta Turma e a maioria das crianças e jovens adotarem-nos (por exemplo, falar em tom alto, discutir, insultar os colegas e, por vezes, os professores), era notório que os seus comportamentos se alteravam consoante o professor presente, tornando-se evidente que a relação com a DT era mais conflituosa, não se evidenciando respeito pela mesma. Por outro lado, com outros professores, as crianças e jovens mostravam-se atentos e participativos, não adotando o mesmo tipo de comportamentos, o que aponta para a importância de conhecer os seus professores.

No que concerne à DT, podemos afirmar que se mostrava hesitante perante os comportamentos dos jovens, não aplicando as consequências que dizia existirem perante estes comportamentos e não fazendo prevalecer a sua palavra, algo que dava aos jovens espaço para comandarem o decorrer das aulas. Os conflitos entre esta docente e o Juninho eram constantes, existindo discussões entre os mesmos, prevalecendo muitas vezes a vontade do jovem que, por sua vez, considerava que a professora o chamava a atenção injustamente e que tudo era sua culpa. Os jovens não reconheciam a autoridade desta docente, optando por não seguirem as suas instruções e discutirem com a mesma. Era nestas aulas que os conflitos entre alguns dos jovens se evidenciavam, uma vez que tinham espaço para continuarem as discussões que tinham iniciado ou mantido fora das aulas.

A professora de História era calma e assertiva com os jovens, mantendo com eles uma relação de alguma proximidade. Esta professora definia regras claras e não permitia que as crianças e jovens entrassem em discussão consigo, optando ainda por suavizar alguns conflitos recorrendo ao humor.

Já a professora de Educação Tecnológica mostrava-se mais rígida, não se evidenciando uma relação de proximidade com os jovens que, por sua vez, não tinham espaço para que os seus comportamentos desadequados escalassem, uma vez que esta professora surgia mais inflexível perante comentários ou atitudes desadequadas, aplicando consequências imediatas. A relação desta professora com os jovens demonstrou-se mais distante e pouco afetuosa.

Ao longo do tempo, tornou-se evidente que as crianças e jovens desta turma eram afetuosos, inteligentes e generosos. Alguns dos seus comportamentos pareciam defesas perante as dificuldades que sentiam na escola, em casa ou com os colegas. Tendo em conta o conhecimento que se foi adquirindo, evidenciou-se a resiliência destas crianças e jovens perante obstáculos que foram surgindo e perante a necessidade de corresponder às normas e expectativas dos adultos. Mostraram-se crianças e jovens que queriam aprender a brincar.

3.6. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Para que o Projeto fosse ao encontro das necessidades dos participantes, após um co conhecimento da realidade onde se procurou perceber a mesma pelos olhos daqueles que dela faziam parte, tornou-se fundamental um aprofundamento da análise efetuada. Deste modo, a avaliação do contexto foi realizada com os participantes, nomeadamente em conversas com os docentes envolvidos e com os alunos, em contexto de sala de aula, assim como através de uma conversa intencional com a Educadora Social. Nestes momentos, existiu a devolução dos problemas encontrados, no sentido de envolver todos os participantes na sua priorização. Esta priorização decorreu da necessidade de estabelecer uma linha de orientação para a intervenção, algo dificultado pela multiplicidade de problemas referidos, no que toca à sua origem, à sua área de intervenção e aos diferentes atores sociais que envolviam.

Assim, importa referir, de modo claro, todos os problemas identificados ao longo da análise da realidade. Desde logo, surgiram problemas que implicavam questões relacionadas com a organização escolar, nomeadamente com a gestão dos recursos do Agrupamento, como a insuficiência de recursos humanos, nomeadamente de Auxiliares de Ação Direta e de técnicos no SPO, o que resultava na dificuldade, por parte do SPO, em responder a todos os

pedidos. As falhas ao nível dos recursos tecnológicos também foram apontadas como um problema, assim como as falhas ao nível dos recursos físicos, como a degradação das infraestruturas e, mais especificamente, a baixa temperatura nas salas de aula. No que concerne à alimentação, alguns alunos referiram como problema os preços elevados dos alimentos disponíveis no bar da Escola e a pouca variedade das refeições da cantina. Foram ainda apontados problemas relacionados com a higienização dos espaços, nomeadamente a falta de limpeza em espaços como a cantina e os quartos de banho utilizados pelos alunos. No que se refere às tarefas escolares e à dinâmica em contexto de sala de aula, os problemas apontados passavam pela ausência de hábitos de estudo regulares, a existência/desadequação dos trabalhos para casa e os comportamentos desadequados por parte das crianças e jovens, assim como os conflitos existentes entre as crianças e jovens. O distanciamento entre escola e famílias era também considerado um problema. Por fim, os alunos apontaram como problema o peso excessivo nas mochilas, algo que relacionaram com a inexistência de cacifos para alunos.

Os problemas priorizados corresponderam àqueles que, de entre os referidos, se enquadravam no âmbito de um Projeto em Educação e Intervenção Social, sendo também aqueles que foram sentidos, de forma unânime, pelos participantes, como problemas que bloqueavam o contexto, considerando que seria urgente alcançar uma mudança. A priorização e exploração dos problemas foi realizada pelos participantes no Projeto, mas também, tal como tinha decorrido ao longo da análise da realidade, contava com o conhecimento e a participação de outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente os diretamente relacionados com as turmas com as quais existiu um maior contacto. Desta forma, procurou, através do trabalho desenvolvido com o 6º “Sobre Rodas”, envolver-se mais atores sociais, tendo em conta que os problemas encontrados eram comuns a toda a Escola.

O distanciamento entre escola e família surgiu como um dos problemas priorizados, existindo visões distintas acerca das suas causas. Tal como afirma Araújo (2009, p.90), “a relação escola-família constitui uma problemática de

enorme complexidade, (...) porque não há uma escola nem uma família, mas muitas escolas e muitas famílias e, portanto, muitas crianças diferentes”.

Na perspetiva da escola, obtida através dos discursos dos professores, da Subdiretora e da Educadora Social, “os pais não se envolvem” (Educadora Social), sentindo os profissionais a urgência de uma maior colaboração das famílias, através do “acompanhamento firme em casa” (DT de uma turma do 5º ano), nomeadamente pelo apoio ao estudo e pela verificação dos cadernos, ou por garantirem o contacto com a escola, especificamente com o DT, através da verificação da Caderneta do Aluno e da presença nas Reuniões de Encarregados de Educação. De um modo geral, os docentes apresentavam uma representação pouco positiva acerca das famílias dos alunos, existindo discursos que culpabilizavam as mesmas e uma crescente frustração perante a ausência de resposta às tentativas de contacto. Não obstante, os professores reconheciam a importância do envolvimento das famílias para o sucesso escolar, de modo a que os alunos sentissem “que os pais estão a trabalhar com eles” (DT de uma turma do 5º ano). Tal como afirma Santomé (2006, p.110), “não podemos ignorar a forte influência que a família desempenha no êxito escolar, e conseqüentemente, também no fracasso. Quer a nível cultural, quer o estímulo e apoio emocional aos filhos e filhas são factores que incidem no rendimento escolar”. Almeida (2005) refere, ainda, que, para se compreender o que acontece no contexto escolar, é necessário considerar as restantes esferas da vida dos jovens, sendo a família uma fonte rica para explicar e auxiliar a integração e adaptação dos mesmos. Neste sentido, o mesmo autor refere a necessidade de mudar a comunicação existente entre a escola e as famílias, devendo esta ser pautada por alguma proximidade.

Na perspetiva dos Encarregados de Educação, obtida através da participação em Reuniões de Encarregados de Educação, nomeadamente através da observação e de conversas intencionais, a Escola não procurava envolver verdadeiramente as famílias. Tal como referido anteriormente, na 2ª Reunião de Encarregados de Educação do 6º “Sobre Rodas”, algumas mães partilharam que “não podemos vir aqui à escola” ou “não posso falar com os professores”,

acrescentando ainda que “não existe proximidade do Diretor”. Ao longo do conhecimento da realidade, tornou-se fundamental perceber de que forma a escola procurava envolver os encarregados de educação nas dinâmicas escolares, nomeadamente no que concerne aos contactos realizados pelos DT. Pela observação participante realizada, percebeu-se que estes contactos surgiam, na sua maioria, através de chamadas telefónicas ou recados nas cadernetas dos alunos, no sentido de alertar os Encarregados de Educação para comportamentos desadequados ou faltas. No final de cada período, surgiam as Reuniões de Encarregados de Educação onde, pela observação realizada, eram focados os aspetos a melhorar, ou seja, os comportamentos menos adequados dos alunos que necessitavam de ser modificados. Estas tentativas de contacto eram marcadas por aspetos menos positivos, sendo os Encarregados de Educação convidados a participar, no sentido de serem responsabilizados pelos comportamentos desadequados do seu educando. Assim, os contactos entre escola e família eram, na sua maioria, pouco agradáveis para ambas as partes.

As causas deste problema variavam consoante o interlocutor, sendo apontado “desinteresse” e “falta de envolvimento” das famílias, por parte dos profissionais, enquanto, por parte dos Encarregados de Educação, nomeadamente algumas mães de alunos do 6º “Sobre Rodas”, existia o sentimento de não serem envolvidas verdadeiramente, não existindo boa comunicação. Santomé (2006) considera que a comunicação entre as famílias dos alunos e os professores pode ser enfraquecida devido a dificuldades sentidas pelos professores em se relacionarem com as diferentes famílias, uma vez ser necessário conhecer cada pessoa e construir uma relação com base numa relação de proximidade e empatia. No que concerne ao 6º “Sobre Rodas”, a DT, quando questionada acerca da possibilidade de aderir à aplicação “ClassDojo” ou de procurarmos outras estratégias para solucionar esta questão, não se demonstrou disponível, afirmando que “não tenho tempo, tendo em conta questões pessoais”. Perante a proposta de criar um encontro com encarregados de educação, a resposta manteve-se. Considerando que o objetivo seria criar uma relação de maior proximidade entre escola e família,

propusemos ainda um encontro entre professores e encarregados de educação, algo que se verificou não ser possível, uma vez que, tal como afirmou uma docente, “seria quebrar com uma tradição muito antiga, o DT tem de ser o elo entre escola e família”. Procurou-se, ainda, contactar os encarregados de educação para um encontro, como forma de aprofundar estas e outras questões, mas, por falta de resposta por parte destes, tal não foi possível. Assim, tornou-se clara a impossibilidade de explorar este problema que, apesar de priorizado pelos diferentes elementos da comunidade educativa, carecia de espaço para que, em conjunto, fosse aprofundado.

Os conflitos entre as crianças e jovens surgiram como problema priorizado pelos participantes, nomeadamente os comportamentos agressivos, a utilização de insultos e a existência de “bullying”. Pela observação participante realizada, tornou-se evidente que estes comportamentos afetavam o decurso de algumas aulas, uma vez que os conflitos tendiam a continuar no decorrer das mesmas e, sendo uma constante na relação entre pares, afetavam emocionalmente as crianças e jovens. De acordo com Seijo (2003), os conflitos surgem quando as pessoas apresentam posições, valores ou interesses opostos ou incompatíveis, estando fortemente interligados com os sentimentos e emoções de quem se encontra envolvido, sendo importante intervir. Nas conversas estabelecidas, surgiram discursos como “resolvem tudo ao soco” (Auxiliar S.), “ele fez-me bullying” (aluna de uma turma do 5º ano) ou “chamam-lhe nomes por ela ser diferente, ruiva” (Professora do 6º “Sobre Rodas”). Quando da realização de um exercício de dinâmica de grupo no 6º “Sobre Rodas”, um dos alunos referiu como problema, “há sempre lutas na nossa turma”, sendo ainda comum os alunos proferirem expressões como “queres levar um soco?” (aluno de uma turma do 5º ano). Apesar de a existência de conflitos ser comum nas relações interpessoais, mais ainda quando se trata de relações vividas entre crianças e jovens, importa ter em conta que o desenvolvimento destas é influenciado pelas relações que estabelecem no grupo de pares (Lopes et al., 2006). Lopes e colegas (2006) afirmam que as interações positivas com o grupo de pares permitem que as crianças e jovens

adquiram competências sociais, como a empatia, a capacidade de integração e de resolução de problemas, algo que fica empobrecido em crianças e jovens que vivenciem interações pobres, podendo estas apresentar problemas de ajustamento e de adaptação social ao longo da vida. Por sua vez, tal como afirmam Millán e Gómez (2011), o surgimento de conflitos pode resultar da falta de diálogo ou de uma comunicação empobrecida, sendo essencial desenvolver competências pessoais e sociais que permitam às crianças e jovens resolverem esses conflitos. Neste sentido, segundo Lopes e colegas (2006), as competências sociais permitem a coordenação e mobilização de recursos que possibilitam a resolução de problemas, considerando que o modo como as crianças ou jovens se relacionam com os seus pares resulta das suas relações passadas, das suas capacidades cognitivas e da sua personalidade, assim como de outros fatores externos.

No que concerne aos conflitos vividos pelas crianças e jovens do 6º “Sobre Rodas”, estes pareciam resultar de alianças entre alguns elementos, existindo a medição de forças e o recurso a comportamentos e atitudes agressivas para menosprezar aquele que não se enquadrava no pensamento da maioria, o que, segundo Millán e Gómez (2011), pode instigar a continuidade do conflito. A intervenção perante este problema era essencial, na medida em que, tal como afirma Seijo (2003), a relação entre as pessoas envolvidas num conflito pode ser fragilizada ou fortalecida, tendo em conta o modo como esse conflito é solucionado. Assim, importa considerar que o mediador de conflitos deve, imperiosamente, ser neutro em toda a sua intervenção, sem deixar, contudo, espaço para injustiças entre as partes envolvidas (Seijo, 2003).

A priorização deste problema surgiu, assim, devido ao sofrimento evidenciado pelos jovens relativamente aos conflitos existentes com os seus pares, apresentando sentimentos, como angústia e tristeza. Quando de algumas conversas, os professores partilhavam momentos em que alunos relatavam, com angústia, conflitos que haviam tido com colegas. Uma docente partilhou que apenas quando tinha realizado uma Assembleia de Turma, onde os alunos tinham partilhado conflitos que tinham surgido no intervalo, se tinha

dado conta que estes atritos eram o motivo pelo qual uma das alunas da turma se apresentava distante e triste. Segundo Postic (2007), a criança ou jovem cria uma autoimagem baseada na forma como os pares a veem e interagem com ela, nomeadamente em contexto escolar. O mesmo autor acrescenta que o fracasso perante a tentativa de responder às exigências do grupo de pares pode resultar no sentimento de angústia, sentindo o jovem a necessidade de encontrar novas formas que lhe permitam integrar-se numa cultura partilhada entre os seus pares que, por sua vez, se distancia da cultura escolar e familiar. Neste sentido, Coleman (1961, citado por Postic, 2007) afirma que o grupo de pares constitui uma forte influência no comportamento do jovem, sentindo este a necessidade de se enquadrar nos padrões existentes e atingir um estatuto, o que pode ser alcançado através da alteração do seu comportamento escolar, sendo, então, comum a necessidade de desafiar os adultos.

Intimamente relacionado com os conflitos entre os jovens do 6º “Sobre Rodas”, surgiu também como problema priorizado os comportamentos desadequados, por parte de alguns alunos, em sala de aula. Este problema foi priorizado pelos diferentes elementos da comunidade educativa, sendo que, segundo professores e alunos, estes comportamentos impediam o normal funcionamento das aulas, estando na base de conflitos entre docentes e alunos, assim como no baixo aproveitamento escolar. De acordo com os professores, para que fosse possível o sucesso escolar das crianças e jovens era fundamental intervir no seu comportamento em sala de aula, de modo a rentabilizar o tempo, uma vez que as constantes advertências impediam o normal funcionamento das aulas. De acordo com uma docente, “estes alunos têm muitas lacunas, tendo em conta os percursos escolares, e estes comportamentos não ajudam”.

Na Reunião de Conselho de Turma do 6º “Sobre Rodas”, as professoras partilharam ideias acerca dos alunos, surgindo afirmações, como “não regista nada”, “deve estar atento, não dispersar”, “é muito brincalhão” e “não liga nenhum”, bem como “deve respeitar o professor” e “contesta de forma

grosseira”. Quando de um exercício de dinâmica de grupo com o 6º “Sobre Rodas”, onde deviam identificar os aspetos menos positivos da turma, os alunos escreveram “começam a atirar borrachas”, “demoramos muito a calarmo-nos!”, “há pessoas que comem dentro das aulas”, referindo ainda “há muito barulho, mas eu não me posso queixar, pois também faço algum barulho” e “fazem muito barulho, incluindo eu”. Neste mesmo exercício, as crianças e jovens atribuíram responsabilidade ao professor, referindo que, por vezes, quando um professor optava por elevar a voz para repreender, eles tendiam a reproduzir, acabando por falar ainda mais alto. Pela observação participante, os comportamentos menos adequados tornavam-se mais evidentes com alguns professores, nomeadamente com a DT, o que vai ao encontro da ideia apresentada por Lopes e colegas (2006, p.106), quando afirmam que “os alunos que exibem comportamentos violentos ou de oposição têm uma maior probabilidade de os manifestar perante qualquer professor ou mesmo perante qualquer pessoa, desde que percecionem que o poder de retaliação é baixo”. Pela observação participante em sala de aula, tornou-se perceptível que os jovens procuravam desafiar a autoridade dos professores, piorando o comportamento quando não existia uma resposta assertiva por parte destes, o que era característico da atuação desta DT, que se mostrava passiva face a comportamentos desadequados das crianças e jovens, recorrendo a ameaças que não cumpria (como, por exemplo, afirmar que escrevia um recado na caderneta, caso dado aluno continuasse a perturbar a aula, mas, perante a desobediência do jovem, não chegava a atuar nesse sentido) e discutindo com os alunos. A relação entre esta DT e os alunos da sua turma era marcada pela existência de conflitos, sendo estes mais complexos do que os vividos dentro do grupo de pares, na medida em que, tal como afirma Seijo (2003, p.34), “se o conflito for entre iguais (professor/professor, aluno/aluno), muito provavelmente partilham códigos culturais que os aproximam e que facilitam a comunicação, (...)”, enquanto que “se o conflito não for entre iguais é provável que esses mesmos códigos os afastem e dificultem a comunicação (...)” (Seijo, 2003, p.34). Perante a postura da DT, os

jovens sentiam que não iam ser punidos pelos seus comportamentos, desafiando-a e impedindo o normal funcionamento da aula. Tal como Lopes e colegas (2006) referem, o professor é o principal responsável pelos comportamentos desadequados, na medida em que a indisciplina surge, muitas vezes, como resultado da dificuldade deste para gerir o contexto de sala de aula.

Ao longo do conhecimento da realidade, como referido anteriormente, constatou-se que, enquanto que alguns professores acreditavam que os alunos deviam estar sentados e calados a ouvi-los, outros apostavam numa relação menos “hierarquizada”, onde, apesar do professor ser a autoridade da sala, existia espaço para os alunos explorarem novos caminhos e aprenderem de modo mais livre e dinâmico. Tornou-se clara a existência destes dois tipos de práticas, sendo de notar que, pela observação participante e pelas conversas intencionais com alguns professores, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens decorria positivamente, quando a postura do docente ia ao encontro das especificidades das crianças e dos jovens com quem interagia. Tal como afirmam Monereo e colegas (2007), o processo de ensino-aprendizagem deve decorrer com base nas pessoas que dele fazem parte, existindo maior sucesso no processo de aprendizagem quando o aluno participa nas decisões, na escolha do percurso e dos objetivos da aprendizagem. Esta ideia, põe em causa as linhas da educação “bancária” (Freire, 2002/1970), uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deixa de poder assumir uma linha unilateral (o professor ensina e o aluno aprende através da escuta), onde não existe espaço para reciprocidade e para a participação da criança ou jovem (Leleux, 2004). Contudo, Araújo (2009) evidencia que esta linha de pensamento ainda persiste, sendo que as crianças e jovens não são chamadas a intervir ativamente na construção do seu futuro, não existindo espaço para escolher, função essa desempenhada pelos adultos.

Neste sentido, e tal como observado no contexto, existiam poucas oportunidades para desenvolver o espírito crítico, o pensamento reflexivo, a participação e a democracia no contexto escolar, sendo as aulas programadas

e orientadas pelos professores, cuja atuação era determinante no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no modo como o aluno encara este processo e atuava perante o mesmo. Segundo Santomé (2006), estas crianças e jovens cresceram num mundo que luta pela democracia e, como tal, adotam estratégias que lhes permitam contestar e enfrentar o autoritarismo de alguns professores, cujas práticas educativas autoritárias são castradoras dos "(...) valores democráticos, tais como a igualdade, a tolerância, a liberdade, a independência, a responsabilidade, o respeito, o diálogo e o pacifismo, que se pretende que sejam dominantes, tendo a instituição educativa a obrigação legislativa e moral de os inculcar (...)" (Santomé, 2006, p.98).

De modo a suprimir os problemas referidos, nomeadamente os conflitos entre as crianças e jovens e os comportamentos desadequados, em sala de aula, surgiu a necessidade de se promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos jovens, estabelecendo-se relações mais saudáveis entre estes, trabalhando a autoestima, o autocontrolo, o espírito crítico e ainda valores, como a amizade, o respeito e a empatia. Tal como afirmam Lopes e colegas (2006), o desenvolvimento das competências das crianças e jovens contribui para a adoção de comportamentos socialmente mais ajustados e, conseqüentemente, para uma maior facilidade na relação com os outros.

Assim, ao invés dos docentes culpabilizarem os alunos e os encarregados de educação, associando a estes comportamentos "a educação que eles têm em casa" (referindo-se às crianças e jovens), seria necessário analisar os comportamentos das crianças e jovens como resultado de diversos fatores que envolviam todos aqueles que faziam parte da sua vida, sendo necessária uma postura mais reflexiva também por parte dos professores. Importava consciencializar os docentes acerca do seu papel enquanto possível causa destes comportamentos, existindo, porém, dificuldade em devolver e explorar estas questões, uma vez que se sentia alguma resistência por parte destes que mantinham as causas deste problema centradas na educação familiar das crianças e jovens. Para que fosse possível minimizar este problema era

necessário que os professores adequassem as suas práticas educativas, procurando-se ainda estabelecer relações mais saudáveis entre estes e os jovens. Tal como afirma Santomé (2006, p.102), “(...) os professores têm que ter em consideração que devem planificar estratégias diversas de ensino e aprendizagem, de modo que esses estudantes possam sentir-se reconhecidos e tratados com respeito e justiça”. De um modo mais específico, no que concerne ao 6º “Sobre Rodas” a necessidade de melhorar relações entre os professores e os jovens focava-se na relação entre estes e a DT, uma vez que, tal como referido, o comportamento parecia piorar quando as aulas eram lecionadas por esta docente. De acordo com Santomé (2006), um aluno que se sinta valorizado e respeitado pelo professor apresenta maior motivação no processo de ensino-aprendizagem, esforçando-se mais para responder às expectativas.

Considerando os problemas e as necessidades que emergiram para o desenvolvimento do Projeto, importa evidenciar os recursos e potencialidades, assim como os constrangimentos existentes no contexto.

No que concerne aos recursos humanos, os Encarregados de Educação da mesma turma, assim como outros professores da escola sede e a Educadora Social que se envolveram no desenvolvimento do Projeto, dando o seu contributo enquanto conhecedores do contexto e dos participantes. Relativamente aos recursos físicos e materiais, evidenciaram-se as instalações da escola sede, tendo sido possível aceder aos recursos materiais disponíveis, assim como obter outros necessários para o desenvolvimento do Projeto, como cartazes, fotocópias e outros materiais de trabalho.

As potencialidades encontradas centraram-se no empenho dos participantes para o desenvolvimento do Projeto, assim como na receptividade e vontade de desenvolverem o mesmo. De modo igualmente importante, surgiram as capacidades e conhecimentos dos atores sociais, destacando-se a capacidade de reflexão e de adaptação das crianças e jovens.

No que concerne aos constrangimentos, destacou-se a escassez de tempo disponível para o desenvolvimento do Projeto, tendo em conta a carga horária, dos profissionais e dos alunos, a necessidade de cumprir os programas letivos e a sobrecarga de trabalho, bem como o tempo de contacto no contexto. Um dos exemplos surge no discurso de um dos professores que afirmou “temos formações que não são úteis, em vez de trabalharmos questões práticas, lemos legislação que nos ocupa muito tempo”. Pelo mesmo motivo, o contacto com os encarregados de educação também foi dificultado. Deste modo, o tempo constituiu um fator decisivo para o desenho do Projeto, levando a uma maior focalização do mesmo. Outro constrangimento consistiu na dificuldade em envolver alguns professores, nomeadamente aqueles que obtinham um “feedback” menos positivo por parte dos alunos e com os quais se evidenciavam mais os problemas priorizados. Acreditamos que a desmotivação e descontentamento de alguns professores relativamente à sua profissão também surgiu como constrangimento para um maior envolvimento dos profissionais, pois, tal como afirmava uma docente, “parece que nos desmontaram, voltaram a montar, mas sobraram peças”, notando-se um descontentamento que distanciava os professores da vontade de fazer algo diferente. De acordo com Santomé (2006, p.101), “uma classe docente que viva ética e apaixonadamente o seu compromisso com a educação e com o futuro dos seus alunos é capaz de superar toda a espécie de obstáculos”, algo que não era notório no contexto, onde os professores se sentiam desvalorizados e injustiçados, tendo em conta aspetos relacionados com a progressão das suas carreiras e as condições de trabalho, acabando estes sentimentos por se refletirem na forte adesão à Greve Nacional dos Professores que decorreu no final desse mesmo ano letivo.

4. DESENHO DO PROJETO “+ CRESCER”

Tendo em conta os problemas e as necessidades referidos na Avaliação do Contexto, definiu-se como finalidade do Projeto: O desenvolvimento pleno e saudável dos jovens, através da promoção de interações positivas entre os jovens e entre os jovens e os professores.

O denominador comum aos problemas e às necessidades identificados para o desenvolvimento do Projeto relacionava-se com a importância de se trabalharem as relações existentes entre os participantes, nomeadamente as relações entre os pares e as relações entre alunos e professores. Tendo sempre como intenção primordial o desenvolvimento das crianças e jovens, importava (re)olhar o contexto escolar, aproximando aqueles que o construíam, através do fortalecimento das suas relações, mobilizando os recursos e as potencialidades existentes. Neste sentido, urgia, não só alterar as relações até então estabelecidas, mas também consciencializar os atores sociais para a alteração das suas práticas e comportamentos, valorizando a importância e o papel de cada um para obter uma mudança.

No sentido de alcançar a finalidade do Projeto, foram definidos os seguintes objetivos gerais (OG) e respetivos objetivos específicos (OE):

OG1 – Promover relações saudáveis entre os jovens

OE1.1 – Reconhecer e valorizar princípios como o respeito, a empatia, a amizade, a humildade e a honestidade.

OE1.2 – Conhecer, respeitar e valorizar o outro.

OE1.3 – Identificar e valorizar características positivas, em si e no outro.

OE1.4 – Adequar as suas atitudes, considerando o impacto no outro.

OE1.5 – Demonstrar autocontrolo e espírito crítico.

OE1.6 – Identificar comportamentos adequados e inadequados em cada contexto.

OE1.7 – Refletir, de forma crítica, acerca dos comportamentos, por si, adotados, adequando-os.

OG2 – Promover interações positivas entre jovens e professores

OE2.1 – Os participantes devem ser capazes de comunicar de forma clara e positiva com o outro.

OE2.2 – Os participantes devem ser capazes de co construir estratégias para melhorar o contexto de sala de aula.

Para que fosse possível alcançar os objetivos delineados, foram utilizadas as seguintes estratégias: exercícios de dinâmica de grupo, “brainstorming”, debate e partilha de ideias, conversas intencionais e visualização de vídeos. Recorreu-se ainda a uma atividade inspirada na metodologia “Word Café”. A seleção destas estratégias teve em conta os interesses e gostos do grupo, procurando suscitar momentos de reflexão e criatividade, através da partilha e do trabalho em grupo. No entanto, ao longo do desenvolvimento do Projeto, poderiam surgir outras estratégias que melhor se adequassem ao trabalho desenvolvido.

Considerando os objetivos definidos para o Projeto, foram planeadas duas ações. Estas resultaram de um processo co construído com todos os participantes, tendo sido planificadas tendo em conta a disponibilidade e empenho dos mesmos. O pouco tempo disponibilizado pelas professoras resultou num trabalho mais aprofundado com os jovens, procurando-se maximizar o tempo cedido para o desenvolvimento das ações, de modo a ultrapassar os constrangimentos encontrados a este nível.

A Ação “Por Todos”, procurou alcançar os OG 1 e OG2, assim como os respetivos OE, sendo desenvolvida, em larga medida, pelos jovens, mas também pelas professoras.

Esta Ação consistiu no desenvolvimento de atividades em contexto de sala de aula, procurando que os alunos adquirissem competências pessoais e sociais que lhes permitissem desenvolver relações mais saudáveis entre si e tomar consciência dos seus comportamentos, procurando ajustá-los, tendo em conta o impacto destes em si e nos outros, fosse na relação entre pares ou em contexto de sala de aula. Esta Ação pretendia ainda envolver os professores, consciencializando-os acerca da necessidade de alterarem algumas práticas, no sentido de promoverem o estabelecimento de relações mais saudáveis entre eles e as crianças e jovens.

A Ação “Grão a grão” surgiu no sentido de alcançar o OG2 e respetivos OE, sendo apenas desenvolvida com as professoras, uma vez que consistia em conversas intencionais que procuravam aprofundar a reflexão até aí desenvolvida pelas profissionais, consciencializando-as acerca do seu papel enquanto responsáveis pelas aulas e para a necessidade de adaptarem as suas práticas. Tal como referido em vários pontos do presente Relatório, os professores acreditavam que a causa dos comportamentos desadequados, por parte de alguns alunos em sala de aula, passava pela educação transmitida pela família, sem que, em momento algum, se assumissem como também responsáveis por esse comportamento, algo que era referido pelos jovens como causa dos seus comportamentos. Desta forma, considerando a pouca disponibilidade e a pouca receptividade para abordar estas questões, esta Ação decorreu através de conversas intencionais com as professoras, para que, considerando também o trabalho desenvolvido na Ação 1, fosse possível alcançar o OG2 e respetivos OE.

O desenvolvimento destas ações estava previsto entre o início do mês de abril e o final do mês de junho de 2018, decorrendo em parte nas aulas de Atendimento à Turma, com a presença da DT, que aconteciam às terças-feiras entre as 16h15 e as 17h05, encontrando-se a turma subdividida em dois grupos (encontros quinzenais com cada grupo). Além destes encontros, as ações foram desenvolvidas em contexto de aula, com as duas outras professoras. A Ação 2 poderia contar com a participação de outros profissionais, identificados como

recursos humanos para o desenvolvimento do Projeto, nomeadamente com outros professores do Conselho de Turma do 6º “Sobre Rodas”, procurando suscitar nos mesmos esta reflexão.

4.1. AVALIAÇÃO DE ENTRADA

A avaliação de entrada permite refletir acerca do desenho do Projeto, dando conta se este se encontra ajustado à realidade, considerando os problemas, as necessidades, os recursos e as potencialidades encontrados, assim como constrangimentos que tenham surgido (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Neste sentido, junto dos participantes, concluiu-se que o Projeto era exequível e adequado à realidade, uma vez que foi co-construído com estes, indo ao encontro das suas necessidades e permitindo dar resposta aos problemas priorizados. No que se refere aos objetivos gerais e específicos, é possível afirmar que permitiam satisfazer as necessidades encontradas. O OG 1 – Promover relações saudáveis entre os jovens – permitiria responder aos dois problemas priorizados, na medida em que se procurava promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o espírito autocrítico e o autocontrolo, características essenciais para que os jovens se tornassem capazes de desenvolver relações interpessoais saudáveis e tomar consciência dos seus comportamentos, adequando-os aos diferentes contextos. O desenvolvimento destas características permitiria ainda a concretização do OG 2 – Promover interações positivas entre jovens e professores –, nomeadamente no que toca ao OE 2.1 – Os participantes devem ser capazes de comunicar de forma clara e positiva com o outro. Este objetivo geral respondia à necessidade de se estabelecerem relações mais saudáveis entre professores e alunos e à necessidade de alteração de práticas por parte dos profissionais, na medida em que pressupunha uma relação de colaboração entre professores e alunos. Considerando que as ações respondiam aos objetivos gerais e específicos

propostos e que foram planeadas considerando os constrangimentos encontrados previamente, é possível afirmar que eram adequadas ao Projeto e aos participantes, sendo assim exequíveis.

Relativamente aos indicadores de avaliação utilizados ao longo do desenvolvimento do Projeto, podemos referir a evolução dos participantes nos seguintes aspetos: capacidade de valorizar princípios, como o respeito, a empatia, a amizade, a humildade e a honestidade, capacidade de autocontrolo e de espírito crítico, capacidade para identificar e valorizar as características positivas, em si e no outro, capacidade reflexiva e crítica perante os seus comportamentos, capacidade de comunicar com os colegas e professores de forma clara e positiva e o esforço e adequação de atitudes e comportamentos, considerando o impacto nos outros. No que concerne às professoras, os indicadores de avaliação passavam pela capacidade de reflexão e de adaptação, assim como pela adoção de novas práticas em sala de aula. Por fim, envolvendo todos os participantes, surgiram como indicadores de avaliação a co construção de estratégias para melhorar a dinâmica em aula, o empenho e a participação ativa nas atividades desenvolvidas, a mudança de comportamento ao longo do tempo e o “feedback” dos participantes acerca do Projeto.

5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DE PROCESSO

O desenvolvimento do Projeto decorreu ao longo do 3º período letivo, nomeadamente entre abril e junho de 2018, tal como previsto. A Ação “Por Todos” decorreu nas aulas de Atendimento à Turma, às terças-feiras entre as 16h15 e as 17h05, assim como em uma aula de História e em uma aula de Educação Tecnológica, ambas da responsabilidade das professoras que participaram neste Projeto. Nas aulas de Atendimento à Turma, tal como anteriormente referido, a Turma encontrava-se subdividida em dois grupos, sendo as sessões intercaladas ao longo do tempo.

De referir que ao longo do desenvolvimento do Projeto, existiram ainda outros contactos com os participantes, nomeadamente na observação de outras aulas da Turma e nos intervalos, sendo possível, em alguns momentos, discutir o Projeto e o desenvolvimento da Ação, assim como receber o “feedback” dos participantes e de outros professores da turma.

5.1. AÇÃO 1: “POR TODOS”

Tal como referido, esta Ação foi desenvolvida numa aula de História, numa aula de Educação Tecnológica e nas aulas de Atendimento à Turma durante o 3º período letivo. Nestas últimas, da responsabilidade da DT, os jovens constituíam dois grupos, sendo que as aulas decorriam com uma periodicidade quinzenal para cada grupo, algo que se manteve ao longo do desenvolvimento da Ação. Deste modo, importa referir que os alunos Juninho, Íris, Jekinhas, Filipe Dias, Bibi, Nuxo, Bea, Scarlord, Gaby, Neymar e Drago constituíam um primeiro grupo (G1), tendo iniciado a Ação no dia 10 de abril e terminado no

dia 12 de junho, perfazendo cinco encontros. Já o segundo grupo (G2), constituído pelos alunos Jonas, Mc Cheetos, Cenourinha, Leitinho, O Cebola, Curry, Mc Black, Su, Scarixrd, Swit e Taylor, iniciou a Ação no dia 17 de abril e terminou no dia 5 de junho, contando com quatro encontros. Nos dias 30 de abril e 17 de maio decorreram dois encontros com toda a turma, o primeiro na aula de História e o segundo na aula de Educação Tecnológica, tendo cada aula a duração de 50 minutos. Todos os encontros contaram com a presença das professoras responsáveis, não tendo a DT participado em algumas aulas. Importa referir que a planificação destas ações ocorreu ao longo do tempo, tendo em conta os desejos e interesses dos participantes no Projeto, existindo espaço para participarem ativamente. Apesar de existir um plano para cada encontro, com vista a cumprir os objetivos definidos para o Projeto, a planificação era adaptada tendo em conta os contributos trazidos pelas crianças e jovens e pelas professoras, podendo existir alterações durante a aula. De referir ainda que, dada a existência de dois grupos, a planificação de cada encontro decorrido nas aulas de Atendimento à Turma diferia, considerando as características e os contributos de cada grupo de crianças e jovens, assim como a sua evolução.

No primeiro encontro do G1 (Apêndice C, p.91), que decorreu no dia 10 de abril de 2018, estiveram presentes 11 jovens (faltou a Jekinhas, mas a Cenourinha quis estar presente) e a DT. A primeira atividade proposta para este dia foi a elaboração, por parte de cada aluno, de uma lista de comportamentos que considerava serem adequados, criando assim a sua própria lista de regras. Com esta atividade, denominada “Eu posso, eu não posso”, pretendia-se que os jovens identificassem quais consideravam serem os comportamentos adequados e inadequados, consciencializando-se acerca dos seus comportamentos e das regras que lhes eram impostas, refletindo que “é difícil cumprir as regras, mas é importante. Às vezes as aulas são uma confusão, temos que melhorar isso” (Nuxo). Os jovens mantiveram-se concentrados enquanto pensavam nas regras, tendo o grupo criado um pequeno debate onde referiram: “temos muitas regras e temos que as cumprir todas, mas vou

começar por tentar portar-me bem e falar melhor para os professores” (Juninho) e “acho que todos podemos melhorar, apesar de alguns não se portarem tão mal como outros” (Cenourinha). No final da atividade, refletimos acerca de algumas regras escritas pelos jovens, no sentido de desconstruir algumas ideias e provocar algumas reflexões. Muitos escreveram a ideia de que “não posso falar com os colegas” (Filipe Dias) ou “eu não posso falar na sala de aula” (Íris), refletindo “pois, nós podemos falar, mas o problema é que nós falamos alto e quando o stor está a falar, depois ele faz perguntas e nós não sabemos responder” (Drago) e, ainda, “temos que nos distrair menos, às vezes distraio-me com coisas insignificantes e temos que falar menos porque nós começamos a falar de coisas nossas e chateamo-nos na sala, os professores chateiam-se com isso” (Filipe Dias). Com a partilha de ideias, alguns jovens começaram a discutir, sendo utilizado um pequeno exercício de relaxamento que permitiu que o grupo voltasse a ficar focado. Em seguida, realizámos o exercício de dinâmica de grupo “STOP” (Manes, 2003), durante o qual, ao sinal de STOP, os jovens tinham que decidir em que lado ficavam considerando o dilema apresentado. Este exercício permitiu que os jovens explorassem algumas questões relativas à Turma, surgindo maior debate quando questionados se sentiam que eram prejudicados pelos comportamentos dos colegas ou se eram os seus comportamentos que prejudicavam, surgindo ideias, como “às vezes quero estar atento, mas não dá com o barulho, outras vezes sou eu que brinco” (Drago).

O primeiro encontro do G2 (Apêndice C, p.95) decorreu no dia 17 de abril de 2018, contando com a presença de nove dos 11 jovens do grupo (faltaram a Swit e o Scarixrd) e com a DT, tendo sido realizadas as duas atividades já desenvolvidas no G1. Este grupo mostrou-se concentrado e empenhado, apesar de existirem algumas brincadeiras. Cada um procurou elaborar a sua lista, não tendo, porém, existido tanto debate quanto no G1. As regras apresentadas foram idênticas, assim como o debate criado, tendo persistido ideias, como “nós portamo-nos mal, somos barulhentos, mas não é sempre. Tenho regras que eu cumpro, mas claro podemos sempre fazer melhor” (O

Cebola) e “brincamos muito e não estamos atentos” (Jonas). Tal como os do primeiro grupo, os jovens do G2 demonstraram capacidade de reflexão e espírito crítico, apresentando, contudo, mais facilidade para apontarem comportamentos desadequados nos colegas.

No dia 24 de abril de 2018, decorreu o segundo encontro com o G1 (Apêndice C, p.98), tendo estado presentes oito jovens (faltaram os alunos Filipe Dias, Drago e Scarlord, sendo que este último foi transferido para outra escola, tendo deixado de participar no Projeto) e a DT. Nesta aula, demos continuidade à atividade “Eu posso, eu não posso” através do preenchimento de um contrato, comprometendo-se os alunos a cumprirem as regras por eles estipuladas, procurando evoluir ao longo do tempo. Como forma de desenvolver o espírito crítico e o autocontrolo, assim como consciencializar-se acerca dos seus comportamentos, o contrato possuía uma folha de reflexão, onde os jovens foram desafiados a escrever, em cada encontro, uma autoavaliação, considerando o que havia acontecido até àquele momento que lhes tinha permitido cumprir, ou não, as regras e quais as metas e estratégias que iriam definir para o próximo nível (analogia criada a partir de uma ideia partilhada pela Cenourinha “a escola é como um videojogo, é por níveis, temos que passar um para chegar ao próximo e ganhar”). Apesar de nem todos realizarem a reflexão escrita, todos procuraram preencher o respetivo gráfico consoante os seus comportamentos, existindo partilhas, como “a professora manda vir comigo e depois está toda a gente a falar e vem sempre reclamar comigo. Então eu fico chateada. Próximo nível... falar menos” (Bibi), “Neste nível... Estou muito distraída e muito faladora. Próximo nível... vou tentar não falar” (Íris) ou “Neste nível... comportei-me bem, só me ri um bocado por causa do Juninho. Próximo nível... vou-me comportar melhor e não falar” (Jekinhas). A discussão que se seguiu permitiu aprofundar o processo de consciencialização, destacando-se a ideia de que “eu porto-me mal porque eles começam a falar comigo e a provocar-me, mas nós temos que conseguir ignorar, depende de nós” (Drago).

O encontro seguinte decorreu com toda a turma (Apêndice C, p.99), no dia 30 de abril de 2018, na aula de História, estando presentes 16 jovens (faltaram a Íris, a Gaby e a Cenourinha) e a professora da disciplina. Como forma de promover relações saudáveis entre os jovens, em conversa com a professora, surgiu a ideia de desenvolver uma atividade que permitisse que os jovens “olhassem para os colegas e vissem o lado bom”, uma vez que, segundo a mesma, “eles precisam de ter mais respeito uns pelos outros, chamam constantemente nomes uns aos outros”. O exercício de dinâmica de grupo proposto foi “Falar nas Costas” (Soler, 2002) e decorreu no exterior da sala, uma vez que os jovens mostraram preferência por realizarem atividades ao ar livre. Quando da explicação do exercício, os jovens mostraram muito interesse e curiosidade, dispersando-se apenas quando se dirigiram para o exterior, demorando algum tempo até que estivessem reunidas as condições necessárias para iniciar a atividade. A atividade decorreu como previsto, exceto quando o Cebola impediu que o Juninho escrevesse na sua folha, tendo este desistido de realizar a atividade. No final, procurámos esclarecer o que havia acontecido, afirmando o Cebola que “não deixei que ele escrevesse porque estava a escrever tonos nos outros, para isso não escreve na minha”, enquanto o Juninho preferiu não falar. Esta atividade permitiu que os jovens valorizassem os colegas, respeitando-os, assim como que percebessem o que os colegas pensavam acerca de si. No final, todos afirmaram gostar da atividade, dizendo, “gostei muito, escrevi nas folhas todas e gostei do que escreveram de mim, gostava de mostrar a todos e de ver o deles” (Taylor), “às vezes chamamos nomes uns aos outros, é engraçado pensar nas coisas boas, gostei muito” (Filipe Dias) ou “gostei do que escreveste, obrigada” (Mc Cheetos). A professora partilhou que considerou “muito interessante, gostei bastante da ideia”. No final do encontro, o Cebola demonstrou que a atividade o havia feito pensar acerca dos seus comportamentos, referindo, “acham que às vezes sou chato, eu sei que às vezes sou, nas aulas estou na brincadeira, vou tentar melhorar isso”, pedindo ainda para preencher o Contrato, escrevendo na reflexão “Neste

nível ainda falei muito. Próximo nível... Não chatear tanto as pessoas. Falar menos.”.

O encontro seguinte decorreu no dia 15 de maio de 2018 (Apêndice C, p.101), com o G1, estando presentes os 10 jovens e a DT que, no entanto, não esteve presente quando do exercício de dinâmica de grupo “A Teia” (Soler, 2002), uma vez que este decorreu no exterior e a professora preferiu ficar a trabalhar no interior da sala. Tendo alguns jovens mostrado interesse em ver vídeos no “Youtube”, e tendo em conta que os conflitos nesta turma continuavam a ocorrer, este encontro iniciou-se pela visualização de dois pequenos vídeos – Bridge (Tey, 2010) e For The Birds (Pixar, 2000) – que permitiram aos jovens refletirem acerca de valores, como a amizade e o respeito, assim como o impacto que o comportamento de uma pessoa pode ter nos outros, surgindo reflexões, como “estavam a gozar com ele e agora eles é que são gozados, isto quer dizer para não fazermos “bullying”” (Nuxo): “o primeiro acho que quer dizer que às vezes nós temos que deixar de ser teimosos e ter respeito pelos outros e o segundo acho que tem a ver com o “bullying”, não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti” (Drago). Após o debate acerca dos vídeos, fomos para o exterior onde todos se sentaram em roda, no chão, formando um círculo. O exercício de dinâmica de grupo “A Teia” (Soler, 2002) surgiu no sentido de explorar a atividade “Falar nas Costas” (Soler, 2002), assim como criar uma relação de maior proximidade entre os jovens, dado o desafio de, ao passarem o novelo a outro colega, terem de transmitir uma mensagem acerca da amizade que têm com esse colega. O exercício iniciou-se de forma calma, começando o Drago por falar acerca do que tinha sentido ao ler o que os colegas tinham escrito sobre ele: “gostei muito do que escreveram, disseram que eu sou fixe e bom amigo, senti-me bem e senti-me bem em escrever coisas boas nas folhas dos outros”. Porém, rapidamente começaram a existir brincadeiras entre o Juninho, o Neymar e o Nuxo que não mostraram capacidade de autocontrolo e de escuta, nem respeito pelos colegas. Os três mantiveram comentários desadequados, tendo o Drago partilhado “não deixam fazer nada, já estão a chatear”, com o qual os

colegas concordaram. Apesar de grande parte dos jovens demonstrar vontade de aprofundar algumas ideias, existiu alguma dificuldade, acabando as brincadeiras dos três elementos por resultar no rebentar do novelo de lã. O objetivo deste exercício de dinâmica de grupo também passava por consciencializar os jovens acerca dos seus comportamentos e do impacto que o comportamento de cada um tinha no grupo, tendo a reflexão final surgido nesse sentido. Apesar do fio ter rebentado e a atividade não ter decorrido como planeado, o grupo pareceu refletir acerca do significado de tal ter ocorrido.

No dia 17 de maio de 2018 decorreu o segundo encontro com toda a turma (Apêndice C, p.103), estando presentes 19 alunos (faltou a Bibi) e a professora de Educação Tecnológica, dado que este encontro decorreu nesta aula. Tendo em conta que os jovens referiram gostar de desenvolver trabalhos manuais, pensámos, juntamente com a professora da disciplina, desenvolver uma atividade que envolvesse este tipo de trabalhos, onde pudéssemos “explorar a relação entre eles e os comportamentos em sala de aula, que eles bem precisam” (Professora). Uma vez que os alunos demonstraram vontade de trabalhar em grupo e que o trabalho em grupo permite desenvolver competências importantes, optámos por elaborar cartazes acerca dos valores “respeito, amizade, humildade e honestidade”, utilizando para o efeito uma atividade inspirada na metodologia “World Café”. Esta atividade foi extremamente gratificante, tendo os jovens mostrado total empenho e interesse, procurando trabalhar em grupo. Quando do desenvolvimento da atividade, tornou-se perceptível a necessidade de explorar estas questões, dado que existia algum desconhecimento acerca do significado das palavras. Além disto, mesmo quando houve alguma discordância entre grupos, todos refletiram que “o trabalho é de todos, temos que respeitar a opinião dos colegas” (Su), dando conta ainda que o comportamento de um acaba por influenciar todo o grupo. Ao longo do tempo, a dificuldade aumentou, tal como partilhou a Jekinhas, “isto é difícil, eles já escreveram muita coisa”, mas os jovens mostraram persistência e procuraram dar o seu contributo. No final, com os cartazes no quadro, todos puderam observar o trabalho final,

mostrando-se satisfeitos, “Estão muito fixes, gostei muito” (Bea). A professora terminou o encontro, referindo que “vocês têm que pensar nisto, escreveram, mas agora têm que mostrar que têm estes valores”. No final, afixámos os cartazes nas janelas de uma sala, ficando visível para toda a escola.

O encontro seguinte decorreu no dia 22 de maio de 2018 (Apêndice C, p.105), com o G2 e a DT, tendo estado presentes os 11 jovens. Apesar de o desafio relativo ao preenchimento do Contrato já ter sido lançado, ainda não havia existido oportunidade para alguns dos jovens do G2 o assinarem e escreverem as suas reflexões. Assim, este encontro iniciou-se com esta atividade, tendo o grupo mostrado interesse. Porém, tal como sucedeu no G1, não houve aprofundamento da reflexão escrita. Em seguida, realizámos o exercício de dinâmica de grupo “A Teia”, tendo os jovens explorado mais o desafio de partilharem algo com um dos colegas. Existiu, assim, a possibilidade de falarem acerca das relações com os colegas, valorizando as características que lhes agradavam nos outros. Entre as partilhas, a Swit partilhou com a Taylor que “és muito boa amiga, ajudas-me muito e gosto muito de ti” e o Mc Cheetos ouviu o colega Curry dizer “és muito fixe, gosto muito quando jogas comigo”. Apesar de poderem dizer o que quisessem, todos tiveram um discurso positivo para com os colegas, integrando alguns conselhos. Com o passar do tempo, o grupo começou a movimentar-se mais, o que permitiu que refletissem acerca do impacto dos seus comportamentos, podendo perceber, uma vez mais, que o comportamento de um afeta todos, tal como afirmou o Leitinho, “pois, nas aulas também é assim, um começa a falar e a fazer barulho e vamos todos fazer igual”, acrescentando a Cenourinha “ou quem quer ouvir já não percebe nada por causa do barulho dos outros, se cada um fizer a sua parte conseguimos”.

O encontro seguinte decorreu no dia 29 de maio (Apêndice C, p.107), com o G1 e a DT, estando presentes 11 alunos (esteve presente a Taylor do G2). Neste encontro, foi proposto ao grupo falar acerca do que tinha sido feito até ao momento, refletindo-se acerca do desenvolvimento do Projeto. O grupo mostrou-se pouco empenhado na discussão, existindo muitas conversas paralelas, algo que parecia resultado da organização do encontro, uma vez que

os jovens se tinham sentado livremente e não tinham uma tarefa específica para completar. O grupo associou frequentemente o desenvolvimento do Projeto à palavra ajuda, tendo existido partilhas, como “pode ser algum nome sobre o respeito, fizemos as atividades para nos darmos melhor, também falámos das regras, não sei” (Drago) ou “as atividades foram fixes, talvez amizade do grupo ou cenas novas porque nunca tínhamos feito estas atividades” (Filipe Dias).

O encontro seguinte decorreu com o G2 e a DT (Apêndice C, p.108), no dia 5 de junho de 2018, estando presentes 11 jovens (faltou o Scarixrd, mas o Neymar quis estar presente). Este foi o último encontro com este grupo, tendo-se iniciado pela reflexão acerca do Projeto, realizando-se uma “viagem no tempo” acerca das atividades que tínhamos desenvolvido e das aprendizagens que daí tinham resultado. Assim, o grupo concordou com as ideias do G1, focando a amizade que tinham desenvolvido como um ponto central do Projeto, “podia ser o projeto da amizade, ficámos mais amigos uns dos outros” (Curry). Esta “viagem no tempo” resultou numa reflexão por parte dos jovens que se demonstraram empenhados e interessados. Em seguida, o grupo visualizou os dois vídeos que o G1 já tinha visto, aproveitando para aprofundar o debate que estava a decorrer. Os vídeos suscitaram partilhas, como: “às vezes pensamos que temos razão e não temos, mas, como somos teimosos, não admitimos que estamos errados. Às vezes, chateamo-nos, por isso, temos de tentar perceber o lado do outro” (O Cebola); “não devemos responder na mesma moeda, temos que respeitar a opinião dos outros” (Jonas); ou “somos todos diferentes, mas todos iguais. Todos temos coisas boas e más” (Swit). Após a reflexão, durante a qual surgiram ideias, como “aprendemos sobre a amizade e o respeito, esforçámo-nos para melhorar o nosso comportamento” (Leitinho) e “acho que ainda temos muito a melhorar, mas gostei muito e acho que aprendemos muito, o que aprendi mais foi não faças aos outros o que não queres que te façam a ti” (Taylor), partimos para uma avaliação final do Projeto. Nesta atividade, os jovens mostraram-se focados e revelaram uma melhoria

ao nível do comportamento, tal como tinham vindo a demonstrar ao longo do tempo.

O último encontro com o G1 (Apêndice C, p.110) decorreu no dia 12 de junho, estando presentes os 10 jovens. À semelhança do que tinha acontecido no G2, esta última aula permitiu consolidar as aprendizagens que os jovens tinham adquirido com o Projeto, tendo-se iniciado com a “viagem no tempo” e terminado com a avaliação final do Projeto. O grupo mostrou-se empenhado, refletindo acerca da sua evolução, tal como partilhou a Bibi, “acho que estamos melhor, mas ainda temos que melhorar mais”. Este grupo demonstrou ter gostado das atividades e “aprendemos sobre coisas importantes” (O Cebola), “acho que nos damos melhor, tentamos ter mais respeito uns pelos outros e não chamar nomes. Percebemos que o poder está do nosso lado, muita coisa depende de nós, mesmo quando não gostamos do que os outros fazem, temos que pensar bem, eu sinto que me controlo mais” (Drago). No final do encontro, o Drago procurou pedir desculpa por se ter afastado na sessão anterior, partilhando “queria pedir desculpa pelo meu comportamento, saí do grupo porque ela estava a chatear-me e para não lhe responder levantei-me”, o que demonstrou uma evolução na forma como reagia perante conflitos.

5.2.AÇÃO 2: “GRÃO A GRÃO”

A Ação “Grão a Grão” decorreu ao longo do 3º período letivo, tendo tido por base os encontros decorridos na Ação “Por Todos”, no sentido em que as conversas com as professoras foram decorrendo com base no trabalho desenvolvido com os jovens, assim como através do seu “feedback”. Assim, estas conversas decorreram após alguns dos encontros com os jovens, sendo a reflexão dos mesmos o mote para a conversa. Foi possível perceber que estas docentes consideravam que os comportamentos dos jovens resultavam de “falta de educação em casa” e que “eles não estão interessados em aprender,

não estão atentos e não estudam” (Professora de Educação Tecnológica referindo-se aos jovens da Turma), persistindo a dificuldade em se identificarem como uma das causas destes comportamentos desadequados. A professora de História referiu que “apesar dos nossos esforços, eles não sabem nada e não estão interessados em saber”, continuando “não podemos fazer o nosso trabalho e o dos pais, perdemos muito tempo a educá-los e não devia ser assim”. Apesar de as conversas procurarem consciencializar as professoras para o facto de que as práticas que adotavam poderiam, por vezes, originar e/ou perpetuar os comportamentos desadequados dos jovens, o foco do problema continuava a ser a educação dos jovens e a sua rebeldia. Tal como referido anteriormente, existiu alguma resistência por parte dos professores para abordarem esta questão, isto é, considerarem as suas práticas como uma das possíveis causas. Segundo Monereo e colegas (2007), a necessidade do professor se colocar no lugar de contínuo aprendiz, repensando as suas práticas em sala de aula, surge associada a uma recorrente resistência por parte destes, uma vez que encaram estas inovações como uma forma de “(...) desviar a atenção para aspectos do currículo que consideram secundários, quando não mesmo uma intenção oculta de “invasão psicologizante”, em detrimento das atribuições que lhes cabem” (Monereo et al., 2007, p.93). Postic (2007) acrescenta ainda que esta resistência não se assume, apenas, de ordem social e ideológica, mas também como resultado da vontade de proteger a sua visão do mundo.

Apesar da resistência evidenciada pelas docentes, as conversas continuaram, pois, tal como afirma Postic (2007), estas mudanças revelam-se urgentes, até porque, de forma inconsciente, o professor pode perpetuar desigualdades sociais, na medida em que não integra no ato pedagógico as diferenças existentes entre os alunos. Deste modo, o professor corre o risco de se distanciar do seu propósito, uma vez que ensinar traduz-se no ato de “(...) comunicar determinado acontecimento, habilidade ou experiência a alguém, com o fim de que o aprenda, recorrendo para tal a um conjunto de métodos, técnicas – ou procedimentos – considerados adequados” (Monereo et al., 2007,

p.66). Freire (2007/1996, p.39) considera que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, numa formação permanente, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Apesar da necessidade destas professoras refletirem acerca das suas práticas e de as adequar aos jovens do 6º “Sobre Rodas”, de modo a combater os problemas priorizados, existia ainda um longo caminho a percorrer.

Com o decorrer da Ação, apesar das conversas estabelecidas, continuou a não existir muita abertura para refletirem sobre as suas práticas, considerando o “feedback” dos jovens, tendo a Ação tido pouco impacto no sentido de responder verdadeiramente ao OG2. Para que exista, de facto, “renovação cultural” devem ser formadas relações baseadas na partilha de experiências e ideias entre gerações, na procura de ultrapassar as dificuldades e descobrir novas alternativas (Postic, 2007), algo que nesta realidade necessita de ser desenvolvido.

6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987), a avaliação de produto visa interpretar e avaliar os efeitos do Projeto, no sentido de se perceber até que ponto foi possível responder às necessidades sentidas pelos participantes. Tal como em todo o processo de avaliação, a avaliação de produto deve ser participada, contando com uma reflexão acerca dos resultados positivos e negativos e dos efeitos desejados e não desejados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Neste sentido, importa, desde já, referir que esta avaliação, tal como aconteceu ao longo do Projeto, é resultado das reflexões dos diferentes participantes, assim como da análise de todos os trabalhos produzidos e da observação participante ao longo do desenvolvimento do Projeto. No que concerne a avaliação final pelos participantes, é de referir que, relativamente aos jovens, a mesma decorreu no último encontro com cada grupo, tal como referido no desenvolvimento da Ação “Por Todos”, e que, relativamente às professoras, decorreu através de conversas intencionais.

Assim, o Projeto “+ Crescer” foi ao encontro das necessidades dos participantes, ainda que não tenha sido possível trabalhar verdadeiramente as relações existentes entre os professores e as crianças e jovens, partindo da reflexão dos primeiros acerca das suas práticas educativas. Deste modo, evidencia-se a clara necessidade de dar continuidade a este tipo de trabalho, nomeadamente no que se refere ao Objetivo Geral 2 – Promover interações positivas entre jovens e professores.

No que concerne à Ação “Por Todos”, importa referir que a avaliação desta Ação parte do “feedback” dos participantes, assim como da observação participante ao longo dos momentos de contacto, não só nos encontros que constituíram a Ação, mas também em outras aulas e durante os intervalos, onde foi possível observar se esta Ação tinha permitido atingir os objetivos

propostos. É possível afirmar que a Ação “Por Todos” permitiu atingir os Objetivos Gerais 1 e 2, ainda que apenas no que aos objetivos específicos relacionados com os jovens diz respeito. Com o desenvolvimento desta Ação, foi visível um crescimento dos jovens, através da aquisição de competências pessoais e sociais que permitiram o estabelecimento de relações mais saudáveis entre si e uma consciencialização acerca dos seus comportamentos. As estratégias utilizadas, centradas maioritariamente no trabalho em grupo e no debate e partilha de ideias, mostraram-se adequadas e valiosas, na medida em que permitiram aos jovens desenvolver o espírito crítico, a capacidade de reflexão, de autocontrolo e de escuta ativa, assim como a capacidade de gestão de conflitos e de comunicação. A reflexão acerca de valores, como o respeito, a amizade, a empatia, a humildade e a honestidade permitiu que os jovens se apropriassem desses valores na sua relação com os outros, não só com os colegas como também com os professores, procurando expressarem-se de forma mais clara e cuidadosa. A procura do estabelecimento de relações mais positivas dentro do grupo permitiu que os jovens valorizassem as características positivas dos colegas, mas também as suas, existindo vários momentos em que receberam elogios por parte dos amigos, contributo claro para o aumento da autoestima. Todos os encontros permitiram que os jovens percebessem o impacto que cada um tinha no outro, procurando adequar as suas atitudes perante os colegas.

Apesar de os jovens dos dois grupos terem mostrado evoluções diferentes, discutiam acerca do que faziam e aprendiam nestes encontros, influenciando-se mutuamente, tendo em conta as aprendizagens adquiridas. A observação realizada confirmou as partilhas realizadas pelos jovens, existindo claramente uma evolução ao nível dos comportamentos e atitudes e, conseqüentemente, ao nível das relações entre estes, resultado do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Porém, foi notória a necessidade de existir continuidade no trabalho desenvolvido, ideia partilhada por todos os participantes. Importa ainda referir que os jovens cresceram de forma distinta ao longo do Projeto, tendo, contudo, todos parecido beneficiar das atividades

realizadas. O facto de os jovens reconhecerem que precisavam de continuar a esforçarem-se para conseguirem chegar ao próximo nível, identificando as suas capacidades, enquanto seres individuais e enquanto grupo, para o conseguirem, foi, por si só, um reconhecimento de que as atividades se traduziram em contributos positivos para um desenvolvimento saudável e pleno. Importa, porém, considerar a participação da DT como um ponto menos conseguido, na medida em que não se demonstrou disponível para participar de forma ativa nos encontros, tendo, na maioria das vezes, aproveitado para realizar outras tarefas. Os seus contributos surgiram mais enquanto reflexões acerca do que tinha presenciado nos encontros, existindo pouca oportunidade para dar resposta ao OG 2 e respetivos objetivos específicos. Este foi atingido em parte, uma vez que as competências adquiridas pelos jovens permitiram-lhes perceber a importância dos seus comportamentos no contexto de aula, incluindo a forma como comunicavam com os professores. O balanço sobre a Ação “Por Todos” é, de facto positivo, pois foi possível responder aos objetivos gerais 1 e 2 e respetivos objetivos específicos.

No que concerne à Ação 2, tal como já referido, a resistência e pouco envolvimento por parte das professoras não permitiu responder aos propósitos desta Ação, tendo existido, contudo, conversas que poderão ter promovido um processo de autorreflexão, essencial para a alteração de práticas e para a criação de relações mais saudáveis com os jovens.

A relevância do Projeto “+ Crescer” residiu no facto de, não só ter procurado melhorar as relações entre os jovens, como também por se terem proporcionado condições para os jovens desenvolverem competências que lhes permitirão interagir com os outros de forma mais positiva ao longo do seu desenvolvimento, assentando a evolução de cada jovem nas suas próprias reflexões, cada vez mais precisas e claras. No último encontro, quando da avaliação final do Projeto “+ Crescer”, os jovens procuraram refletir sobre o que tinham aprendido, escrevendo: “estou com melhor comportamento”; “estou falando menos”; “eu acho que tive um bom desenvolvimento tendo também os meus pontos baixos”; ou “a turma melhorou com a sua ajuda, mas podia

ficar melhor”. Assim, demonstraram, uma vez mais, espírito crítico e capacidade de reflexão. Além destas ideias, surgiram outras que refletem aprendizagens, como sendo: “eu aprendi a respeitar mais as pessoas”; “eu aprendi que se pode brincar e aprender”; “eu gostei destas atividades”; “eu aprendi a ter calma e sempre pensar melhor”; “eu aprendi muito sobre respeito, honestidade”; “eu aprendi que ser professor é complicado”; ou, ainda, “eu gostei das pessoas”.

Partindo da análise dos indicadores de avaliação, podemos afirmar que, ao longo do tempo, verificou-se uma evolução nas competências dos jovens, o que resultou na diminuição de conflitos entre estes e na adequação de comportamentos, ainda que este trabalho necessite de continuidade. Aliado a estes fatores, há que considerar o “feedback” positivo dos participantes, assim como o seu empenho e envolvimento ativo nas atividades, como um ponto positivo do Projeto “+ Crescer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o Projeto “+ Crescer” procurou-se desenvolver e reforçar competências pessoais e sociais que contribuíssem para o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis e para a formação de jovens responsáveis, reflexivos e participativos, visando assim o seu pleno desenvolvimento. Assim, é possível afirmar que o Projeto “+ Crescer” resultou no crescimento dos jovens do 6º “Sobre Rodas”, revelando-se positivo e adequado à realidade, uma vez ter surgido dos desejos e interesses dos participantes.

Partindo o Projeto do conhecimento e análise deste contexto escolar, importa analisar todo o percurso. Tendo sido desenvolvido num contexto tão amplo e complexo, o tempo surgiu como um constrangimento, tendo em conta a necessidade de se conhecer e analisar a realidade e para desenhar e desenvolver um Projeto em Educação e Intervenção Social, sendo fundamental adquirir um conhecimento aprofundado da realidade e estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com os atores sociais. Como forma de ultrapassar este obstáculo, surgiu, desde logo, o desafio da Educadora Social no sentido de se focar o conhecimento da realidade em apenas algumas turmas, o que permitiu uma maior intencionalidade na ação e a criação de relações de maior proximidade. Com o conhecimento da realidade foi surgindo uma focalização do Projeto que permitiu aprofundar as necessidades de um grupo que se empenhou e envolveu no desenvolvimento do mesmo. Tendo o Projeto “+ Crescer” sido desenvolvido com um pequeno grupo de participantes, pensamos que não é por isso menos importante ou significativo. Por certo, o impacto no contexto não foi tão visível, mas tornou-se claro o impacto nos participantes, nomeadamente no desenvolvimento dos jovens do 6º “Sobre Rodas”. Pela análise da realidade, era clara a necessidade de envolver verdadeiramente os encarregados de educação e os professores enquanto participantes, pois, dessa forma, seria possível atingir outras mudanças. Porém,

apesar de serem os próprios a priorizar problemas que os implicava diretamente, como sendo o distanciamento entre escola e famílias, não se mostraram disponíveis para avançar nesse sentido. Com o passar do tempo, tornou-se também clara a ideia de que tal não deveria impedir o desenho e o desenvolvimento de um Projeto, pois isso implicaria desistir da oportunidade de contribuir para o crescimento e desenvolvimento destes jovens.

Tendo sido orientado pela metodologia de Investigação Ação Participativa, este Projeto resultou dos contributos dos diferentes atores sociais e, mais concretamente, dos participantes que se envolveram ativamente.

Importa referir que deste conhecimento emerge a necessidade de (re)olhar a Escola, devendo esta promover a prática da liberdade, da responsabilidade, da autonomia e da autodisciplina das crianças e jovens, para que seja, de facto, possível formar pessoas responsáveis e participativas (Estrela, 1994), tal como foi objetivo deste Projeto. O conhecimento que surgiu do contacto com as pessoas revelou que a Escola, há muito tempo em mudança, vive em sobressalto, seja pela heterogeneidade de crianças e jovens que cada vez mais se mostram reivindicativos e desafiadores da autoridade dos professores ou pelo descontentamento destes que acreditam serem desvalorizados, demonstrando desmotivação, desapego e resistência à mudança (Monereo et al., 2007).

De acordo com Lima (2003), importa ter em conta que o objetivo da mudança é melhorar a qualidade de vida das pessoas, criando condições para que possam tomar consciência da realidade, refletindo acerca da mesma. Um Projeto em Educação e Intervenção Social deve, assim, viver das oportunidades e das potencialidades, adaptando-se ao contexto (Serrano, 2008), assim como o trabalhador social não pode bloquear perante adversidades (Carvalho & Baptista, 2004). Tal não significa que não poderiam ter sido percorridos outros caminhos ou encontradas outras soluções, que não poderiam ter sido feitas outras perguntas ou lançados outros desafios. Significa, sim, que deve existir continuidade neste tipo de Projetos e disponibilidade dos profissionais para alterarem a realidade escolar, contribuindo para um desenvolvimento mais

saudável e pleno das crianças e jovens. Não basta dizer que é necessária mudança, é preciso mudar partindo de uma reflexão, não só do e sobre o contexto, mas também do profissional enquanto agente de mudança.

Enquanto trabalhadora social, desenvolver o Projeto “+ Crescer” foi extremamente gratificante, ainda que se tenha revelado desafiante, pois como afirmam Carvalho e Baptista (2004, p.58), o educador social, “(...) para além de competências técnicas, tem também de se apropriar de competências informais, tais como o autodomínio, a abertura ao outro e a capacidade de enfrentar o risco e o sofrimento”, reconhecendo-se, primeiramente, como ator social, para poder exercer a sua profissão. A integração neste contexto e o desenvolvimento do Projeto “+ Crescer” revelou-se um processo de grande aprendizagem, residindo a maior riqueza na experiência com as pessoas, na partilha dos seus conhecimentos, das suas preocupações e dos seus desejos. Em acordo com Carvalho e Baptista (2004, p.64), “(...) é sobretudo através da partilha de saberes, de experiências e de ideias que se consolida uma cultura profissional intelectualmente exigente”.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, XL(176), 579-593. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710842P9vGE5tp9Ho38KB0.pdf>
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (8ªEd.). Madrid: Editorial Popular.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ªEd.). Coimbra: Almedina.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade* (3ªEd.). Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (34ªEd.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (35ªEd.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gutiérrez, J., & Delgado, J. (1999). Teoría de la observación. In J. Delgado, & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (3ªEd.; pp. 141-173). Madrid: Síntesis.
- Lei n.º 46/86. *Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República – I Série – N.º 273 de 14 de outubro de 1986, 3067-3081.
- Leleux, C. (2004). *Educar para a cidadania*. Canelas: Gailivro.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local e investigação participativa - Animação*

- Comunitária* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042>
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Manes, S. (2003). *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupo* (4ªEd.). São Paulo: PAULUS Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Lisboa: ASA Editores.
- Millán, J., & Gómez, M. (2011). *Conflitos. Como desenvolver capacidades enquanto mediador*. Lisboa: Escolar Editora.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: ASA Edições.
- Petrus, A. (Coord.). (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Pixar (2000). *For The Birds*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T63MCogI4sM>
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Viseu: Pedagogo.
- Santos, M. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In A. Bertão, M. Ferreira, & M. Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp. 87-101). Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M., & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Seijo, J. (Coord.). (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Manual para formação de mediadores. Lisboa: Edições ASA.
- Serrano, G. (2003). *Pedagogía social educación social. Construcción científica e intervención práctica* (4ªEd.). Madrid: Narcea.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Soler, R. (2002). *Jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.

- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tarín, M., & Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Tey, T. (2010). *Bridge*. Disponible em: https://www.youtube.com/watch?v=_X_AfRk9F9w
- Timóteo, I. (2010). *Educação social e relação de ajuda. Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal. Disponible em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19122>
- Villasante, T. (1999). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. In J. Delgado, & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (3ªEd.; pp.399-424). Madrid: Síntesis.

APÊNDICES

APÊNDICE A. 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 Ana Catarina Pereira Alves foi acolhida no Agrupamento de Escolas [REDACTED] para o desenvolvimento do projeto na Escola Básica [REDACTED]. O envolvimento de profissionais e de crianças/jovens no projeto é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do mesmo.

A mestranda elaborará um relatório escrito, que será avaliado, em provas públicas, 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.

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

Confirmo que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a mestranda. Aceito participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social.

(Local, Data)

(Assinatura)

1 Este consentimento foi assinado pelos/as profissionais não sendo divulgadas as suas assinaturas, de modo a manter o anonimato.

APÊNDICE B. REGISTO DE ENCONTRO COM O 6º “SOBRE RODAS” – IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS

Data e hora	13 de março de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT
Presenças	Alunos do 6º “Sobre Rodas” e DT
Objetivos	Promover o auto e hétero conhecimento; promover sentido crítico e autorreflexão; identificar os problemas pela voz dos alunos
Estratégias	Exercício de relaxamento; debate e partilha de ideias; exercício de dinâmica de grupos; “brainstorming”.
Descrição	<p>Este não foi o primeiro contacto com a turma, tendo havido um conhecimento da mesma quer através da observação de várias aulas, assim como através de conversas intencionais que culminaram nesta aula. Esta primeira atividade surgiu como continuidade dessas conversas, tendo sido fulcral para conhecer e perceber a perspetiva das crianças e jovens da turma.</p> <p>Após 10 minutos do toque, estando a DT a chamar pelos alunos, as crianças e jovens entraram de forma desordenada na sala de aula. Perante esta situação, optamos por realizar um pequeno exercício de relaxamento. Pedimos para se sentarem de forma confortável e correta, fechando os olhos e centrando-se na sua respiração (inspirar e expirar). Após algum tempo, o grupo concentrou-se na atividade, sendo que pedimos para pensarem nos bons momentos que tiveram ao longo da semana, em especial na escola e na turma. Continuando de olhos fechados e concentrados na respiração, pedimos que fossem movendo um membro do corpo de cada vez, calmamente. Por fim, pedimos que respirassem fundo e</p>

	<p>abrissem os olhos. Após este exercício a turma mostrou-se mais calma.</p> <p>Em seguida, decorreu o exercício de dinâmica de grupo denominado pelas crianças e jovens “A fórmula dos vencedores é a concentração”, sendo este nome resultado do trabalho realizado nesta mesma aula. Assim, pedimos que cada um identificasse, de forma anónima, num pedaço de papel os problemas que identificavam na turma. Posteriormente, as folhas foram recolhidas e baralhadas, sendo novamente distribuídas pelas crianças e jovens. Cada um teve a oportunidade de ler o papel atribuído e, em grupo, discutiram acerca desse problema. Tendo em conta a discussão, a turma foi capaz de reformular os problemas, uma vez que vários focavam uma única questão. Assim, os problemas identificados pelas crianças e jovens foram o barulho causado pelos alunos, as conversas e comentários desadequados, o barulho causado pelos professores, “a forma de estar ou entrar na sala” e os conflitos entre as crianças e jovens. Entre os papéis, encontravam-se escritas frases que demonstravam estes mesmos problemas, como sendo “há sempre lutas na nossa turma” ou “brincadeiras nas aulas, como atirar borrachas uns aos outros”. Outros papéis implicavam os professores como causa do barulho em sala de aula, algo que todos os jovens concordaram, como sendo “nós falamos alto, os professores falam mais alto e nós falamos ainda mais alto” ou “os professores para nos mandarem calar, batem com o apagador e fazem muito barulho”.</p> <p>O Drago voluntariou-se para escrever no quadro os problemas identificados, sendo que, em seguida, a turma procurou as soluções para esses mesmos problemas, implicando-se como parte das mesmas. Desta forma, escreveram no quadro “Se</p>
--	---

	<p>estudarmos, esforçarmo-nos (etc...) podemos passar o próximo nível” e ainda “Nós podemos tudo!”.</p> <p>Com decorrer da aula, a turma mostrou-se empenhada e interessada em discutir os problemas, existindo concordância entre todos acerca das causas e das possíveis soluções. Apesar de existir alguma dificuldade em partilharem calmamente as suas opiniões e respeitar a vez dos colegas para falar, as crianças e jovens mostram capacidade crítica. A discussão foi bastante produtiva, tendo existido vontade, por parte das crianças e jovens, para desenvolverem atividades para ultrapassar os problemas que eles identificaram.</p> <p>No final da aula, a DT afirmou “gostei muito”, dizendo que este tipo de atividades seria uma mais valia para a turma, algo que poderíamos desenvolver nas aulas de Atendimento à Turma do 3º período.</p>
--	---

APÊNDICE C. REGISTOS DO DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO “POR TODOS”

Sessão 1 – G1	
Data e hora	10 de abril de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT
Presenças	Todos os jovens que constituem o Grupo 1, excetuando a Jekinhas. Esteve ainda presente a Cenourinha (Grupo 2) e a DT.
Objetivos	Promover o auto e hétero conhecimento; promover sentido crítico e autorreflexão.
Estratégias	Debate e partilha de ideias; exercícios de dinâmica de grupos; “brainstorming”.
Descrição	A sessão iniciou-se com um “brainstorming” acerca do que havia sido debatido para o desenvolvimento do Projeto, sendo a conversa o mote para o desenvolvimento da primeira atividade. Esta, denominada “Eu posso, eu não posso”, consistiu na elaboração, por parte de cada jovem, de uma lista de comportamentos que reconhecia como adequados e outra lista daqueles que considerava desadequados, nomeadamente na sala de aula. Desta forma, os jovens puderam refletir acerca dos seus comportamentos, definindo as suas próprias regras, na medida em que foram desafiados a pensar nos seus comportamentos e atitudes, bem como nas mudanças que poderiam alcançar. O Nuxo partilhou que “é difícil cumprir as regras, mas é importante. Às vezes as aulas são uma confusão, temos que melhorar isso”. Relativamente à coluna “eu posso” (referente aos comportamentos que consideravam adequados) os jovens identificaram, na sua maioria, “meter o dedo no ar para responder” (Neymar),

	<p>“estar atenta nas aulas” (Bibi), “respeitar a opinião dos outros” (Neymar) ou ainda “eu posso evitar conflitos” (Drago), “ajudar algum colega se precisar de ajuda” (Bibi) e “eu posso falar baixo” (Scarlord). Quanto à coluna “eu não posso” (referente aos comportamentos que consideravam desadequados), entre outras questões, os jovens enfatizaram “não posso desconcentrar os meus colegas” (Bibi), “levantar sem pedir” (Neymar), “não posso brincar nas aulas, nem gritar”, “mastigar pastilha elástica” (Bibi) ou “eu não posso discutir com os professores” (Nuxo). Com o decorrer da atividade, os jovens criaram um debate onde refletiram acerca dos seus comportamentos e do grupo turma, afirmando o Juninho “temos muitas regras e temos que as cumprir todas, mas vou começar por tentar me portar bem e falar melhor para os professores”. Já a Cenourinha referiu “acho que todos podemos melhorar, apesar de alguns não se portarem tão mal como outros. No final da atividade, os jovens tiveram a oportunidade de partilhar as regras que haviam definido, existindo espaço para refletirem, de modo a desconstruírem algumas ideias e, entre as quais, a ideia de que não podem falar em sala de aula, algo escrito por vários jovens, existindo reflexões como “pois, nós podemos falar, mas o problema é que nós falamos alto e quando o stor está a falar, depois ele faz perguntas e nós não sabemos responder” (Drago) ou “temos que nos distrair menos, às vezes distraio-me com coisas insignificantes e temos que falar menos porque nós começamos a falar de coisas nossas e chateamo-nos na sala, os professores chateiam-se com isso” (Filipe Dias).</p> <p>Com o decorrer do debate, os jovens começaram a manter conversas paralelas que resultaram numa pequena discussão, resultando na dispersão e desconcentração do grupo. Deste</p>
--	--

	<p>modo, recorreremos a um pequeno exercício de relaxamento, onde os jovens, de olhos fechados, procuraram controlar a sua respiração, inspirando e expirando conforme pedido. Este exercício decorreu durante alguns minutos, uma vez que o Juninho e a Íris mantiveram-se desconcentrados, optando por desrespeitar o pedido.</p> <p>Quando o grupo voltou a estar concentrado, foi proposta a realização do exercício de dinâmica de grupo “STOP”, cujo objetivo consistiu na promoção do espírito crítico e da autorreflexão perante o grupo turma, promovendo ainda o auto e hétero conhecimento. Neste exercício foi proposto aos jovens que se levantassem e dirigissem-se para uma zona mais ampla da sala de aula, sendo explicado que deveriam andar livremente por aquele espaço, pensando acerca da turma e dos seus comportamentos. Quando do “STOP”, deveriam parar e optar por se posicionarem à esquerda ou à direita consoante a sua posição perante os dilemas lançados, podendo justificar a sua opção. Primeiramente, os jovens que se sentiam tristes deviam posicionar-se do lado esquerdo e os jovens que se sentissem felizes do lado direito. Todos os jovens se dirigiram ao lado direito, não justificando. De seguida, os jovens que se sentiam mal na turma deviam posicionar-se do lado esquerdo, enquanto os jovens que se sentissem bem na turma deviam mover-se para o lado direito. Apenas a Bibi se dirigiu ao lado esquerdo, justificando “eu gosto da turma, às vezes são demasiado brincalhões, devido à idade, acho eu, não gosto muito disso”. Posteriormente, foi sugerido que os jovens se centrassem nos problemas que atribuíram à turma e quisessem trabalhar no Projeto, nomeadamente no que toca ao comportamento em sala de aula e aos conflitos entre eles. Ao sinal de “STOP”, os jovens</p>
--	--

	<p>que consideravam ser parte responsável desses problemas dirigiam-se ao lado esquerdo, enquanto os que consideravam serem prejudicados pelos comportamentos e atitudes dos colegas deveriam deslocar-se para o lado direito. Apenas a Bibi e a Filipe Dias consideraram ter comportamentos que prejudicassem os colegas, referindo a Filipe Dias “quando falamos nas aulas estamos a distrair toda a gente, acho que muitos se portam mal e isso é mau para todos”, ao que a Bibi acrescentou “mesmo fora das aulas, muitas vezes chamamos nomes e assim, chateamo-nos e às vezes alguns ficam tristes por causa disso, eu também faço isso às vezes por isso também vim para aqui” (referindo-se ao lado esquerdo). No decurso deste dilema, o Drago questionou se podia ficar no meio, justificando “às vezes quero estar atento, mas não dá com o barulho, outras vezes sou eu que brinco”. Após uma pequena reflexão do grupo, considerou-se que tal seria possível, juntando-se ao Drago a Cenourinha, a Bibi e a Filipe Dias. Do lado direito mantiveram-se os restantes jovens, não justificando. Como último dilema, foi proposto aos jovens que se deslocassem para o lado esquerdo aqueles que iriam tentar mudar alguns dos seus comportamentos no terceiro período e para o lado direito aqueles que não consideravam precisar de mudar. Todos os jovens dirigiram-se para o lado esquerdo. No final da atividade existiu oportunidade para um breve debate, referindo o Nuxo “às vezes porto-me mal e falo mal para os meus colegas, outras vezes quero estar atento nas aulas, por exemplo, e não consigo por causa das brincadeiras dos outros”, acrescentando a Cenourinha “temos que fazer melhor, foi como falamos antes, nós conseguimos mudar, basta querermos”.</p>
--	--

	<p>Reflexão – Desta sessão, surgiram importantes reflexões que permitiram responder aos objetivos delineados, mostrando os jovens interesse e concentração no desenvolvimento dos exercícios prepostos, existindo um envolvimento espontâneo nos debates criados. Os jovens mostraram-se capazes de refletir de forma crítica acerca dos seus comportamentos e no impacto destes para si e para o outro, surgindo a partilha de ideias como potenciadora da reflexão individual e grupal. Em certos momentos, o grupo demonstrou alguma dificuldade de concentração e dificuldade no cumprimento das regras, tendo tal sido mais visível quando existe mais liberdade para conversarem entre si e explorarem o espaço.</p> <p>Tal como seria de esperar, tendo em conta a individualidade de cada jovem, o envolvimento e o empenho não foi comum a todos, existindo momentos em que os comportamentos de alguns jovens impediram um maior aprofundamento das atividades, existindo, contudo, um “feedback” positivo desta sessão.</p> <p>No que concerne à primeira atividade – “Eu posso, eu não posso” – importa refletir acerca do facto dos jovens terem maior facilidade em nomear aquilo que não podem fazer, parecendo existir maior ênfase nos seus comportamentos negativos, ao invés de valorizarem as atitudes positivas, algo que havia já sido problematizado para o desenvolvimento do Projeto. Desta forma, emerge, uma vez mais, a necessidade de valorizar os jovens, procurando reforçar positivamente os seus esforços e as suas conquistas.</p>
--	--

Sessão 2 – G2	
Data e hora	17 de abril de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT

Presenças	9 jovens que constituem o Grupo 2, não tendo estado presentes a Swit e o Scarixrd. Esteve ainda presente a DT.
Objetivos	Promover o auto e hétero conhecimento; promover sentido crítico e autorreflexão.
Estratégias	Debate e partilha de ideias; exercícios de dinâmica de grupos; “brainstorming”.
Descrição	<p>Esta sessão constituiu a primeira sessão com o Grupo 2, sendo a sua planificação semelhante à da Sessão 1, de tal modo que visou responder aos mesmos objetivos. Tal como decorreu com o Grupo 1, procurou-se recordar as ideias partilhadas para a realização do Projeto, através de um momento de “brainstorming”, sendo proposta a atividade “Eu posso, eu não posso” ao grupo. Os jovens mostraram-se empenhados e concentrados na realização da tarefa, existindo, porém, algumas conversas paralelas e brincadeiras entre o Cebola e o Leitinho que foram persistindo ao longo da sessão. O debate decorrente da atividade contou com partilhas como “nós portamo-nos mal, somos barulhentos, mas não é sempre. Tenho regras que eu cumpro, mas claro podemos sempre fazer melhor” (O Cebola) ou “brincamos muito e não estamos atentos” (Jonas), não existindo tanta reflexão quanto a realizada pelo Grupo 1. De destacar que os jovens apontaram mais facilmente comportamentos negativos dos colegas, não estando tão presente um espírito autocrítico no decorrer do debate como havia ocorrido com o grupo 1. Em consonância com o primeiro grupo, surgem as regras escritas pelos jovens, decorrendo o debate no sentido de desconstruir algumas ideias, promovendo-se a reflexão individual e grupal.</p> <p>De seguida, propusemos a realização do exercício de dinâmica de grupo “STOP”, tendo este sido conduzido do mesmo modo que no Grupo 1. No primeiro dilema, nenhum jovem se</p>

	<p>posicionou do lado esquerdo (do lado esquerdo ficariam os jovens que se sentissem tristes), afirmando a Taylor “eu sinto-me feliz, acho que há coisas que podiam ser melhores, mas há mais coisas boas”, ao que o Curry acrescentou “sim, também acho. Às vezes fico triste, mas não estou triste”. Já a Su partilhou “não me sinto triste agora, mas ainda ontem me senti aqui na escola, chateei-me com um colega, mas já resolvemos tudo”. Relativamente ao segundo dilema, os jovens demonstraram alguma dificuldade em se posicionarem, surgindo afirmações como “eu gosto dos meus colegas, mas pronto tem alguns que chamam nomes e têm brincadeiras parvas, mas tirando isso gosto da turma, quer dizer, às vezes nas aulas é complicado, não sei” (MC Black). No final, todos se posicionaram do lado direito, afirmando a Taylor “pronto temos coisas para melhorar, temos que ser mais amigos e respeitar todo o mundo, mas gostamos uns dos outros, temos uma turma fixe”. No terceiro dilema, do lado esquerdo ficaram o Leitinho, o Mc Curry, o Mc Black e o Cebola, afirmando o último “quase todos se portam mal, não somos só nós”. Os restantes elementos mantiveram-se no centro, partilhando a Cenourinha “foi como falamos na outra aula, umas vezes sou eu que me porto mal, outras vezes são os outros que se portam mal nas aulas ou chamam-me nomes”. Por fim, no último dilema, todos os jovens se deslocaram para o lado esquerdo, existindo afirmações como “temos mesmo que nos portar melhor, acho que vamos conseguir” (Mc Curry).</p> <p>No final, surgiu uma breve reflexão, mostrando os jovens interesse em melhorar o comportamento, tal como referiu a Taylor “vou começar por melhorar em algumas das regras que escrevi para depois conseguir cumprir as outras, às vezes são</p>
--	---

	tantas que nos esquecemos, mas assim é mais fácil” ou o Jonas “nós vamos conseguir”.
--	--

Sessão 3 – G1	
Data e hora	24 de abril de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT
Presenças	8 jovens pertencentes ao Grupo 1, não tendo estado presentes os alunos Filipe Dias, Drago e Scarlord, tendo o último sido transferido para outra escola. Esteve ainda presente a DT.
Objetivos	Consciencializar os jovens acerca dos seus comportamentos; promover o espírito crítico e o autocontrolo
Estratégias	Exercícios de dinâmica de grupo; partilha e debate de ideias; “brainstorming”
Descrição	Esta sessão iniciou-se com um “brainstorming” acerca do que havia sido falado na sessão anterior, no sentido de dar continuidade ao exercício “Eu posso, eu não posso”. Para tal, cada jovem recebeu um “Contrato” que consistia num documento onde o jovem, caso o assinasse, se comprometia a cumprir as regras que criou no exercício “Eu posso, eu não posso”. Ainda neste “Contrato” existia anexada uma folha que permitia que cada jovem realizasse uma autoavaliação, no sentido de refletir acerca dos seus comportamentos e de que forma cumpriu ou não as suas regras, assim como permitia ao jovem procurar novas etapas para melhorar o seu comportamento. Esta autorreflexão era composta por uma barra onde os jovens tinham que sombrear o seu progresso e por uma reflexão escrita onde os jovens deviam escrever acerca do que haviam conseguido alcançar até ao momento ou o que os haviam impedido de conseguir alcançar os seus objetivos, assim como quais as próximas etapas. Todos os

	<p>jovens assinaram o “Contrato”, tendo ficado definido que o objetivo dos jovens seria melhorar os seus comportamentos ao longo do tempo. Tal como afirmou o Drago, “não vamos cumprir as regras todas que escrevemos de uma vez, mas vou esforçar-me para melhorar aos bocadinhos” ou ainda a Jekinhas “não digo que vou conseguir logo tudo, mas vou tentar”.</p> <p>Após assinarem o “Contrato”, cada jovem preencheu a autorreflexão, sendo que nem todos preencheram a reflexão escrita. Os jovens escreveram ideias como “a professora manda vir comigo e depois está toda a gente a falar e vem sempre reclamar comigo. Então eu fico chateada. Próximo nível: falar menos” (Bibi), “Neste nível... Estou muito distraída e muito faladora. Próximo nível... vou tentar não falar” (íris) ou ainda “Neste nível... comportei-me bem, só me ri um bocado por causa do Juninho. Próximo nível... vou-me comportar melhor e não falar” (Jekinhas). Com a partilha de ideias, existiu um discurso negativo, no sentido em que os jovens mantinham alguma dificuldade em referir os comportamentos positivos e formas de alterar os mesmos, tal como afirmou o Juninho “oh porto-me mal”. Com o debate criado, procurou-se desconstruir esta ideia, consciencializando os jovens acerca do poder que têm face às suas escolhas. No final, o Drago referiu “eu porto-me mal porque eles começam a falar comigo e a provocar-me, mas nós temos que conseguir ignorar, depende de nós”.</p>
--	---

Sessão 4 – G1 e G2	
Data e hora	30 de abril de 2018; 11h15-12h05
Local	Sala de aula de História

Presenças	16 jovens da turma, não estando presentes as alunas Íris, Gaby e Cenourinha. Este ainda presente a professora de História.
Objetivos	Promover o auto e hetero conhecimento; valorizar as características positivas do outro; promover relações mais positivas
Estratégias	Exercício de dinâmica de grupo; partilha e debate de ideias.
Descrição	<p>Esta sessão iniciou com uma conversa acerca do “Contrato”, de modo a que toda a turma ficasse a conhecer o desafio, de modo a que todos estivessem motivados para alterar comportamentos. Assim, os jovens do G1 explicaram aos jovens do G2 em que consistia o “Contrato”, existindo entusiasmo por parte dos mesmos.</p> <p>De seguida, foi proposto o exercício de dinâmica de grupo “Falar nas Costas” (Soler, 2002) de modo a promover relações mais saudáveis entre os jovens. Para tal, cada jovem possuía uma folha nas costas, de forma a que todos os colegas pudessem escrever características positivas acerca desse jovem, não sendo permitido falar ou ler o que havia sido escrito até terminar a atividade. Os jovens mostraram-se interessados e curiosos com o exercício, apressando-se para saírem da sala, uma vez que este foi realizado no recinto exterior. Perante a possibilidade de sair da sala, algo que agradou bastante aos jovens, existiu alguma dificuldade para iniciar a atividade, uma vez que alguns jovens se dispersaram. Após algum tempo, iniciou-se a atividade, tendo decorrido conforme esperado, ainda que tenha existido alguma dificuldade no cumprimento de regras, entre as quais não escrever comentários negativos. A certo momento os jovens perceberam que o Juninho estava a escrever “tono” em grande parte das folhas, resultando num conflito entre este e o Cebola, uma vez que o segundo não permitiu que o Juninho</p>

	<p>escrevesse na sua folha. No final da sessão, procurou-se esclarecer o que havia acontecido, afirmando o Cebola que “não deixei que ele escrevesse porque estava a escrever tonos nos outros, para isso não escreve na minha”. O Juninho não quis falar acerca do assunto.</p> <p>Com todos os jovens reunidos, foi possível que partilhassem algo acerca da atividade, existindo partilhas como “gostei muito, escrevi nas folhas todas e gostei do que escreveram de mim, gostava de mostrar a todos e de ver o deles” (Taylor), “às vezes chamamos nomes uns aos outros, é engraçado pensar nas coisas boas, gostei muito” (Filipe Dias) e ainda “gostei do que escreveste, obrigada” (Mc Cheetos). Dado o interesse dos jovens em partilhar e comentar o que foi escrito, foi sugerido explorar esta atividade numa próxima sessão.</p> <p>A professora que participou na atividade, considerou que foi “muito interessante, gostei bastante da ideia”.</p> <p>Após o final da sessão, o Cebola procurou falar acerca da atividade, mostrando-se reflexivo acerca do que havia escrito sobre si, afirmando “acham que às vezes sou chato, eu sei que às vezes sou, nas aulas estou na brincadeira, vou tentar melhorar isso”. Perante isto, pediu para preencher o seu “Contrato”, escrevendo “Neste nível ainda falei muito. Próximo nível... Não chatear tanto as pessoas. Falar menos.”.</p>
--	---

Sessão 5 – G1	
Data e hora	15 de maio de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT
Presenças	16 jovens pertencentes ao G1 e a DT
Objetivos	Promover o auto e hétero conhecimento; valorizar as características positivas do outro; promover relações mais positivas; promover o espírito crítico e a autorreflexão;

	reconhecer princípios como o respeito, a amizade, a humildade, a honestidade e a empatia; consciencializar os jovens acerca do impacto dos comportamentos no outro; promover a reflexão acerca dos comportamentos de cada jovem
Estratégias	Exercício de dinâmica de grupo; partilha e debate de ideias; visualização de vídeos.
Descrição	<p>Esta sessão iniciou-se com a visualização de dois pequenos vídeos que visavam consciencializar os jovens acerca do impacto que os seus comportamentos podem ter nos outros, assim como acerca de princípios como o respeito, a amizade e a humildade. Tendo em conta que a visualização de vídeos no “Youtube” era um interesse dos jovens, estes gostaram da atividade, mostrando-se atentos e curiosos. Após a visualização dos vídeos, surgiu a partilha de algumas ideias decorrentes dos vídeos, sendo que os jovens demonstraram capacidade reflexiva e autocrítica. Entre as partilhas, o Nuxo afirmou “estavam a gozar com ele e agora eles é que são gozados, isto quer dizer para não fazermos “bullying”” e o Drago referiu “o primeiro acho que quer dizer que às vezes nós temos que deixar de ser teimosos e ter respeito pelos outros e o segundo acho que tem a ver com o “bullying”, não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti”.</p> <p>De seguida, dirigimo-nos para o exterior da sala de aula, no sentido de realizar o exercício de dinâmica de grupo “A Teia” (Soler, 2002). Esta proposta surge no sentido de aprofundar o exercício “Falar nas Costas” (Soler, 2002), sendo as folhas desta atividade o mote para as partilhas dos jovens. Procurou-se ainda aprofundar as relações entre estes, sendo que cada jovem, ao passar o novelo, devia transmitir uma mensagem acerca da amizade que mantinha com o colega escolhido para</p>

	<p>receber o novelo. O Drago iniciou o exercício, procurando transmitir o seu agrado acerca do que os colegas haviam escrito no exercício “Falar nas Costas” (Soler, 2002), partilhando “gostei muito do que escreveram, disseram que eu sou fixe e bom amigo, senti-me bem em escrever coisas boas nas folhas dos outros”. Quando o mesmo jovem procurava explorar um pouco mais o que havia sentido, enquanto os colegas o ouviam com atenção, o Juninho, o Neymar e o Nuxo começaram a manter brincadeiras que impediram que o Drago continuasse a falar. Perante estas brincadeiras, os restantes colegas demonstraram-se desagradados, uma vez que queriam continuar o exercício de forma tranquila. O Drago optou por não continuar a partilha, referindo “não deixam fazer nada, já estão a chatear”. As brincadeiras foram continuando ao longo do exercício, resultando no rebentar do novelo. Apesar do exercício ter decorrido com alguns percalços, o grupo conseguiu refletir acerca da atividade “Falar nas Costas” (Soler, 2002) e, principalmente, acerca do significado do novelo ter rebentado, uma vez que foi feita a analogia entre o novelo e a relação entre eles.</p>
--	---

Sessão 6 – G1 e G2	
Data e hora	17 de maio de 2018; 10h15-11h05
Local	Sala de aula de Educação Tecnológica
Presenças	19 jovens da turma, tendo faltado a Bibi. Esteve ainda presente a professora de Educação Tecnológica.
Objetivos	Promover o reconhecimento e valorização de princípios como o respeito, a amizade, a humildade e a honestidade; respeitar o outro; promover o autocontrolo e o espírito crítico; promover o trabalho em grupo

Estratégias	Exercício de dinâmica de grupo; partilha e debate de ideias.
Descrição	<p>Esta aula iniciou-se com a divisão da turma em quatro grupos de trabalho, dispostos por quatro mesas de trabalho, onde colocaram o material de desenho (marcadores, lápis de cor, etc.). De seguida, foi proposta a elaboração de cartazes, sendo que cada um continha uma palavra escrita – amizade, honestidade, humildade ou respeito – que seria o mote para o trabalho. O desafio proposto consistia em preencherem os cartazes em grupo, através de desenhos ou frases que estivessem relacionados com a respetiva palavra. Para tal, cada grupo tinha aproximadamente 5 minutos para trabalhar em cada cartaz, sendo que após esse tempo todos os cartazes eram colocados noutras mesas, de modo a que todos os grupos tivessem a oportunidade de trabalhar em todos os cartazes.</p> <p>Desde logo, os jovens mostraram-se bastante entusiasmados, tendo existido partilha de material para que todos conseguissem desenvolver o trabalho proposto. Todos os grupos mostraram-se envolvidos e interessados na realização dos cartazes, tendo todos participado, ainda que de formas diferentes. De um modo geral, existia algum desconhecimento acerca da palavra “humildade”, sendo necessário intervir de modo a esclarecer os jovens, algo que a professora responsável fez prontamente. Com as trocas dos cartazes, os jovens sentiam maior dificuldade, tal como afirmou a Jekinhas que partilhou “isto é difícil, eles já escreveram muita coisa”. Ao receber os cartazes, alguns jovens não concordavam com algumas ideias dos colegas de outros grupos, porém conseguiram respeitar os colegas, “o trabalho é de todos, temos que respeitar a opinião dos colegas” (Su). Esta questão resultou numa reflexão por parte dos jovens, no sentido em</p>

	<p>que ficou claro que o comportamento de um colega pode influenciar o trabalho de todo o grupo, algo que os jovens conseguiram associar às restantes aulas. Ao longo do tempo, os jovens demonstraram espírito crítico e autocontrolo, respeitando as opiniões dos colegas e mantendo debate de forma a elaborarem os cartazes estando todo o grupo de acordo com as decisões tomadas. Os jovens procuraram ainda envolverem-se de forma ativa no trabalho do seu grupo, assim como envolver outros jovens que não participam de forma tão natural, como foi exemplo o grupo do Scarixrd. Este jovem não participa ativamente, porém, além de ter procurado participar, o grupo ajudou a sua integração no trabalho.</p> <p>Após todos os grupos ter tido a oportunidade de desenvolver os quatro cartazes, estes foram afixados no quadro, tendo existido oportunidade para observar o produto final e discutir acerca do que haviam aprendido. Tal como referiu a Bea “estão muito fixes, gostei muito”, algo que foi partilhado por todos os jovens que se mostraram contentes com a atividade e com o resultado final. Alguns jovens partilharam algumas experiências que associavam aos cartazes, existindo um grande envolvimento da professora responsável, tal como aconteceu em toda a aula. Esta terminou a sessão dirigindo-se aos jovens, “vocês têm que pensar nisto, escreveram, mas agora têm que mostrar que têm estes valores”.</p> <p>Por fim, os cartazes foram afixados nas janelas de uma sala onde a turma tinha aulas, de modo a que todos os elementos da comunidade educativa pudessem observar o trabalho realizado. Desde logo, um grupo de alunos aproximou-se dos cartazes, discutindo acerca dos mesmos.</p>
--	---

Sessão 7 – G2	
Data e hora	22 de maio de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT
Presenças	Todos os jovens do G2 e a DT.
Objetivos	Promover o auto e hétero conhecimento; valorizar as características positivas do outro; promover relações mais positivas; promover o espírito crítico e a autorreflexão; reconhecer princípios como o respeito, a amizade, a humildade, a honestidade e a empatia; consciencializar os jovens acerca do impacto dos comportamentos no outro; promover a reflexão acerca dos comportamentos de cada jovem
Estratégias	Exercícios de dinâmica de grupo; partilha e debate de ideias.
Descrição	<p>Esta sessão iniciou-se com o preenchimento do “Contrato” e respetiva autorreflexão. Os jovens mostraram interesse na atividade, tendo, tal como no G1, existido pouco aprofundamento no que concerne à reflexão escrita.</p> <p>Posteriormente, foi proposto o exercício de dinâmica de grupo “A Teia” (Soler, 2002), sendo o desafio semelhante ao lançado no G1. Os jovens focaram-se essencialmente na partilha de alguma mensagem como o colega a quem decidiram passar o novelo, falando acerca das suas relações e nas qualidades que mais apreciavam no colega. Todos os jovens mantiveram um discurso positivo para com os colegas, dando conselhos, apesar de não ter sido pedido que apenas focassem aspetos positivos. Como exemplos, a partilha da Swit à Taylor “és muito boa amiga, ajudas-me muito e eu gosto muito de ti” ou a partilha do Curry ao Mc Cheetos “és muito fixe, gosto muito quando jogas comigo”.</p> <p>Com o decorrer do exercício, os jovens começaram a movimentarem-se mais, resultando no movimento da “teia”.</p>

	<p>Tal permitiu que os jovens refletissem acerca do impacto que o comportamento de um pode ter no grupo, falando acerca das aulas, tal como é exemplo a partilha do Leitinho “pois, nas aulas também é assim, um começa a falar e a fazer barulho e vamos todos fazer igual”. A Cenourinha acrescentou ainda “ou quem quer ouvir já não percebe nada por causa do barulho dos outros, se cada um fizer a sua parte conseguimos”.</p>
--	--

Sessão 8 – G1	
Data e hora	29 de maio de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT
Presenças	Todos os jovens do G1, assim como a Taylor e a DT.
Objetivos	Promover o autocontrolo e o espírito crítico; discutir e refletir acerca do Projeto
Estratégias	“brainstorming”; partilha e debate de ideias.
Descrição	<p>Esta sessão iniciou-se com o preenchimento do “Contrato” e respetiva autorreflexão, sendo que os jovens se mostraram concentrados e empenhados.</p> <p>Esta sessão foi dedicada a uma discussão mais aprofundada do Projeto, tendo as crianças e jovens se sentado livremente, o que resultou em alguma desconcentração devido a conversas paralelas. Esta desconcentração parece ainda ter sido resultado do facto de não ter sido planeada uma tarefa estruturada para os jovens realizarem.</p> <p>A proposta consistiu na reflexão acerca do Projeto de modo a ser pensado um nome para o mesmo, assim como para as atividades desenvolvidas e para a turma.</p> <p>Inicialmente, os jovens pensaram em nomes para a turma, entre os quais “6º Gentil”, “Selva sobre Rodas” e “6º Sobre Rodas”, tendo o último reunido maior consenso. Relativamente às atividades e ao Projeto, muitas partilhas</p>

	<p>focaram a palavra “ajuda”, tal como “ajuda a escola”, “ajuda as pessoas” ou ainda “ajuda o 6º Sobre Rodas”. Algumas partilhas associavam o Projeto à partilha, ao respeito e à amizade, como sendo a partilha feita pelo Drago “pode ser algum nome sobre o respeito, fizemos as atividades para nos darmos melhor, também falámos das regras, não sei” ou pela Filipe Dias “as atividades foram fixas, talvez amizade do grupo ou cenas novas porque nunca tínhamos feito estas atividades”. Destas ideias, surgiram nomes como “a amizade do grupo”, “o respeito pelas pessoas”, “o respeito pelos colegas”, “Ser verdadeiro”, “projeto do comportamento”, “coisas novas” ou “cenas novas”. Outros novos surgiram associados ao símbolo “+”, como sendo “projeto + cool” ou projeto ajuda +”, dando os jovens a ideia de que aprenderam mais acerca de vários aspetos.</p> <p>Tendo em conta as conversas paralelas e algumas brincadeiras, o Drago decidiu afastar-se do grupo.</p>
--	---

Sessão 9 – G2	
Data e hora	5 de junho de 2018; 16h15-17h05
Local	Sala de aula de AT
Presenças	Todos os jovens do G2, excetuando o Scarrixrd. Estiveram ainda presentes o Neymar e a DT.
Objetivos	Promover o autocontrolo e o espírito crítico; discutir e refletir acerca do Projeto; valorizar as características positivas do outro; promover relações mais positivas; promover o espírito crítico e a autorreflexão; reconhecer princípios como o respeito, a amizade, a humildade, a honestidade e a empatia; consciencializar os jovens acerca do impacto dos comportamentos no outro; promover a reflexão acerca dos comportamentos de cada jovem.

Estratégias	“brainstorming”; exercícios de dinâmica de grupo; partilha e debate de ideias; visualização de vídeos.
Descrição	<p>Esta sessão iniciou com o preenchimento do “Contrato” e respetiva autorreflexão, tendo os jovens se mostrado concentrados.</p> <p>De seguida, foi proposta uma “viagem no tempo” onde o desafio consistia em lembrar o que havia sido feito até ao momento, tendo existido a partilha de aprendizagens relativas às atividades realizadas. Após as partilhas, os jovens observaram os dois vídeos que já tinham sido observados pelo G1, existindo um aprofundamento da discussão anterior. Entre as partilhas, surgiu a do Cebola “às vezes pensamos que temos razão e não temos, mas como somos teimosos não admitimos que estamos errados. Às vezes, chateamo-nos, por isso, temos de tentar perceber o lado do outro”, a do Jonas “não devemos responder na mesma moeda, temos que respeitar a opinião dos outros” ou a da Swit “somos todos diferentes, mas todos iguais. Todos temos coisas boas e más”. Com o continuar da reflexão, os jovens fizeram ainda outras partilhas, como sendo “aprendemos sobre a amizade e o respeito, esforçámo-nos para melhorar o nosso comportamento” (Leitinho) ou “acho que ainda temos muito a melhorar, mas gostei muito e acho que aprendemos muito, o que aprendi mais foi não faças aos outros o que não queres que te façam a ti” (Taylor).</p> <p>Posteriormente, tal como havia acontecido com o G1, procurou-se estabelecer nomes para o Projeto, para a turma e para as atividades, sendo, desde logo, dado a conhecer as partilhas do G1. Os jovens mostraram-se participativos, existindo consenso com as ideias dos restantes colegas, ainda que surgiram novas sugestões. De um modo geral, todos os</p>

	<p>jovens concordaram que a amizade que haviam construído com as atividades realizadas era o ponto mais positivo, afirmando o Curry “podia ser o projeto da amizade, ficámos mais amigos uns dos outros”. Para a denominação do Projeto, surgiram ainda ideais como “projeto dos pensamentos”, “projeto com os amigos”, porém a sugestão do G1 para que o Projeto se relacionasse com o símbolo “+” obteve interesse por parte da maioria dos jovens surgindo como sugestão mais consensual a denominação “Projeto + Crescer”. Relativamente à designação para a turma, surgiram ideias como “6º os dragons”, “6º giros” ou “6º barulhento”, tendo, contudo, ficado determinada a designação “6º Sobre Rodas” que já reunia consenso junto do G1.</p> <p>Posto isto, realizou-se a avaliação final do Projeto, que consistiu na escrita de frases, por parte dos jovens, em resposta a quatro cartazes dispostos por quatro mesas – “Eu gostei...”, “Eu aprendi...”, “Eu...” e “A turma...” –. Desta forma, cada jovem devia escrever, em pequenas folhas distribuídas, o que considerasse pertinente, colocando junto do respetivo cartaz. De referir que cada jovem teve a possibilidade de colocar o seu papel com a frase visível ou não, consoante quisesse que os colegas lessem ou não a mesma. Ao longo desta atividade, os jovens foram discutindo algumas ideias, mostrando-se empenhados e focados no desafio. Tal como havia acontecido até então, o grupo mostrou maior maturidade, na medida em que conseguiram manter um comportamento adequado, apesar de terem liberdade para circular no espaço e partilhar ideias com os colegas.</p>
--	--

Sessão 10 – G1	
Data e hora	12 de junho de 2018; 16h15-17h05

Local	Sala de aula de AT
Presenças	Todos os jovens do G1.
Objetivos	Promover o autocontrolo e o espírito crítico; discutir e refletir acerca do Projeto; valorizar as características positivas do outro; promover relações mais positivas; promover o espírito crítico e a autorreflexão; reconhecer princípios como o respeito, a amizade, a humildade, a honestidade e a empatia; consciencializar os jovens acerca do impacto dos comportamentos no outro; promover a reflexão acerca dos comportamentos de cada jovem
Estratégias	“brainstorming”; exercícios de dinâmica de grupo; partilha e debate de ideias.
Descrição	<p>Esta sessão iniciou com o preenchimento do “Contrato” por parte de cada jovem, assim como da respetiva reflexão. Os jovens mostraram-se interessados e empenhados, procurando refletir acerca da sua evolução ao longo de todo o período.</p> <p>De seguida, decorreu uma “viagem no tempo” onde os jovens lembraram todas as atividades e partilharam as aprendizagens adquiridas. Uma vez mais foi discutido o nome do Projeto, sendo que os jovens concordaram com o nome sugerido pelo grupo 2, ficando assim alinhavada a designação “Projeto + Crescer”.</p> <p>Por fim, decorreu a avaliação final do Projeto, tal como proposto no G2. Os jovens mostraram-se envolvidos, continuando as partilhas acerca das aprendizagens adquiridas até ao momento. De um modo geral, os jovens consideraram ter existido mudanças positivas na turma, mostrando, contudo, a consciência de que é necessário continuarem a trabalhar para conseguirem melhorar ainda mais. Tal como afirmou a Bibi “acho que estamos melhor, mas ainda temos</p>

	<p>que melhorar mais” ou o Drago “acho que nos damos melhor, tentamos ter mais respeito uns pelos outros e não chamar nomes. Percebemos que o poder está do nosso lado, muita coisa depende de nós, mesmo quando não gostamos do que os outros fazem, temos que pensar bem, eu sinto que me controlo mais”. Os jovens afirmaram terem gostado das atividades realizadas, tendo crescido com as aprendizagens adquiridas, tal como partilhou o Cebola “aprendemos sobre coisas importantes”.</p> <p>No final da sessão, o Drago pediu desculpa perante o seu comportamento na sessão anterior, afirmando “queria pedir desculpa pelo meu comportamento, saí do grupo porque ela estava a chatear-me e para não lhe responder levantei-me”.</p>
--	---

NM